



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**ECOS DO SILÊNCIO: JUÍZOS DE SURDOS NO ÂMBITO DA
FORMAÇÃO SUPERIOR SOBRE PROJETOS DE VIDA E
HUMILHAÇÃO NAS PERSPECTIVAS MORAL E ÉTICA**

ALLINE NUNES ANDRADE

Vitória

2012

ALLINE NUNES ANDRADE

**ECOS DO SILÊNCIO: JUÍZOS DE SURDOS NO ÂMBITO DA
FORMAÇÃO SUPERIOR SOBRE PROJETOS DE VIDA E
HUMILHAÇÃO NAS PERSPECTIVAS MORAL E ÉTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob a orientação da Profª Drª Heloisa Moulin de Alencar.

UFES

Vitória, agosto de 2012

**ECOS DO SILÊNCIO: JUÍZOS DE SURDOS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO
SUPERIOR SOBRE PROJETOS DE VIDA E HUMILHAÇÃO NAS
PERSPECTIVAS MORAL E ÉTICA**

Alline Nunes Andrade

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Aprovada em ____ de _____ de_____, por:

Prof^a. Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar (Orientadora)

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura_____

Prof^a. Dr^a. Aliny Lamoglia de Carvalho

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO

Assinatura_____

Prof. Dr. Yves de La Taille

Instituição: Universidade de São Paulo/USP

Assinatura_____

Prof. Dr. Paulo Rogério Meira Menandro

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura_____

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura_____

“Nunca devemos ter medo de ladrões ou assassinos. São perigos externos e os menores que existem. Temamos a nós mesmos. Os preconceitos é que são os ladrões; os vícios que são os assassinos. Os grandes perigos estão dentro de nós. Que importância tem aquele que ameaça a nossa vida ou a nossa fortuna? Preocupemo-nos com o que põe em perigo a nossa alma.

(Hugo, 1862/2002, p. 47)

Este trabalho é dedicado aos surdos que têm suportado bravamente os perigos colocados pelo desrespeito às suas almas. Se com a humilhação, vivencia-se a dor do silêncio; a vida com sentido é de outra ordem: depende do encontro entre iguais, da partilha de uma língua de sinais...

A vocês, surdos que me ensinaram uma nova forma de ouvir, meu respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Sempre que cumprimos um ciclo, somos provocados a fazer um balanço de nossas escolhas... Pelo menos acredito que seja dessa forma para as pessoas que adotam para si guias de uma vida boa. E não há vida boa sem compartilhar. Esta tese é resultado de um longo processo de conexões e reflexões por meio das quais me foi possível compreender que o doutoramento, assim como tudo o que é verdadeiramente importante na vida, não ocorre de forma solitária.

*Celebrar a vida não nos destitui da necessidade de aprendermos a enfrentar certos obstáculos que encontramos pelo caminho. O isolamento social voluntário – por ser necessário retirar-se para coletar, transcrever, analisar, escrever e reescrever –, os poucos momentos de lazer em família, a necessidade de ser cuidada, em vez de cuidar, as inúmeras noites em claro foram situações com as quais o querido **José Benedito Viana Gomes** precisou aprender a lidar. Obrigada pelo constante incentivo, por passar a refletir se seus projetos seriam conectados ou desconectados, por me levar aos locais de coleta de dados, pelo respeito à minha necessidade de isolamento, pela música que serenava o ambiente, por me acompanhar a cada conquista!*

*À querida e doce **Heloisa Moulin de Alencar**, orientadora, amiga e madrinha. Para mim, é um tanto difícil considerar que estamos cumprindo mais uma importante etapa juntas... Eis que encerramos um ciclo que transformou a minha vida! Eu consigo apreender o meu crescimento acadêmico, científico e pessoal nesses oito anos em que fomos orientanda e orientadora, relacionamento iniciado em 2004, quando ingressei no mestrado. Obrigada por ter apostado em mim, sendo essa professora inabalável, justa, amorosa e sensata. Obrigada por apresentar a Psicologia da Moralidade como um campo vasto de possibilidades de pesquisa e reflexão, área de notável responsabilidade social. Espero ter correspondido à altura e continuar sendo merecedora*

de sua confiança! Esta tese é também resultado de nosso caminhar lado a lado e do roteiro seguro que traçamos juntas. A você, minha profunda gratidão e admiração!

*Aos professores **Antonio Carlos Ortega** e **Sávio Silveira de Queiroz** que, embora ainda não me conhecessem, já exerciam influência em minha formação acadêmica, por meio dos comentários admiráveis da querida professora **Meire Andersan Fiorot**, responsável pela apresentação da teoria piagetiana durante a minha graduação em Pedagogia. Posteriormente, tive a felicidade de ser aluna do professor **Ortega**, mestre brilhante e cativante, tendo sido o primeiro a sinalizar que eu tinha perfil para a pesquisa em Psicologia, aconselhando-me a participar da seleção do mestrado. Durante as aulas do PPGP, aproveitei todas as oportunidades de aprender com as lições inspiradoras do professor **Sávio**, cujo raciocínio claro, mas profundo, me gerou o interesse em refletir constante e dialeticamente sobre os ensinamentos piagetianos, em especial no que diz respeito à relação entre inteligência e afetividade. Sinto-me honrada em tê-los como professores reais e em contar com sua participação na qualificação e na finalização da tese!*

*Ao professor **Paulo Rogério Meira Menandro** que, por meio de sua atenção aos detalhes, de sua abertura para o inusitado e de sua capacidade de conectar diferentes informações para explicar a realidade, me ensinou que, quando se trata de sondar a mente humana, poderemos encontrar inúmeros recursos metodológicos. Sempre me lembrarei de que as “tiradas” do professor **Menandro** contribuíram com que eu me apaixonasse pelo contexto de pesquisa.*

*Ao professor **Yves de La Taille** por sua obra admirável, na área de Psicologia da Moralidade, apresentada por meio de um texto claro, cativante e instigante. Sinto-me agraciada por dividir este texto com uma de minhas principais referências! Obrigada pelo aceite em ler e discutir sobre nossa produção, envolvendo a dissertação de mestrado, o projeto de qualificação de doutorado e, agora, esta tese. Suas observações na defesa do mestrado, em 2006, e na qualificação do doutorado, em 2009,*

foram fundamentais para que eu trilhasse a pesquisa de doutorado. Ler os seus textos e ouvir as suas observações têm me gerado profundas reflexões sobre a vida que vale a pena ser vivida.

*À professora **Aliny Lamoglia** pelo desprendimento em me auxiliar na reflexão sobre os temas atinentes à surdez. Sua visão crítica sobre a educação especializada a surdos, sua atuação na formação de educadores que se propõem a uma atuação inclusiva e nossas constantes conversas foram cruciais para que eu compreendesse melhor a realidade da educação de surdos. Obrigada pelo incentivo diário, pelo interesse em ler o meu trabalho e pela amizade que estamos construindo há cerca de um ano.*

*Aos professores **Antonio Carlos Ortega** e **Lia Beatriz de Lucca Freitas** por aceitarem participar como suplentes na banca desta tese. Espero que a leitura desse texto seja agradável e que gere novas reflexões sobre o desenvolvimento. Estarei atenta às suas observações cuidadosas e sensatas!*

*Aos **universitários e egressos surdos** que aceitaram dividir conosco parte de suas histórias marcantes e projetos de uma vida plena. Espero que esta tese reflita os seus anseios e contribua para que a justiça social seja debatida de forma concreta pelos surdos e ouvintes.*

*Aos intérpretes de língua de sinais, em especial, à **Lucyenne Costa** pela amizade e por contribuir com o acesso à comunidade surda, bem como em debater sobre as questões inerentes aos Estudos Surdos, esclarecendo muitos de seus aspectos. Obrigada pelas indicações de leitura que foram cruciais para a compreensão sobre as especificidades da surdez.*

*Aos **professores do PPGP** com quem tive momentos de estudo inesquecíveis durante a pós-graduação, meus agradecimentos pela excelência de seus ensinamentos: Agnaldo Garcia, Cláudia Broetto Rossetti, Lídio de Souza, Maria Margarida Pereira Rodrigues, Rosana Suemi Tokumaru e Mariane Lima de Souza. À*

Lucia Fajoli, secretária do PPGP, que sempre esteve a postos para nos orientar quanto aos procedimentos acadêmicos específicos da secretaria.

À Maria Cristina Smith Menandro, coordenadora do PPGP, e a todos os professores que, representados pelo colegiado, aceitaram o meu pedido de prorrogação de depósito e defesa da tese.

À minha mãe Gilka Nunes Andrade, pelo amor e exemplo de força! Talvez não se lembre, mas recordo de você comentando com uma amiga quando eu tinha aproximadamente cinco anos de idade: “Alline já lê jornal!”. Provavelmente eu decodificava algumas palavras, sem entender o que elas significavam, mas sempre que inicio qualquer leitura, lembro-me de sua fala admirada. Uma fala que talvez significasse: “Vejam! Eu a alfabetizei!”. Naquela ocasião eu percebi que, para você, a leitura tinha valor inestimável. Espero que hoje você sinta-se em júbilo e possa dizer: “Vejam! A minha filha lê, escreve e vive cheia de ideias... Eu a alfabetizei!”.

Ao meu pai Antonio Sá que, embora não seja tão expansivo, encontra formas de demonstrar o seu amor. Durante a finalização da tese, quando eu passava horas seguidas de trabalho, ele me interrompera algumas vezes para me oferecer algum alimento. Ele dizia: “Line, vou fazer um cafezinho para você... vou colocar leite de soja nele e vou trazer um pãozinho!”. Por ter estado ao meu lado nessa etapa tão difícil do meu doutorado, sempre lembrarei que foi com meu pai que aprendi a gostar de leite de soja em pó dissolvido no café!

Aos queridos irmãos Danielly, Deyvid e Larissa. Cada um de nós trilhou caminhos tão diferentes e pousou em lugares tão distantes fisicamente que ultimamente a saudade tem sido o nosso ponto em comum. Com *Dany*, compartilho a condição de irmã quase gêmea, caracterizada pela cumplicidade de uma vida inteira. Com *Dey*, aprendi que somos aquilo em que acreditamos, o que pode estar (ou não) de acordo com o juízo que fizerem de nós. Com *Lara*, compreendi que somos também aquilo que fazemos de nós e, por nossas ações refletirem quem somos, que seja buscada a excelência

em tudo o que fizermos. Meus irmãos, obrigada por essas lembranças que ficaram ainda mais nítidas nesse período em que me vi apartada de vocês...

Aos cunhados Sérgio Noé e Vilarino Quadros. Noah, obrigada por você sempre me questionar sobre a razão de minhas escolhas. Com você, aprendi a elaborar argumentos racionais que fundamentassem as minhas opções! Vila, obrigada pelo incentivo constante, pelo interesse em conhecer um pouco da minha realidade de pós-graduanda e, principalmente, por, ao lado de Lara, nos presentear com Vicente e Venâncio. A vocês dois, meu carinho e admiração.

Aos sobrinhos queridos Thamilles, Vicente, Venâncio, Ana Carolina e Luiza. Esse trabalho é também para vocês. Espero que, apesar de a sociedade apresentar valores distorcidos sobre a importância do conhecimento, vocês tenham aguçada a curiosidade infantil e o espírito científico. Que vocês sejam grandes mulheres e homens a fazer a diferença na comunidade onde viverem!

À tia Célia Braga, pelos constantes telefonemas e apoio inalterável! Você sempre se fez presente em minha vida... Todas as minhas lembranças incluem você, minha assumidamente segunda mãe! Obrigada por acreditar em minhas escolhas, estando atenta às possíveis consequências. Obrigada pela alegria, pelo constante otimismo, pela generosidade, pela dedicação aos seus queridos e pelo imenso amor que eu recebi de você! Espero poder ser aos meus sobrinhos um pouco de tudo o que você tem sido para mim!

À família Braga Nunes, em especial à minha avó materna Alzira, por sua conduta reta, princípios éticos claros e firmeza de espírito na formação moral de seus filhos e netos. À prima Taty Luz pelo amor e apoio constante e à tia Nilma pela doçura e generosidade.

À família Sá Andrade, em especial aos meus avós paternos Clauduarte e Edna pela hospedagem em sua casa e por me apoiarem sem entenderem

*muito bem por que eu continuava a estudar, uma vez que eu já havia me formado. Vocês não precisavam entender, embora acreditassem que a minha cabeça “vivia cheia de letrinhas”. E eu diria que minha cabeça vive cheia de letrinhas, vozes, imagens e, após o contato com os surdos, muitos sinais! Agradeço também pelas conversas filosóficas que **Tammy, Hiago e Marcel** tínhamos na cozinha dos nossos avós, ao som de Sílvio Santos! Um contrasenso de que lembrarei sempre com muito carinho! Essas conversas salvaram meus domingos!*

À família Viana Gomes pelo constante incentivo e otimismo! Aos meus sogros Carlito e Eurídice, bem como aos cunhados Henrique, Lúcia e Fátima pelo companheirismo incansável, pela descontração dos inúmeros almoços de família e pela generosidade acolhedora. Sinto-me feliz fazendo parte dessa família!

Aos amigos de caminhada Liana Gama do Vale, Luciana Souza Borges, Marcelo Menezes Salgado, Maria Cecília Oliveira, Mirian Béccheri Cortez e Simone Chabudee Pylro. Vocês foram essenciais durante todo esse processo, cada um com sua presença peculiar... Com vocês tive momentos inesquecíveis, leves e engraçados! Obrigada pela amizade, pelas inúmeras gargalhadas que demos juntos, pelo ombro amigo em momentos de dúvida e de cansaço. Minha casa estará sempre aberta para receber vocês! E, é claro, com um bom “brigadeiro de colher” e um repertório de piadas constantemente atualizado!

*Ao grupo de Psicologia da Moralidade da Ufes, coordenado por Heloisa Moulin de Alencar, do qual fazem parte Adriana Muller, Alice Melo Pessotti, Ariadne Dettman Alves, Barbara Frigini de Marchi, Elzenita Falcão de Abreu, Fernanda Helena de Freitas Miranda, Leandra Lúcia Moraes Couto, Liana Gama do Vale, Luciana Souza Borges, Marcelo Menezes Salgado, Mariana Santolin Romanelli, Mayara Gama de Lima, pela oportunidade de compartilharmos os nossos interesses de pesquisa, descobertas e dificuldades. Um agradecimento especial à **Leandra** que se dispôs*

a analisar os dados dessa tese a meu lado, fazendo observações interessantes e contribuindo com a discussão dos resultados.

À Leila Azevedo de Figueiredo Cristofolletti, assistente administrativa do Núcleo de Psicologia Aplicada da UFES pela presença radiante e pelo constante apoio na realização da coleta de dados, cedendo salas vazias para que algumas entrevistas pudessem ser realizadas.

À Jeane Silva pela elaboração do abstract e pela revisão ortográfica e gramatical da tese. Ao Jean-Jacques Chatelard pela elaboração do resume. Agradeço pela gentileza, atenção e cuidado que tiveram com esse material.

À Mariana Bonomo por me ceder uma cópia de sua tese, servindo como modelo para a estruturação da discussão dos resultados em forma de artigos.

*Aos queridos integrantes do projeto **Arte sem Limites**, com quem aprendi a conviver com inúmeras diferenças. Vocês me ajudaram a ser uma pessoa mais forte e humana. Agradeço, em especial, à Andreia Carvalho, Ana Carolina Poubel, Davi Cao, Hellem Pimentel, Juliano Zamprogno e Suelen Peroni por terem conduzido as atividades pedagógicas e artísticas, mantendo a união e o companheirismo da equipe. Obrigada a Victor Biasutti, Pedro de Alcântara, Maria Helena Pignaton, Antonio Pignaton, Idalberto Moro e Dorval Uliana, por nos auxiliarem diretamente na realização desse projeto que certamente transformou as nossas vidas! A todos vocês, carinho, profundo respeito e admiração.*

*Aos **amigos** Carolina Bridi Pimentel, que sempre se interessou em saber como ia a minha vida, alegrando-a ao presentear-me com Hana; Manoel Nascimento, que me trouxe grandes lições sobre como ser feliz no mundo dos sons; Eliane Cândido, que me ensinou que o mundo pode também ser conquistado com uma dose de paciência e doçura; Ingrid Araújo, que me deu provas de como nossa vida pode ser*

transformada se tivermos grandes amigos ao nosso lado; Sâmela Christo, que se tornou grande aos meus olhos ao superar as dificuldades impostas por uma cegueira recém instalada; Roberto Bianchi, que tem conseguido expandir-se, saindo de seu mundo autista para o contato com o outro. As histórias de vocês, somadas a tantas outras, me fazem querer ir além.

*Aos **amigos** Fernando Korn e Ana Paula, Andreia Carvalho, Ana Poubel e Rafa, Toninho e Lena, Fabíola e Helder Trefzger, Suelen Peroni, Hellem Pimentel e Luiz Carlos, Solange Araújo, Tônico Cardoso, Adauto e Flávia Paro, pela presença de vocês em minha vida e por terem, em diferentes momentos e situações, contribuído com a realização desse doutorado, tornando os meus dias mais leves ou conversando sobre meu interesse de pesquisa e meus achados!*

*Agradeço aos **amigos da Faculdade CECAP**, onde me vinculei recentemente, pelo apoio na finalização da tese, aceitando as minhas alterações de horário de modo a que minha presença na faculdade se adaptasse ao cronograma final do doutorado. Agradeço principalmente a Kátia Carneiro, Márbea Gomes, Adriano Mohn, Ana Boas, Claudia Borges Albernaz, Rosângela Borges, Michel Jorge, Priscila Normando e Michelle Caroline pelo interesse no estado em que se encontrava a produção da tese, pela compreensão e pelo incentivo.*

*À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo – **FAPES**, pelo apoio financeiro.*

*A **você**, caro leitor, por ter se interessado em conhecer esse trabalho. Espero que o acesso ao seu conteúdo, em especial, às narrativas de que tratamos nesta tese transforme o seu modo de ver os surdos. Certamente, eu tornei-me outra depois de conhecer essas histórias.*

*Por fim, a **Deus**, causa primária de todas as coisas, por me permitir ter tantos a quem agradecer.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	20
2. MORAL E ÉTICA.....	25
2.1 Projeto de Vida	38
2.2 Humilhação	50
3. MÃOS QUE FALAM E OLHOS QUE OUVEM	57
4. OBJETIVOS.....	70
4.1 Objetivo Geral.....	71
4.2 Objetivos Específicos	71
5. ESTUDOS.....	74
5.1 Quadro geral de organização dos estudos.....	75
5.2 Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior	83
5.3 Atuação profissional e formação superior: opções morais e éticas de surdos	108
5.4 Projeções de si no futuro de universitários e egressos surdos	136
5.5 Humilhação pessoal nas histórias de vida de surdos no âmbito da formação superior.....	162
5.6 Influência da humilhação nos projetos de vida de universitários e egressos surdos	194
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	263
APÊNDICES IMPRESSOS	274
Apêndice A. Quadro de definições das categorias resumidas do GCSO.....	275
Apêndice B. Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	276
Apêndice C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	277
Apêndice D. Instrumento integral de coleta de dados	279
Apêndice E. Categorias resumidas da análise total das entrevistas.....	282
APÊNDICES DIGITALIZADOS.....	291
Apêndice dA. Dissertação de Mestrado: Andrade, A. N. (2006). <i>Vozes do Silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre humilhação</i> . Vitória, 228 p. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.....	292
Apêndice dB. Artigo 1: Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2008). <i>Vozes do Silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre humilhação. Boletim de Psicologia, LVIII (128), 055-072.</i>	292

Apêndice dC. Artigo 2: Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2010). Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 14 (2), 271-280.	292
Apêndice dD. Capítulo de livro: Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2012). Juízos de surdos sobre humilhação no trabalho <i>versus</i> sobrevivência da família. Em: Ortega, A. C. & Rossetti, C. B. (Org.). <i>Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo, 195-214.....	292
Apêndice dE. Protocolo de uma entrevista feminina.....	292
Apêndice dF. Protocolo de uma entrevista masculina.....	292

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Demonstrativo de pessoas com deficiência auditiva (D.A.) e pessoas surdas no Brasil em comparação com o registro de D.A. na escola, segundo o Censo do IBGE 2010	68
Tabela 2. Quadro geral de organização dos Estudos	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Demonstrativo do “atraso” em anos na aquisição da língua de sinais pelos participantes	97
Figura 2. Grau de Consideração de Si e do Outro (GCSO) nos argumentos sobre as opções no presente, os projetos de vida e as humilhações pessoais.	244
Figura 3. Quadro de definições das categorias resumidas do GCSO	275

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA	<i>American Psychological Association</i>
ASL	<i>American Sign Language</i>
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
D.A.	Deficiência auditiva
EAD	Ensino à Distância
FENEIS	Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos
GCO	Grau de Consideração do Outro
GCSO	Grau de Consideração de Si e do Outro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação para Surdos
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação
N	Registro de frequência total
n	Registro de frequência parcial
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIBRAS	Certificação de Proficiência na Libras
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
WFD	<i>World Federation of the Deaf</i>
WHO	<i>World Health Organization</i>

Andrade, A. N. (2012). *Ecossistema do Silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES. 293 p.

RESUMO

Investigamos as perspectivas moral e ética de pessoas surdas por meio da análise da possível relação entre as características da vida presente, as projeções de si no futuro e a experiência pessoal de humilhação no passado. Participaram da pesquisa 16 surdos pré-linguísticos que haviam se matriculado no ensino superior, entre 21 e 40 anos, divididos igualmente quanto ao sexo e entrevistados individualmente por meio do método clínico piagetiano em língua de sinais. Considerando os dados mais frequentes, para sete participantes, houve atraso de 17 a 19 anos na aquisição da língua de sinais, a qual foi beneficiada principalmente pelo contato com amigos surdos e com pessoas da comunidade surda, contribuindo para a constituição da identidade de transição. A maior parte dos entrevistados atua na divulgação da língua de sinais como instrutores de LIBRAS e na educação como professores de surdos devido à conexão com a comunidade surda; no entanto, também foram apresentados argumentos do tipo ‘autocentrado’, com elementos de reconhecimento de si com valor positivo. Sobre os cursos em que ingressaram, prevalecem escolhas em Letras-LIBRAS e em Pedagogia. A escolha pelo curso foi baseada em argumentos conectados com a comunidade surda e autocentrados com base no reconhecimento positivo de si. A investigação sobre os **projetos de vida** revela que os participantes se interessam pela própria ‘atividade profissional’ bem como pelo investimento na ‘formação acadêmica’, seguido pelo ‘relacionamento afetivo’ e pela aquisição de ‘bens materiais’. Todavia, argumentos do tipo ‘autocentrado’ são considerados em relação às próprias características, necessidades e potencialidades para atuar sobre o mundo, mas também há conteúdos hedonistas. A conexão está presente, sobretudo em relação a uma coletividade, pois há argumentos conectados com a comunidade surda e com a sociedade. No estudo sobre as **experiências de humilhação**, este tema é reconhecido pelos participantes, sendo igualmente as experiências frequentes. Há relatos de situações de ‘exclusão’, com destaque para a educacional, ‘injúria, calúnia e difamação’ e ‘impossibilidade de comunicação’, justificadas por meio de conteúdos de ‘impotência’ e de ‘condição’. Dentre os argumentos, foi nítida a desconsideração do outro pelos participantes, sendo que o principal tipo diz respeito a ‘pessoas próximas desconectadas de si’ e à ‘sociedade desconectada de si’. Quanto à **relação de influência entre humilhação e projetos de vida**, para a maioria, a humilhação, cujo teor é negativo, não poderia influenciar os projetos de vida valorizados pelos participantes, influência constatada na análise comparativa entre os tipos de humilhação e os projetos elencados. Quanto àqueles que identificaram tal relação, destacam-se os planos de ‘atividade profissional’, ‘inclusão social dos surdos’ e ‘relacionamento afetivo’ como alvos de influência, sendo as principais justificativas de conexão. Os surdos elaboram projetos de vida em uma perspectiva ética, incluindo a si próprios como também o outro, com especial atenção para a comunidade surda, mas também com pretensão de inclusão da sociedade. Há ligação entre o presente, o passado e o futuro, sendo que a experiência humilhante de exclusão educacional ainda se reproduz no presente, quando os participantes investem na própria formação superior para futura atuação profissional. Esperamos que esse estudo seja útil à discussão sobre políticas públicas na área da educação especializada para surdos, como também contribua com a ampliação do conhecimento científico sobre a perspectiva moral e ética desse público.

Palavras-chave: moral; ética; humilhação; projeto de vida; identidade surda; ensino superior.

Andrade, A. N. (2012). *Silence Echoes: judgments of deaf people in the higher education context on life projects and humiliation in the moral and the ethical perspectives*. Doctoral Thesis - Postgraduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória (Espírito Santo State). Brazil. 293 p.

ABSTRACT

In this thesis, we investigate the moral and ethical perspective of deaf people by analyzing the possible relationship between the characteristics of the present life, the itself projection into the future and the personal experience of humiliation in the past. This study involved 16 pre-linguistic deaf students of higher education, between 21-40 years, divided equally as to sex and individually interviewed through the Piagetian clinical method in sign language. Considering the frequent data, for seven subjects there was delay of 17 to 19 years in acquisition of sign language, which was favored mainly by contact with deaf friends and people in the deaf community, contributing to the formation of identity transition. Almost all respondents active in the dissemination of sign language as Libras (Brazilian Sign Language) instructors and as teachers of the deaf due to the connection with the deaf community. However were also presented arguments such self-centered, with elements of self-recognition with a positive value. About the colleges, choices prevail in Linguistics and Literature-Libras and Pedagogy. The choice of this course was based on arguments connected with the deaf community and self-centered based on the positive recognition of each other. The research on the **life projects** reveals that participants are interested in their own 'professional activity' as well as investment in the 'academic formation' followed by 'affective relationship' and the 'material acquisition'. However, arguments such as self-centered are specially considered in relation to the characteristics, needs and potential to act upon the world, but there is mention to content hedonists. The connection is present mainly in relation to deaf community and society. In the study on the **experiences of humiliation** category, that is recognized by the participants and also experiences frequent. There are reports of 'exclusion', with emphasis on education, 'injury, calumny and defamation' and 'impossibility of communication', justified by the contents of 'impotence' and 'condition'. Among the arguments raised by respondents was a clear disregard for the other participants, and the main type was 'disconnected close people from self' and 'society disconnected from itself'. Regarding the **relationship of influence between humiliation and life projects**, for most of participants, the humiliation with negative content could not influence the life projects valued by the participants, influence found in the comparative analysis between the types of humiliation and projects listed. In relation to those who identify a relationship between humiliation and life projects, stand out the plans of 'professional activity', 'social inclusion of deaf' and 'affective relationship' as targets of influence, with the main justifications of connection. The deaf participants made plans for their lives in an ethical perspective, including themselves as well as the other, with special attention to the deaf community, but also claim to inclusion of the society. There is a connection between the present, the past and the future, whereas the humiliating experience of educational exclusion still plays in the present, when participants invest in their own higher education for future professional activities. We hope this study will be useful to discuss about public policies in the field of specialized education for the deaf, but also contributes to the expansion of scientific knowledge about the moral and the ethical perspectives of this people.

Keywords: moral; ethical; humiliation; project life; deaf identity; higher education.

Andrade, A. N. (2012). *Echos du Silence: jugements de sourds ayant accédé à la formation supérieure, sur les projets de vie et sur l'humiliation, selon les perspectives morale et éthique*. Thèse de Doctorat – Programme de Post-Graduation en Psychologie, Université Fédérale de l'Etat d'Espírito Santo, Vitória - ES. BRÉSIL. 293 p.

RESUMÉ

La présente recherche porte sur la perspective morale et éthique de personnes sourdes, en analysant la relation possible entre les caractéristiques de leur vie présente, leurs projections de soi dans l'avenir et leur expérience d'humiliation dans le passé. Ont participé à cette recherche seize personnes sourdes pré-linguistiques ayant suivi un enseignement supérieur; elles sont également réparties par sexe, et interrogées individuellement par la méthode clinique de Piaget avec la langue des signes brésilienne. En considérant les données plus fréquentes, sept participants ont souffert d'un retard de 17 à 19 ans dans l'acquisition de la langue des signes. Cette acquisition tardive a bénéficié surtout du contact d'amis sourds et de personnes de la communauté sourde, contribuant ainsi à la constitution de l'identité de transition. La majeure partie des répondants travaille à la divulgation de la langue des signes brésilienne comme instructeurs de la LIBRAS – Langue des signes brésilienne –, et dans le système éducatif comme professeurs de sourds en raison de leurs connexions avec la communauté sourde; toutefois ont été également présentés des arguments du type « autocentré », avec des éléments de reconnaissance de soi de valeur positive. Sur les cours qu'ils avaient suivis, les choix prédominants étant les Lettres-LIBRAS et la Pédagogie. Le choix pour ce cours a reposé sur des arguments liés à la communauté sourde, et autocentrés sur la base d'une reconnaissance positive de soi. La recherche sur les **projets de vie** révèle que les participants s'intéressent d'abord à leur propre « activité professionnelle » comme à leur investissement dans la « formation académique », et ensuite à leur « relation affective » et à l'acquisition de « biens matériels ». Cependant des arguments du type « autocentré » sont spécialement considérés en relation aux caractéristiques personnelles, aux besoins et aux capacités pour agir sur le monde, mais il est également fait mention de contenus hédonistes. La connexion est présente surtout en liaison à une collectivité, car il y a des arguments liés à la communauté sourde et à la société. Dans l'étude sur les **expériences d'humiliation**, c'est un thème commun aux participants, les expériences étant également fréquentes. Les autres rapportent des situations d'« exclusion », particulièrement dans l'éducation, avec « injure, calomnie et diffamation » et « impossibilité de communication », justifiées par des contenus d'« impuissance » et de « condition ». Parmi ces arguments est apparue nettement la déconsidération de l'autre par les participants, l'argument majeur parlant de « personnes proches déconnectées de soi », et de la « société déconnectée de soi ». En ce qui concerne la **relation de l'influence entre l'humiliation et les projets de vie**, pour la majorité, l'humiliation à teneur négative ne pourrait pas influencer les projets de vie valorisés par les participants, cette influence trouvée dans l'analyse comparative entre les types d'humiliation et projets mentionnés. Quant à ceux qui ont identifié une relation entre l'humiliation et les projets de vie, sont mis en valeur les plans de l'« activité professionnelle », de l'« inclusion sociale des sourds » et de la « relation affective » comme finalité de l'influence, les principales justifications y étant liées. Les participants élaborent des projets de vie dans une perspective éthique, s'incluant soi-même autant que l'autre, avec une attention spéciale pour la communauté sourde, mais aussi avec l'intention de s'inclure dans la société. Il y a un lien entre le présent, le passé et l'avenir, considérant que l'expérience humiliante de l'exclusion dans l'éducation se reproduit encore actuellement, quand les participants investissent dans leur propre formation supérieure pour un futur engagement professionnel. Nous espérons que cette étude sera utile à la discussion sur les politiques publiques dans le domaine de l'éducation spécialisée pour les sourds, et qu'elle contribuera aussi au développement des connaissances scientifiques sur la perspective morale et éthique de ce public.

Mots-clefs: morale; éthique; humiliation; projet de vie; identité sourde; l'enseignement supérieur.

“Encaminhou-se à porta de saída. Não se ouviu uma voz. Nem um braço sequer ousou impedi-lo. Todos se afastaram. Ele tinha naquele momento um não sei quê de divino, que faz com que as multidões recuem e se afastem diante de um homem.”

(Hugo, 1862/2002, p. 261).

Propomos, por meio desta tese, investigar a possível relação de influência de experiências pessoais de humilhação na elaboração de projetos de vida de pessoas surdas que haviam efetuado matrícula no ensino superior. Em 2006, quando concluímos nossa dissertação de mestrado (Apêndice dA), verificamos que a humilhação fazia parte das histórias de vida de jovens e adultos surdos. Esse tema emergiu quando perguntamos a pessoas surdas como era viver em um mundo em que a maioria das pessoas era ouvinte e, assim, tivemos acesso a histórias que, por longo tempo silenciadas, revelaram contextos de humilhação pessoal.

Naquela ocasião, utilizamos o método clínico piagetiano em língua de sinais e, pela singularidade na expressão visual das ideias, tínhamos a oportunidade de ver como as humilhações vividas se caracterizavam nos sinais, nas expressões faciais e corporais dos jovens e adultos surdos que colaboraram conosco. Dos exemplos de humilhação que obtivemos durante essa pesquisa, os principais referiam-se à humilhação por impotência e por condição¹. Na humilhação por impotência verificamos uma situação de força em que uma pessoa se vê subjugada e não encontra uma solução que resolva esse conflito (Harkot-de-La-Taille, 1999). A impotência era caracterizada pelos surdos entrevistados por meio de situações em que havia um impedimento de estabelecer uma comunicação, ou uma impossibilidade de aprender e obter avanço escolar, assim como conquistar vagas de trabalho.

A humilhação por condição, por sua vez, é caracterizada de maneira conjuntural, como um dado da realidade, independentemente da vontade e do poder da pessoa em estar nessa situação (Harkot-de-La-Taille, 1999). Assim, a condição de surdez foi o segundo principal argumento das humilhações vividas pelos jovens e adultos surdos dessa pesquisa. Na humilhação existe a tentativa de impor uma má imagem a respeito da pessoa-alvo da humilhação, o que intimamente não é aceito por ela (La Taille, 2002). Nos exemplos em questão, a maior parte dos agressores eram pessoas ouvintes que apareciam em situação de superioridade em relação ao surdo.

¹ Parte da discussão dos resultados da dissertação de mestrado foi publicada posteriormente, por meio de artigos submetidos a periódicos científicos e de um capítulo de livro. O artigo 1 (Apêndice dB) apresentou as situações de humilhação envolvendo terceiros e/ou pessoais. O artigo 2 (Apêndice dC) realizou uma análise comparativa dos juízos dos participantes sobre a reação à humilhação no passado e sobre a reação hipotética no presente. Quanto ao capítulo de livro (Apêndice dD), este diz respeito aos juízos morais sobre a solução de um dilema moral que contrapunha sobrevivência da família e humilhação no trabalho.

Ainda, diante do quadro que caracterizava os participantes de nossa pesquisa de Mestrado como pessoas que apresentavam atraso na escolaridade em comparação com os pressupostos oficiais sobre a formação básica, começamos a nos instigar pelos juízos de jovens surdos sobre os seus projetos pessoais. Em relação ao atraso na escolaridade desses participantes, prevaleceu a matrícula em séries do ensino fundamental – no caso dos surdos entre 35-45 anos, e a matrícula no ensino médio – no caso dos jovens entre 15-25 anos.

Notamos ainda que, dos 12 entrevistados, uma jovem relatou apenas exemplos de humilhação envolvendo terceiros por considerar que, em sua vida, não havia experiência de humilhação pessoal. Essa mesma jovem era a única que não apresentava atraso na aquisição de uma língua, pois, por ser filha de pais surdos, a língua de sinais foi desenvolvida desde o berço, como também cursava uma série do ensino médio em conformidade com o esperado para sua idade. Em contrapartida, os 15 participantes restantes eram oriundos de famílias ouvintes, como se verifica na vida da maioria dos surdos (Perlin, 1998; Sacks, 1989/2002). Desse modo, os contextos de interação linguística (Sixel, 2005) são normalmente encontrados fora do âmbito familiar, com especial atenção para o papel desempenhado pela escola especializada para surdos.

Ao concluirmos o mestrado, outro questionamento instigava-nos: o que fazer com a constatação de que a humilhação parece ser tão relevante na história das pessoas surdas? Não teria importância compreender esse aspecto de inferiorização e a maneira como as pessoas surdas, alvos de humilhação, representavam a si mesmas no futuro? Pedimos licença para mencionar que alguns jovens e adultos surdos demonstravam alegria de viver, constituíam família, estudavam, participavam de projetos da comunidade, tinham perspectivas para o futuro, embora tenham relatado situações pessoais e impactantes de inferiorização, especialmente na infância. Seria possível que a maneira como esses participantes lidavam com as humilhações influenciasse sua forma de lidar no cotidiano e as suas projeções de si no futuro?

Para empreender o estudo de doutorado, partimos do pressuposto de que pessoas surdas, independentemente do grau de escolaridade, teriam relatos de humilhação pessoal. Além disso, considerávamos possível que os surdos em âmbito da formação do ensino superior teriam pelo menos um projeto de vida a ser mencionado, uma vez que eles prestaram o vestibular e haviam se matriculado em um curso de graduação. Esperava-se, portanto, que pelo menos um projeto acadêmico fosse citado por esses participantes. De

posse dos projetos apresentados por eles, empreenderíamos a investigação sobre a relação entre experiência de humilhação e projeções de si no futuro, aspecto que inspirou o título da presente tese. Outrora, conhecemos as *‘Vozes do Silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação’* (2006); no presente momento, propomos a reflexão sobre a influência da humilhação nos projetos de vida dos surdos e, assim, apresentamos os *‘Ecos do Silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética’*.

As representações de si envolvem as experiências vividas e as escolhas sobre o que ser no futuro, emergindo a pergunta “quem eu quero ser?” (La Taille, 2006, p. 46), associada à questão “que vida eu quero viver?” (p. 36). Essas indagações favorecem a investigação sobre a elaboração de projetos de vida e a vivência do sentimento de expansão de si.

Inicialmente, nos reportamos à Psicologia da Moralidade para refletir sobre a perspectiva ética, com destaque para a definição de moral e de ética. Desta forma discorremos a respeito das concepções teóricas sobre o desenvolvimento moral apresentadas por Piaget (1932/1994), Kohlberg (1992) e Gilligan (1982), bem como as contribuições teóricas de La Taille (2006) sobre as dimensões intelectuais e afetivas da moralidade. A reflexão sobre a perspectiva ética se complementa com as considerações de Ricoeur (2004/2006) e de Foucault (1984/2004) sobre, respectivamente, a importância do reconhecimento de si para o processo de reconhecimento mútuo e o cuidado de si como estância primeira para o desenvolvimento do cuidado com o outro. Por serem temas que interessam tanto ao âmbito moral quanto à perspectiva ética, definimos humilhação e projetos de vida, bem como apresentamos dados de pesquisas desenvolvidas em Psicologia da Moralidade. Esses conteúdos compõem o Capítulo 2, intitulado *‘Moral e ética’*.

Na sequência, está o Capítulo intitulado *‘Mãos que falam, olhos que ouvem’*, no qual abordamos a definição de surdez em uma perspectiva socioantropológica (Skliar, Massone & Veinberg, 1995; Skliar, 2009), que supera a concepção médica de surdez. Assim, a surdez é compreendida como uma diferença linguística que implica a consideração por diferentes identidades surdas (Perlin, 1998) e a reflexão sobre abordagens educacionais. Em tal capítulo, também analisamos dados censitários sobre os surdos no Brasil (2000, 2010), que revelam parte da situação de defasagem vivenciada por essa população.

Os '*Objetivos*', geral e específicos, compõem o Capítulo 4 e, em seguida, apresentamos os '*Estudos*' (Capítulo 5) gerados por esta pesquisa de Doutorado. Optamos, nessa tese, por apresentar a discussão dos resultados em forma de estudos interdependentes a serem publicados em periódicos científicos, inspirando-nos no modelo adotado por Bonomo (2010). Assim, os aspectos metodológicos comuns a todos esses estudos estão detalhados no Subcapítulo 5.1, no qual se verifica o '*Quadro geral de organização dos Estudos*'. O Subcapítulo 5.2 (Estudo 1) é destinado à investigação sobre os aspectos da identidade surda de pessoas surdas em âmbito da formação superior. Em seguida, apresentamos o Estudo 2 (Subcapítulo 5.3) com destaque para as reflexões sobre as opções morais e éticas dos surdos em relação à formação acadêmica e à atuação profissional. As projeções de si no futuro, em uma perspectiva ética, são o objeto de investigação do Estudo 3 (Subcapítulo 5.4). A humilhação sob o ponto de vista dos surdos que haviam se matriculado no ensino superior foi abordada no Estudo 4 (Subcapítulo 5.5), ampliando a reflexão iniciada no mestrado. Por fim, a possível relação de influência entre a experiência de humilhação e os projetos de vida dos entrevistados surdos encerra a discussão dos resultados da presente tese, configurando o Estudo 5 (Subcapítulo 5.6).

As *Considerações Finais* (Capítulo 6) se propõem à articulação das principais contribuições dos estudos, cumprindo a tarefa de apresentar a unidade dessa tese. Há, ainda, a preocupação em sugerir as implicações práticas e a realização de novas pesquisas. Tendo esclarecido sobre a estrutura dessa tese, passemos ao Capítulo 2 denominado '*Moral e ética*'.

“Homens, façam quantas leis quiserem, mas guardem-nas para vocês mesmos. O tributo devido a César nada mais é que o resto do tributo devido a Deus. Um príncipe não é nada ao lado de um princípio.”

(Hugo, 1862/2002, p. 492).

2. MORAL E ÉTICA

Muito se tem falado, no senso comum, a respeito dos valores morais como uma tentativa de constatar ou, ao menos, refletir sobre o estado atual das relações sociais. La Taille e Menin (2009) indagam se existe uma “crise de valores” (p. 9) que justifique o mal-estar moral por que passa a sociedade contemporânea ou se vivemos um período de transição, portanto de “valores em crise” (p. 9). Os autores esclarecem que a expressão “crise de valores” indica que os valores morais correriam o risco de extinção, enquanto por “valores em crise” se entende que há a possibilidade de esses estarem passando por uma transformação. Em ambos os contextos, a moral é o aspecto central, seja quanto à ausência de sua legitimação, seja no sentido de sua ressignificação.

Esse mal estar moral pode se originar no desejo humano à transcendência que, conforme Bauman (2001/2008), existe para suprir a nossa insuficiência diante da finitude da vida. Ou a transcendência se verifica pela “ânsia de forçar a vida, admitidamente transitória, a deixar traços mais duradouros do que aqueles que os deixam, ou [pelo] desejo de provar este lado do limite das experiências ‘mais fortes do que a morte’ da vida transitória” (p. 9). A sociedade capturou esse apelo à transcendência, tornando-se, assim, “o comércio de significados de vida [...] o mais competitivo dos mercados” (p. 11).

Quando se busca o sentido da vida nas sensações cada vez mais prazerosas, pode-se encontrar uma sociedade em que rapidamente desaparece a “velha arte de atar os laços sociais e fazê-los durar” (p. 13). Em contrapartida, para Bauman (2001/2008), a vida em sociedade ainda é uma forma de nos libertarmos da efemeridade da vida, pois ao compartilharmos nossas formas de vida àquelas pré-existentes dotadas de valor imortal e às que hão de vir, o homem conquista certo tipo de imortalidade. Ora, se vivemos em uma sociedade produtora de sentidos cada vez mais individualizantes ou em uma sociedade onde podemos compartilhar e dignificar a vida, a moral e a ética tornam-se objetos centrais.

A moralidade é tema que instiga profundas e antigas reflexões na Filosofia, assim como influencia o interesse na produção científica em Psicologia, com sua ramificação na Psicologia da Moralidade. Em Filosofia, remetemo-nos a Aristóteles (384-322 a.C./2004) e a Kant (1785/2003) que versam, respectivamente, sobre a busca da felicidade e os imperativos categóricos da moral baseados na razão. Será ainda com base em contribuições filosóficas (Habermas, 1996/2002; Ricoeur, 1990; Savater, 1993/2004) que definiremos

moral e ética como conceitos diferentes, mas complementares, bem como iniciaremos a abordagem do lugar do outro nas relações.

Certamente, a Psicologia da Moralidade se beneficia dos apontamentos filosóficos sobre a moralidade, mas sua maior contribuição está em inaugurar uma teoria do desenvolvimento moral, cuja base foi proposta por Piaget (1932/1994). Veremos que Piaget (1932/1994) foi inspirado pela concepção kantiana da moral fundamentada na razão, como também inspirou novos estudos, com destaque para os empreendidos por Kohlberg (1992). Outro dos autores a quem nos reportaremos e que tem contribuído com a expansão dos estudos em Psicologia da Moralidade é La Taille (2002, 2006, 2009). Esse autor apresenta clara e didaticamente as dimensões intelectuais e afetivas sobre moral e ética, além de orientar sobre a formação de personalidades éticas em face de uma sociedade assolada pela vaidade e pelo tédio. Tendo considerado, em linhas gerais, os aspectos teóricos que nortearão a apresentação deste capítulo, passemos à reflexão específica sobre moral e ética.

Falar sobre moral e ética nos leva a considerar a noção de um bem supremo. De acordo com Aristóteles (384-322 a.C./2004), a felicidade seria esse bem universal que, para ser conquistado, requer “o bem viver e o bem agir” (p. 19). Decerto que as funções do homem dependem de um princípio racional, mas, para o filósofo, o homem considerado bom por excelência é aquele cuja “atividade da alma [está] em consonância com a virtude e, se há mais de uma virtude, em consonância com a melhor e mais completa entre elas” (p. 27). Aristóteles (384-322 a.C./2004) compreende que o homem deve dessa forma proceder por uma vida inteira, pois “um só dia, um curto espaço de tempo, não faz um homem feliz ou venturoso” (p. 27).

Existem, conforme o autor, três classes de bens: os exteriores, os relativos ao corpo e os relativos à alma. As ações e as atividades psíquicas são consideradas bens da alma, pois não basta ter um bom ânimo em relação a um determinado fim; “também as coisas nobres e boas da vida só são conquistadas pelos que agem retamente” (p. 29). Todavia, a felicidade precisa de bens exteriores, pois é muito difícil realizar ações nobres sem o concurso de amigos, de bens materiais e de influência política. Dependendo a felicidade da atividade conforme a virtude, Aristóteles (384-322 a.C./2004) ressalta que as virtudes morais somente se desenvolvem por força do hábito. Desse modo, “pelos atos que

praticamos em nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos. [...] Nossas disposições morais nascem de atividades semelhantes a elas” (p. 41).

Kant (1785/2003), por sua vez, atribui à razão a sede de todos os conceitos morais que “não podem ser abstraídos de nenhum conhecimento empírico” (p. 42), pois as ações são limitadas, portanto contingentes. A razão potencializa os conceitos morais de onde surgem princípios práticos supremos cujo valor é ilimitado e aplicável a uma variedade de contextos. O filósofo admite que “só um ser racional possui a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, por princípios, ou, só ele possui uma vontade” (p. 43). A vontade do homem racional é definida por Kant (1785/2003) como a própria razão prática. Um princípio do qual se constituirá a vontade é representado por um mandamento cuja fórmula denomina-se imperativo categórico ou mandamento absoluto, que se expressa por meio da seguinte fórmula: “*age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*” (p. 51). O homem, por ser fim em si mesmo, deve ter todas as suas ações, sejam as direcionadas para ele próprio ou voltadas aos outros seres racionais, refletindo esse princípio. Uma pessoa é naturalmente “algo que não pode ser empregado como simples meio e que, portanto, nessa medida, limita todo o arbítrio (e é um objeto de respeito)” (p. 59).

Savater (1993/2004) observa que existem, na sociedade, ordens, costumes e caprichos. As ordens são os mandamentos obrigatórios para com os quais temos respeito devido ao medo de alguma represália, como também aos sentimentos de amor e confiança que uma pessoa tem pela figura de autoridade. Os costumes provêm da comodidade em seguir determinadas rotinas convencionadas socialmente, havendo certa obediência das pessoas aos costumes, como ocorre, por exemplo, na moda. As ordens e os costumes vêm de fora e, em muitos momentos, eles são adequados ao agir. Porém, há ocasiões em que o homem precisa pautar-se pela ética que “nada tem a ver com os castigos nem com os prêmios distribuídos pela autoridade [...]. Quem não faz mais do que fugir do castigo e buscar a recompensa conferida por outros, segundo normas estabelecidas por eles, não é melhor do que um pobre escravo” (p. 55).

De acordo com Savater (1993/2004), os homens podem escolher suas formas de vida conforme aquilo que lhes parecer conveniente, mas, como existe a possibilidade de se cometerem enganos durante o processo de escolha, é importante que estejamos atentos “para o que fazemos, procurando adquirir um (*sic*) certo saber-viver que nos permita

acertar. Esse saber-viver, ou arte de viver, se você preferir, é o que se chama de ética” (p. 30). A ética atuaria como uma bússola do agir, na qual está o repertório individual sobre a vida que se quer viver.

Pautar-se pela ética ou agir moralmente requer o uso da razão conforme postulado por Kant (1785/2003), cujas ideias parecem ter influenciado Piaget (1932/1994) em seu estudo pioneiro sobre o desenvolvimento da moralidade. O epistemólogo suíço elegeu a justiça como a mais racional das noções morais, sendo, portanto, universal, e inaugurou o paradigma de que a moral evolui. Para o autor, a moralidade é heterogênea, assim como a sociedade, e constitui-se de um conjunto de regras necessárias para o bem comum. O desenvolvimento moral segundo Piaget (1932/1994) representa as transformações que ocorrem na estrutura do pensamento. Essas transformações podem ser acompanhadas por meio dos juízos morais, cujos diferentes aspectos assinalam a anomia, a heteronomia e a autonomia moral.

A anomia se caracteriza pela total ausência de regras e pela existência de rituais próprios da criança, sem que tenha havido, pelo menos, indícios de submissão desse indivíduo a regras exteriores. O valor atribuído pela criança é vinculado a pessoas, objetos, ações bem como aos sentimentos gerados nessas interações.

Posteriormente, a criança passa a se submeter a uma moral da coação, na qual as “instruções, impostas à criança por pessoas para com as quais ela tem respeito, frequentemente em situações particularmente emotivas, bastam para desencadear no seu espírito obrigações de consciência, isto é, o sentimento de deveres precisos” (p. 133). É nesse período em que o respeito unilateral gera os primeiros valores normativos, quando o valor passa a ser considerado pelo autor como dimensão da afetividade. As regras impostas à criança têm um sentido de sagradas, portanto inquestionáveis e imutáveis. Assim, a justiça e a responsabilidade são avaliadas seguindo literalmente o que ditam tais regras, independentemente dos elementos que atenuariam a falta cometida. Em outras palavras, o dano causado tem prioridade, independentemente da intencionalidade de quem cometeu um ato infracional. Logo, é comum uma criança nessa fase considerar justas sanções expiatórias, sem relação com a falta. Como as relações são desiguais, no sentido de existir uma superioridade da figura de autoridade sobre a criança, os sentimentos suscitados são medo da punição e da perda do amor do outro, o que alimenta o respeito unilateral que o heterônomo atribui à figura de autoridade.

À medida que as crianças interagem com pares e experimentam relações de cooperação, uma nova moral começa a se configurar: a moral da autonomia. Nesse período, um novo sistema de valores vai sendo criado e a vontade da criança passa a ter importância em suas reflexões. A base da autonomia é a relação de reciprocidade, que permite compreender as opiniões alheias e debater sobre as regras que serão legitimadas pelo grupo, em um consenso. A noção de sagrado começa a inexistir à medida que a criança compreende a verdadeira importância da regra para a coletividade. Essa consciência da regra possibilita a legitimação moral, posto que o cumprimento das regras está associado ao sentimento do bem e da responsabilidade. Em relação ao grupo, a criança nutre um afeto bem como o medo de perder a consideração social. Dessa forma,

o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação (Piaget, 1932/1994, p. 284).

Assim como se modifica o tipo de respeito e a concepção sobre as regras, na autonomia nota-se uma forma mais refinada de avaliar as situações. Portanto, a justiça baseia-se na reciprocidade entre conteúdo da falta cometida e a punição, e a intencionalidade passa a ser avaliada em detrimento do dano causado. A punição, quando necessária, é útil para restabelecer o equilíbrio das relações que foram afetadas pela falta cometida. Inicialmente, a justiça é considerada com igualdade absoluta, mas um novo princípio se configura na autonomia, o princípio de equidade, que permite a ponderação sobre as particularidades de cada um.

Ampliando a compreensão sobre a evolução do juízo moral, Kohlberg (1992) realizou estudos longitudinais utilizando dilemas morais hipotéticos, demonstrando que o desenvolvimento moral ocorre em uma série de seis estágios, os quais estão organizados em três níveis de raciocínio moral, quais sejam: I. pré-convencional (estágios 1 e 2); II. convencional (estágios 3 e 4); III. pós-convencional (estágios 5 e 6). Os estágios correspondem a sistemas organizados de raciocínio, são sequenciais e progressivos, e, por serem hierarquicamente integrados, o mais elevado estágio inclui o raciocínio dos estágios iniciais.

De acordo com o autor, o nível pré-convencional é marcado por uma ausência de compreensão e apreciação das regras morais e da autoridade, avaliando-se apenas os

interesses de quem está envolvido na situação. Os juízos morais estão baseados em rótulos de bom ou mau, de certo ou errado, em relação às consequências físicas ou hedonísticas de determinada ação (troca de favores, punição, recompensa) ou devido ao poder de quem anuncia as ordens morais. O estágio 1 caracteriza-se pela orientação à punição e à obediência, uma vez que as consequências físicas de uma ação determina o que é bom ou mau, independentemente do valor dessas consequências. Kohlberg (1992) define o estágio seguinte pela orientação instrumental relativista, portanto o ato moral é correto quando instrumentalmente satisfaz as necessidades pessoais e, ocasionalmente, as necessidades alheias. A justiça e a reciprocidade estão presentes, porém sempre com base em uma interpretação material no sentido de retribuir ao outro na mesma medida, mas sem envolver gratidão, lealdade ou justiça.

Kohlberg (1992) observa que, no nível convencional, há a preocupação em atender às expectativas da família, de um grupo ou da nação dos quais faz parte o indivíduo, independentemente de consequências óbvias e imediatas. Nesse nível, não apenas as expectativas pessoais e a ordem social são importantes, mas o sentimento de lealdade para com essa ordem social é determinante, bem como o empenho em manter essa ordem e justificá-la, além de existir forte identificação entre os membros do grupo. Os estágios 3 e 4, característicos desse nível, são, respectivamente, a) moralidade do bom garoto, de aprovação social e de relações interpessoais, e b) orientação para a lei e a ordem. Em primeiro momento, o bom comportamento é aquele que agrada ou auxilia os outros, sendo, portanto, aprovado socialmente. De acordo com Kohlberg (1992), o modelo adotado pela maioria é tido como natural e a intencionalidade começa a ser considerada importante na avaliação moral. O estágio posterior é orientado pela lei e pela ordem fixadas por uma autoridade, as quais devem ser respeitadas de modo a garantir a manutenção da ordem social.

No nível pós-convencional, os valores morais e os princípios são postulados independentemente de uma figura de autoridade ou da identificação pessoal com determinado grupo. O autor considera que o juízo autônomo se evidencia nos estágios 5 e 6 que se referem à a) orientação para o contrato social, com conotações utilitárias, e aos b) princípios universais de consciência. No estágio 5, as leis provêm de direitos individuais generalizáveis, minuciosamente examinados e aceitos pela sociedade. Para Kohlberg (1992), nesse estágio o sujeito tem consciência de que os valores e opiniões pessoais são

relativos, e as regras, quando consideradas injustas, são passíveis de alteração por meio legal e democrático. O sentimento de obrigatoriedade, nesse caso, é atinente ao livre acordo entre os envolvidos. Por fim, no estágio 6, de orientação por princípios universais de consciência, o raciocínio moral atinge a superioridade com a escolha pessoal por princípios éticos lógicos, universais e consistentes. Kohlberg (1992) reporta esses princípios aos imperativos categóricos, como apresentados por Kant (1785/2003). Um sujeito nesse estágio resiste a leis reconhecidas por ele como injustas, pois, acima delas, legitimam-se a justiça, a reciprocidade e o respeito pela dignidade humana. Assim sendo, será válido violar uma lei para que se cumpra um dever moral, caso necessário.

Nota-se, portanto, a justiça como o princípio que norteia as considerações teóricas sobre o desenvolvimento moral propostas por Piaget (1932/1994) e por Kohlberg (1992). Contudo, Gilligan (1982) criticou a perspectiva de que a justiça seria a fundadora da moralidade, por constatar certa depreciação em relação ao desenvolvimento de noções morais do público feminino. Notadamente, Piaget (1932/1994) ressalta que “as meninas têm o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos” (p. 69) e, embora em linhas gerais, se registre uma evolução do juízo moral, passando do respeito místico pelas regras à cooperação, as meninas demonstram “serem mais tolerantes e mais facilmente satisfeitas com as inovações” (p. 73) das regras do que os meninos. Todavia, para Gilligan (1982), adotar a vida masculina como norma produz o conceito errôneo de que as mulheres são desviantes. Esse menosprezo ao raciocínio moral feminino teria raízes mais profundas. De acordo com a autora,

adotando implicitamente a vida masculina como norma, tentaram vestir a mulher com um traje masculino. Tudo recua, evidentemente, a Adão e Eva – uma história que conta, entre outras coisas, que se você faz uma mulher tirando-a de um homem, você está destinado a entrar em apuros. Na vida, como no Jardim do Éden, a mulher tem sido desviante. (p. 16).

A autora ressalta que existem perspectivas refletidas com base em ideologias morais específicas e, assim, enquanto os homens seriam inspirados por uma ética da justiça, as mulheres seriam guiadas pela ética do cuidado. Dito de outro modo, “a sensibilidade às necessidades dos outros e a presunção de responsabilidade por cuidar levam as mulheres a atender outras vozes que não as suas e a incluir em seu julgamento outros pontos de vista” (p. 27). A mulher seria diferenciada do homem por adotar o cuidado e a conexão humana como valor ético primordial.

De posse das contribuições de Kohlberg (1992) e Gilligan (1982), verifica-se que os estudos sobre o juízo moral revelam outros elementos que contribuem para um raciocínio moral mais apurado, além do sentimento de obrigatoriedade experimentado pelo sujeito heterônomo em relação ao que ditam as figuras de autoridade por ele respeitadas. La Taille (2006) observa que a compreensão dos comportamentos morais requer que se conheça as opções éticas assumidas pelas pessoas. Esse raciocínio está de acordo com o pressuposto por Habermas (1996/2002), para quem um sujeito que

formula de antemão as razões de sua decisão em favor de uma vida moral, as quais só poderiam surgir da reflexão sobre as vantagens já experimentadas de um contexto interativo moralmente regrado, deixou de lado a visão egocêntrica de uma escolha racional e, em seu lugar, orienta-se por concepções do bem viver. Ele submete sua reflexão prática à questão *ética* sobre qual o tipo de vida que ele deveria levar, sobre quem ele é e quem quer ser, o que é bom para ele, para o todo e a longo prazo etc. (p. 33).

Definimos moral e ética de forma distinta, embora sejam conceitos complementares. Assim, “julgamos as orientações de valor, bem como a autocompreensão das pessoas ou grupos baseadas em valores, a partir de pontos de vista *éticos*, e julgamos os deveres, as normas e os mandamentos a partir de pontos de vista *morais*” (Habermas, 1996/2002, p. 38). Para La Taille (2006), essa diferenciação é aceitável primeiro porque didaticamente é possível analisar planos psicológicos específicos para compreender por quais processos mentais ocorre a legitimação moral; segundo porque dimensões intelectuais e afetivas estão presentes na ação moral, sendo a primeira relativa ao saber fazer e a segunda voltada ao querer agir moral; e, terceiro porque é possível que alguém vivencie a moral sem ao menos ter feito uma reflexão ética, como mencionado anteriormente (Habermas, 1996/2002; La Taille 2006; Savater, 1993/2004).

La Taille (2006) considera a existência do plano moral e do plano ético como formas invariantes universais, embora exista uma diversidade de sistemas morais, cujos conteúdos podem ser relativos à sua comunidade de origem. Para que um conjunto de regras morais se instaure e seja seguido, independentemente do aspecto cultural, os indivíduos precisam vivenciar o sentimento de obrigatoriedade que, conforme o autor, é o elemento invariável no plano moral. O fato de existirem pessoas agindo por dever atesta a existência desse elemento.

Por sua vez, o plano ético se ocupa “por *avaliações pessoais* a respeito de se estar vivendo, ou não, uma ‘vida boa’” (p. 37) e tem, como elementos invariáveis, a experiência subjetiva de alguma forma de bem-estar, a avaliação de que essa experiência segue o fluxo temporal da vida, a existência de sentido para a vida e a possibilidade de realização da expansão de si próprio. A transcendência é necessária à percepção de uma vida feliz, pois o sujeito se configura como um todo, e não como momentos dissociados um do outro.

Falar em avaliações subjetivas sobre a própria existência, transcendência do aqui e agora, e escolhas sobre o próprio futuro resulta na menção ao “*sentido para a vida*” (p. 43), considerada por La Taille (2006) como “uma necessidade psicológica incontornável” (p. 43). Esse elemento existencial deve permitir ao sujeito a experiência subjetiva de expansão de si próprio, mas isso não estaria dissociado do agir moral, pois “respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio” (La Taille, 2006, p. 56). O autorrespeito surge das valorizações morais sobre as representações de si e é um sentimento que tanto permite a expansão de si próprio quanto é “a causa do sentimento da obrigatoriedade” (p. 56) em um sujeito autônomo.

O autor propõe, ainda, a articulação entre as dimensões intelectuais e afetivas no campo da moralidade. A primeira dimensão diz respeito à competência cognitiva. Basicamente, as regras, os princípios e os valores são objeto de conhecimento social, conhecimento necessário para o agir moral. Enquanto as regras são voltadas ao conhecimento prático, os princípios correspondem ao “espírito” das regras, que atuam como guias do agir. Como observa La Taille (2006), “neste mundo que é o nosso, em rápida mutação, notadamente econômica e tecnológica, conhecer os princípios morais parece corresponder a uma competência necessária” (p. 74). Os valores, por sua vez, “são o resultado de um investimento afetivo” (p. 74) e atêm-se à vida que se quer viver, sendo assim encontrados no plano ético. Pode-se refletir sobre regras e princípios, como também sobre valores, pois “a consciência de quais valores são os nossos” (p. 75) nos permite avaliar o projeto de felicidade que empreendemos para nós.

Além do conhecimento sobre as regras, os princípios e os valores, o autor aborda o conhecimento cultural como outra dimensão que incide sobre o saber fazer moral, pois sendo esse tipo de conhecimento revelador de modos de vida diferentes, em contextos sociais e históricos diversos, o acesso a ele nos permite sofisticar o nosso raciocínio moral. O próprio Piaget (1932/1994) defendeu a importância da heterogeneidade cultural e social

como estimuladora de autonomia moral, o que certamente é recuperado na análise de La Taille (2006). Desse modo, “o conhecimento cultural pode servir de antídoto tanto ao dogmatismo [...] quanto ao paulatino atrofiamento de sistemas morais fechados sobre si” (p. 78).

As dimensões intelectuais da moralidade envolvem ainda o equacionamento moral, a sensibilidade moral e o desenvolvimento do juízo moral, a respeito do que tratamos anteriormente, ao nos reportarmos a Piaget (1932/1994) e a Kohlberg (1992). La Taille (2006) observa que embora o conhecimento moral seja necessário, existe uma distância entre conhecer e saber aplicar. A aplicação prática depende, assim, das habilidades de equacionamento e de sensibilidade moral.

Existem situações morais que se caracterizam como dilemas “nas quais não apenas uma decisão impõe-se, por absoluta falta de alternativas, com legitimidade moral” (p. 80). É o caso de um pai que rouba um alimento para dá-lo ao filho faminto. Como julgar a atitude dessa pessoa? Dois princípios se contrapõem nessa situação – o respeito à propriedade privada e a manutenção da vida – sendo preciso compreender os elementos morais em jogo, analisar a questão, hierarquizar os princípios e refletir sobre as consequências das possíveis decisões. Essa habilidade é o que La Taille (2006) chama de equacionamento moral.

Por outro lado, existem situações em que os elementos morais não estão explícitos, sendo importante a “capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com toda clareza” (p. 87). Trata-se da sensibilidade moral, competência racional que se verifica em nossa disposição para analisar um fato além das aparências, interpretando os sinais de modo a “perceber a sensibilidade alheia, seus motivos de alegria e de sofrimento” (p. 90).

O saber agir moral depende da força motivacional do sujeito, o que diz respeito às dimensões afetivas da moralidade. La Taille (2006) ressalta que “o dever corresponde a um querer e que, portanto, o sentimento de obrigatoriedade é, ele mesmo, uma forma de querer” (p. 107). Porém, outros sentimentos contribuem para a vivência da obrigatoriedade, existindo, desse modo, duas fases de desenvolvimento afetivo da moralidade: o despertar do senso moral e a personalidade ética. Contribuem com o despertar do senso moral os sentimentos de amor e medo, mencionados por Piaget (1932/1994) em sua teoria. La Taille (2006) está de acordo com esse aspecto, mas não

considera tais sentimentos suficientes para mobilizar o indivíduo à realidade das noções morais; outros sentimentos morais estão precocemente presentes. Dentre os sentimentos listados por La Taille (2006), estão a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa.

A confiança complementa o binômio amor e medo, presente no ingresso da criança ao universo moral. Amar uma figura de autoridade não significa nela confiar, observa La Taille (2006). Logo, esse sentimento pressupõe uma relação com a honra como a qualidade de quem é merecedor da confiança, pois “confiar em alguém, seja em que área de atividade humana for, sempre implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa na qual se confia” (p. 110). Conforme o raciocínio moral do sujeito, se heterônomo ou autônomo, a confiança se manifesta de maneiras diferentes. De acordo com La Taille (2006), o heterônomo precisa verificar que outras pessoas respeitam normas morais para ele próprio as legitimar; o autônomo, porém, age de forma contrária: não se trata de confiar em outrem para adotar a moral, “mas antes de mais nada em merecer a confiança de outrem, pois seu auto-respeito (*sic*), ou honra, depende de sua fidelidade para com ele próprio” (p. 112).

A simpatia envolve a nossa sensibilidade para perceber os estados afetivos alheios e, no âmbito moral, sua presença pode motivar ações justas e generosas, porém ela não é garantia dessas ações. Mesmo assim, La Taille (2006) considera que a simpatia exerce um papel na gênese da moralidade. Primeiramente, a sensibilidade aos estados afetivos alheios aos quais se pretende corresponder pode impulsionar a criança à descentração e à tentativa de compreender outrem. Além disso, a simpatia revela a “saliência de outrem no universo da criança” (p. 117). Tal saliência revela que o outro tem valor para o sujeito moral; valor significa investimento afetivo, logo o outro passa a ser incluído no universo de valores da criança. La Taille (2006) lembra que a inclusão do outro está presente na definição de ética proposta por Ricoeur (1990), o que pode ser contemplado por meio da vivência da simpatia.

Outro sentimento que se verifica no despertar do senso moral é a indignação, presente desde cedo nas manifestações das crianças que se sentem contrariadas ao perceberem um tratamento desigual. Logo, “sente-se indignação quando se é vítima de uma ação considerada imoral” (La Taille, 2006, p. 123) ou quando se testemunha situações de injustiça em relação a outrem. A indignação tem estreita relação com a justiça, presente em situações nas quais direitos foram desrespeitados. Embora no início do desenvolvimento do juízo moral, a criança não tenha um raciocínio sofisticado a respeito

da noção de justiça, a indignação é referente aos direitos da criança, quando esses são desrespeitados. Indignar-se revela a sensação de ter sido desvalorizado, quando o indivíduo coloca “a si próprio como sujeito de direitos” (p. 128) perante o outro.

Por fim, La Taille (2006) aborda o sentimento de culpa vivenciado quando se tem a consciência de que uma regra moral fora transgredida pelo próprio sujeito que, ao sentir culpa, demonstra legitimar a moral. O culpado pode sentir, ainda, a necessidade de reparar a sua falta, logo vivencia a necessidade de agir moralmente. Por fim, a culpa atua como um regulador moral, pois quem é capaz de sentir culpa sabe que determinadas atitudes acarretarão o sentimento de culpa, o qual se deseja evitar por ser um sentimento desagradável. Logo, a culpa confere um freio moral às pessoas e, no despertar do senso moral, ela provém do sentimento de obrigatoriedade e decorre de “ações que a criança considera negativas, seja porque traduzem desobediência [...], seja porque causaram prejuízo a outrem” (p. 131).

Entre todos os sentimentos abordados por La Taille (2006), a indignação e a culpa permanecerão por toda a vida por serem sentimentos notadamente morais. O amor e o medo serão substituídos pelo respeito mútuo necessário ao desenvolvimento da autonomia moral. A confiança nos outros deixará de ser necessária para o agir moral, convertendo-se no desejo pessoal de merecer confiança. A simpatia estará presente na solidariedade e na generosidade, mas será de todo espontânea, não sendo condição necessária para o agir moral.

No estágio seguinte, quando se configura a personalidade ética, La Taille (2006) ressalta que as dimensões intelectuais e afetivas se coordenam entre si. Um sentimento será central na construção da personalidade ética: a vergonha moral, “aquela experimentada apenas quando o não cumprimento do dever está, de fato ou virtualmente, colocado” (p. 136). Esse sentimento aparece quando os valores morais estão fortemente presentes na consciência da criança, o que ocorre claramente na autonomia moral. O medo de decair perante os olhos alheios, mencionado por Piaget (1932/1994) e que gera a necessidade de respeitar e de ser respeitado, é indício de autorrespeito. Uma pessoa é, desse modo, honrada quando é merecedora de confiança e as relações de cooperação apenas reforçam essa necessidade. Não ser digno de confiança revela, conforme La Taille (2006), o sentimento de vergonha moral presente nas representações de si.

Encerramos essa seção com as contribuições de La Taille (2006) sobre as dimensões intelectuais e afetivas da moralidade. As primeiras são os recursos cognitivos que propiciam a que o indivíduo tenha um raciocínio moral mais sofisticado; as segundas contribuem para que o saber fazer se relacione com o querer agir moral e estão contidas nas representações de si de acordo com a vida que vale a pena ser vivida em uma perspectiva ética. Essas representações de si podem ser objeto de estudo por meio dos projetos de vida, tema do subcapítulo a seguir.

2.1 Projeto de Vida

Transcender é uma característica essencialmente humana e, para Sartre (1960/1963), o comportamento mais rudimentar é tanto gerado pela condição presente como pela “relação a um determinado objeto, que ainda está por vir, que está tentando ser trazido à existência. Isto é o que chamamos de *projeto*. [Tradução nossa]²” (p. 91).

Piaget e Inhelder (1970/1976) referem-se a projeto de vida usando a expressão plano de vida. Por se tratarem de sinônimos, usaremos a expressão projeto de vida, evitando quaisquer confusões em relação aos termos empregados. Assim, para Piaget e Inhelder (1970/1976), projeto de vida é tanto uma escala de valores quanto uma afirmação da autonomia. Como escala de valores, o estabelecimento de projetos de vida “colocará alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos fins considerados como permanentes.” (p. 260). Como afirmação da autonomia, nesse caso, autonomia moral conquistada pelo adolescente que se vê como igual aos adultos, o projeto de vida é “outro aspecto afetivo essencial da personalidade nascente que se prepara para enfrentar a vida.” (p. 260).

Considerando que o desenvolvimento cognitivo pode ser condição importante para o desenvolvimento moral, faz-se necessário tecer algumas considerações a esse respeito. Com o desenvolvimento cognitivo, as crianças passam por sucessivas construções com base na descentralização de pontos de vista, passando de um pensamento egocêntrico e imediato para coordenações amplas de noções e relações, podendo culminar no

² Citação do trecho original: “in relation to a certain object, still to come, which it is trying to bring into being. This is what we call *the project*.” (Sartre, 1960/1963, p. 91).

pensamento formal. Paralelamente, a afetividade pode evoluir partindo do eu para posterior submissão a uma vida social devido à reciprocidade e à coordenação de valores às leis de cooperação. Assim, pensando nas relações entre afetividade e inteligência, para Piaget (1964/1991), a primeira é a mola das ações enquanto a inteligência proporciona a técnica e os propósitos de toda conduta.

Então, pode-se começar a falar sobre a personalidade que, para Piaget (1964/1991), difere do conceito de eu, posto que o eu se define como o centro da atividade própria, característico por seu egocentrismo. Em direção contrária, a personalidade é resultado da autossubmissão do eu a uma disciplina e implica em cooperação. Há, na personalidade “um sistema ‘pessoal’ no duplo sentido de particular a um determinado indivíduo e de implicar uma coordenação autônoma.” (p. 66). Quando o adolescente forma um projeto de vida o qual é fonte de disciplina e de cooperação, pode-se falar em um aspecto da personalidade.

Em relação às ideias reformadoras que se identificam nos projetos de vida dos adolescentes, Piaget (1964/1991) observa que ao passar de reformador para realizador, o adolescente restabelece o equilíbrio, superando as crises próprias desse período e favorecendo sua inserção na vida adulta. Porém, para esse autor, os sujeitos mais produtivos conseguem aliar tais projetos vastos de sonhos reformadores com as realizações pessoais. Vimos na primeira parte do capítulo *‘Moral e ética’* que o sentimento de expansão de si próprio se articula com alguns elementos invariáveis no plano ético como a experiência subjetiva de alguma forma de bem-estar, a avaliação de que essa experiência segue o fluxo temporal da vida e a existência de sentido para a vida (La Taille, 2006). Assim, pode-se afirmar que “são as condições de vida, os problemas morais e, sobretudo, os guias e ideias de valor que cada sujeito usa que fazem com que sua conduta se conforme em um sentido ou em outro” (Puig, 1996/1998, p. 154).

Assim sendo, um projeto de vida demanda constantes reflexões e atualizações das ideias, pressupondo “que antes de tudo elas tenham sido tornadas ‘possíveis’ e a observação mostra que o nascimento de um possível geralmente provoca outros” (Piaget, 1981/1985, p. 7). Bruner (1997) observa que as nossas representações de mundo são infundidas pelas ações, sejam elas lembradas, antecipadas ou em andamento e que, portanto, “a concepção de um mundo possível inclui a concepção de procedimentos para operar sobre ele.” (p. 112).

A maneira como percebemos a nossa vida determina, de acordo com Habermas (1996/2002), o modo como nos entendemos e, por essa razão, “os discernimentos éticos sobre a interpretação dessa autocompreensão intervêm na orientação da nossa vida” (p. 39). Trata-se de um movimento dialético de reflexão ética sobre si e sobre a vida que se quer viver. Novamente, reportamo-nos à ideia de busca da felicidade que, conforme atesta Comte-Sponville (2001/2010), é “a coisa mais bem distribuída do mundo” (p. 3).

Se a busca da felicidade é o objeto de todos os homens, estaríamos em busca de algo que não possuímos? Para ser feliz, observa o filósofo, não basta ter tudo, pois sem uma sabedoria de como viver, a felicidade torna-se malograda. Buscar eternamente algo que não possuímos seria, em si, uma atitude desoladora, pois nunca atingiríamos a felicidade por estar relacionada àquilo de que sentimos falta, sempre colocada no porvir.

Comte-Sponville (2001/2010) defende a ideia de se vivenciar uma felicidade desesperada, em outros termos, uma felicidade que não espera nada, uma felicidade em ato: “desejar o que temos, o que fazemos, o que é – o que não falta” (p. 19). A esperança sempre se refere a um futuro desconhecido e, assim, conhecimento e esperança nunca se encontram, pois “ninguém espera aquilo de que se sabe capaz” (p. 21).

Consideramos úteis as reflexões de Comte-Sponville (2001/2010), ao diferenciar esperança de vontade, para o estudo sobre projetos de vida em uma perspectiva ética, uma vez que esses projetos podem revelar conteúdos da identidade de um sujeito, como também de sua realidade, ou podem ser apenas projeções imaginárias, desejáveis, oníricas, mas não passíveis de se concretizarem. Em assim sendo, consideramos que o sujeito autônomo pode ter consciência da própria potencialidade ao projetar-se; o heterônomo pode ser aquele que, ao projetar-se, coloca no desconhecido a capacidade de realização dos seus sonhos por ter esperança.

A esperança é, para Comte-Sponville (2001/2010), um “*desejo que se refere ao que não temos (uma falta), que ignoramos se foi ou será satisfeito, enfim cuja satisfação não depende de nós: esperar é desejar sem gozar, sem saber, sem poder*” (p. 22). A vontade, por outro lado, está relacionada ao desejo daquilo que depende de nós realizar, do que já gozamos, do que conhecemos e do que fazemos. Se houver alegria no reconhecimento de nossas capacidades e em algumas de nossas realizações, então o futuro pode envolver projetos de manutenção do presente. Se, todavia, o presente revela uma realidade indesejável, a vontade humana mobilizará recursos para transformação do real, o que

estaria de acordo com o pressuposto por Sartre (1960/1963) ao anunciar que “o homem é caracterizado, sobretudo pela sua ida além de uma situação, e por aquilo que ele consegue fazer com o que tem sido feito dele. [Tradução nossa]³” (p. 91). Comte-Sponville (2001/2010) substitui a falta da esperança pela concretude do saber, da potência e do regozijar-se. Assim sendo,

só esperamos o que não depende de nós; só queremos o que depende de nós. Só esperamos o que não é; só amamos o que é. Trata-se de operar, portanto, uma conversão do desejo: [...] trata-se de aprender a desejar o que depende de nós (isto é, aprender a querer e a agir), trata-se de aprender a desejar o que é (isto é, a amar) em vez de desejar sempre o que não é (esperar ou lamentar) (p. 32).

Comte-Sponville (2001/2010) propõe a tomada de consciência da nossa potência de agir, o que, conforme pudemos verificar sobre o desenvolvimento do raciocínio moral (Kohlberg, 1992; Piaget, 1932/1994) e das dimensões intelectuais e afetivas (La Taille, 2006), é uma conquista do sujeito autônomo; o heterônomo, por depositar no outro a responsabilidade pelas ordens morais, tem esperança, mas não vontade como a definida pelo filósofo.

Vimos, em La Taille (2006), que a sensação de se estar vivendo uma vida boa está relacionada à possibilidade de “*ver a si próprio como pessoa de valor*, capaz de afirmar-se enquanto tal, e de enxergar perspectivas de alcançar um grau satisfatório da tendência de elevar-se, de se desenvolver” (p. 48). Nesse sentido, o reconhecimento de si é um aspecto necessário para a vida boa e, para Ricoeur (2004/2006), esse aspecto se vincula à noção de identidade. Assim, o reconhecimento de si pode tanto ocorrer ao atestar as próprias capacidades individuais ou ao referir-se a habilidades de si necessárias à instauração de um vínculo social. Para o filósofo, o reconhecimento dessas características se verifica por poder dizer que nos permite ter noção de toda a extensão da obra humana. Para se atingir o reconhecimento mútuo, inserindo o outro nas considerações de si, Ricoeur (2004/2006) observa que conquistar o poder dizer, o poder agir e, especialmente, o poder narrar-se é crucial. Considera-se, desse modo, que a vida, para ser boa, precisa ser concentrada em um relato. Do contrário, “como, em efeito, um sujeito de ação poderia dar a sua própria vida

³ Citação do trecho original: “man is characterized above all by his going beyond a situation and by what succeeds in making of what he has been made” (Sartre, 1960/1963, p. 91).

uma qualificação ética, se essa vida não pudesse agrupar-se em forma de relato? [Tradução nossa]⁴” (p. 136).

Agrupar a vida em um relato requer consideração pela memória e pela promessa. A memória é, para Ricoeur (2004/2006) uma tentativa de evitar que certos acontecimentos fiquem relegados ao esquecimento. No que tange ao reconhecimento de si, a memória, por ser retrospectiva, possibilita o acesso a uma história de vida; a promessa, por mirar o futuro, permite ao sujeito estabelecer compromissos vindouros de longa duração. Assim, “poder prometer pressupõe poder dizer, poder atuar sobre o mundo, poder contar e formar a ideia da unidade narrativa de uma vida, enfim, poder imputar-se a si mesmo a origem de seus atos. [Tradução nossa]⁵”. Nota-se, portanto, que o reconhecimento de si implica aspectos que podem interessar a uma reflexão sobre a perspectiva ética, já que poder dizer, poder agir sobre o mundo e poder narrar-se gera consequências, sobretudo quando Ricoeur (2004/2006) ressalta o sujeito do reconhecimento de si como um ser imputável, logo responsável pelos seus atos.

Para Sartre (1954), viver em um mundo repleto do outro não significa simplesmente encontrá-lo em cada volta do caminho, mas se comprometer com um mundo no qual se encontram recursos complexos passíveis de terem significações que não tenham sido inicialmente atribuídas pelo próprio projeto de um sujeito. Para que a situação concreta se configure, são necessários os utensílios já significantes, como a estação, uma obra de arte, um semáforo, a significação que o sujeito descobre como sendo dele e que participa da construção de sua identidade, a exemplo de sua nacionalidade, seu aspecto físico e, por fim, “o outro como centro de referência ao que essas significações remetem. [Tradução nossa]⁶” (p. 313).

Tanto Sartre (1954) quanto Ricoeur (2004/2006) mencionam o reconhecimento do outro como posterior ao reconhecimento de si. Complementamos a discussão sobre o reconhecimento de si como necessário ao reconhecimento mútuo, reportando-nos a Foucault (1984/2004) que considera ser necessário ao homem o desenvolvimento de um

⁴ Citação do trecho original: “¿Cómo, en efecto, un sujeto de acción podría dar a su propia vida una calificación ética, si esa vida no pudiese agruparse en forma de relato?” (Ricoeur, 2004/2006, p. 136)

⁵ Citação do trecho original: “poder prometer presupone poder decir, poder actuar sobre el mundo, poder contar y formar la idea de la unidad narrativa de una vida, en fin, poder imputarse a sí mismo el origen de sus actos.” (Ricoeur, 2004/2006, p. 165).

⁶ Citação do trecho original: “el otro como centro de referencia al que esas significaciones remiten”. (Sartre, 1954, p. 313)

conhecimento privilegiado de si, reportando-se à temática do cuidado de si. Para o filósofo, um trabalho voltado à autoformação por meio de um exercício sobre si mesmo que permita ao indivíduo conquistar um determinado modo de ser é necessário para as práticas de liberdade. Esse é um tema relativo à ética, entendida por Foucault (1984/2004) como a “prática refletida da liberdade” (p. 268).

Decerto que o cuidado de si, pela influência da moral cristã, foi compreendido em nossa sociedade com ressalvas, associado ao “amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo” (p. 269). Todavia, Foucault (1984/2004) baseia-se nos filósofos gregos para observar que o cuidado de si associa-se às práticas adequadas de liberdade e dependem que o indivíduo promova o seu autoconhecimento e sua autoformação, supere as suas próprias dificuldades e tenha a capacidade de “dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo” (p. 269). Certamente, esse é um trabalho árduo que em muito se assemelha com à ética aristotélica de viver uma vida reta e virtuosa.

Cuidar de si implica conhecer-se, como também conhecer as regras e os princípios necessários a uma vida em comum e, assim, com base na filosofia greco-romana, Foucault (1984/2004) complementa:

o cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros. [...] Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si (pp. 271-272).

Para o filósofo, o cuidado de si não corre o risco de se tornar absoluto, em detrimento do cuidado do outro, pois uma pessoa que se conhece, que sabe de suas capacidades e do que é necessário para ser um cidadão, se tem o zelo pela verdade e a consciência das coisas com as quais ela deve ser indiferente, “não pode, a partir deste momento, abusar do seu poder sobre os outros” (p. 273). Essa pessoa, portanto, conquistou o conhecimento sobre como viver.

Esse aspecto interessa à reflexão sobre a importância do sentido para a vida e da expansão de si próprio. Saber viver não apenas depende de aspectos cognitivos sobre a moral, mas também de se encontrar uma razão para viver. La Taille (2006) reporta-se aos altos índices de suicídio no mundo atual para ilustrar como a temática do sentido da vida é

existencial. Anualmente um milhão de pessoas cometem suicídio e, de acordo com um relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS) (WHO, 2001), cerca de 20 milhões atentam contra a própria vida ao redor do mundo. Esse dado adquire status de problema de saúde pública da maior importância por referir-se à principal causa de morte de jovens adultos, sendo predominante na idade entre 15 e 34 anos nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Bertolote e Fleischman (2002) atentam para a estimativa da OMS de que, em 2020, aproximadamente 1,53 milhões de pessoas se suicidarão e as tentativas de suicídio serão de 10 a 20 vezes superiores ao redor do mundo. Em outras palavras, “isto representa em média uma morte a cada 20 segundos e uma tentativa a cada 1-2 segundos. [Tradução nossa]⁷” (p. 6).

Frankl (1946/1991) relata que, durante o período em que esteve prisioneiro nos campos de concentração, a pergunta pelo sentido da vida tornou-se crucial, pois “na realidade não importa que não esperemos nada da vida, mas se a vida espera algo de nós. [Tradução nossa]⁸” (p. 46). O vazio existencial acomete o homem quando esse vive um estado de tédio; o sentido da vida, por sua vez, se revela na capacidade humana de responsabilizar-se por quem é e por quem virá a ser. Ao fazer essa declaração, Frankl (1946/1991) atribui ao homem a potência de sua vida cujo sentido não se encerra na própria autorrealização, que nunca está completa, mas na transcendência que envolve tanto o próprio sujeito quanto o outro com quem se compartilha uma cultura.

Savater (1993/2004) ressalta que “*a vida é feita de tempo e de relações, de vínculos que fazem você se tornar quem você é*” (p. 71). São as relações interpessoais que caracterizam a nossa humanidade, logo, “dar-se uma vida boa não pode ser muito diferente, afinal, de dar uma vida boa” (p. 75). Embora se entenda por projeto de vida “a razão por trás das metas e dos motivos imediatos que comandam o comportamento diário” (Araújo, 2009, p. 14), nosso interesse está em estudar os projetos que de alguma maneira incluem o outro. Para Damon (2009), “*projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu*” (p. 53). Nessa definição, a perspectiva do outro está claramente anunciada, quando se abordam as consequências das próprias ações no mundo.

⁷ Citação do trecho original: “This represents on average one death every 20 seconds and one attempt every 1-2 seconds” (Bertolote & Fleishman, 2002, p. 6)

⁸ Citação do trecho original: “en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros” (Frankl, 1946/1991, p. 46).

Com o intuito de verificar como o tema de projetos de vida tem sido considerado nas pesquisas realizadas no Brasil, verificamos a produção registrada no Banco de Teses e Dissertações da Capes publicadas no período entre 1999 e 2009. Foram listadas 346 entradas válidas de resumos de teses e/ou dissertações. Embora não estivesse presente nominalmente nos títulos de todas as teses e/ou dissertações encontradas, projeto de vida foi mencionado nas discussões de resultados. As principais áreas foram Educação (26%) e Psicologia (22%).

No que concerne aos estudos em Psicologia, verificamos que os principais temas relacionados a projeto de vida versam sobre: a) histórias de vida; b) maternidade e/ou paternidade na adolescência; c) projeto de vida como forma de proteção ao suicídio, estratégia de enfrentamento e promoção de saúde psicológica; d) elaboração de projetos de vida a partir da maturidade e/ou aposentadoria; e) influência da família e/ou da educação na elaboração de projetos de vida; f) violência como ameaça ao estabelecimento ou realização dos projetos de vida; g) contextos de privação da liberdade como espaços para elaboração de projetos de vida; h) projeto de vida em uma perspectiva ética; i) elaboração de projeto de vida por pessoas com deficiência física e mental.

Embora tenhamos destacado algumas referências em Psicologia, sem, no entanto, mencionar resumos de outras áreas, notamos poucos estudos que se referem à perspectiva ética na construção de projetos de vida (D'Áurea-Tardeli, 2005; Maia, 2007; Miranda, 2007). A essa revisão, acrescentamos o recente estudo de doutorado realizado por Abreu (2012) sobre os projetos de vida de universitários.

Os estudos identificados como relativos a projetos de vida em uma perspectiva ética foram assim categorizados por revelarem conteúdos autorreferenciais, desconsiderando o outro, ou por conterem aspectos éticos de inclusão de outrem nas projeções de si. A autorreferência, sem consideração pelo outro, foi encontrada por Maia (2007) que entrevistou jovens de classe média e média alta, estagiários em empresas privadas, e verificou que os sentidos atribuídos pelos participantes ao trabalho revelavam a ideia de flexibilidade, de mudança e aceleração, com poucas certezas quanto ao futuro. Esses aspectos se verificam nos projetos de vida desses jovens, totalmente comprometidos consigo próprios. De acordo com Maia (2007), os projetos tinham caráter individualista, sem qualquer interesse coletivo, dado coerente ao refletido por Bauman (2001/2008) sobre a sociedade individualizada contemporânea. Lembramos que, de acordo com o sociólogo, a

individualização dificulta o estabelecimento de projetos que incluem o outro de forma ética.

Quanto aos demais estudos (Abreu, 2012, D'Áurea-Tardeli, 2005; Miranda, 2007), antes é necessário mencionar uma pesquisa realizada por La Taille e Madeira (2004), que apresentaram dados a respeito de projetos de vida de jovens com o claro intuito de investigação baseada na perspectiva ética. Vejamos a seguir algumas considerações sobre essa pesquisa para, em seguida, destacar alguns dados apresentados por D'Áurea-Tardeli (2005), Miranda (2007) e Abreu (2012) em seus estudos.

A fim de investigar a relação entre moralidade e legitimação de atos violentos, La Taille e Madeira (2004) propuseram-se uma análise de projetos de vida de adolescentes do ensino médio de uma escola pública de São Paulo. Uma das hipóteses dos autores era

a de que pessoas que, no plano ético, escolhem projetos de vida com forte grau de individualismo (projetos não coletivos, ou nos quais outrem não é visto como parceiro), inspirados na posse de bens materiais e glória, são mais inclinadas a legitimarem moralmente atos de violência do que pessoas que escolhem projetos de vida mais relacionados aos valores humanistas, às virtudes e à cooperação. (p. 12).

A pesquisa foi realizada em duas fases. Na primeira, os autores solicitaram que os adolescentes redigissem um texto respondendo à questão: “Imagine você mesmo daqui dez anos, do jeito que você desejaria que estivesse a sua vida” (La Taille & Madeira, 2004, p. 14). O objetivo era distinguir os participantes cujos projetos de vida tinham alto grau de individualismo dos participantes cujos projetos eram relacionados a valores humanistas. Portanto, no primeiro grupo, os participantes incluem outras pessoas, ou seja, “vinculam sua felicidade à presença de outrem” (p. 16). No segundo grupo, as respostas não incluem o outro ou o fazem de maneira egoísta.

Na segunda fase da pesquisa, os autores utilizaram entrevistas-inquérito para verificar quais são os critérios que os jovens utilizam para julgar a situação de violência apresentada pelos pesquisadores e, assim, identificar os aspectos concernentes à legitimação ou não de atos violentos. Para tanto, foram apresentados aos participantes situações de violência (por exemplo, uma pessoa bate na outra) a respeito das quais os entrevistados deveriam formular questionamentos a fim de julgar se a ação é ou não legítima moralmente. A cada pergunta feita pelo participante, os pesquisadores respondiam sim, não ou não sei. Naturalmente, para que as respostas pudessem ser emitidas, os entrevistadores possuíam uma história fictícia prévia. Esse método permite aos

pesquisadores compreender quais são os conteúdos morais relevantes aos participantes para julgar a legitimidade moral de uma ação violenta.

La Taille e Madeira (2004) observaram que, em linhas gerais, o uso da violência não foi condenado moralmente pelos participantes. Lembrando os dados principais a respeito de projetos de vida, os autores ressaltam que, na maioria, os jovens não incluem o outro, de maneira cooperativa, no plano ético. No que se refere às situações de violência apresentadas no método, 51% das respostas dos participantes não condenam moral e claramente a violência.

Os autores refletem que, em geral, “grande parte dos adolescentes justificam hipoteticamente a violência, escolhem respostas agressivas a conflitos interpessoais e, no plano ético, não inclui outrem como parceiro nos seus projetos de vida” (La Taille & Madeira, 2004, p. 30). Portanto, os dados principais consideram que a condenação moral da violência não é precisa assim como os projetos de vida não são cooperativos.

Tendo apresentado as contribuições de La Taille e Madeira (2004), retomemos os trabalhos apontados pela revisão de literatura, a começar por D’Áurea-Tardeli (2005). Ao refletir sobre projetos de vida nos quais o outro aparece com um papel de protagonista e de forma cooperativa, nota-se “a preocupação com o outro e, antes de tudo, a experiência de uma sensação, de um ‘estado de espírito’, no qual se respeita a este outro como se fosse a nós mesmos” (D’Áurea-Tardeli, 2005, p. 49). Sendo assim, a autora propôs, em sua tese de doutorado, uma análise sobre o que 396 adolescentes entre 16 e 18 anos pensam a seu próprio respeito e as suas projeções de si no futuro, por meio de um depoimento escrito no qual o participante deveria, a partir da reflexão sobre como ele se imaginaria daqui a dez anos, descrever como ele gostaria que sua vida estivesse.

Como principais resultados, 82,32% dos participantes incluem outras pessoas de alguma maneira em seus projetos. Desse total de projetos em que o outro é mencionado, 29,55% dos jovens apresentam aspirações solidárias. Assim, D’Áurea-Tardeli (2005) conclui que, embora outras pessoas tenham sido incluídas nos projetos dos adolescentes, “esta inclusão demonstrou não ser suficiente para que haja a projeção de projetos éticos no futuro” (p. 167).

Por sua vez, Miranda (2007) elaborou, em sua pesquisa de mestrado, uma categorização denominada Grau de Consideração do Outro ou GCO para classificar as justificativas que adolescentes, participantes de seu estudo, apresentavam sobre seus

projetos de vida, caracterizados como conectados ou desconectados. Essa classificação ocorria à medida que outras pessoas eram mencionadas como parceiras ou eram consideradas de maneira desconectada nos projetos de vida. Além disso, a autora investigou o modo como ocorria essa consideração pelo outro. Os projetos de vida nos quais outras pessoas eram consideradas, mas de modo instrumentalizador, sem favorecer a reciprocidade, foram categorizados como projetos desconectados. Em contrapartida, nos projetos conectados outras pessoas eram incluídas como protagonistas e participantes. Ao entrevistar 24 adolescentes sobre seus projetos de vida, Miranda (2007) observou que, dos 87 projetos listados, 51,7% foram considerados como conectados, possivelmente em razão de a maior parte dos projetos dizerem respeito a um relacionamento afetivo interpessoal. Portanto, a conexão com um grupo de pessoas ou com a sociedade não aparece como central na maior parte das justificativas.

No que concerne à formação acadêmica, tema que se relaciona com o estudo sobre projeto de vida, Miranda (2007) constatou que essa é uma preocupação que aparece nas projeções de si no futuro dos adolescentes entrevistados, embora essa categoria de resposta tenha sido a menos citada. Dos 87 projetos mencionados, 10,3% referem-se à formação acadêmica. A análise dos dados indica que a formação acadêmica pode propiciar uma ascensão social e melhoria da qualidade de vida ou promover a manutenção de uma qualidade de vida já existente. Outro ponto destacado pela autora é que a formação acadêmica favorece a inserção no mundo do trabalho, embora existam indícios de que “o valor do conhecimento parece estar sofrendo uma grande queda” (Miranda, 2007, p. 83) na população investigada. Em relação à consideração do outro, portanto a serem os projetos de vida relacionados à formação acadêmica conectados ou não, as principais justificativas caracterizam tais projetos como desconectados.

Por fim, Abreu (2012) investigou os projetos de vida profissional de universitários da área da saúde e a influência de professores nos projetos e constatou que para 64,7% (n=33) dos entrevistados, a influência foi positiva, o que indica a valorização do outro nas projeções de si no futuro. Em contrapartida, apenas 6,3% (de um total de 206) das justificativas dos projetos profissionais referiam-se ao desejo de ajudar as pessoas. A autora identificou “o ‘querer fazer’ pensando apenas em vantagens pessoais, sem sinalizar o desejo de incluir o outro no seu projeto de felicidade, ou seja, não parece vislumbrar a felicidade coletiva” (p. 216).

Esses dados denotam uma situação preocupante no que concerne a projetos de vida que considerem o outro de forma cooperativa no plano ético, uma vez que “se as escolhas do presente determinam em larga medida o nosso futuro, o futuro sonhado determina, ao menos em parte, as escolhas que fazemos no presente” (Giannetti, 1957/2005, p. 149).

Com base nas considerações teóricas que tecemos até o momento e em vista dos dados de pesquisa em Psicologia da Moralidade ora apresentados, ressaltamos a necessidade da realização de novas pesquisas que investiguem projetos de vida em uma perspectiva ética. De acordo com Damon (2009), “um propósito pode organizar uma vida inteira, concedendo-lhe não apenas significado, como também inspiração e motivação para o aprendizado contínuo e realização” (p. 43). Os projetos de vida podem variar ao longo do tempo, mas a duração de cada um deles é o bastante para que seja criado um compromisso sério e que se conquiste algum progresso na realização desse objetivo. Porém, o autor ressalta que nem todo compromisso com princípios supostamente elevados se traduz em projetos de vida que considerem o outro de forma recíproca, com o respeito mútuo central nas relações.

Damon (2009) observa que, em nome de ideais supostamente nobres, muitas pessoas causaram sofrimento a outras, demonstrando distanciamento entre ideais e prática. Logo, nem todo projeto de vida inspirado em nobres ideais pode ser qualificado como ético, pois, para tanto, é necessário “fazê-lo de maneira honrada” (p. 59). Assim, um projeto de vida nobre inspira, motiva e favorece a capacidade de vencer as adversidades; esses projetos promovem o bem-estar de outros e “podem ser encontrados na rotina que tece a existência comum.” (p. 64).

Com base nas considerações teóricas realizadas a respeito de projeto de vida, propomos a investigação da humilhação como um aspecto que pode estar inerente à realização da expansão de si próprio. É possível que a expansão de si seja comprometida por meio da humilhação, tema do Subcapítulo seguinte. De acordo com Vitale (1999), esse sentimento gera afastamento e é, para Harkot-de-La-Taille (1999), uma maneira particularmente violenta de destruir a boa imagem de quem é humilhado, por meio de um abuso de poder de um sobre o outro.

2.2 Humilhação

Humilhação é um termo de origem latina que, etimologicamente, significa “abaixar” (Nascentes, 1955, p. 269) e está associado ao radical latino *humus*, significando terra e transmitindo a ideia de algo que, conforme Machado (1952), não possui vida. É possível, desse modo, considerar a relação entre humilhação e rebaixamento, sendo que no âmbito das relações interindividuais, o referido tema nos reporta, imediatamente, à ideia de respeito. Para Tugendhat (1996/2007), “o próprio respeito é algo afetivo, e levá-lo a sério é algo que se dá a entender ao outro afetivamente (mais claramente compreensível na atitude oposta, quando rebaixamos o outro e também lhe damos a entender isto)” (p. 198). Portanto, “o contrário do respeito não é o ódio, mas a humilhação e a indiferença” (p. 301). Se a humilhação, ora definida como rebaixamento moral, advém de um evento de desrespeito, causando comumente indignação, falamos de um tema que interessa aos estudos da Psicologia da Moralidade.

A humilhação, essa violência muitas vezes sutil por nem sempre vir acompanhada de agressões que deixam marcas físicas, é frequente em nossa sociedade (Ades, 1999; Alencar, 2003; Andrade, 2006; Costa, 2008; La Taille, 1996, 2002). Alencar e La Taille (2007) comentam sobre os motivos que impediriam que as práticas de humilhação tornem-se públicas, sendo a primeira razão o fato de tal prática ser difícil de provar e, muitas vezes, a vítima optar por manter-se anônima para evitar uma possível vergonha. Além disso, muitas pessoas que testemunham uma humilhação se omitem ou não se sensibilizam com a situação. La Taille (2002) observa que, no âmbito das relações interindividuais, as humilhações são frequentes, o que indica que esse tipo de violência é tolerado socialmente e “muitas pessoas não possuem um freio moral que lhes impediria cometê-las” (p. 215). Como contraponto à frequência desse fenômeno na sociedade, Alencar e La Taille (2007) reforçam a necessidade da realização de novas pesquisas.

Quanto ao mecanismo da humilhação, Harkot-de-La-Taille (1999) considera que sua ação específica é o rebaixamento moral, “uma forma de ação particularmente violenta, por não se limitar a destruir um objeto-valor, mas por visar à deslegitimação de grande parte, senão da totalidade, do universo simbólico subjacente a esse objeto-valor para o sujeito” (p. 37). Portanto, fala-se claramente de um valor alvejado no ato de humilhação. E, se falamos em valor, falamos também em investimento afetivo.

A afetividade intervém no conteúdo das operações por ser, para Piaget (1954/2001), a fonte de energia da qual depende o funcionamento da inteligência. Assim, embora não possa modificar as estruturas intelectuais, o autor considera a afetividade como uma energética que “intervém nas operações da inteligência, que as estimula ou as perturba, que é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual [Tradução nossa]⁹” (p. 19).

Corroborando a relação de indissociabilidade entre afetividade e cognição, Bruner (1997) considera que os comportamentos são baseados tanto no que se sabe quanto no que se sente, de tal forma que “a emoção não é proveitosamente isolada do conhecimento da situação que a estimula [assim como] a cognição não é uma forma de puro conhecimento ao qual a emoção é acrescentada (para perturbar sua clareza ou não).” (p. 124).

Atentando para o fato de que na humilhação os sentimentos vivenciados têm um conteúdo negativo, como é possível considerar as operações intelectuais em contextos nos quais valores centrais para o sujeito são alvos de rebaixamento? Piaget (1954/2001) assinala que, quando uma pessoa desvaloriza a outra, é possível, inicialmente, assumir posturas diferentes: “ou bem, não ter em conta este juízo, mas esta atitude é difícil de manter; [...] ou bem, desvalorizar meus próprios juízos, o que, por outra parte, sempre supõe a existência de uma minoria que me aprova, e sobre a qual me apoio; ou bem, aceitar o juízo do outro, e desvalorizar-me a mim mesmo [Tradução nossa]¹⁰” (p. 74).

Piaget (1954/2001) observa que nem sempre é fácil ou possível ao sujeito humilhado não ter em conta a desvalorização a ele dirigida. Por essa razão, a humilhação pode estar associada ao sentimento de vergonha (Carreteiro, 2003; Harkot-de-La-Taille, 1999; La Taille, 1996, 2002; Vitale, 1994), pode gerar o sentimento de invisibilidade (Costa, 2008; Sawaia, 2009) ou pode repercutir em legitimação da violência como forma de responder à humilhação (Borges, 2004, 2011; Carreteiro, 2003). Em relação à vergonha, no caso de uma pessoa alvo de humilhação aceitar o juízo alheio a seu próprio respeito, além de humilhado, pode-se falar em sujeito envergonhado (La Taille, 2002).

⁹ Citação do trecho original: “interviene en las operaciones de la inteligencia, que las estimula o las perturba, que es causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual” (Piaget, 1954/2001, p. 19).

¹⁰ Citação do trecho original: “O bien, no tener en cuenta este juicio; pero esta actitud es difícil de mantener. [...] o bien, desvalorizar mis propios juicios, lo que, por otra parte, siempre supone la existencia de una minoría que me aprueba, y sobre la cual me apoyo; o bien, aceptar el juicio del otro, y desvalorizarme a mí mismo” (Piaget, 1954/2001, p. 74).

Para La Taille (1996) ainda existem poucos estudos sobre os efeitos psicológicos da humilhação. A vergonha, entendida como uma “apreciação negativa que alguém faz de si” (p. 139) nem sempre necessita de um juízo alheio para acontecer, basta a exposição. Ainda que a humilhação se associe à vergonha, La Taille (2002) estabelece a seguinte distinção:

o sentimento de humilhação refere-se ao fato de ser e sentir-se inferiorizado, rebaixado por alguém ou um grupo de pessoas, *sem que se aceite necessariamente (intimamente, poderíamos dizer) a “má imagem” que esses querem impor*. Já que temos duas palavras, vergonha e humilhação, podemos dar-lhes definições precisas. O que há de comum entre ambas é justamente o fato de se sentir inferiorizado (como no caso da vergonha de exposição), porém, na vergonha, compartilha-se a imagem negativa imposta, enquanto que na humilhação ela pode não ser aceita. E, se for aceita, teremos os sentimentos de humilhação e de vergonha somados (p. 95).

A vergonha é, para Vitale (1994), “um sentimento moral que nos inibe, limita a nossa ação, nosso expandir, encolhe o nosso corpo e pode reduzir-nos ao silêncio. Deixa-nos pequenos, infantis, torna-nos vulneráveis, faz-nos correr riscos e nos impede de defender o que desejamos” (p. 8). Mas, por poder se constituir de conteúdos diversos, Harkot-de-La-Taille (1999) propõe uma categorização em torno da vergonha, conforme os seguintes aspectos: evidência, condição, impotência, fracasso, falta moral e contágio. Consideramos que esses conteúdos são úteis para caracterizar situações de humilhação, uma vez que o que há de comum entre este sentimento e vergonha é a inferiorização, e o que os difere é a legitimação da imposição de uma imagem negativa de si. Assim, quando considerarmos a categorização proposta por Harkot-de-La-Taille (1999), mencionaremos o sentimento de humilhação, que pode vir associado ao de vergonha.

Inicialmente, a vergonha e/ou humilhação por evidência caracteriza-se pela exposição ao olhar alheio. Essa percepção de que se é objeto aos olhos de outrem pode se configurar dessa forma, de acordo com um exemplo citado por Harkot-de-La-Taille (1999), quando se está exposto ao falar em público. Em nossa pesquisa de mestrado (Andrade, 2006), alguns participantes surdos mencionaram, como exemplos de humilhação por evidência, o fato de vivenciarem essa exposição ao usarem língua de sinais em público, portanto algo que os diferenciava da maioria das pessoas que os depreciavam.

Na vergonha e/ou humilhação por condição, a situação de inferioridade à qual o sujeito é submetido ocorre como um dado da realidade, de maneira conjuntural. Assim, estar nessa situação não depende da vontade nem do poder do sujeito que pode, ainda, acreditar que a sua condição é projetada na sua imagem e captada por outras pessoas como

um objeto. Exemplos de condição são o fato de alguém ser pobre, com deficiência, doente, diferente, rico em excesso etc.

O terceiro conteúdo refere-se à impotência. Harkot-de-La-Taille (1999) considera que na impotência caracteriza-se uma situação em que a vítima está, momentaneamente, em situação de força, tornando-se inferiorizada; portanto, a pessoa não encontra uma saída para resolver essa situação. É o que ocorre, por exemplo, quando se é vítima de um sequestro, tortura, roubo, privação de afeto ou de estudos, entre outros.

A vergonha e/ou humilhação por fracasso pode ocorrer nas situações em que uma pessoa se vê impelida a abandonar seu projeto de vida. O abandono de um projeto pode revelar um fracasso, já que, nessa ocasião, o sujeito tem uma parcela de responsabilidade e verifica que sua imagem projetada tem um elemento de fracasso. Exemplos comuns seriam sofrer uma demissão, não concluir um curso acadêmico, romper uma relação amorosa.

Temos, em seguida, a vergonha e/ou humilhação por falta moral, que se refere à ocasião em que o sujeito se autoresponsabiliza por uma falta moral, pois percebe que a sua imagem contaminou-se em decorrência de sua atitude e, ao ser projetada, será captada por uma pessoa que será sua julgadora. Por estar de acordo com o juízo das outras pessoas e com os valores característicos de uma boa imagem, o sujeito envergonhado e/ou humilhado reprova a sua atuação. Harkot-de-La-Taille (1999) ressalta que, embora exista uma reprovação pelo próprio sujeito, isso não impede que novas faltas morais sejam por ele cometidas futuramente. Temos como exemplos a reincidência de determinados indivíduos da sociedade em crimes como homicídio, tráfico de drogas etc.

Finalmente, a autora apresenta a vergonha e/ou humilhação por contágio. O contágio ocorre quando um sujeito acredita que determinada imagem de outra pessoa receba juízo negativo alheio e, por essa razão, compartilha o sentimento que supõe ter sido vivenciado pelo outro. É possível que esse tipo de vergonha e/ou humilhação seja experimentado por um observador sem que a pessoa-alvo tenha experimentado tal sentimento.

Nota-se, portanto, que humilhação pode apresentar conteúdos variados e, por essa razão, mesmo que a humilhação acarrete “na maior parte das vezes, uma dor que ‘mata aos poucos’” (Alencar & La Taille, 2007, p. 220), os autores comentam que a humanidade é criativa nas suas manifestações de humilhar. Um possível exemplo dessa manifestação ocorre frequentemente e quase de maneira imperceptível, como bem observa Costa (2008) em seu relato sobre humilhação social como invisibilidade pública. Com o intuito de

investigar o tema, Costa (2008) realizou uma pesquisa etnográfica com observação participante e obteve relatos sobre as histórias de vida de garis que trabalhavam no campus da Universidade de São Paulo, verificando que a *invisibilidade pública* é a modalidade de humilhação social experimentada rotineiramente pelos garis.

A humilhação surge como tema pelos garis “numa hora em que ninguém lhe dirige ordens ou palavras de comando, ninguém bronqueando com [eles]” (p. 13). Com o uniforme característico, os personagens tornam-se coisas no meio do caminho dos outros. Não há o olhar de humano para humano, não há o cumprimento, nem a mínima consideração. Nesse contexto, vivencia-se “a palavra que estraga o dia da gente, os olhos que nem olham a cara da gente, o motorista que passa cego. [...] A cegueira de gente que não vê gente dispara humilhação” (p. 14). E, assim, para evitar o sofrimento subjetivo provocado pela invisibilidade, os garis, que conhecem a rotina do campus, evitam a hora e o lugar da humilhação.

Ao ser retirado de sua condição de dignidade pelo outro, o sujeito humilhado “é atirado para fora de onde deveria estar incluído. [...] Fica apartado da esfera dos vínculos, do âmbito das relações na quais seria tomado humano” (p. 170). E, de acordo com Costa (2008), o sujeito de tal maneira oprimido tece uma máscara para se proteger, fechando-se, trabalhando para deliberadamente desaparecer diante do outro que humilha.

Carreteiro (2003) ressalta que o indivíduo que vive o peso social de ser considerado pela falta tem maiores possibilidades de passar pelo sofrimento social da invisibilidade e da humilhação. Conforme a autora, as humilhações podem ser explícitas, quando a intimidação ou violência contra o outro se caracteriza por meio da força física, ou podem ser implícitas, quando deixam traços na subjetividade, mas não no corpo. Esse tipo de humilhação ocorre em situações em que a inferiorização é provocada por um estigma, existindo, como já observara Harkot-de-La-Taille (1999), uma manipulação de objetos valor que contribuem para constituir a identidade do sujeito. Esse processo segue uma “lógica de invalidação e depreciação” (Carreteiro, 2003, p. 60) e é comum que o sujeito humilhado, além de sentir-se envergonhado, censure esse sentimento. O silenciamento dos afetos configura a invisibilidade do sofrimento social provocado pela humilhação.

Em um estudo realizado com jovens atendidos em uma oficina de diálogo desenvolvida em uma favela do Rio de Janeiro, Carreteiro (2003) observou que os participantes sentem-se indefesos ao testemunharem seus pais sendo ameaçados e, até

mesmo, torturados, e passam do sentimento de ódio ao desejo de vingança que influenciará os seus projetos de vida. Desse modo, “os projetos de vida, vislumbrados por muitos jovens, encontram a violência como única possibilidade de resposta às injustiças e às repressões sociais” (p. 65). Sendo insuportável, o sentimento de humilhação torna-se o motor de projetos que visam reparar a injustiça vivida.

A humilhação como motivação para atos violentos esteve entre os argumentos mencionados pelos transgressores entrevistados por Borges (2004) para justificar os homicídios cometidos por eles. A autora contou com a colaboração de 20 participantes do sexo masculino que cumpriam pena em regime de liberdade condicional na Vara de Execuções Penais, em Vitória (ES). Ao questionar se cometeriam novamente o crime no passado, os participantes consideraram que repetiriam o ato, entre outras razões, por causa da humilhação vivida. A experiência de humilhação também foi motivo para 32,5% dos participantes julgarem como correta a sua atitude criminosa. Borges (2004) constatou que “a humilhação vivida pelos transgressores, antes do crime cometido, faz com que eles reajam cometendo o homicídio, ou seja, eles agem ‘pela honra’, diante daquelas situações” (p. 196).

Notadamente, esses dados revelam a importância atribuída à honra, definida como “o valor que uma pessoa tem aos seus próprios olhos, mas também aos olhos da sociedade. É a sua apreciação do quanto vale [...], mas é também o reconhecimento dessa pretensão, a admissão pela sociedade da sua excelência” (Pitt-Rivers, 1932/1965, p. 13). Harkot-de-La-Taille (1999) considera que a honra visa “proteger o sujeito de possíveis vergonhas” (p. 95) e está, de tal maneira, “vinculado às crenças mais profundas do sujeito sobre si mesmo, a ponto de este não o diferenciar de sua pessoa: honra ferida significa pessoa ferida” (Harkot-de-La-Taille & La Taille, 2004, p. 79). Portanto, “se ainda há lugar para a honra, é menos numa relação de exterioridade que numa relação de interioridade que é preciso procurar” (Lévy, Muxel & Percheron, 1992, p. 95); fala-se, portanto em honra virtude, em respeito por si (La Taille, 2006), o qual se exige que seja reconhecido pelo outro.

A sensação de honra ferida gerada pela humilhação pode caracterizar uma situação de desequilíbrio e, conforme afirma Piaget (1954/2001), “não há ato de inteligência sem pergunta, ou seja, sem experimentar a sensação de uma lacuna, portanto, sem

desequilíbrio, sem necessidade [Tradução nossa]¹¹.” (p. 20). Esse esquema geral é um pressuposto da abordagem construtivista que, para La Taille (2009), “vê no sujeito recursos para superar insatisfações, resolver problemas, sair de situações desconfortáveis ou até mesmo insuportáveis.” (p. 79). Mas, para que isso ocorra, o autor observa que, primeiramente, o sujeito deve estar em uma situação problemática e, em segundo lugar, é necessário que ele tenha recursos que favoreçam a elaboração de soluções.

No âmbito moral, a busca pelo equilíbrio, ora ameaçado pela humilhação, pode ocorrer por meio de relações de respeito mútuo, pela constituição de uma estrutura de valores como a busca pela igualdade, reciprocidade e justiça, bem como pela elaboração de projetos de vida. O projeto de vida pode ser uma forma de se resguardar dos efeitos negativos da humilhação, uma vez que quando as pessoas procuram respostas para a pergunta “quem eu quero ser?”, elas constroem um simulacro de valores com os quais buscam se identificar. Com efeito, essa identidade vai se construindo de acordo com “uma projeção de si no tempo vindouro [...], graças à qual não apenas o passado adquire sentido, mas também é tolerada uma eventual frustração que pode acompanhar as experiências do presente” (Leccardi, 2005, p. 4).

De posse de tais considerações, propomos que projetos de vida e humilhação sejam investigados junto a universitários e egressos surdos. Para tanto, apresentaremos, a seguir, algumas características detectadas na literatura sobre as pessoas surdas, bem como algumas pesquisas relacionadas a esse grupo.

¹¹ Citação do trecho original: “no hay acto de inteligencia sin pregunta, es decir sin experimentar la sensación de una laguna, por lo tanto sin desequilibrio, sin necesidad.” (Piaget, 1954/2001, p. 20).

“Via também, como se fossem mudas, à sua frente, com formas sensíveis, as duas ideias que haviam se constituído até então a dupla regra de toda a sua vida: esconder o nome e santificar a alma. Pela primeira vez elas lhe apareciam perfeitamente distintas e pôde avaliar a diferença que as separava. Reconhecia que uma dessas ideias era necessariamente boa, enquanto a outra poderia tornar-se má; que uma era o sacrifício, a outra a personalidade; que uma dizia: ‘o próximo’, enquanto a outra dizia: ‘eu’; que uma vinha da luz e a outra, das trevas.”

(Hugo, 1862/2002, p. 218)

Atualmente, quando se reflete sobre pessoas surdas, é comum a referência à língua de sinais, sem a consideração de outros elementos implicados na surdez. Em vista disso, buscamos nesse capítulo apresentar primeiramente alguns aspectos conceituais sobre o tema, considerando a concepção médica e o enfoque socioantropológico da surdez, bem como considerações sobre as identidades surdas e aspectos educacionais.

Sacks (1989/2002) atenta para a existência de diferentes tipos e graus de surdez que podem ter uma “importância qualitativa e mesmo ‘existencial’” (p. 17). Pode-se considerar a dificuldade para ouvir, a qual não impede o desenvolvimento de uma fala oral, mas requer o uso de aparelhos auditivos e “um pouco de atenção e paciência provindos de quem fala” (p. 18) com as pessoas nessa condição. O índice desse tipo de surdez tem aumentado no mundo com o envelhecimento da população, conforme dados apresentados pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011).

Existem, ainda, pessoas que são severamente afetadas pela surdez, possivelmente tendo sido vítimas de algum dano ou doença durante a juventude e, conforme cada caso, o uso de aparelhos cada vez mais sofisticados tem sido útil para a reabilitação desses sujeitos. Todavia, Sacks (1989/2002) ressalta que há pessoas profundamente surdas, não possuindo qualquer estimativa de ouvir a voz humana e conversar da maneira usual, “não importam que avanços tecnológicos imagináveis possam surgir” (p. 18). Segundo o autor, a essas pessoas existe a possibilidade do desenvolvimento da leitura labial, do treinamento fonoaudiológico e/ou do uso da língua de sinais como principal forma de comunicação.

Nesta tese, o foco são as pessoas consideradas profundamente surdas, especialmente as que vivenciaram a surdez pré-linguística, ou seja, “quando já ao nascer a audição está ausente ou quando ela é perdida na infância antes de a língua ser adquirida” (Sacks, 1989/2002, p. 21). Devido à especificidade e às dificuldades impostas por tal situação, nos dedicaremos à reflexão sobre algumas características dessas pessoas. De imediato, como observam Sacks (1989/2002) e Rumjanek (2011), os surdos são invisíveis na sociedade, pois não apresentam uma deficiência aparente no corpo físico de modo a que sejam notáveis aos demais. Todavia, refletir sobre a surdez implica considerar a comunicação. Assim,

ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso,

ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. (p. 22).

Dependendo do enfoque educacional a partir do qual uma pessoa surda é estimulada, tanto em âmbito familiar quanto escolar, pode-se legitimar a língua de sinais como sendo sua língua natural ou, em casos específicos, sentir-se confortável com o uso da leitura labial e da oralização, sem, no entanto, reconhecer a língua de sinais como necessária a uma comunicação efetiva. De acordo com H.-D. L. Bauman (2008), o oralismo cumpriu o seu propósito de habilitar pessoas surdas à fala oral e à leitura labial com um número muito restrito de sujeitos, mas foi por meio da língua de sinais que os surdos sentiram-se encorajados à socialização, formaram associações, constituíram família, se tornaram em maior número. A partir de 1960, quando aumentavam os movimentos norte-americanos de defesa de direitos civis, ativistas surdos juntaram-se aos demais grupos políticos e se manifestaram por meio de uma ‘fala silenciosa’ que chamava a atenção para a existência da comunidade surda, sem a emissão de uma palavra sequer. Tal metáfora se justifica na ideia de que “a comunidade Surda enfrentou o fato de que a hegemonia da ‘voz’ e da ‘fala’ era precisamente o que eles queriam ‘falar’ contra [Tradução nossa]¹²” (p. 2).

Esse movimento marca uma mudança de paradigmas em que a surdez passa de uma definição puramente clínicoterapêutica para uma perspectiva socioantropológica. Skliar et al. (1995) consideram que a primeira está vinculada à ideia de surdez como um déficit, implicando estratégias de reabilitação do surdo por meio de treinamento fonoaudiológico e da adoção de uma abordagem educacional oralista. Com a emergência do enfoque socioantropológico, tem-se o registro de “uma dupla revalorização: a da linguagem de sinais como primeira língua da criança surda e a do adulto surdo em um novo rol dentro do âmbito escolar [Tradução nossa]¹³”.

Certamente, a definição de surdez apresentada pela OMS em 2004 estava centrada na perspectiva clínicoterapêutica, utilizando o termo ‘surdez’ para designar uma perda auditiva profunda, diferentemente de ‘deficiência auditiva’ ou ‘baixa audição’, os quais são empregados em situações que caracterizam qualquer nível de dificuldade auditiva. Nota-se, contudo, que essa visão sobre surdez estritamente voltada ao aspecto médico tem sido

¹² Citação do trecho original: “the Deaf community faced the fact that the hegemony of the ‘voice’ and ‘speaking’ was precisely what they wanted to ‘speak out’ against” (H.-D. Bauman, 2008, p. 2).

¹³ Citação do trecho original: “una doble revalorización: la del lenguaje de signos como primera lengua del niño sordo y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar” (Skliar, Massone & Veinberg, 1995, p. 1).

modificada pela OMS que, no relatório publicado em 2011, apresenta contornos do enfoque socioantropológico, reconhecendo a importância da comunidade surda e da língua de sinais no desenvolvimento das crianças surdas, em detrimento da lógica da reabilitação. Esse aspecto fica explícito em todo o documento, com relatos de pessoas surdas de diferentes nacionalidades apresentando o impacto positivo que o acesso à língua de sinais, mesmo tardiamente, provocou em suas vidas, no âmbito intelectual, afetivo e social.

Skliar (2009) faz uma ressalva a respeito dos enfoques clínicoterapêutico e socioantropológico, considerando que esses não são polos exclusivos para a definição de surdez. O autor complementa que a surdez deve ser pensada em níveis interdependentes, “como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência” (p. 11). O primeiro aspecto apontado pelo autor diz respeito à realidade concreta na qual se constituem as identidades surdas. Considerando que na sociedade ainda persiste a ideia de que o normal e o perfeito são predicados do ser ouvinte, as identidades surdas iniciam a sua construção “em condições de subordinação” (p. 11), em contextos nos quais estão a maioria dos surdos, filhos de pais ouvintes, que desenvolvem mecanismos para tentar sobreviver, caso não ocorra o contato com a comunidade de iguais.

O encontro surdo/surdo influencia a emergência de uma nova representação de si baseada na ideia de diferença; em outras palavras, surge uma “autoprodução de significados” (p. 12) que fundamenta a identidade surda. De acordo com Perlin (1998), os surdos se percebem como diferentes dos ouvintes, porém o processo de constituição das identidades surdas é complexo. Perlin (1998) ressalta que a frase “sou surdo e é difícil” (p. 65) é comumente apresentada por essas pessoas. Há, desse modo, surdos que desejam permanecer sob a representação ouvinte, assemelhando-se aos seus pais, declarando serem favoráveis à comunicação oral.

Todavia, ao olhar para si, vivenciam o reconhecimento da própria diferença como um traço difícil de suportar sempre que entra em cena o outro ouvinte; “mas esse difícil some no momento do encontro” (p. 66) com o outro surdo. Tal relação entre surdo e ouvinte recebe o nome de ouvintismo que, conforme Perlin (1998), é resultado da posição de superioridade sempre ocupada pelo ouvinte. O ouvintismo influencia, no âmbito educacional, a adoção do modelo clínico, enxergando o surdo como um deficiente a ser normalizado. Compreender as nuances que contribuem para definir a surdez influencia a

maneira como são pensadas as alternativas educacionais oferecidas aos surdos, das quais há destaque para o oralismo e o bilinguismo.

O oralismo enfatiza o treinamento fonoarticulatório, em que o surdo era submetido a sessões de estimulação para aprendizagem da fala dos fonemas e amplificação da audição, rejeitando, “de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais” (Sá, 2002, p. 63). Até pouco tempo, era comum ocorrer em escolas da rede pública de ensino esse tipo de estimulação auditiva e fonoarticulatória – embora essa atribuição seja específica de profissionais da fonoaudiologia que se dedicam à reabilitação oral – antes que a atual lei de diretrizes e bases da educação instituísse a língua de sinais como necessária à educação de surdos (Brasil, 2005). Todavia, há registros dos benefícios conquistados pelos surdos que tiveram acesso à língua de sinais criada no século XVIII pelo abade de l’Épée, em Paris que, posteriormente, sendo rotulada por educadores surdos como inferior à língua oral, acabou sendo banida em uma conferência conhecida como Congresso de Milão, em 1880 (Sacks, 1989/2002). H.-D. L. Bauman (2008) ressalta que o oralismo, que consistia no “método de instrução de pessoas surdas por meio do uso exclusivo da fala, leitura labial e audição – veio a se tornar o método dominante de ensino, tornando virtualmente impossível para indivíduos Surdos manter posições de ensino [Tradução nossa]¹⁴” (p. 1) existentes em período anterior à proibição do uso de língua de sinais nas escolas de surdos.

Embora alguns casos individuais tenham atingido os resultados propostos pelo oralismo, Capovilla (2001) considera que esse enfoque fracassou por não ter alcançado “o objetivo maior que é permitir ao Surdo, em geral, a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem” (p. 1.482). Além dos efeitos cognitivos negativos provocados pelo oralismo na vida das pessoas surdas, Skliar (2000) comenta sobre os “isolamentos comunicativos e verdadeiras privações sociais” (p. 112) a que crianças surdas foram submetidas em sua infância, bem como ao fato de terem sido obrigadas a falar e proibidas de usar uma língua natural aos surdos.

Por sua vez, o bilinguismo é um enfoque educacional que visa estimular o surdo ao desenvolvimento de habilidades passando, em primeiro lugar, pela língua de sinais, para depois aprender a língua escrita do seu país. Portanto, o fato de uma pessoa usar a língua de sinais, primeiramente, não significa que ela esteja inibida de aprender a falar, já que os

¹⁴ Citação do trecho original: “method of instructing deaf people through the exclusive use of speaking, lip-reading, and hearing – had become the dominant method of teaching, making it virtually impossible for Deaf individuals to maintain teaching positions” (H.-D. L. Bauman, 2008, p. 1).

surdos têm uma “inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível” (Sacks, 1989/2002, p. 43). A língua falada é uma habilidade que, de acordo com a abordagem bilíngue, deve ser ensinada gradualmente na modalidade escrita, a partir da competência linguística desenvolvida por meio da língua de sinais.

No entanto, Skliar (2009) observa que é possível que o enfoque educacional bilíngue seja referenciado em uma noção de surdez como deficiência caso se constate que “as suas estratégias pedagógicas e os seus discursos permanecem no âmbito da educação especial” (p. 12). Para Kyle (2009), o fato de uma escola adotar a política do bilinguismo não equivale a realmente aceitar o uso da língua de sinais de forma irrestrita em todos os seus espaços. A escola inclusiva, que se pauta na ideia de oferecer uma educação bilíngue aos surdos, pode vir a “traduzir parte do currículo na forma de sinais” (p. 19), sem referenciais positivos dos surdos e, ainda, o currículo não conta com a participação dos surdos em sua elaboração. O autor conclui que “a situação da comunidade surda num ambiente bilíngue é difícil de ser analisada” (p. 21), pois não se pode esquecer o fato de que essa escola que passa a acolher a língua de sinais devido a uma determinação legal foi a mesma que, outrora, baniu o uso dessa língua pelos surdos.

O enfoque bilíngue em escolas inclusivas é questionado por Sixel (2005), pois, em primeiro lugar, a aquisição e o domínio da língua de sinais favorecerá o desenvolvimento cognitivo e intelectual do surdo, mas não será suficiente para que o surdo tenha “uma interação social com os ouvintes que, obviamente, na sua grande maioria, não dominam a língua de sinais” (p. 73). Além disso, a criança surda não aprenderá a língua oral por estar em uma escola bilíngue, pois tal processo de aprendizagem “é de competência da família, com o apoio sistemático de um fonoaudiólogo e um extenuante trabalho de tentar contextualizar tudo o tempo todo para essa criança na língua oral” (p. 74). A autora ressalta a importância do contexto escolar como espaço favorável ao uso da língua, com destaque para uma escola especializada para surdos, onde certamente haverá contextos de interações linguísticas significativas, principal contexto que possibilita “a aprendizagem da língua de sinais para essas crianças, ao contrário da criança ouvinte, que aprende a língua oral no fluxo da vida, e chega à escola já fazendo uso dessa língua” (p. 71).

Diferentemente do que ocorre em escolas especializadas para os surdos nas quais as crianças permanecem “além de seu período de aula e, ao final do dia letivo,

invariavelmente, não querem ir embora” (Sixel, 2005, p. 71), Wauters e Knoors (2008) comentam que alguns estudos têm demonstrado que crianças surdas em ambiente educacional inclusivo têm poucos amigos, menos interação com pares ouvintes e são mais rejeitadas e negligenciadas do que crianças ouvintes, além de elas se sentirem mais sozinhas e isoladas. Portanto, a proximidade física entre crianças surdas e crianças ouvintes não promove necessariamente relacionamento entre elas, já que a habilidade de se comunicar por meio de língua falada é um fator central no estabelecimento de relações sociais com crianças ouvintes.

A exclusão educacional e do relacionamento com ouvintes, além de contextos de injúria, calúnia e difamação foram verificados como exemplos de humilhação vivenciados por jovens e adultos surdos, participantes de nossa pesquisa de mestrado (Andrade, 2006). Em suas histórias, foi possível constatar que as situações de humilhação ocorrem precocemente, no âmbito escolar, sendo os principais agressores colegas e professores ouvintes. Bremm e Bisol (2008) consideram, por exemplo, que é com os amigos e colegas com a mesma condição que o adolescente surdo estabelece relações nas quais ele “não será marcado pela falta e pela deficiência, como acontece, implícita ou explicitamente, com os ouvintes” (p. 277).

Um exemplo de como a condição de surdez pode ser positivamente marcante em uma sociedade é o relato da pesquisadora Nora Ellen Groce (1985). Instigada, Groce (1985) realizou uma pesquisa de campo em uma ilha denominada *Martha's Vineyard*, em Massachussets, na qual uma mutação genética provocou uma surdez hereditária durante 250 anos, a partir do final do século XVII. A autora perguntou a um morador dessa ilha o que as pessoas ouvintes pensavam sobre as pessoas surdas. A resposta foi que não se pensava nada de diferente, já que não havia diferença entre os moradores daquela ilha. Esse morador simplesmente observa: “Veja, todo mundo aqui fala língua de sinais [Tradução nossa]¹⁵” (p. 2).

O que esse relato tem de peculiar não é apenas o fato de pessoas em uma comunidade serem surdas, mas principalmente a existência de contextos de interação linguística em sinais, independentemente da condição dos cidadãos. A perda auditiva, por não ser uma marca pejorativa, não ocasionou isolamento social, influenciando, antes de tudo, uma profunda adaptação cultural e social. Groce (1985) observa que “essa adaptação

¹⁵ Citação do trecho original: “You see, everyone here spoke sign language” (Groce, 1985, p. 2).

tinha mais do que um significado linguístico, pois eliminou o muro que separa a maioria das pessoas surdas do resto da sociedade [Tradução nossa]¹⁶” (p. 4).

Essa não é, porém, a realidade dos demais contextos sociais. As situações de exclusão, defasagem no desenvolvimento e atraso na aquisição de língua de sinais vivenciados pelos surdos por falta de contextos de interação linguística suficientes são fatos registrados no mundo todo (OMS, 2011). De acordo com H.-D. L. Bauman (2008), o debate sobre as especificidades dos surdos como forma de enfrentar tal defasagem iniciou há mais de 100 anos, devido à repercussão do Congresso de Milão, mas foi por meio da inauguração dos Estudos Surdos que o povo surdo pôde construir uma imagem positiva de si, com especial atenção às suas próprias capacidades acadêmicas. Nos Estados Unidos da América, o movimento em prol dos Estudos Surdos avançaram no Laboratório de Pesquisa em Linguística, no então Instituto Gallaudet, em Washington (DC), sob a direção de William Stokoe.

H.-D. L. Bauman (2008) assinala que os Estudos Surdos tiveram expansão nos anos 1980, com a oferta de cursos de graduação pela Universidade de Boston, em 1981, e pela Universidade do Estado da Califórnia em 1983. Em tais programas de ensino, o currículo envolvia o estudo das perspectivas linguística, sociológica e cultural sobre a comunidade surda. A inserção de pessoas surdas no meio acadêmico repercute na criação de exemplos concretos de referencial positivo aos demais surdos, possibilitando que as novas gerações construam projetos de si em um futuro brilhante. Atualmente, a Universidade Gallaudet é referência mundial no ensino a pessoas surdas e às com dificuldade de audição, e todos os contextos de interação linguística são baseados primeiramente na Língua de Sinais Americana com uma ampla oferta de opções de curso de graduação, bem como com programas de pós-graduação estabelecidos. A Universidade reserva um número pequeno de vagas a pessoas ouvintes que fazem parte da comunidade surda (Gallaudet University, 2012).

No Brasil, tem-se o registro da criação do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), em 1996, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul composto por pesquisadores surdos e ouvintes ligados à comunidade surda (Braga, 2006). O NUPPES discutiu questões relativas ao reconhecimento da língua de sinais, aos direitos à acessibilidade social, escolar e política, ao acesso ao trabalho, à discussão sobre

¹⁶ Citação do trecho original: “(...) this adaptation had more than linguistic significance, for it eliminated the wall separates most deaf people from the rest of society” (Groce, 1985, p. 4).

o currículo e a pedagogia surda, bem como sobre a reflexão em torno das identidades surdas.

Recentemente, Campello, Perlin, Strobel, Stumpf, Rezende, Marques e Miranda (2012), os sete primeiros doutores surdos do Brasil atuantes nas áreas de Educação e Linguística, integrantes do NUPPES, redigiram uma carta aberta ao Ministro da Educação apelando pelo direito a escolherem o melhor modelo de educação que atende às necessidades dos surdos, tendo LIBRAS como primeira língua. Os autores discordam da ideia de que, para garantir a totalidade de alunos com deficiência na escola, todos tenham que ser matriculados em escolas regulares inclusivas, modelo inadequado para as crianças e os jovens surdos.

Em tais escolas, “as aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno” (p. 1). Os autores alegam que as políticas públicas adotadas não possuem fundamento científico, considerando ainda o fato de que tais doutores surdos atuam como docentes em universidades federais, bem como participam ativamente de pesquisas em Linguística e em Educação. As poucas escolas bilíngues existentes no Brasil – em torno de 50 unidades – se constituem como “espaços de aquisição linguística e convívio mútuo” (p. 1) entre os pares surdos. Campello et al. (2012) rogam para que as escolas especializadas para surdos sejam reconsideradas pelo Ministério da Educação em detrimento de uma escola em que, embora surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço, a língua de sinais é enfraquecida e os surdos permanecem em desvantagem em todos os âmbitos do desenvolvimento, se comparados com os ouvintes.

Embora Campello et al. (2012) defendam uma escola especializada para surdos, com destaque na adoção da língua de sinais como a primeira língua do contexto educativo, não se pode considerar os surdos como sujeitos idênticos. Perlin (1998), uma das autoras do referido documento, contribuiu com a reflexão sobre as identidades surdas, notando que existem características importantes a serem consideradas em relação aos surdos. A primeira delas é a *identidade surda* constituída por crianças filhas de pais surdos. Em tal caso, a experiência em um mundo visual determina que a linguagem ocorra por meio da língua de sinais, o que não gera uma sensação perturbadora, e sim possibilita a que o surdo tenha “certo poder e autonomia para pegar os signos da palavra já constituídos” (p. 39).

Outra categoria apresentada pela autora diz respeito às *identidades surdas híbridas*, características daqueles que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos com o passar do tempo. Por conhecerem a estrutura da língua portuguesa, esses sujeitos captam a comunicação do exterior, a convertem para a língua de origem e, posteriormente, para a língua de sinais. Eis o caso da própria Perlin (1998), para quem estão presentes “as duas línguas” (p. 40). Pode ocorrer de o surdo com identidade híbrida ficar isolado da comunidade surda devido à falta de identificação entre os pares surdos, mas também a vivência de um deslocamento em relação aos ouvintes.

As *identidades surdas de transição* costumam ser construídas por sujeitos que passam de contextos ouvintes para a comunidade surda, o que pode ocorrer com a maioria dos surdos por serem filhos de pais ouvintes. Esses indivíduos passam a narrar-se sob a perspectiva da surdez como diferença e como um aspecto positivo, diferentemente da representação ouvintista que, apesar da identificação com os pares surdos, deixa sequelas nessa identidade em transição. Sobre esse aspecto, Dalcin (2005) verificou que surdos filhos de famílias ouvintes, antes do seu acesso à comunidade surda, costumam desenvolver uma língua gestual caseira, restrita aos fatos concretos comunicados no núcleo familiar. Entretanto, em tal núcleo prevalece a comunicação oral, pois, “em geral, os familiares não demonstram interesse em aprender a língua de sinais e em interagir com a comunidade surda” (p. 117). O autor ressalta que a língua oral oferece ao surdo um lugar de exclusão que se verifica na condição de se “transitar na língua oral, mas não ter recursos para se apropriar dela e, conseqüentemente não ter acesso à interpretação do contexto tanto familiar quanto social” (p. 128). Desse modo, o surdo não narra, mas é narrado pelo outro, condição transformada a partir da transição para a comunidade surda.

Dando continuidade à abordagem das diferentes identidades surdas, conforme Perlin (1998), há surdos que se recusam a encontrar outros surdos, talvez devido à ridicularização de que foram alvo ou por estarem sujeitos aos significados produzidos pelo ouvintismo. Tais casos dizem respeito às *identidades surdas incompletas*, tendo, como exemplos, as situações em que os surdos foram escondidos, “nunca puderam ou quiseram encontrar-se com outros surdos [...] e há casos de surdos mantidos em cativeiros pela família” (p. 43), tornando-se incapacitados de terem acesso ao saber e de conquistarem independência.

Por fim, Perlin (1998) considera a existência de *identidades surdas flutuantes* presentes em pessoas que, embora reconheçam a sua condição de surdos, se submetem às

determinações dos ouvintes sobre quais seriam o comportamento e o aprendizado ideais. Há, assim, surdos que desejam se tornar ouvintes a todo custo, influenciados pelas pressões da sociedade, e demonstram desconsideração pela comunidade surda. Todavia, os indivíduos com essa identidade não conseguem “estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais” (p. 45). Para tais sujeitos, o pressuposto aceito é o da normalização do corpo.

Com essa descrição dos diferentes tipos de identidades surdas, nota-se que, assim como ressalta Skliar (2009), pensar a identidade surda não equivale a compreender um elemento coeso e objetivo. Até mesmo obter o censo de pessoas surdas no mundo é uma tarefa complexa devido à multiplicidade de formas de definir surdez. Com base nessa ressalva, Mitchell (2005) observa que, conforme dados governamentais de 2002, entre dois e quatro de cada 1.000 pessoas norte-americanas eram funcionalmente surdas; e, se forem acrescidos os dados relacionados a quem apresentava dificuldades para ouvir, esse número seria até 10 vezes maior.

A Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf* – WFD, 2012), organização não governamental que se dedica a defender os direitos dos surdos à comunicação por meio da língua de sinais e à educação especializada, representa 70 milhões de surdos ao redor do mundo. Estima-se que 80% desse total sejam referentes a surdos que vivem em países em desenvolvimento, onde as autoridades governamentais ainda não possuem amplo conhecimento de suas necessidades e desejos.

No Brasil, os surdos encontram na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) uma entidade que, filiada à WFD, se propõe a defender os direitos da comunidade surda brasileira, tendo como principais ações a divulgação da LIBRAS, a busca por uma educação de qualidade e pelo acesso à informação, bem como a inclusão de surdos no mercado de trabalho. Os dados sobre quantos são os surdos no Brasil apresentados pela FENEIS (2012) baseiam-se no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2000.

No referido censo, o IBGE (2000) constatou que, dos 5,7 milhões de brasileiros que alegaram ter algum grau de deficiência auditiva, aproximadamente 170 mil afirmaram ser surdos. Em 2010, o IBGE revelou que existiam um pouco mais de 9,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva, dos quais 344.206 declararam-se surdos, registrando aumento no número de surdos declarados no Brasil.

Vejamos, na Tabela 1, a distribuição dos surdos brasileiros em faixas etárias a partir de zero a 24 anos de idade em comparação com os dados sobre o registro de pessoas com deficiência auditiva (D.A.) no âmbito escolar. Ressaltamos que a escolha pelo limite de idade foi feita com base nos critérios do Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010) que, para verificar as taxas de escolarização no ensino superior, estabelece a faixa etária de 18 a 24 anos.

Tabela 1. Demonstrativo de pessoas com deficiência auditiva (D.A.) e pessoas surdas no Brasil em comparação com o registro de D.A. na escola, segundo o Censo do IBGE 2010

Faixa etária	D.A. no Brasil	Surdos no Brasil		D.A. na escola	
	(N)	(N)	%	(N)	%
0 a 4	79.042	13.593	17,2	35.570	45,0
5 a 9	233.395	16.494	7,1	218.942	93,8
10 a 14	303.763	22.379	7,4	286.007	94,2
15 a 19	289.223	24.836	8,6	188.429	65,2
20 a 24	334.495	30.591	9,1	74.837	22,4
Total	1.239.918	107.893	8,7	803.785	64,8

A análise da tabela nos permite constatar que, primeiramente, dentre os sujeitos que se declararam surdos, a maioria se concentra entre os 15 e 24 anos, totalizando 55.427, o que equivale a 4,47% das pessoas com deficiência auditiva identificadas pelo IBGE (2010). Os dados referentes à presença de pessoas D.A. no âmbito escolar, embora não sejam representativos da população surda por não especificarem o número de surdos nas escolas, são úteis à nossa reflexão. Considerando que a maior parte das pessoas em idade escolar, tanto as D.A. quanto as surdas, concentra-se entre os 15 e os 24 anos, verificamos que o número de pessoas nas escolas é decrescente justamente a partir dessa faixa etária.

No âmbito do ensino superior, dados do INEP (2010) sobre o censo realizado em 2009 indicam que foram efetuadas aproximadamente seis milhões de matrículas em cursos de graduação presenciais e à distância. Desse total, 20.019 (0,34%) foram efetuadas por pessoas com algum tipo de deficiência, dentre os quais 22% eram alunos com deficiência auditiva, ou seja, um pouco mais de 4.000 pessoas com alguma perda auditiva estavam no ensino superior em 2009. Esse número pode ser menor, considerando que, assim como

verificado em relação aos dados apresentados pelo IBGE (2010), o número de pessoas com D.A. não é representativo da população surda.

As informações estatísticas sobre os surdos no ensino superior parecem pautar-se no discurso da deficiência, sem consideração pela perspectiva socioantropológica. Nota-se, portanto, que a discussão sobre as características dos surdos está implicitamente relacionada à consideração pela proposta educacional oferecida a esse público, uma vez que as escolas se configuram como os contextos de interação linguística (Sixel, 2005) por excelência, já que a maioria dos surdos não tem acesso à língua de sinais em seu núcleo familiar, o que gera prejuízos ao seu desenvolvimento. Considerar a situação dos surdos como diferença linguística não requer simplesmente que a língua de sinais seja reconhecida legalmente como a primeira língua dos surdos (Brasil, 2002). O acesso de surdos ao âmbito do ensino superior, embora restrito, tem fortalecido os Estudos Surdos, mas possivelmente enfrentará novos desafios, considerando as limitações da proposta educacional inclusiva vigente.

Nesta tese, adotamos a perspectiva socioantropológica de surdez, assim como tem ocorrido em pesquisas em Psicologia, conforme verificado por Bisol, Simioni e Sperb (2007). As autoras analisaram pesquisas em Psicologia publicadas em periódicos científicos entre 1995 e 2005, constatando que os estudos tiveram, como enfoque, a reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem e da cognição, além das relações familiares. Todavia, embora os pesquisadores relacionados pelas autoras se pautem na perspectiva socioantropológica, em nenhum dos estudos houve a adoção de entrevistas diretas com os participantes surdos sem a presença de um intérprete de língua de sinais, o que certamente restringe a possibilidade de investigação em Psicologia. Um estudo é qualitativamente diferente quando se narra sobre o surdo, em vez de oferecer a esse participante as condições de narrar-se por si próprio (Dalcin, 2005).

De posse das principais informações relativas à concepção de surdez em uma perspectiva socioantropológica, bem como dos dados estatísticos disponíveis sobre o acesso a essa população, especialmente no âmbito educacional, pretendemos refletir sobre os juízos de pessoas surdas que se matricularam no ensino superior, com enfoque nas características de sua vida presente, em seus projetos de vida futura e em suas experiências de humilhação no passado. Os objetivos dessa investigação estão detalhadamente discriminados no capítulo a seguir.

“O amanhã constrói irresistivelmente a sua obra, começando-a hoje mesmo. Ele consegue sempre o seu objetivo.”

(Hugo, 1862/2002, p. 322).

4.1 Objetivo Geral

O presente estudo se propõe a investigar elementos que contribuem para refletir sobre a perspectiva ética de pessoas surdas que já tenham se matriculado no ensino superior, por meio da análise da relação entre as características da vida presente, os projetos de vida e os relatos sobre humilhação apresentados por esses sujeitos. Esses dados serão comparados com o propósito de verificar de que forma os juízos sobre rebaixamento se relacionam com conteúdos que podem caracterizar a expansão de si e que fazem parte da formação ética.

A coleta de dados foi realizada com enfoque em três momentos distintos das vidas dos entrevistados, a saber:

- a) Características da vida presente que contribuem para refletir sobre a identidade surda e incluem dados sobre o diagnóstico de surdez, o processo de aquisição de LIBRAS, a existência de pessoas surdas no convívio familiar e/ou nos relacionamentos afetivos, bem como relatos sobre as escolhas profissionais e acadêmicas até o momento;
- b) Projeções de si no futuro, bem como as expectativas de realização dos projetos e suas estratégias de realização; e
- c) Histórias de humilhação que podem envolver terceiros e/ou tenham sido vivenciadas pelos participantes. Caso averiguemos histórias pessoais de humilhação, pretendemos verificar qual das situações é considerada pelo participante como a mais importante para, então, investigar os juízos sobre como ele reagiu à referida situação. Por fim, investigaremos se, na opinião dos participantes, a experiência de humilhação considerada como a mais importante influenciou o planejamento de algum projeto de vida.

4.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos serão listados a seguir, considerando que em todos eles estão inclusas as respectivas justificativas:

4.2.1 Características da vida presente:

- a. Verificar os juízos sobre o diagnóstico da própria surdez;
- b. Compreender como ocorreu a aquisição de LIBRAS, considerando a participação de outrem nesse processo;
- c. Estabelecer relações entre a idade em que ocorreu a surdez, a idade de aquisição da LIBRAS e a idade atual;
- d. Identificar o estado civil e/ou existência de relacionamento afetivo do participante, considerando a surdez do(a) parceiro(a);
- e. Verificar se o participante possui filhos;
- f. Constatar se existem outro(s) caso(s) de surdez na família e grau de parentesco da(s) pessoa(s) indicada(s) pelo participante;
- g. Identificar o exercício de atividade remunerada;
- h. Averiguar em que curso(s) de graduação o participante efetuou matrícula e a justificativa por sua(s) escolha(s).

4.2.2 *Projeções de si no futuro*¹⁷:

- a. Verificar a existência de projetos de vida estabelecidos pelos participantes;
- b. Averiguar as expectativas que os participantes possuem para realização de cada projeto de vida;
- c. Investigar quais são as estratégias de realização para cada um dos projetos listados.

4.2.3 *Histórias de humilhação*¹⁸:

- a. Pesquisar os exemplos de humilhação citados espontaneamente pelo participante, podendo envolver terceiros e/ou ser pessoais;
- b. Havendo exemplos de humilhação pessoal, analisar os tipos existentes e verificar a situação considerada como a mais importante pelo participante;
- c. Investigar os juízos sobre a reação do participante à humilhação considerada como a mais importante.

¹⁷ Os objetivos “b” e “c” do item *Projeções de si no futuro* foram investigados e analisados; porém, em virtude da quantidade de dados a serem discutidos na presente tese, os resultados relativos a esses objetivos específicos serão apresentados após a defesa da tese em forma de artigo.

¹⁸ Investigamos e analisamos os dados referentes aos objetivos “a” e “c” do item *Histórias de humilhação*; todavia essa análise não será apresentada na tese em vista da quantidade de dados contemplados no capítulo *Estudos*. Desse modo, discutiremos os dados sobre o referido item em forma de artigo, posteriormente à defesa da tese.

4.2.4 Influência da humilhação nos projetos de vida

- a. Constatar se, para o participante, houve influência de algum aspecto em geral na elaboração de projeto(s) de vida;
- b. Verificar se, para o participante, a humilhação considerada como a mais importante o influenciou ao estabelecer seus projetos de vida;
- c. Comparar os relatos pessoais de humilhação e os projetos de vida de modo a identificar a relação de influência.

De posse dos objetivos, passemos aos '*Estudos*' (Capítulo 5), a começar pelo *Quadro geral de organização dos Estudos*, por meio do qual apresentaremos a distribuição dos estudos interdependentes que foram gerados até o momento. Por sua vez, considerações gerais sobre o método serão explicitados no capítulo a seguir e contemplados em cada um dos referidos estudos.

“Quando se trata de sondar uma ferida, um abismo ou uma sociedade, desde quando é erro andar-se mais para a frente, ir-se mais para o fundo? Pensáramos sempre que era isto algumas vezes um ato de coragem, é, pelo menos uma ação simples e útil, digna da atenção simpática que é merecedor o dever aceito e cumprido. Não explorar, não estudar tudo, parar no meio do caminho, para quê? Parar pertence à sonda e não a quem a lança.”

(Hugo, 1862/2002, p. 859).

5.1 Quadro geral de organização dos estudos

A elaboração da presente tese partiu da adoção de objetivos de investigação interdependentes, os quais representam três momentos diferentes das vidas dos participantes, quais sejam: presente, futuro e passado.

Conforme mencionado no Capítulo 4, o objetivo geral desta tese se resume em refletir sobre elementos que contribuem para investigar a perspectiva ética de pessoas surdas que já tenham se matriculado no ensino superior partindo da investigação de aspectos relacionados à vida atual, com destaque para o processo de aquisição de língua de sinais, a formação acadêmica e a atuação profissional, bem como realizar análise das experiências de humilhação no passado e das projeções de si no futuro.

Em relação ao momento presente, serão apresentados dois estudos, um atinente aos aspectos da identidade surda dos participantes e outro que diz respeito às opções morais e éticas quanto à atuação profissional e à formação superior. Em seguida, nos dedicaremos à discussão sobre os projetos de vida em uma perspectiva ética, bem como apresentaremos uma análise sobre os relatos de humilhação pessoal que estão presentes nas histórias de vidas dos surdos, o que possibilitará a reflexão sobre a influência da humilhação no estabelecimento de projetos de vida, tema que encerra a seção de resultados da presente tese.

A discussão dos resultados será apresentada por meio de cinco estudos interdependentes que serão submetidos a periódicos científicos, modelo inspirado no formato adotado por Bonomo (2010). Esses estudos são interligados entre si pelo aporte teórico da Psicologia da Moralidade, que abrange o desenvolvimento da moralidade (Piaget, 1932/1994) e a perspectiva ética (La Taille, 2006, 2009; Ricoeur, 1990, 2004/2006), e pela perspectiva socioantropológica da surdez (Skliar et al., 1995), que se relaciona à reflexão sobre as Identidades Surdas (Perlin, 1998) e sobre a importância dos contextos interativos linguísticos em que o outro surdo exerce papel fundamental (Costa, 2007, Kyle, 2009; Perlin, 1998, 2003; Sixel, 2005).

Embora sejam independentes quanto à estrutura de apresentação, por estarem sujeitos às normas adotadas pelas revistas nas quais eles serão submetidos, tais estudos compartilham o interesse em investigar elementos que contribuem para refletir sobre a perspectiva ética de pessoas surdas que já tenham se matriculado no ensino superior. A

peculiaridade desses artigos se deve à sua estreita relação com os objetivos específicos da tese, possibilitando-nos estudar a questão da perspectiva ética em situações distintas de análise.

O Estudo 1 (Subcapítulo 5.2) se ocupou em analisar as características dos entrevistados quanto ao diagnóstico de surdez, ao processo de aquisição de língua de sinais e à presença de pessoas surdas na família e no relacionamento afetivo. Damos sequência à caracterização dos participantes no Estudo 2 (Subcapítulo 5.3), com enfoque nas opções morais e éticas de atuação profissional e de formação acadêmica dos participantes surdos. A análise dos argumentos sobre essas opções nos permitiu elaborar o Grau de Consideração de Si e do Outro (GCSO), o qual será contemplado pelos demais estudos, favorecendo a reflexão sobre o lugar de si e do outro na perspectiva dos entrevistados.

O GCSO foi baseado na premissa de que os projetos de vida podem apresentar elementos de conexão e de desconexão. Essa classificação foi inicialmente proposta por La Taille e Madeira (2004) em sua investigação sobre os projetos relacionados por adolescentes. Os argumentos nos quais o outro aparecia com papel de protagonismo caracterizaram a conexão. Todavia, os projetos nos quais o outro foi considerado um meio de se atingir determinado fim ou aqueles em que o participante referia-se a si próprio, sem consideração por terceiros, foram categorizados como desconectados. D'Áurea-Tardeli (2005) também adota essa distinção, considerando que projetos conectados incluem o outro de alguma maneira e o seu oposto seriam os planos desconectados do elemento humano.

A análise apresentada por F. H. de F. Miranda (2007) em sua dissertação de mestrado ampliou as possibilidades de reflexão. Na ocasião, a autora investigou os projetos de vida de adolescentes e constatou uma diversidade de argumentos que poderiam apresentar elementos de conexão ou de desconexão do outro, em graus variados, elaborando o Grau de Consideração do Outro (GCO). Assim, os projetos conectados poderiam ser com uma pessoa, com um grupo ou com a sociedade; quanto aos projetos desconectados, as categorias foram desconectado autocentrado, desconectado de uma pessoa, de um grupo ou da sociedade.

Tal proposta foi ampliada na presente tese por meio do GCSO, cujas definições das categorias resumidas estão apresentadas no Apêndice A, adequando-se à reflexão sobre as escolhas do momento presente, bem como sobre as projeções de si no futuro e as experiências de humilhação vividas no passado. No que concerne aos projetos de vida ora

investigados, partimos do pressuposto de que pelo menos um projeto de vida acadêmico teria sido estabelecido pelos participantes, já que se tratavam de pessoas que haviam se matriculado em um curso de ensino superior. Assim, o Estudo 3 (Subcapítulo 5.4), consistiu em investigar as projeções de si no futuro, com a seguinte pergunta: *‘Como é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse?’*.

Os relatos sobre a experiência pessoal de rebaixamento compõem o Estudo 4 (Subcapítulo 5.5), que complementa a análise que fizemos sobre humilhação junto a jovens e adultos surdos do ensino fundamental e médio (Andrade, 2006). Em nosso estudo de mestrado, verificamos o quanto as experiências de humilhação são comuns e presentes nas histórias de vida dos surdos, cujos relatos apresentam a imagem dos surdos relacionada à incapacidade, à desqualificação e à inferiorização em relação aos ouvintes. Partindo da premissa de que a humilhação é frequente na vida dos surdos, tivemos o interesse em conhecer os juízos de surdos que ascenderam academicamente, aprofundando um pouco mais a investigação sobre rebaixamento. Assim como fizemos anteriormente, a análise dos exemplos de humilhação compreendeu os conteúdos propostos por Harkot-de-La-Taille (1999), além de contemplar o GCSO.

Por fim, o Estudo 5 (Subcapítulo 5.6) envolve as humilhações vividas pelos participantes e consideradas por eles como as mais importantes. Considerando a relevância de tais exemplos, nos interessou conhecer seus juízos a respeito da influência dessas humilhações em seus projetos de vida. Assim, analisa-se a possível influência de algum aspecto geral e, em especial, da humilhação mais importante nos projetos de vida dos participantes.

Informamos que a coleta de dados foi iniciada assim que obtivemos a Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Apêndice B). Para contatarmos os participantes, recebemos o auxílio de intérpretes de LIBRAS e de professores do curso de Letras-LIBRAS, na modalidade de ensino a distância, polo UFES. Dentre os 16 entrevistados, sete haviam concluído o curso, dos quais quatro estavam cursando a segunda graduação. Os nove participantes restantes estavam cursando a primeira graduação. Todos, portanto, haviam tido a experiência de se matricular em pelo menos um curso superior.

Os surdos aderiram à pesquisa após terem lido, manifestado sua compreensão e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Utilizamos o método clínico piagetiano (Piaget 1932/1994) em uma entrevista semiestruturada em

língua de sinais cujo instrumento integral consta no Apêndice D. As entrevistas foram realizadas direta e individualmente com cada participante, sem o intermédio de um intérprete de LIBRAS. Esse procedimento foi relevante e, aliado ao respeito à conduta ética em pesquisa, propiciou uma entrevista, conforme propõe o método clínico piagetiano.

Durante a coleta de dados, os participantes se mostraram atenciosos e solícitos, bem como revelaram situações diversas e particulares, as quais não teriam sido relatadas com naturalidade caso estivéssemos com o auxílio direto de um intérprete de língua de sinais. Para alguns deles, o momento da entrevista se tornou um espaço importante de narrativa de si, tanto que, em alguns momentos, foi necessário deixar que eles falassem sobre assuntos que não diziam respeito ao objeto de investigação e que, portanto, não foram transcritos. Esses dados constam em nosso acervo pessoal e poderão ser úteis a uma nova pesquisa baseada na análise dos conteúdos que surgiram espontaneamente e, que por estarem relacionados à perspectiva ética devido aos assuntos abordados nas entrevistas, podem contribuir para a ampliação dessa reflexão em Psicologia da Moralidade¹⁹.

Certamente, a riqueza dos dados obtidos durante as entrevistas se deve ao método clínico piagetiano, mas também ao estabelecimento de uma comunicação em língua de sinais. Quadros (2008) ressalta que, na interação linguística com o surdo, o ouvinte costuma ser um “estrangeiro em busca de algum tipo de relação de pertencimento. A Língua de Sinais abre este caminho de várias mãos e possibilita a negociação e o acolhimento” (p. 12). Porém, as interações entre surdos sinalizadores e ouvintes não requerem apenas a articulação da linguagem, mas também a demonstração de respeito pela história de vida perscrutada, além do interesse científico por parte do pesquisador.

Contudo, conforme assinalam Perlin e Quadros (2006), ainda prevalece o ser surdo como um “ato de ser deficiente, de ser um perverso, de não conseguir a normalidade e de violá-la” (p. 170). As autoras defendem que o surdo trabalhe “sua transformação no sentido de ser surdo” (p. 171), em vez de tentar ser como o ouvinte. Tal projeto foi frustrado na vida de muitos surdos submetidos à reabilitação proposta pelo enfoque oralista, aliada à proibição severa e agressiva quanto ao uso da língua de sinais. Pudemos constatar esse dado nos relatos apresentados por jovens e adultos surdos em nossa pesquisa de mestrado (Andrade, 2006).

¹⁹ Disponibilizamos os protocolos completos de duas entrevistas a título de ilustração, conforme Apêndice dE (protocolo feminino) e dF (protocolo masculino).

Em contrapartida, é possível identificar um movimento atual de transformação nas relações entre surdos e ouvintes, momento em que o surdo passa a ser reconhecido como diferente, e não como portador de uma incompletude, em que “não mais se atribui ao outro surdo expressões degradantes, deprimentes” (Perlin & Quadros, 2006, p. 176). O acesso de surdos ao ensino superior é um dos elementos que demonstram essa transformação cultural inicial, além do reconhecimento da LIBRAS como uma língua oficial, assim como da instituição da profissão do intérprete de língua de sinais e do professor surdo. Consideramos que entrevistar os surdos diretamente é uma forma relevante de compreendermos a relação entre um passado de presumíveis humilhações, um presente de prováveis transformações da imagem do surdo e um futuro de possíveis projeções de si com valor positivo.

Por fim, informamos que a análise qualitativa dos dados teve prioridade, uma vez que o método clínico possibilita o acesso a uma variedade de informações. Primeiramente, para elaborar as categorias resumidas (Apêndice E), realizamos as leituras dos protocolos de cada entrevista, identificando os juízos espontâneos e desencadeados pelos temas propostos na investigação.

Piaget (1926/1947) ressalta que, durante a aplicação do método clínico, existem cinco tipos de respostas com as quais o pesquisador deve estar atento. Algumas questões apresentadas durante a entrevista, por representarem um incômodo ou a necessidade de algum trabalho de adaptação para o respondente, geram juízos que denotam *não importismo*, uma vez que são emitidas por pura diversão sem que a questão provoque a necessidade de algum esforço intelectual. Quando o participante elabora uma história na qual ele não acredita ou acredita por puro entretenimento verbal, trata-se de *fabulação*. Outro tipo de resposta é a *crença sugerida*, que ocorre quando o entrevistado, sem se basear na própria reflexão, empenha-se em responder uma questão na tentativa de agradar o pesquisador ou porque a pergunta em si foi sugestiva.

Quando, porém, o sujeito se depara com um problema novo para ele e se esforça para refletir e em elaborar uma resposta a respeito, sem que tenha ocorrido sugestão, Piaget (1926/1947) observa que se está diante de uma *crença desencadeada*. Esse tipo de crença é influenciado pelo interrogatório, pois a maneira como as questões são apresentadas ao sujeito o leva a raciocinar e a sistematizar o seu próprio conhecimento para apresentar uma resposta. Embora não se trate de um elemento espontâneo, a crença desencadeada anuncia

um pensamento original, pois o conhecimento prévio e o raciocínio do participante não são influenciados diretamente pelo pesquisador. Por fim, as respostas oriundas de reflexões anteriores e originais são consideradas *crenças espontâneas*. Uma vez formulado, esse tipo de resposta revela que a pergunta em si não é uma novidade para o sujeito. Não se incluem nessa categoria os juízos que foram elaborados devido a algum ensinamento anterior à entrevista, posto que a crença espontânea demonstra que o tema da investigação já fazia parte da realidade mental do indivíduo, antes mesmo de sua participação em algum estudo a respeito.

Notadamente, na presente tese, nosso interesse foi pelas crenças desencadeadas e espontâneas, identificadas no decorrer das entrevistas e na leitura posterior dos protocolos. A classificação das respostas por tipo de raciocínio – se espontâneas, desencadeadas, sugeridas, fabuladas ou não importistas – não foi realizada nesta tese, mas pode ser tema de um estudo posterior cujo valor científico está em propor o aperfeiçoamento da aplicação do método clínico piagetiano em língua de sinais.

Além das leituras para análise de categorização dos dados, utilizamos o *software* Sphinx® – Versão 5, apropriado para aplicação em diversas áreas de conhecimento, que permite análise e interpretação de dados qualitativos e quantitativos. As demais informações sobre os procedimentos metodológicos estão contempladas na seção de método de cada estudo, correspondendo às normas de estruturação de artigos científicos adotadas pelas revistas nas quais os estudos serão submetidos. Ao elaborá-los, nos ativemos às normas de citação adotadas por cada periódico; logo, serão encontradas diferenças na maneira como os estudos serão apresentados. Todavia, a formatação desses estudos, no que diz respeito às margens de página, ao estilo e ao tamanho da fonte, será padronizada na tese, conforme diretrizes da Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association* – APA, 2001) e posteriormente adequada às exigências de cada uma das revistas. Os respectivos *abstracts* serão elaborados assim que as reformulações da tese sugeridas pela banca tiverem sido efetuadas.

Na Tabela 2, apresentamos uma relação entre os estudos, os objetivos de pesquisa, os subcapítulos a que se referem e as revistas em que cada análise será submetida. Ressaltamos que a duração total da coleta de dados foi de 48 horas, sendo a média de duração de 3 horas de entrevista por participante. A entrevista de menor duração teve 55 minutos e a mais prolongada durou sete horas, gerando a necessidade do agendamento de

pelo menos três encontros com o participante. A coleta de dados englobou outros conteúdos que serão discutidos em momento oportuno, após a apresentação dessa tese. Na referida tabela, os conteúdos que não serão ora apresentados e discutidos estão identificados com um marcador (●) e os campos referentes às revistas estão preenchidos com traços (--). Após a apresentação da tabela, passaremos ao subcapítulo 5.2 referente ao primeiro estudo desta tese.

Tabela 2. Quadro geral de organização dos Estudos

ESTUDOS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUBCAPÍTULO	REVISTA	NORMAS
1.	Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior	Investigar os juízos sobre o diagnóstico da surdez, o processo de aquisição de LIBRAS e a existência de pessoas surdas na família e/ou em seus relacionamentos afetivos de modo a caracterizar aspectos da identidade surda.	5.2	Revista Psic São Paulo	APA
2.	Atuação profissional e formação superior: opções morais e éticas de surdos	Investigar os relatos sobre as escolhas profissionais e acadêmicas em curso no momento da entrevista.	5.3	Psicologia em Pesquisa UFJF	APA
3.	Projeções de si no futuro de universitários e egressos surdos	Verificar a existência de projetos de vida estabelecidos pelo participante.	5.4	Psicologia: Teoria e Pesquisa	APA
	• Expectativas de realização dos projetos de vida	Averiguar as expectativas que os participantes possuem para realização de cada projeto de vida.	--	--	--
	• Estratégias de realização dos projetos de vida	Investigar quais são as estratégias de realização para cada projeto de vida.	--	--	--
4.	Humilhação pessoal nas histórias de vida de surdos no âmbito da formação superior	Pesquisar exemplos de humilhação, averiguando se o participante identifica alguma experiência pessoal de humilhação.	5.5	Paideia USP Ribeirão Preto	APA
	• Juízo de representação da realidade sobre a reação no passado	Investigar os juízos sobre a reação do participante à humilhação.	--	--	--
5.	Influência da humilhação nos projetos de vida de universitários e egressos surdos	Constatar se, para o participante, houve influência de algum aspecto em geral na elaboração de projeto(s) de vida;	5.6	Psicologia (Associação Portuguesa de Psicologia)	ABNT
		Verificar a humilhação considerada como a mais importante pelo participante.			
		Investigar se, para o participante, a humilhação considerada como a mais importante influenciou seus projetos de vida			
		Comparar os relatos pessoais de humilhação, as características da vida presente e os projetos de vida de modo a identificar a relação de influência			

“Nada melhor para entristecer o coração do que a simetria. É que a simetria é o tédio, e o tédio é a base do luto”.

(Hugo, 1862/2002, p. 394).

5.2. Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior

ASPECTOS DA IDENTIDADE DE SURDOS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO SUPERIOR

Resumo

Refletimos sobre as identidades de indivíduos surdos em uma perspectiva ética, conforme considerações propostas por La Taille (2006), estudioso da Psicologia da Moralidade, bem como de acordo com a discussão sobre identidades surdas elaborada por Perlin (1998). A pergunta “quem eu sou?” se relaciona com reflexões sobre a vida boa, sendo necessário o processo de tomada de consciência de si e a constituição da função simbólica para definição de uma identidade pessoal (La Taille, 2006). A comunicação de pessoas surdas é aspecto central no presente estudo considerando-se que a maioria dos surdos sofre o atraso na aquisição da língua e a exclusão nos processos de ensino/aprendizagem (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008, 2010). Entrevistamos 16 pessoas surdas capixabas que haviam se matriculado no ensino superior. Utilizamos o método clínico piagetiano, por meio de entrevistas individuais semiestruturadas em língua de sinais. Enfocamos os relatos sobre o diagnóstico da surdez, a aquisição da língua de sinais e a presença de pessoas surdas na família. Os principais dados indicam que sete participantes adquiriram a língua de sinais entre os 19 e 21 anos de idade. A principal categoria de identidade surda foi a de transição. Os auxiliares na aquisição da língua foram principalmente os ‘amigos surdos’ e as ‘pessoas da comunidade surda’. A partir da constituição das identidades surdas, foi possível constatar que a experiência subjetiva de expansão de si (La Taille, 2006) foi propiciada no contato com a comunidade surda e sua língua de sinais. Propostas de estudos sobre a constituição da identidade surda em relação com suas projeções de si no futuro podem ser realizadas, contribuindo com a ampliação do estudo sobre a perspectiva ética. No âmbito educacional, recomenda-se a oferta de escolas especializadas aos surdos como espaço privilegiado de interações linguísticas e desenvolvimento do potencial comunicativo de crianças surdas.

Palavras chaves: Identidade surda; perspectiva ética; aquisição de língua de sinais.

Introdução

Investigamos alguns aspectos que contribuem para refletir sobre as identidades de pessoas surdas que haviam se matriculado no ensino superior, com enfoque no diagnóstico da surdez, no processo de aquisição de Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e na existência de pessoas surdas na família ou em seus relacionamentos afetivos. O presente estudo se articula com o campo da Psicologia da Moralidade, no que diz respeito às representações positivas de si e à vivência do sentimento de expansão de si (La Taille, 2006).

O tema atinente às representações positivas de si e à vivência do sentimento de expansão de si corresponde às reflexões sobre quem somos e também sobre quem desejamos ser, perguntas que, para La Taille (2006), pertencem ao campo da ética, consideração também proposta por Ricoeur (2004/2006). Para La Taille (2006), “falar em ética é falar em busca de uma ‘vida boa’, ou se quiserem, de uma vida que ‘vale a pena ser vivida’” (p. 30), o que remete, portanto, ao sentido da vida, à concepção de ‘vida boa’ e à de felicidade. Embora moral e ética tenham significados diferentes, posto que o primeiro se define como um conjunto de regras, ambos se relacionam, o que significa dizer que, na

perspectiva psicológica, “para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam” (p. 51).

De acordo com La Taille (2006), é possível considerar a existência de um plano moral e de um plano ético. Trata-se de analisar a forma, em especial, uma vez que, nos sistemas morais, os conteúdos podem ser diversificados. No plano moral, La Taille (2006) atesta que todos os sistemas morais possuem, em comum, o sentimento de obrigatoriedade, que em algumas pessoas pode ser enfraquecido no sentido de vivenciarem pouco esse sentimento “de forma o bastante forte para serem por ele inspiradas” (p. 35). Porém, se existem pessoas que agem por dever, acreditando estarem agindo em conformidade com o bem, isso indica que, no plano psicológico, elas vivenciam este sentimento. Quanto a viver uma vida boa, o autor defende que, no plano ético a experiência subjetiva de alguma forma de bem-estar, a avaliação de que essa experiência segue o fluxo temporal da vida, a existência de sentido para a vida e a possibilidade de realização da expansão de si próprio são elementos invariáveis. A expansão de si próprio se articula com os elementos presentes no plano ético e deve ter espaço nas respostas às perguntas sobre como viver.

Ricoeur (2004/2006) afirma que um sujeito da ação só poderá qualificar a sua vida sob a perspectiva ética se essa vida puder ser agrupada em forma de um relato. A partir da capacidade de narrar-se, a pessoa passa a ter conhecimento da extensão de sua vida e assim poderá reconhecer que é portadora de outras capacidades. Narrar-se depende da constituição da função simbólica, condição necessária para que a capacidade de representação se instaure.

A linguagem é, para Piaget (1964/1991), uma das modalidades de representação do pensamento que possibilita ao indivíduo evocar objetos para os quais tenham se dirigido suas condutas, reconstituir o passado e antecipar as ações futuras, as quais podem ser substituídas apenas pelas palavras, sem que necessariamente tais ações sejam realizadas. A linguagem favorece o acesso ao pensamento formal, mas também a imersão e os intercâmbios com os outros indivíduos possibilitarão ao pensamento infantil a interiorização das ações, suporte em linguagem interior e em um sistema de signos. O pensamento passa por uma socialização gradual, cuja origem está no pensamento e no discurso egocêntrico, passando para o discurso socializado e, por fim ao pensamento lógico. O egocentrismo inconsciente do pensamento resulta da “falta de diferenciação entre

o próprio ponto de vista e aquele dos outros, e não individualismo que precede as relações com os outros” (p. 70).

A indagação sobre que vida vale a pena ser vivida não apenas remete ao tema do sentido da vida, como também influencia as reflexões sobre quem se deseja ser. La Taille (2006) ressalta que essa questão de identidade pessoal abrange não apenas o ser biológico, mas, em uma perspectiva piagetiana, envolve o processo de tomada de consciência de si, o qual depende da constituição da função simbólica. Assim, ao construir a própria identidade, “não é apenas a sua existência biológica que ele concebe, mas também, e sobretudo, sua existência como ser social, sua inserção no seio de um grupo, suas relações com outrem, etc.” (p. 45). A identidade pessoal se constrói mediante contínuas tomadas de consciência das próprias ações sobre o mundo e conquistará, quando “o mundo dos possíveis [for] concebido de forma operatória” (p. 46), a capacidade de reflexão das referidas tomadas de consciência, o que influencia o sentido pessoal que cada um atribui à própria vida.

As considerações efetuadas até o momento incitam o interesse em refletir sobre a condição de pessoas que, biologicamente impedidas de adquirirem os signos linguísticos via modalidade auditiva, podem vivenciar o processo de aquisição tardia de uma língua, o que não costuma ocorrer com as pessoas cujo acesso a uma língua natural é estimulado precocemente.

Estudos que comparam o surgimento da função semiótica em bebês ouvintes e em bebês surdos foram realizados por Petito e Marentette (1991), demonstrando que a evolução dos sinais nessas crianças ocorreu análoga à evolução de vocalizações em crianças ouvintes. As crianças surdas desenvolvem balbucios manuais que, inicialmente, ocorrem por repetição de expressões manuais, evoluem para balbucio manual silábico, revelando ritmo, duração e possíveis configurações de mão dos sinais usados pelos pais. Quanto às crianças surdas que ainda não foram submetidas a tratamento fonoaudiológico, bem como as que não adquiriram a língua de sinais, Goldfeld (2002) considera que essas desenvolvem um meio “rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma forma” (p. 62). Como o acesso a uma língua estruturada não ocorreu, bem como as interações comunicativas são pobres em qualidade e em quantidade, “os surdos, nestas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora” (p. 62).

Em um estudo descritivo sobre os processos de pensamento e linguagem em crianças surdas entre dois e sete anos que não adquiriram língua de sinais nem língua oral, comparadas a crianças ouvintes da mesma faixa etária, Kelman (1996) verificou que, em situações lúdicas, as crianças ouvintes apresentam manifestações egocêntricas semelhantes às utilizadas pelas crianças surdas. A autora conclui que, em ambos os grupos, a representação por signos ocorre sem, no entanto, ocorrer a linguagem socializada.

Sixel (2005) estudou os contextos de interação linguística em língua de sinais em uma escola especializada para surdos. Os participantes eram crianças e adolescentes surdos que tinham entre 9 e 15 anos de idade com média no tempo de uso da língua de sinais de 4,4 anos no momento da realização da pesquisa. A pesquisa contou ainda com um interlocutor surdo adulto que propôs atividades selecionadas previamente a fim de propiciar o uso da LIBRAS entre esse interlocutor e os participantes surdos. Nesse contexto, Sixel (2005) atuou como observadora não participante. Como principal resultado, constatou-se que “o contato sistemático com uma língua estruturada mostrou-se capaz de minimizar os efeitos da exposição tardia aos jogos de linguagem que os seres humanos travam em suas interações desde os primeiros dias de vida” (p. 129)

Embora esses dados confirmem semelhanças quanto ao potencial de desenvolvimento linguístico de crianças surdas e ouvintes, Marchesi (2004) observa que os pais ouvintes de crianças surdas enfrentam dificuldades a partir do diagnóstico de surdez, especialmente no que se refere à compreensão das experiências vividas pela criança surda e à decisão por um sistema de comunicação mais apropriado. Tal decisão está diretamente relacionada à concepção que os pais da criança surda têm sobre surdez.

De acordo com Skliar, Massone e Veinberg (1995), é possível ou caracterizar a surdez a partir de uma visão médica ou modelo clínico da surdez, ou ir além de uma explicação etiológica, considerando o sujeito surdo como parte de uma comunidade para a qual a língua de sinais exerce um papel fundamental. Neste modelo destaca-se uma perspectiva socioantropológica da surdez. O enfoque clínico da surdez impõe “uma visão estritamente ligada à patologia, ao déficit biológico e deriva inevitavelmente em estratégias e em recursos de natureza reparadora e corretiva²⁰” (p. 2). Pelo fato de não ouvir e,

²⁰ Citação original: “una visión estrictamente ligada a la patología, al déficit biológico, y deriva inevitablemente en estrategias y en recursos de índole reparador y correctivo.” (Skliar, Massone & Veinberg, 1995, p. 2)

consequentemente, não falar, o sujeito surdo é rotulado a partir da falta, restando um tratamento e uma proposta educacional de reabilitação.

O diagnóstico de surdez no senso comum costuma estar carregado de sentidos negativos. Kessler (2008) procurou analisar “como os efeitos de sentidos sobre surdez se transformam em atitudes que repercutem na constituição do sujeito surdo” (p. 145) nas narrativas de mães ouvintes de crianças surdas. Os dados de seu estudo revelam que as mães representavam a surdez como uma falta, uma condição que gera restrições comunicativas, sendo associada ao mutismo, o que desqualifica o sujeito surdo, em geral. Porém, quando essas mães foram convidadas a falar sobre seus filhos surdos, a autora verificou que elas costumam utilizar expressões como “ela não ouve” (p. 174) ou “ele tem esse probleminha” (p. 175), minimizando o estigma provocado pelo termo ‘surdez’, além de ressaltarem características que qualificam positivamente o seu filho, como “lá no colégio as professora [sic] acham muito a inteligência dela fora de série!” (p. 176). Kessler (2008) verificou que ao serem convidadas a refletir sobre a condição de ser mãe ouvinte de um filho surdo, os relatos apresentaram a situação de desamparo e de despreparo a que essas mães se viram sujeitas.

Embora no senso comum ainda prevaleça a concepção de surdez sob o enfoque médico, a perspectiva socioantropológica parece nortear as pesquisas em psicologia no Brasil. Bisol, Simioni e Sperb (2008) traçaram um panorama das contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez e verificaram que, nos 34 artigos selecionados a partir de periódicos nacionais, a perspectiva socioantropológica da surdez se sobressai nas pesquisas brasileiras. De acordo com as autoras, a prevalência dessa perspectiva destaca a preocupação dos pesquisadores em relação à identidade surda, sendo as principais temáticas referentes ao desenvolvimento cognitivo, à linguagem/língua e ao relacionamento familiar.

As primeiras barreiras comunicativas vivenciadas pelos surdos filhos de pais ouvintes estão no âmbito familiar onde predomina a comunicação oral. O impedimento de comunicar-se “é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos” (Sacks, 1989/2002, p. 22) e o acesso à língua de sinais, embora tardio para a maioria dos surdos – devido à sua condição linguística em uma família de ouvintes – auxilia a romper a privação linguística.

Dalcin (2005) interroga em que medida “os filhos surdos de pais ouvintes incorporam a cultura de sua família e sentem-se membros da mesma” (p. 2), quando esses surdos se definem como estrangeiros no próprio meio familiar. Com auxílio de uma intérprete de LIBRAS, a autora entrevistou surdos adultos, filhos de pais ouvintes, que tinham adquirido a língua de sinais a partir da adolescência e faziam parte da comunidade surda. Em relação ao período anterior à aquisição de LIBRAS, os relatos dos participantes ilustram “a precariedade simbólica a que estavam submetidos” (p. 103). Esses sujeitos “ficavam como que num estado de ‘limbo’, pois lhes faltavam as ferramentas para poder construir os conceitos, manipulá-los, fazer cadeia associativa” (p. 104).

De acordo com Nader (2011), embora não existam estudos sobre a relação entre a aquisição tardia de língua de sinais e uso de gestos caseiros, “é de esperar que as relações entre os sistemas simbólicos – gestual e linguístico –, as possibilidades interativas e a posição do surdo como sujeito da linguagem, mesmo antes de ter uma língua, tenham influência nos processos de aquisição” (pp. 97-98). Entretanto, a autora ressalta que a ausência da língua, por sua relação intrínseca com a cognição, limita o desenvolvimento da comunicação, impedindo a estruturação de funções complexas do pensamento. Ao lembrar-se do seu processo de aquisição tardia de língua de sinais, Laborit (1994/2000) revela que, aos poucos, foi possível a ela constatar que atos e palavras determinadas correspondiam, assim como havia correlação entre atos e as pessoas que os produziam. A autora comenta que, com tal constatação, “de súbito o mundo pertencia-me e eu fazia parte dele. [...] Nascera e crescera de uma só vez. Tinha tanta fome e sede de aprender, de conhecer, de compreender o mundo que desde então nunca mais parei” (p. 4).

O contato entre surdos ainda não sinalizadores e as gerações de surdos usuários de língua de sinais tem sido relatado por autores surdos (Laborit, 1994/2000; W. de O. Miranda, 2007; Perlin, 1998, 2003; Strobel, 2009) como um espaço onde é possível vivenciar a descoberta de uma língua e experimentar conforto linguístico.

Antes mesmo que a língua de sinais fosse reconhecida legalmente, cabia a alguns surdos que atuavam informalmente como auxiliares em escolas de surdos a transmissão clandestina da língua de sinais, em um período em que prevalecia uma educação oralista. Assim, são comuns os relatos de sujeitos surdos sobre terem sido punidos por usarem a língua de sinais em espaços escolares (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008, 2010; Costa, 2007). Ao resgatar a história de surdos capixabas, Costa (2007) teve a oportunidade

de entrevistar um surdo que atuava em uma escola de surdos, considerado um dos mais importantes representantes da língua de sinais em uma escola oralista no Espírito Santo. A figura daquele adulto surdo significava oferecer às crianças uma referência surda. De acordo com a autora, esse professor, o Sebastião, “ajudou toda uma geração a se manter por si só, a aprender LIBRAS” (p. 85), mesmo que a língua de sinais tenha sido transmitida às crianças surdas da década de 1970, em momentos esparsos nos quais não havia um profissional ouvinte ávido por banir aquela prática.

Para Perlin (1998, 2003), a subjetividade surda se completa no contato com o outro surdo. A linguagem utilizada pelos surdos propicia, de acordo com a autora, o desenvolvimento de sua identidade surda, que pode ser constituída como potência, em vez de deficiência, sendo necessário, para tanto, o encontro do surdo com o seu semelhante. Dito de outro modo, “ser surdo é uma identidade que se aprende em grupo e só pode ser aprendida no grupo dos surdos” (Perlin, 1998, p. 34). A autora reconhece que existem identidades surdas definidas a partir do conceito de deficiência, porém ressalta a importância de considerar aquelas identidades pautadas na premissa da diferença. Marcar a diferença surda significa reconhecer a completude do sujeito surdo; por outro lado, assumir a surdez como deficiência ou diversidade implica conceber a possibilidade de corrigi-la, algo que “mantém o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem de ser dois ao mesmo tempo” (Perlin, 1998, p. 63).

O surdo que se identifica a partir da premissa da diferença linguística resiste a adotar, para si, os significados construídos pela sociedade ouvinte historicamente relacionados à ideia de incapacidade, anormalidade, limitação cognitiva e atraso intelectual. O contato com o par surdo permite um narrar-se de maneira diferente, eles “ficam atentos para outras possibilidades e começam, através de outras interpelações, a ser representados por outros discursos que vêem (*sic*) os surdos como capazes e como sujeitos culturais” (p. 31).

Perlin (1998) ressalta que não existe um modelo padrão de identidade, posto serem os surdos diferentes entre si. Para caracterizar essa diversidade, a autora elaborou as categorias ‘identidades surdas’, ‘identidades surdas híbridas’, ‘identidades de transição’, ‘identidade surda incompleta’ e ‘identidades flutuantes’. As ‘identidades surdas’ designam aqueles sujeitos para quem a comunicação visual é natural. Quando criança, a pessoa surda constitui sua linguagem por meio dos sinais, ampliando seu desenvolvimento à medida que amplia seu vocabulário; quando adulto, o surdo se sobressai militando em prol do acesso

por meio da visualidade. Para quem possui a identidade surda, essa é uma realidade tranquila, comumente vivenciada por pessoas surdas cujos pais possuem a mesma condição.

Àqueles que nasceram ouvintes e se tornaram surdos, Perlin (1998) atribui as ‘identidades híbridas’. Como esses surdos conhecem a estrutura da língua oral, os conteúdos comunicados são primeiramente codificados em português e, posteriormente, traduzidos para a língua de sinais. Porém, a autora observa que o surdo híbrido, que depende dos sinais, mas pensa em português, “*sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades*” (p. 41). Nesta identidade, o surdo tem dificuldade em assimilar a ordem da língua falada, embora tenha desenvolvido a língua oral anteriormente à perda da audição, dependendo da idade em que esse evento tenha ocorrido. Conforme Perlin (1998), embora seja possível que a identidade surda híbrida direcione ao encontro das identidades surdas, nem sempre isso ocorre, gerando isolamento ou tendência à agressividade.

As ‘identidades de transição’ dizem respeito aos surdos que vivenciaram um longo período sujeitos à representação ouvinte de surdez e, ao encontrar o outro surdo, suas identidades passam por nova significação. Isso ocorre com a maioria dos surdos, uma vez que esses são filhos de pais ouvintes, e suas identidades são de transição, pois ainda ficam resquícios das antigas representações. Perlin (1998) também considera a existência dos surdos que negam sua identidade surda e tentam reproduzir uma identidade ouvinte; trata-se de pessoas com ‘identidade surda incompleta’. Porém, como essas pessoas repelem os outros surdos, mas buscam os ouvintes mesmo sendo rejeitadas por eles devido à inadequação da fala, os surdos com identidade incompleta oscilam entre a rejeição ao povo surdo e a busca pelos ouvintes, sem terem onde se fixar.

Por fim, as ‘identidades flutuantes’ se constituem de fragmentos da comunidade surda e do meio ouvinte mutuamente e caracterizam os surdos que “não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais” (p. 46). Apresentam esse tipo de identidade os surdos que, embora conscientes da sua surdez, desejam ser ouvintizados devido às imposições sociais ou aqueles que se conformam à situação de terem seus comportamentos e aprendizados ditados pelos ouvintes.

Em um estudo posterior, Perlin (2003) considera que a individuação do surdo volta-se para o significado de sua diferença e, mesmo tendo apresentado diferentes categorias para identificar os surdos (Perlin, 1998), a autora se refere aos indivíduos com identidade surda como sendo os atores de uma mudança social em prol do povo surdo, em detrimento daqueles sujeitos que se narram sob a perspectiva da reabilitação. Esses surdos que conquistaram autonomia constituem o povo surdo. Para Lane (2005), essas pessoas têm um forte sentimento de identificação, pois no mundo surdo é possível vivenciar uma comunicação direta e fácil, bem como desenvolver uma representação positiva de si. Para o autor, o alto índice de casamentos entre surdos norte-americanos – em torno de 90%, exemplifica esse sentimento de identificação, indício da fidelidade à comunidade surda.

Outros valores considerados por Lane (2005) como fundamentais ao mundo surdo são o fortalecimento do grupo a partir do reconhecimento das contribuições de cada um de seus membros, as decisões tomadas de forma consensual, a comunidade surda como elemento para a definição de si mesmo, a evidência de um sujeito surdo ao tornar-se membro desse grupo específico, contribuindo com o enriquecimento da língua de sinais e promovendo a divulgação das informações sobre os surdos às demais pessoas na sociedade.

As informações sobre o jeito surdo de ser têm sido apresentadas por meio de estudos empreendidos na educação por autores surdos (W. de O. Miranda, 2007; Nembri, 2008; Perlin, 1998, 2003; Strobel, 2009) ou por estudiosos ligados à comunidade surda (Costa, 2007, Lane, 2005). No âmbito da psicologia, Bisol, Simioni e Sperb (2008) verificaram que não somente as pesquisas em psicologia nos últimos 10 anos são escassas, como também as poucas existentes tiveram um número restrito de participantes surdos. Os estudos em Psicologia analisados pelas autoras enfrentaram dificuldades relacionadas à coleta de dados que “exige a utilização de intérpretes, que na maioria das vezes conhecem ou convivem com os participantes das pesquisas” (p. 9). As autoras constataram que a falta de domínio da língua de sinais pelos pesquisadores dificulta o acesso bem como o estabelecimento de confiança das pessoas surdas em relação ao pesquisador em Psicologia.

De posse dessas informações, propusemo-nos investigar os juízos de pessoas surdas que haviam efetuado matrícula no ensino superior sobre o diagnóstico da surdez, o processo de aquisição de LIBRAS e a existência de pessoas surdas na família e/ou em seus

relacionamentos afetivos, com o objetivo de discutir alguns aspectos importantes da identidade surda. Vejamos, a seguir, o método aplicado neste estudo.

Método

Participantes

Participaram 16 surdos igualmente divididos quanto ao sexo, que tinham se matriculado em alguma instituição de ensino superior, usuários de LIBRAS e provenientes da região da Grande Vitória (ES) e do interior do estado. Os participantes, que foram divididos igualmente quanto ao sexo, eram surdos pré-linguísticos, ou seja, ficaram surdos antes de adquirirem uma linguagem via oral. Portanto, eles não possuíam memória auditiva. Para contatarmos os participantes, recebemos o auxílio de intérpretes de Língua de Sinais e de professores do curso de Letras-LIBRAS, na modalidade do ensino a distância, polo UFES. Dentre os 16 entrevistados, sete haviam concluído o curso, dos quais quatro estavam cursando a segunda graduação. Os nove participantes restantes estavam cursando a primeira graduação. Todos os entrevistados tiveram a sua participação consentida por eles próprios por meio da compreensão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Instrumento e procedimentos

Investigamos informações de caracterização dos participantes, incluindo questões concernentes à própria surdez e à aquisição de LIBRAS, além de alguns dados sociodemográficos. Para tanto, realizamos as seguintes perguntas:

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Com que idade você ficou surdo(a)?
- 3) Quando você aprendeu LIBRAS?
- 4) Com quem você aprendeu LIBRAS?
- 5) Qual o seu estado civil?
 - a. (Caso seja solteiro/solteira) Possui relacionamento afetivo com alguém?
- 6) Você tem filhos?
- 7) Existem outros casos de surdez na sua família?
 - a. (Caso positivo) Quantos?
 - b. (Caso positivo) Qual o grau de parentesco?

c. (Caso tenha parceiro/parceira) Seu/sua parceiro(a) é surdo(a)?

As entrevistas foram individuais e filmadas na íntegra, pois a comunicação ocorreu por meio da língua de sinais, sem o auxílio de um intérprete de língua de sinais. Seis participantes foram entrevistados em uma sala vazia cedida pelas instituições onde eles trabalhavam. Para entrevistar outros cinco participantes, utilizamos uma sala cedida pelo programa de pós-graduação do qual faz parte o presente estudo. Quatro surdos que residiam no interior do estado foram entrevistados em uma sala cedida por um hotel onde nos hospedamos para a ocasião. Por fim, uma participante foi entrevistada em sua própria residência. A filmadora foi posicionada em um ângulo lateral que pudesse focalizar tanto a entrevistadora quanto o participante. Os arquivos de vídeo gerados pelas filmagens estão guardados em nosso arquivo pessoal, cuja utilização se restringe aos objetivos da pesquisa, resguardando a identidade dos participantes, que serão denominados por nomes fictícios, seguidos pela idade em anos. Os seus relatos serão apresentados entre aspas duplas e em negrito na seção onde discutiremos os resultados, a seguir.

Resultados e discussão

Para caracterizarmos os participantes, agrupamos as informações em três blocos de sentido, por meio dos quais foi possível estabelecer relações entre os dados coletados, a saber:

- I. Idade cronológica, causa da surdez e idade de aquisição de LIBRAS;
- II. Auxílio de outrem na aquisição de LIBRAS e existência de pessoas surdas na família;
- III. Estado civil/situação de namoro, surdez do(a) parceiro(a) e prole.

Apresentaremos os principais dados analisados neste estudo, ressaltando que, em alguns casos, obtivemos um número de respostas e de justificativas superior ao número de participantes, como ocorreu em relação aos dados que compõem o bloco de sentido II. Considerando as informações do primeiro bloco de sentido, verificamos que **as idades dos participantes** são distribuídas nas seguintes faixas etárias: a) ‘21 – 25 anos’ (n=4); b) ‘26 – 30 anos’ (n=8); c) ‘31-35 anos’ (n=1); d) ‘36-40 anos’ (n=3).

Os entrevistados informaram que a surdez ocorreu ‘ao nascer’ (n=12), ‘até doze meses’ (n=2) e ‘dos 13 aos 18 meses’ (n=2). A idade em que ocorre a surdez tem grande impacto no desenvolvimento da criança, considerando que antes dos três anos a experiência linguística via modalidade oral é “muito frágil e ainda não há uma organização da função neurológica” (Marchesi, 2004, p. 175) para que a criança mantenha sua linguagem interna. No caso das crianças que nascem surdas, a experiência com o som é praticamente inexistente.

Questionados se sabiam a **causa da surdez**, 12 entrevistados responderam que ‘sim’ e um ‘não’ sabia a causa. Os três participantes restantes responderam que ‘sim e não’ quanto a saber a causa da surdez, conforme trecho a seguir: *“A minha mãe estava grávida e ela teve algumas manchas no corpo... [...] O meu pai sabe. Eu esqueci!”* (Cleo, 39). Bento (27), por sua vez, não soube denominar a causa da sua surdez, mas referiu-se à hereditariedade como influência da surdez na família: *“O primeiro filho era ouvinte, normal. O segundo filho era minha irmã que nasceu surda e minha mãe não sabia qual era o problema. O terceiro filho fui eu, eu nasci surdo profundo. Entendeu?”*.

O desconhecimento da causa da própria surdez também foi verificado por Dalcin (2005) junto aos participantes de sua pesquisa. A autora observou ainda que, ao analisar as anamneses dos entrevistados, os próprios pais ouvintes apresentavam “dúvida sobre os filhos terem nascido surdos ou se haviam ensurdecido após o nascimento” (p. 54).

Em relação às respostas afirmativas sobre a causa da surdez, verificamos que 6 de 12 participantes foram acometidos por ‘doenças’, como meningite e rubéola, três participantes se referiram à ‘causa hereditária’ e outros três relataram que foram vítimas de uma ‘intervenção médica’ mal sucedida. Quanto à intervenção médica, Caetano (24) tece o seguinte comentário:

Eu sou surdo porque, quando eu nasci, [em uma cidade do interior do ES], um tempo depois eu tive uma doença, febre. [...] Depois dessa febre, eu fui levado ao médico. O médico aplicou uma injeção. Depois de uma hora, ele aplicou outra injeção. Ele aplicou a vacina por dez vezes. Eu quase morri. Depois eu voltei à vida, mas eu fiquei surdo.

Outro participante fez um relato parecido, referindo-se à ‘intervenção médica’ e ao uso de ‘medicação ototóxica’, a qual não foi denominada na entrevista. Flora (30), cuja

causa da surdez é atribuída ao uso inadequado do fórceps, narrou sobre o momento do parto, o processo de diagnóstico de surdez e o impacto da notícia na família:

Minha mãe teve um parto difícil, entende? Eu não nascia de jeito nenhum. O médico pegou o fórceps e me puxou. Eu nasci roxa. [...] Aos três anos de idade, a minha mãe me chamava, me chamava e eu não ouvia. Ela me levou ao médico e ele disse a ela: “Olha, eu não tenho uma coisa boa para te falar, não. A sua filha é surda.”. A minha mãe começou a chorar. [...] Se ele não tivesse me tirado com fórceps, eu teria nascido normal, ouvinte.

Embora não tenhamos investigado os juízos dos participantes sobre a reação de seus pais ao diagnóstico de surdez, identificamos em alguns relatos a vivência de um sentimento negativo oriundo desse diagnóstico. Isso ocorreu, por exemplo, com a mãe de Flora (30) que chorou ao descobrir que sua filha era surda. De acordo com Gláucia (29), além de chorar, sua mãe ficou assustada e triste com o diagnóstico e Eduardo (26) comentou sobre a tristeza profunda sentida pela mãe. Esses dados estão coerentes com o que foi verificado por Kessler (2008) a respeito dos sentidos da surdez atribuídos por mães ouvintes de filhos surdos. Laborit (1994/2000) menciona o relato dos pais sobre a reação ao diagnóstico de surdez, quando esses queriam entender “de onde teria vindo aquela ‘maldição’.” (p. 8). Bento (27) observou que sua mãe preferiu ficar estéril a correr o risco de engravidar novamente, pois “*ela poderia ter outro filho surdo*”. Sacks (1989/2002) ressalta que “a surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem” (p. 130). Tal colapso pode concorrer para um afastamento do membro surdo do convívio da família, conforme observa Dalcin (2005) nos relatos de seus participantes. Conceber o sujeito surdo pelo viés clínicoterapêutico impede as famílias ouvintes de estabelecerem com o seu filho contatos linguísticos que possibilitem “a internalização da cultura familiar” (p. 119), assim como a ascensão linguística, passando de sinais e gestos ligados à realidade concreta do surdo a sinais mais complexos do universo simbólico.

Quanto à **idade de aquisição da língua de sinais**, 7 dos 16 participantes apresentaram entre 17-19 anos de atraso em relação ao período em que a linguagem normalmente se desenvolve, o que, conforme Piaget (1964/1991), pode ocorrer por volta de um ano e meio a dois anos de idade. Analisemos o atraso (em anos) da aquisição de língua de sinais na Figura 1, a seguir.

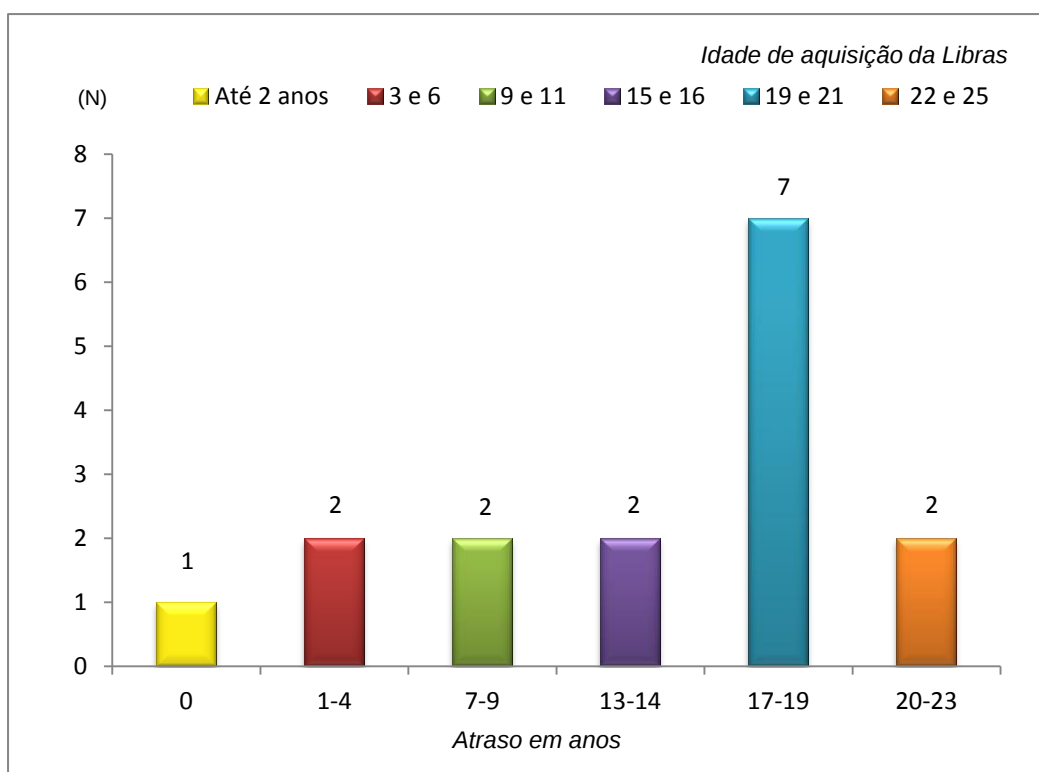


Figura 1. Demonstrativo do “atraso” em anos na aquisição da língua de sinais pelos participantes

Apenas uma participante desenvolveu a linguagem aproximadamente aos dois anos de idade. Essa entrevistada é oriunda de uma família constituída por surdos (pais, irmão e tios), o que possibilitou o contato desde o seu nascimento com uma língua visoespacial. Em contrapartida, para sete entrevistados, a aquisição de língua de sinais ocorreu com um atraso de 17 a 19 anos de idade em comparação com a idade prevista para o desenvolvimento usual da linguagem. Esses dados são semelhantes aos apresentados por Andrade (2006) que, ao entrevistar jovens e adultos surdos, entre 15-25 anos e 35-45 anos de idade, verificou que 11 participantes adquiriram a língua de sinais com atraso de 7 a 19 anos de idade.

Em relação à aquisição de LIBRAS pelos participantes de nosso estudo, o convívio com outras pessoas surdas usuárias de língua de sinais em atividades comunitárias realizadas por igrejas, escolas, associações, entre outros, foi decisivo. Essas **pessoas que contribuíram com os surdos na aquisição de LIBRAS** foram ‘amigos surdos’ (n=10),

‘pessoas da comunidade surda’ (n=5), ‘instrutores em cursos de LIBRAS’ (n=2), ‘ex-marido surdo’ (n=1), ‘pais surdos’ (n=1) e ‘irmã surda’ (n=1).

Os dados que indicam com quem os participantes aprenderam LIBRAS denotam que a comunicação por meio de sinais é compartilhada por poucos familiares dos entrevistados, o que possivelmente se justificaria pelo fato de esses participantes serem, na maioria, filhos de pais ouvintes, com quem prevalecia uma tentativa de comunicação pela via oral. De acordo com Laborit (1994/2000), que considera ausência de língua o sinônimo de estar condenado a uma vida de solidão, o seu primeiro contato com um surdo adulto e usuário de língua de sinais fez com que ela compreendesse, imediatamente, que “não estava só no mundo” (p. 30). O sentimento de solidão na infância esteve presente nos relatos dos participantes. Dito de outro modo, a solidão caracterizava as suas vidas antes de terem contato com outros surdos. Apenas Danielle (21) considera que o desenvolvimento da sua linguagem ocorreu normalmente, pois seus pais se comunicavam em LIBRAS com ela e, assim, *“tudo tinha um significado”*, denotando a construção de uma identidade surda conforme definido por Perlin (1998).

Corroborando os dados apresentados por Petit e Marentette (1991) sobre o desenvolvimento da linguagem de bebês surdos filhos de pais surdos ocorrendo de acordo com o habitual, quando se está em um ambiente linguístico propício, apenas Danielle (21) considera que o desenvolvimento da sua linguagem ocorreu normalmente,

quando eu era pequena, bebê, com a minha mãe e o meu pai. Como eles conversavam comigo? Em LIBRAS [...] igual a uma criança que nasce ouvinte e os pais se comunicam com ela. Normal. Para mamãe havia um sinal, para água havia um sinal. Normal.

Com exceção do relato de Danielle (21), cujos pais eram surdos, as demais narrativas sobre o processo de aquisição de LIBRAS destacam o papel do outro surdo fora da família, no processo de transição por que passaram os participantes de nossa pesquisa. Esses participantes apresentaram o que Perlin (1998) denominou como sendo identidade de transição, por serem filhos de pais ouvintes e vivenciarem a aquisição da língua de sinais a partir de sua inserção na comunidade surda.

Felipe (24), que aprendeu LIBRAS aos 19 anos, destaca a rapidez como se deu esse processo, caracterizando as pessoas surdas sinalizadoras como acessíveis à comunicação e

ao estabelecimento de novas amizades. De acordo com o participante, a cada dia ele conhecia um novo surdo e *“parece que hoje eu conheço todos! [...] Se eu estiver conversando em LIBRAS com alguém e um surdo nos vir, ele logo vem correndo para se apresentar”*.

Este participante comentou sobre as inúmeras tentativas de se comunicar oralmente com os ouvintes, após longos anos de terapia oral. Foi ao ter contato com pares surdos usuários de LIBRAS que Felipe (24) se deu conta do potencial comunicativo dessa nova modalidade, abandonando, por completo, os exercícios de oralização que eram impostos a ele por seus pais. É possível identificar, nos relatos dos participantes, que o contato com os surdos, em uma comunidade, possibilitou-lhes o processo de subjetivação surda que, de acordo com Perlin (2003), não se restringe ao diagnóstico médico da surdez. Tornar-se surdo requer a experiência oriunda do contato com o outro surdo e a experiência que evidencia o quanto os surdos são diferentes, plurais, passíveis de trocas culturais.

O autor surdo Nembri (2008), ao refletir sobre ser surdo em um mundo de ouvintes, especialmente no período em que era necessário tentar captar, por meio da leitura labial, o enunciado de frases simples e infantis, relata que, na infância, ele *“não conseguia sentir outra coisa senão solidão”* (p. 73), sentimento que só passou a ser aplacado quando começou a ter contato com os amigos da comunidade surda. Para Andressa (28), a sua participação no curso de Letras-LIBRAS possibilitou a ampliação de interações comunicativas, o que não fazia parte da sua realidade, conforme relato a seguir:

Graças a Deus hoje eu estou aprendendo LIBRAS. Antes eu ficava com tudo guardado dentro de mim. A minha vida era junto de ouvintes e só eu surda. Hoje, eu comecei Letras-LIBRAS e eu fiquei fascinada, eu fico babando, eu corro para conversar com as pessoas porque tem comunicação, é gostoso conversar em LIBRAS.

Eduardo (26), que aprendeu LIBRAS aos 19 anos, revela a mágoa que sentiu pela sua mãe ao descobrir que ela omitiu a informação sobre onde as crianças surdas se encontravam. De acordo com o participante, ele havia manifestado o desejo de estudar com crianças surdas, pois os colegas ouvintes *“desprezavam, brincavam separados”*. Foi somente 11 anos depois de ter se mudado com a família para o Espírito Santo que Eduardo (26) descobriu que residia próximo a uma *“escola de surdos”*, o que foi um motivo de

surpresa. O participante alegou que, por muito tempo, desejava encontrar outras crianças surdas, mas a mãe sempre dizia que não havia encontrado uma escola com crianças surdas matriculadas. A falta de contato com outros surdos fez com que Eduardo (26) acreditasse que

a maioria de pessoas era ouvinte e só eu era surdo. “Tem escola de surdos aqui? Como? Eu moro aqui há anos!” [...] Eu queria ter uma prova! Meu irmão contou para a minha mãe e ela me ajudou. Nós fomos à escola: “Nossa! Eu não conhecia!” Eu morava perto muito tempo e não conhecia! [...] Minha mãe sabia e não me contou, ela mentiu para mim. [...] Ela queria me deixar escondido, parecendo um preso, preocupada em cuidar de mim, sem me deixar livre. [...] Eu quase acabei com a minha vida, quase morri porque eu não tinha personalidade própria. Minha vida era ruim. Agora, mesmo atrasado, minha vida foi salva.

Apesar de a linguagem de Eduardo (26) ter se desenvolvido com atraso, o participante considera que o acesso à língua de sinais contribuiu para que ele desenvolvesse a própria personalidade e estabelecesse o contato com outros pares surdos, o que era desejado pelo participante durante toda a sua infância. O isolamento na infância também esteve presente no relato de Artur (28), que alegou ter aprendido LIBRAS clandestinamente. Ao referir-se ao momento em que encontrou um surdo que usava língua de sinais pela primeira vez, o participante fez o seguinte relato:

Ele me viu e disse: “Você é surdo? Não sabe língua de sinais?”. E eu perguntei: “Você é surdo? Língua de sinais, o que é isso?” “Calma! Vem cá, fica quieto, que eu te ensino”. Ele me ensinava rápido e eu aprendia. “Eu tenho medo da professora, não pode língua de sinais, ela vai bater em nossas mãos!” “Fica quieto! Fica junto que eu te ensino”. Eu ficava quieto, atento, oralizava e, quando a professora ia embora, eu usava LIBRAS, aprendia, aprendia... Com oito ou nove anos...

O relato sobre a aquisição tardia e clandestina de língua de sinais na história de Artur (28) nos remete a personagens que contribuíram com a ruptura do silêncio imposto aos surdos por meio das práticas oralistas. Os participantes Eduardo (26), Bento (27) e Andressa (28) também informaram que na escola a prática da língua de sinais ocorria escondida dos professores. Costa (2007) reconhece, nesses surdos incentivadores da

aquisição da LIBRAS, a característica de terem sido “transgressores” (p. 30) na antiga escola oralista. Ao referir-se a um senhor surdo, responsável pela disseminação da LIBRAS no estado do Espírito Santo, a autora comentou que essa pessoa “ajudava os surdos a manterem em segredo a vida paralela que levavam [e] escondia e criava estratégias de sobrevivência com os surdos na escola de surdos” (p. 84).

Vimos, portanto, que as pessoas fundamentais na inserção dos participantes surdos a interações linguísticas foram, na maioria, surdos que faziam parte da comunidade surda, nas escolas oralistas, de forma clandestina, e nas associações de surdos. Averiguamos, mesmo assim, a **existência de pessoas surdas na família**, a fim de constatar se a surdez era vivenciada por pessoas próximas dos participantes. Nove deles responderam que tinham os seguintes parentes surdos: ‘irmã/irmão’ (n=7), ‘tia/tio’ (n=4), ‘esposo’ (n=3), ‘prima(o) de segundo grau’ (n=3), ‘mãe/pai’ (n=2), ‘prima(o) de primeiro grau’ (n=1).

É curioso notar que, embora o parentesco com maior número seja ‘irmã/irmão’, apenas um participante se refere à irmã surda como apoio no processo de aquisição de LIBRAS, com quem era possível interagir por meio de uma língua de sinais. Uma entrevistada ressalta que, pelo fato de seu irmão surdo se identificar como oralizado, este não admitia a possibilidade de se comunicar por meio de LIBRAS. Assim, a língua de sinais foi encontrada por esses participantes em outro espaço social, marca não necessariamente compartilhada por todos aqueles que têm o diagnóstico de surdez, pois nem todos os surdos desenvolvem a identidade surda de transição. Outro participante relembra que, dos cinco filhos surdos na família, ele foi o único a adquirir a língua de sinais, enquanto seus irmãos se recusaram a aprender LIBRAS.

Existem, portanto, diferentes identidades surdas (Perlin, 1998, 2003), que podem caracterizar-se com base no diagnóstico de surdez ou ir além, conforme a perspectiva de surdez como diferença linguística. Diferentemente dos irmãos surdos que não aderiram à língua de sinais, os participantes de nosso estudo parecem assumir para si a identidade surda. Esse processo de construção identitária pode apresentar um caráter dialético, conforme se verifica no trecho da entrevista com Felipe (24), a seguir:

Dentro da comunidade, eu sou surdo. Fora dela, quando eu vejo o mundo em geral, parece que eu não aceito muito. É difícil. Eu não gosto do desenho com a orelha e um corte. Parece preconceito. Parece um carimbo de deficiente. Eu não aceito ser deficiente. Eu aceito ser surdo.

Para Felipe (24), a representação gráfica de surdez adotada na sociedade, e símbolo da concepção médica de surdez (Skliar et al., 1995), não representa o conceito que ele faz de si. O participante identifica a representação de surdez como deficiência por parte da sociedade, o que faz com que esse sujeito retorne à comunidade surda onde ele sente tanto o conforto linguístico pelo uso indiscriminado da língua de sinais quanto o psíquico devido às representações positivas de surdez que são adotadas pela comunidade surda.

Em relação à existência de outros surdos na família dos participantes, notamos que três mulheres se referiram aos seus cônjuges. Assim, nos interessamos por saber o **estado civil** dos entrevistados. Nove participantes, dos quais apenas um era do sexo feminino, são ‘solteiros’, quatro mulheres são ‘casadas’ e três mulheres são ‘divorciadas’. Sobre a condição de surdez do(a) parceiro(a), apenas uma mulher era casada com uma pessoa ouvinte. Quanto a terem **filhos**, a maioria ainda não possui filhos (n=11), três mulheres possuem uma criança ouvinte, uma mulher é mãe de três filhos ouvintes e uma participante estava grávida na ocasião da entrevista. Perguntamos aos solteiros e às mulheres divorciadas se eles namoravam alguém. Em resposta, seis participantes confirmaram que estavam namorando pessoas surdas.

O dado sobre o relacionamento afetivo com pessoas surdas (cônjuges ou namorados) confirma a observação de Lane (2005) sobre o fato de ser mais comum o casamento entre pessoas surdas, mesmo sendo esse dado oriundo de estudos com a população norte-americana. A restrição na comunicação pode ser um dos fatores de influência. Andressa (28), por exemplo, revela o quanto seu relacionamento conjugal é difícil porque o esposo ouvinte só sabe o alfabeto manual, *“pouquinho sinal, pouquinho. Então, eu... Como vou falar? Eu fico babando com os surdos porque minha cultura de surdos tem língua de sinais. Ele não me entende. Ele não entende!”*.

Tendo discutido os principais dados de caracterização dos entrevistados surdos, passemos às Considerações Finais.

Considerações finais

No que se refere à caracterização dos participantes, a metade deles estava na faixa etária de 26 a 30 anos. Entre os 12 participantes que alegaram conhecer a causa da surdez,

os principais agentes foram doenças, como rubéola e meningite. Sobre a aquisição de língua de sinais, a maior parte dos entrevistados a adquiriu entre 19 e 21 anos de idade, portanto em “atraso” com relação ao período estimado para adquirir uma linguagem, que, conforme Piaget (1964/1991), pode ocorrer por volta de um ano e meio a dois anos.

Ao interrogarmos sobre quem teria contribuído com os entrevistados em seu processo de aquisição de língua de sinais, os ‘amigos surdos’ e ‘pessoas da comunidade surda’ foram os principais auxiliares. Os colaboradores da própria família dos participantes foram apenas uma irmã surda de um jovem e os pais surdos de uma participante. Esses familiares seriam também surdos sinalizadores, diferentemente dos demais parentes surdos, na maioria ‘irmãos’ e ‘tios’, mencionados ao perguntarmos sobre a existência de outras pessoas surdas na família.

Com relação ao estado civil, nove participantes são ‘solteiros’. Apenas quatro mulheres estavam ‘casadas’ e três mulheres haviam se ‘divorciado’. Com exceção de uma participante, os cônjuges das demais eram surdos. Seis entrevistados solteiros estavam namorando pessoas surdas. Quanto à prole, quatro mulheres possuíam filhos e uma participante estava grávida.

O processo de constituição das identidades dos surdos que entrevistamos teve influência da comunidade surda, especialmente a partir do momento em que essas pessoas tiveram acesso a uma modalidade complexa e acessível de comunicação. Assim, identificamos que a principal categoria de identidade surda foi a de transição (Perlin, 1998), vivenciada pela maioria dos surdos que, oriundos de famílias ouvintes, assumem para si as características da comunidade surda, o que é possibilitado pela aquisição tardia da língua de sinais. Tal modalidade de comunicação, inaugurada pela maioria (7 de 16) dos entrevistados, a partir dos 19 anos de idade, possibilitou a esses surdos romper com o silêncio e a solidão que caracterizou a infância desses que não puderam se comunicar precocemente por meio da língua de sinais.

Esse estudo se concentrou em identificar informações que contribuem para compreender como se deu o diagnóstico de surdez dos participantes, seu processo de aquisição da língua de sinais e a presença de pessoas surdas entre seus familiares ou em seus relacionamentos afetivos. Os dados apresentados demonstram que não apenas a aquisição de língua de sinais, como também a inserção na comunidade surda contribui para a constituição da identidade surda dos participantes.

A interação desses indivíduos surdos com seus semelhantes, que foram encontrados pela maioria dos participantes tardiamente e fora do âmbito familiar, parece ter propiciado a vivência de experiências que contribuem para a sensação de viver uma vida boa. Conforme identificamos em La Taille (2006), a experiência subjetiva da expansão de si próprio, que está atrelada à sensação de bem-estar, à avaliação da própria vida como um *continuum* e ao reconhecimento do sentido da própria vida, é o elemento que constitui o plano ético. Com exceção do relato de uma universitária surda, os dados de nosso estudo permitem a constatação de que a aquisição de língua de sinais, mesmo que tardia, e as interações com os seus pares surdos, deram vazão a que os entrevistados surdos se expandissem. Ricoeur (2004/2006) compreende que a vida boa é passível de ser assim qualificada por meio da capacidade narrativa do sujeito sobre si. A aprendizagem de uma língua é, portanto, crucial, ao pensarmos a perspectiva ética.

Vimos que a aquisição da língua de sinais, além de ter sido tardia, ocorreu por meio do contato com os pares surdos encontrados em associações ou em escolas de surdos. Logo, recomenda-se o ingresso de crianças surdas a contextos de interação linguística (Sixel, 2005), notadamente em escolas especializadas ao ensino de surdos, de modo a que o processo de desenvolvimento dos surdos ocorra sem os atrasos provocados pelo acesso tardio à comunicação sistematizada. Sixel (2005) observa que em tais contextos de interação linguística, a língua de sinais não é uma disciplina ensinada isoladamente, mas faz parte de todos os momentos do processo de ensino aprendizagem, assim como ocorre, por exemplo, com uma criança ouvinte na escola comum. A escola se configura como o local privilegiado para promoção de interações linguísticas em língua de sinais, pois é nesse âmbito que os surdos têm demonstrado interesse em atuar como referências identitárias positivas às novas gerações de surdos, cuja maioria é oriunda de lares ouvintes nos quais a língua prioritária é oral.

Empreendemos um estudo com sujeitos surdos sobre aspectos que contribuem para responder à pergunta ética “quem eu sou?”, cujas respostas nos dão indícios da identidade surda dos estudantes e egressos a quem entrevistamos. Uma vez que as representações de si podem se modificar conforme estabelecemos novas relações interindividuais, estudos que proponham a investigação sobre as escolhas feitas pelo participante no presente, bem como as representações de si no futuro, em outro momento de suas vidas, quando já terão concluído seus estudos de graduação, podem contribuir com a identificação de novos

conteúdos de consideração de si e do outro, na tentativa de ampliar o estudo sobre a perspectiva ética em pessoas surdas. Tal proposta pode ainda ser aplicada junto a indivíduos surdos de outras faixas etárias, para uma possível análise comparativa em que se constate a evolução das representações de si com um valor positivo.

Referências

- Andrade, A. N. (2006). *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação*. Dissertação de Mestrado, p. 228. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2008). Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. *Boletim de Psicologia*, LVIII (128). p. 55-72.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2010). Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (2). p. 271-280.
- Bisol, C. A.; Simioni, J.; Sperb, T. (2008). Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(3). p. 392-400.
- Costa, L. M. da. (2007). *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. Dissertação de Mestrado, p. 186. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Dalcin, G. (2005). *Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. Dissertação de Mestrado, p. 134. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. (2 ed). São Paulo: Plexus Editora.
- Kelman, C. A. (1996). *Sons e Gestos do Pensamento - Um Estudo Sobre a Linguagem egocêntrica na Criança Surda*. São Paulo: Corde.
- Kessler, T. M. (2008). *A surdez que se faz ouvir: sujeito, língua e sentido*. Tese de Doutorado, p. 236. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, RS.
- La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed.

- Laborit, E. (2000). *O grito da gaivota*. (2. ed). (Sarmiento, A., trad.). Lisboa: Editorial Caminho. (Original publicado em 1994).
- Lane, H. (2005). Ethics and Deafness: Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (3), p. 291-310.
- Marchesi, A. (2004). Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: C. Coll; A. Marchesi & J. Palacios. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (Vol. 3, F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Miranda, W. de O. (2007). *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*. Tese de Doutorado, p. 152. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Nader, J. M. V. (2011). *Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos*. Dissertação de Mestrado, p. 148. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Nembri, A. G. (2008). Ser surdo no mundo ouvinte. In: Silva, A. C. da; Nembri, A. G. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação.
- Perlin, G. T. T. (1998). *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação de Mestrado, p. 93. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Perlin, G. T. T. (2003). *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado, p. 156. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Petito, L. A. & Marentette, P. F. (1991). Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251. p. 1493-1496
- Piaget, J. (1991). *Seis estudos de Psicologia*. (Marfá, J., Trad). Barcelona: Editorial Labor. (Original publicado em 1964).
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (2 ed.) (E. Lenardon, trad.). São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. (N. Agustín, trad.). Cidade do México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado em 2004).
- Sacks, O. (2002). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. (Motta, L. T., trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Original publicado em 1989).

- Sixel, A. L. C. (2005). *Análise pragmática de atos comunicativos de crianças surdas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Skliar, C.; Massone, M. I.; Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, p. 69-70.
- Strobel, K. (2009). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. (2. ed rev.) Florianópolis: Editora da UFSC.

“Entendamo-nos a respeito da igualdade, porque se a liberdade é o ápice, a igualdade é a base. A igualdade, cidadãos, não é absolutamente toda a vegetação à mesma altura, uma sociedade de longas hastes de erva e de carvalhos-anões; [...] é civilmente, as mesmas oportunidades para todas as aptidões”.

(Hugo, 1862/2002, p. 545).

5.3. Atuação profissional e formação superior: opções morais e éticas de surdos

ATUAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO SUPERIOR: OPÇÕES MORAIS E ÉTICAS DE PESSOAS SURDAS

RESUMO

Investigamos os juízos de pessoas surdas sobre as suas opções morais e éticas quanto à atividade profissional e aos cursos de graduação no presente. O total de 16 surdos foi entrevistado por meio do método clínico piagetiano em língua de sinais. Dos 16 entrevistados, 13 realizavam uma atividade profissional, principalmente como ‘instrutor(a) de LIBRAS’ (n=9) e ‘professor de LIBRAS’ (n=3). Quanto à formação superior, sete haviam concluído o curso, dos quais quatro estavam cursando a segunda graduação. Os nove participantes restantes estavam cursando a primeira graduação. Houve matrícula em mais de um curso, prevalecendo escolhas nas áreas de ‘linguística e letras’ (n=10) e ‘ciências humanas’ (n=10). Para justificar suas atividades profissionais e suas escolhas acadêmicas, eles se referem principalmente à conexão com a comunidade surda e a si próprios. Considerando as restrições de possibilidades de atuação aos surdos, a presença de elementos autocentrados e a conexão com outrem nas justificativas, sugerimos a realização de novas pesquisas, com especial enfoque nos projetos de vida de pessoas surdas em uma perspectiva ética. Os dados apresentados podem fomentar a reflexão sobre as condições de acesso de surdos ao ensino superior e sua atuação efetiva no mercado de trabalho em outras esferas profissionais.

Palavras chaves: surdos; escolha profissional; formação universitária; desenvolvimento moral; perspectiva ética.

INTRODUÇÃO

Investigamos os juízos de pessoas surdas sobre as suas opções morais e éticas quanto à atividade profissional que exercem e aos cursos de graduação nos quais eles se matricularam. Esse estudo se insere no campo da Psicologia da Moralidade, tendo em Piaget (1932/1994) o autor de uma pesquisa pioneira sobre o desenvolvimento da moralidade.

Piaget (1932/1994) constatou que a consciência moral evolui, podendo se diferenciar pela anomia, heteronomia ou autonomia. A anomia se caracteriza pela total ausência de regras e pela existência de rituais próprios da criança, sem que tenha havido indícios de submissão desse indivíduo a regras exteriores. Posteriormente, a criança passa a se submeter a uma moral da coação baseada em um sentimento de respeito unilateral, na qual as regras são impostas externamente por figuras de autoridade à criança e possuem um sentido de sagradas, sendo, assim, inquestionáveis e imutáveis. À medida que as crianças interagem com pares e experimentam relações de cooperação, a moral da autonomia começa a se configurar, permitindo a compreensão das opiniões alheias e o debate sobre as regras que serão legitimadas pelo grupo, em um consenso. As relações de coação e de cooperação conduzem, portanto, a resultados distintos: “o bem é um produto da cooperação. Mas a relação de coação moral, que é geradora do dever, só poderia conduzir por si própria à heteronomia” (p. 155). A partir do momento em que a criança descobre que as relações de simpatia e de respeito mútuo requerem veracidade e reciprocidade, ela experimenta “interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (p. 155), tornando a autonomia moral plausível.

É lícito considerar, desse modo, que o raciocínio moral autônomo possibilita ao sujeito a realização de reflexões éticas. Morin (2004) defende a ideia de que “uma pessoa pode ser moral (segue os costumes até por conveniência), mas não necessariamente ética (obedece a convicções e princípios)” (p. 37). Isso significa reconhecer que nem todas as pessoas se orientam por concepções do bem viver, além de que moral e ética podem assumir definições diferentes.

Para La Taille (2006), “falar em moral é falar em deveres, e falar em ética é falar em busca de uma ‘vida boa’, ou se quiserem, de uma vida que ‘vale a pena ser vivida’” (p. 30). Tais reflexões remetem ao sentido da vida, à concepção de ‘vida boa’ e à de felicidade. Embora tenham significados diferentes, moral e ética se relacionam; logo, na perspectiva psicológica, “para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam” (p. 51). É preciso lembrar que o raciocínio moral evolui e, “enquanto no despertar do senso moral, elementos intelectuais e afetivos da moral permanecem isolados entre si e ainda superficiais em relação à organização psíquica da criança” (p. 133), a partir das relações de cooperação, os elementos que antes estavam isolados se coordenam. Assim, um sujeito autônomo será aquele que integrará os valores e

princípios éticos às suas representações de si, configurando um novo tipo de sentimento: o respeito por si próprio. É esse sentimento que “*une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da ‘vida boa’ –, e, por outro, causa essencial do sentimento da obrigatoriedade –, portanto motivação para a ação moral: respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio*” (p. 133). Um sujeito moralmente autônomo é aquele que se mantém fiel aos seus valores e princípios, independentemente das pressões sociais que podem ser sofridas por ele, pois foi além do respeito mútuo, desenvolvendo o sentimento de autorrespeito (La Taille, 2006).

Não se trata de instâncias isoladas, mas de sentimentos interdependentes, pois a perspectiva ética remete a si, como também ao outro e se relaciona com o fluxo do tempo. Ricoeur (1990), para quem a aspiração a uma vida boa evidencia a estima de si, considera que as nossas ações intencionais, com razões refletidas previamente, caracterizam o nosso desejo de manutenção de si. O outro, implicado nesse contexto, está presente na definição de ética proposta por Ricoeur (1990), referente à realização de uma vida plena baseada na cooperação (com os outros) e na generosidade (para os outros), em instituições justas.

A consideração pelo outro foi abordada por La Taille e Madeira (2004) em uma pesquisa que visava investigar a relação entre moralidade e legitimação de atos violentos. Os autores se propuseram analisar projetos de vida de adolescentes do ensino médio de uma escola pública de São Paulo. Os tipos de projetos (se conectados ou desconectados do outro) foram comparados com os critérios de juízo adotados pelos participantes para legitimar ou não atos violentos fictícios. Uma das hipóteses dos autores era “a de que pessoas que, no plano ético, escolhem projetos de vida com forte grau de individualismo [...] são mais inclinadas a legitimarem moralmente atos de violência do que pessoas que escolhem projetos de vida mais relacionados aos valores humanistas, às virtudes e à cooperação.” (p. 12). Os dados principais indicam que a maioria dos jovens não inclui o outro de maneira cooperativa no plano ético e 51% das respostas dos participantes não condenam claramente a violência.

Em sua pesquisa de mestrado, F. H. de F. Miranda (2007) estabeleceu um conjunto de categorias que compõem o Grau de Consideração do Outro (GCO) para classificar as justificativas que adolescentes apresentaram sobre seus projetos de vida. Essa classificação ocorria à medida que outras pessoas eram consideradas, respectivamente, de maneira instrumentalizadora nos projetos de vida ou eram mencionadas como protagonistas,

valorizando a reciprocidade nas relações. As subcategorias de desconexão e de conexão nos projetos foram: desconectada da sociedade (como um todo), de um grupo (filhos, família ou outro grupo social), de uma pessoa, desconectada autocentrada (sem referência a outrem), conectada com uma pessoa, com um grupo, e com a sociedade. A autora verificou que “os valores morais que permitem a boa convivência em sociedade ainda permeiam parte dos projetos de vida dos adolescentes, mas não sua totalidade” (F. H. de F. Miranda, 2007, p. 98).

A perspectiva da vida boa demanda, de acordo com Ricoeur (2004/2006), um longo e contínuo processo de reconhecimento de si, como também de reconhecimento do outro, o que exige a capacidade de identificar e de distinguir. Essa capacidade é aplicada às pessoas tanto nas suas relações consigo mesmas quanto nas relações com o outro. Embora o sujeito não atinja plenamente o reconhecimento mútuo devido a dissimetrias que podem existir nas relações, o processo de reconhecimento de si implicará continuamente o estímulo do outro.

Com o intuito de delinear como os homens desenvolveram um saber sobre si próprios, por meio de uma análise da filosofia greco-romana, e dos preceitos cristãos e monásticos, Foucault (1984/2004) identificou quatro tipos de técnicas interdependentes, a saber: 1) as de produção, utilizadas para criar, modificar e manipular objetos; 2) as de sistemas de signo por meio da qual são produzidos signos, símbolos, sentidos e significação; 3) as de poder, que determinam como serão as condutas dos indivíduos e estabelecem relações de dominação; 4) as técnicas de si, que possibilitam ao indivíduo realizar, sozinho ou auxiliado por outrem, “certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade” (p. 2). O autor verificou que na filosofia greco-romana, o preceito que orienta o conhecimento de si mesmo é consequência do princípio relativo ao cuidado de si. Esse cuidar de si deveria ser uma atividade para a vida toda, que possibilitaria uma realização plena, no qual está inerente o exame da própria consciência em constante movimento de olhar para si, resultando um “agir conforme o bem” (p. 11).

Foucault (1984/2004) não exalta o olhar para si em detrimento do outro, embora considere que o autoexame de consciência e a atenção que se dá as nossas próprias atividades sejam, em alguns momentos, relativos a conteúdos práticos e materiais.

Todavia, o cuidado e o conhecimento de si, por poderem resultar um agir de acordo com o bem, revelam um aspecto da moralidade que anuncia o outro. Para Savater (1993/2004), sem o outro não existe possibilidade de vida boa, nem de vida humana. Por ser uma realidade cultural, além de uma realidade biológica, “o homem não nasce já totalmente homem, e nunca chega a sê-lo sem a ajuda dos outros” (p. 74), pois o que nos torna humanos é um processo que envolve reciprocidade e depende de uma aprendizagem cultural, cuja base linguística precisa estar presente.

Se a aprendizagem cultural requer as trocas linguísticas, é possível considerar que as reflexões morais e éticas ficam comprometidas nos casos de privações de linguagem que ocorrem, por exemplo, com pessoas surdas que se veem impossibilitadas de desenvolver uma língua natural via modalidade auditiva.

É possível definir surdez por meio de um modelo clínico com enfoque no diagnóstico e na reabilitação ou buscar, na perspectiva socioantropológica da surdez, uma explicação etiológica que considera o sujeito surdo como parte de uma comunidade para a qual a língua de sinais exerce um papel fundamental (Skliar, Massone & Veinberg, 1995). Ladd (2003) comenta sobre a insatisfação de pessoas surdas com o fato de elas serem caracterizadas a partir do termo surdez (*deafness*), o qual está vinculado a uma visão médica, e propõe a utilização da palavra “*deafhood*” (termo para o qual não encontramos tradução na língua portuguesa), que caracteriza maneiras de ser surdo no mundo, de conceber o mundo e o seu próprio lugar nele. Esta concepção reconhece a natureza e o significado dos relacionamentos entre as pessoas surdas. Considera-se, portanto, a existência de uma comunidade surda da qual fazem parte os surdos e ouvintes filhos de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes, intérpretes e tradutores de LIBRAS e demais pessoas que se identificam com a comunidade surda, especialmente com o uso apropriado da língua de sinais, todos os quais podendo ser agentes de socialização da língua de sinais e propagadores do jeito de ser surdo.

Com o intuito de compreender como é viver em um mundo em que a maioria das pessoas é ouvinte, Andrade (2006) e Andrade e Alencar (2008, 2010) contataram pessoas surdas que relataram situações diversas de humilhação. Foram entrevistadas 12 pessoas, entre 15-25 e 35-45 anos, igualmente divididas quanto à idade e quanto ao sexo. Os principais relatos de humilhação pessoal diziam respeito à exclusão do processo de ensino/aprendizagem. Vale ressaltar que a escola requer constante processo de abstração e

conceituação, o que naturalmente demanda o uso estruturado da língua. Ao analisar a escolaridade dos participantes, Andrade (2006) constatou defasagem principalmente entre os adultos que ainda estavam matriculados no ensino fundamental, ou seja, quatro adultos surdos apresentaram uma média de 24,2 anos de atraso na escolaridade. Para a autora, esse dado está associado ao retardo na aquisição de língua de sinais, considerando que os participantes que apresentaram maior atraso na escolaridade haviam demorado entre 15 e 31 anos para aprender a língua de sinais. Em relação aos jovens, o estudo constatou menor índice de atraso tanto no nível de escolaridade quanto na aquisição de LIBRAS. Desse modo, cinco jovens apresentavam 6,4 anos de defasagem na escolaridade e aprenderam a língua de sinais a partir dos 12 anos de idade. A aquisição tardia de língua de sinais tem relação com a proibição do uso dessa modalidade de comunicação nos espaços escolares, onde prevalecia a filosofia oralista.

A língua de sinais, porém, sobreviveu à proibição e se desenvolveu nos encontros próprios dos surdos, tendo sido instituída legalmente, no Brasil, há uma década. No texto legal, a LIBRAS é reconhecida como um meio de comunicação e expressão baseado em um sistema linguístico visomotor, com gramática específica, que possibilita a transmissão de representações e fatos, sistema esse oriundo das comunidades surdas de nosso país (Brasil, 2002).

Posteriormente, os surdos passaram a ter prioridade legal na formação superior para o ensino de LIBRAS na educação básica (Brasil, 2005). A educação superior dos surdos envolve os cursos de licenciatura plena em Letras/LIBRAS, que credenciam professores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e superior. A formação em pedagogia prepara professores surdos para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Além de ter sido instituída a função do professor surdo, a legislação prevê a formação de instrutores de LIBRAS. Estes passam por formação de nível médio em cursos de educação profissional ou de formação continuada oferecidos por instituições de ensino superior ou pelas credenciadas às secretarias de educação.

Durante o ano de 2009, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), 20.019 alunos matriculados em instituições de ensino superior apresentavam algum tipo de deficiência. Esse número corresponde a 0,34% dos estudantes universitários no Brasil no referido período. Do total

de alunos com algum tipo de deficiência, 22% são alunos considerados com deficiência auditiva. Esse número considera as pessoas que possuem deficiência auditiva por um viés clínico-terapêutico, razão pela qual o índice de pessoas surdas matriculadas no ensino superior pode ser menor. Os dados do INEP (2010) abrangem tanto as pessoas com baixa audição como as pessoas surdas que se inserem na comunidade surda, não significando, desse modo, a abordagem educacional da língua de sinais como modalidade prioritária de comunicação.

Conforme Quadros, Cerny e Pereira (2008), a educação de surdos requer que se considere a língua de sinais, reportando-se aos “vários relatos de surdos que expressam o quanto o mundo passou a ter significado a partir do momento em que puderam se expressar e ter escutas em sinais” (p. 36). O curso de Letras-LIBRAS foi instituído em universidades federais brasileiras, em um antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e no Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), organizado em forma de rede e integrando nove polos que, no total, oferecem 500 vagas. Para a oferta desse curso, estabeleceu-se que a língua de instrução seria a de sinais. Para as autoras, são desafios do Letras-LIBRAS tanto traduzir as formas de ensino e aprendizagem em língua de sinais quanto promover esse processo na modalidade de ensino à distância. A configuração do curso de Letras-LIBRAS demandou a participação dos surdos, pois esses seriam responsáveis por informar como são as características dos surdos para acessarem e compreenderem o conhecimento, sendo, portanto, o primeiro curso da América Latina a ser oferecido especialmente para os surdos.

Goes (2010) analisou como ocorre a acessibilidade para surdos matriculados no curso de Letras-LIBRAS, modalidade de ensino a distância (EAD), oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e constatou que alguns aspectos interferem de forma negativa no processo de aprendizagem desses alunos. A autora sugere que recursos tecnológicos sejam aperfeiçoados, especialmente no que diz respeito à criação de uma ferramenta que possibilite a comunicação por meio de língua de sinais via sala de bate papo virtual, favorecendo os debates em ambiente virtual de aprendizagem. Em contrapartida, Goes (2010) considera que esse curso “recupera o tempo perdido pelos surdos, muitos deles antes sem possibilidade de formação” (p. 104).

A formação superior de professores de LIBRAS, precedida pelo reconhecimento legal da língua de sinais, ilustra mudanças sociais que vêm ocorrendo em prol da

acessibilidade aos surdos. Lamoglia (2009) ressalta que esse é um avanço, porém questiona a eficiência de uma disciplina que se propõe ao ensino de uma língua em uma duração mínima de 60 horas letivas, carga horária prevista para disciplinas de graduação no Brasil, pois “não é possível aprender uma língua” (p. 46) em tempo tão reduzido. A autora levanta outro aspecto a ser refletido sobre quem seria responsável por ministrar as aulas de língua de sinais que, a rigor, devem ser realizadas por professores surdos fluentes em língua de sinais. Em contrapartida, considerando o histórico de baixa escolaridade apresentada pela maior parte dos surdos, enfrenta-se “um impasse: encontrar surdos fluentes em LIBRAS e com a formação acadêmica compatível com a docência no Ensino Superior” (p. 46). É possível encontrar alguns estudos de formação *strictu sensu* elaborados por autores surdos, dos quais citamos Perlin (1998, 2003), Strobel (2009), W. de O. Miranda (2007), porém as considerações de Lamoglia (2009) nos possibilitam reconhecer que o movimento de transformação para promoção de acesso aos surdos, especialmente nos espaços de educação formal, ainda se encontra no estágio inicial.

De acordo com Miorando (2006), os surdos estão se organizando com o intuito “de superar a marginalização, trazendo esse sujeito para os espaços que o enxerguem como cidadão” (p. 78). Uma providência inicial seria transformar os espaços formais de educação, superando a falta da escola “em receber os alunos surdos e não acompanhar o crescimento dessa comunidade, bem como a expansão do seu movimento político” (p. 79). Com a legislação da acessibilidade e reconhecimento legal da língua de sinais, a maioria dos surdos deixou de se identificar em termos de passividade, sob o viés da concepção clínicoterapêutica, emergindo “uma geração mais forte” (Stumpf, 2008, p. 16), que luta pelo acesso por meio da LIBRAS.

Atualmente, tem sido discutida uma proposta de transformação na educação dos surdos, com ênfase na formação de instrutores e professores surdos. Os professores surdos são, para W. de O. Miranda (2007), referências identitárias para as crianças surdas. O modelo de escola de surdos com professores surdos é o que, de acordo com o autor, propicia o desenvolvimento de uma visão epistemológica dos surdos e de didática de língua de sinais, além de aprimorar a língua de sinais em sua modalidade corporal e escrita. Nesse formato, os professores surdos podem atuar diretamente com os alunos surdos, promovendo uma pedagogia em que os envolvidos se colocam como iguais por compartilharem uma identidade linguística.

Para que a formação desses profissionais ocorra, é necessário considerar o papel do intérprete de língua de sinais. Masutti e Santos (2008) observam que a atuação do intérprete requer uma escuta diferenciada na qual é preciso se colocar “em uma relação ética de apagamento de si para produzir uma empatia em relação ao outro” (p. 152). Para as autoras, o intérprete está sujeito a um grau de exposição “em termos linguísticos e culturais durante seu ato performático [passível de] afetar profundamente a subjetividade desse indivíduo, que, ao se sentir acuado diante das demandas” (p. 161) dos expectadores surdos e ouvintes, pode vir a desistir da função. Em contrapartida, para Perlin (1998), o intérprete de língua de sinais representa “para os surdos a possibilidade de [...] dizer nosso pensamento aos ouvintes que não nos conhecem, de contar histórias, de negociar com sujeitos que nem sempre ousam se aproximar temendo a dificuldade na comunicação” (p. 9). Além disso, a autora relata que parte dos intérpretes conhece a fundo os valores da comunidade surda; diferentemente, existem outros que, por representarem o surdo como “uma minoria excluída a quem é preciso reduzir” (p. 9), transformam o significado da mensagem ou a interpretam erroneamente.

A presença do intérprete de língua de sinais, os espaços escolares e as relações estabelecidas na comunidade surda contribuem, de acordo com Chiella (2007), para constituir as marcas sociais e culturais surdas. Os marcadores culturais “podem ser capazes de explicitar parte do que significa ser surdo” (p. 79). A autora analisou teses e dissertações produzidas por autores surdos nas quais existem relatos sobre suas histórias de vida e verificou que existem elementos específicos que estão presentes quando se pensa em estabelecer o jeito surdo de ser, indo além da surdez física e do uso da língua de sinais. Tais elementos foram categorizados como marcadores culturais, conforme suas especificidades, assim denominados: temporalidade, presencialidade, olhar surdo, luta surda, nostalgia surda e constrangimento surdo.

Para a autora, ser surdo abrange a temporalidade, não no sentido cronológico, mas relativa às muitas horas que são investidas durante um encontro entre surdos. Chiella (2007) identificou que “os surdos expressam essa necessidade [...], [pois] há pouca interação na comunicação entre surdos e ouvintes nas famílias” (p. 81). A presencialidade é outra marca identificada, relativa a estar no mundo surdo, revelada pela “necessidade de estar junto para poder dar significado à língua, ao olhar, à cultura de modo geral” (p. 84).

Entre ouvintes, Chiella (2007) considera que a surdez como diferença cultural ainda é de difícil compreensão. Assim, a vivência surda é necessária, pois “junto aos ouvintes, os surdos não conseguem manifestar e significar a surdez na cultura” (p. 86). É nessa vivência que o surdo desenvolve o olhar surdo, outra marca importante que contribui para ressignificar a linguagem.

A marca referente à luta surda é frequentemente transformada. Chiella (2007) constatou que, em um momento, o enfoque dessa luta foi pelo reconhecimento de sinais; na atualidade, a luta se volta à conquista de uma educação que considere a diferença surda, o que tem influenciado a realização de pesquisas na área de educação de surdos que discutem a adequação do currículo às necessidades surdas. Além da luta surda, verificou-se a existência de um “desejo de garantir a comunidade surda” (p. 66), o que foi denominado como nostalgia surda. O constrangimento surdo também se configurou como um marcador experimentado na “condição de dependência do ouvinte” (p. 66).

Os apontamentos de Chiella (2007) contribuem para identificarmos elementos específicos do jeito de ser surdo. Contudo, Sixel (2005) ressalta que os surdos não são portadores de uma diferença cultural, mas de uma diferença linguística que implica a adoção de uma abordagem educacional propiciadora de interações linguísticas significativas por meio da modalidade naturalmente acessível aos surdos, nesse caso, a língua de sinais. As características anunciadas por Chiella (2007) podem, portanto, ser resultantes de um atraso na aquisição da língua. Adotamos a ressalva de Sixel (2005), uma vez que não nos propusemos a realizar um estudo cultural. Por outro lado, consideramos relevante apresentar as contribuições de autores que atestam os marcadores culturais surdos, por entendermos que esses estudos ampliam a reflexão sobre as pessoas surdas.

Os aspectos apresentados até o momento nos fazem atentar para o fato de que as relações interindividuais estabelecidas na comunidade surda podem influenciar sobremaneira as escolhas feitas pelos surdos sobre sua atividade profissional e sua formação acadêmica. Vimos, no início desse estudo, que a perspectiva ética não apenas depende do reconhecimento de si, como também requer o reconhecimento do outro (Ricoeur, 2004/2006). A maneira como Morin (2004) e La Taille (2006) diferenciam moral e ética nos leva a refletir sobre o fato de que as nossas escolhas ocorrem por obediência a convenções sociais (perspectiva moral) ou são oriundas de uma reflexão em torno dos valores e princípios que inspiram as regras morais (perspectiva ética). Desse modo, nos

propusemos analisar, nos juízos de surdos que haviam se matriculado no ensino superior, se as suas opções atuais de atividade profissional e de formação acadêmica são morais ou éticas. Vejamos, a seguir, o método aplicado.

MÉTODO

Participantes

Os participantes foram 16 pessoas surdas usuárias de língua de sinais, que já efetuaram matrícula em instituições de ensino superior, sendo que a maioria dos participantes reside na região da Grande Vitória (ES) e quatro entrevistados restantes vivem em uma cidade do interior do estado. Todos os participantes possuem a LIBRAS como primeira língua, pois a surdez ocorreu antes que uma língua oral pudesse ser aprendida. O contato com os participantes foi favorecido pelos intérpretes e professores do curso de Letras-LIBRAS oferecido em um polo de ensino à distância na UFES. Cada participante teve conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização dos dados coletados conforme os aspectos éticos vigentes.

Instrumento e procedimentos

Investigamos os relatos dos participantes sobre as escolhas profissionais e acadêmicas até o momento, por meio das seguintes perguntas:

- 1) Você possui atividade profissional?
- 2) (Caso positivo) Qual é a atividade que você exerce?
 - a. Por quê?
- 3) Em que curso você efetuou matrícula?
 - a. Esse é o seu primeiro curso superior?
 - b. (Para cada curso mencionado) Qual a situação desse curso?
 - c. (Para cada curso mencionado) Por que você escolheu esse curso?

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e filmadas na íntegra. Utilizamos locais diferentes para a coleta de dados, sendo uma sala vazia cedida pelos locais de trabalho de seis participantes, uma sala nas mesmas condições cedida pelo programa de pós-graduação onde o presente estudo é desenvolvido, um espaço cedido pelo hotel onde nos hospedamos para entrevistar quatro participantes residentes no interior do

estado e, por fim, a residência de uma participante. Realizamos as entrevistas diretamente, em língua de sinais, sem contarmos com a mediação de um intérprete. Por essa razão, a filmagem se fez necessária. Posicionamos a filmadora em um ângulo lateral de modo a direcionar o foco simultaneamente na entrevistadora e no participante. Comprometemo-nos a utilizar os vídeos atendendo exclusivamente aos objetivos da pesquisa, mantendo sigilo da identidade dos participantes, bem como a conservar os arquivos em nosso acervo pessoal. Utilizamos nomes fictícios seguidos pela idade em anos para denominar os entrevistados. Os seus relatos serão apresentados em itálico, na seção de resultados e discussão.

Tratamento dos dados

A análise qualitativa dos dados teve prioridade, pois o método clínico possibilita o acesso a uma variedade de informações. Primeiramente, realizamos leituras dos protocolos de entrevista, identificando os juízos espontâneos e desencadeados dos entrevistados, considerando o valor da mensagem comunicada.

A nossa proposta de análise considera importante a interpretação das justificativas sob a premissa da conexão com outrem ou da desconexão de outrem. Porém, a partir dos nossos dados, reformulamos a classificação apresentada por F. H. de F. Miranda (2007) e elaboramos o Grau de Consideração de Si e do Outro (GCSO). Para que a perspectiva ética se instaure, compreendemos que a consideração de si é aspecto relevante, pois, assim como ressalta La Taille (2006), “a moral frequentemente implica abandonar os próprios interesses, mas nem por isso ela é desinteressada” (p. 51). Ainda, a reflexão ética abrange tanto o reconhecimento de si quanto o reconhecimento do outro (Ricoeur, 2004/2006).

Para análise quantitativa, utilizamos o *software* Sphinx® – Versão 5, apropriado para aplicação em diversas áreas de conhecimento, que permite análise e interpretação de dados quantitativos, além de oferecer recursos para a análise qualitativa. Com o *Sphinx*® – Versão 5, pudemos contabilizar as respostas e comparar as variáveis de modo a investigar as semelhanças e as diferenças nos juízos dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos, a seguir, os principais dados analisados neste estudo, fazendo a ressalva de que, em alguns casos, obtivemos um número de respostas e de justificativas

superior ao número de participantes. Verificamos que três participantes não possuíam **atividade profissional**. Os 13 surdos restantes atuavam nas seguintes funções: a) ‘instrutor de LIBRAS’ (n=9), b) ‘professor de LIBRAS’ (n=3), c) ‘digitador’ (n=1). Dois participantes esclarecem sobre o que diferencia a formação dos profissionais que atuam como instrutores de LIBRAS e como professores de LIBRAS, considerando que “os outros surdos, instrutores de LIBRAS, não têm curso de pedagogia. [...] Eu sou um professor de LIBRAS surdo” (Artur, 28). Ao responder sobre sua profissão, Betina (29) observa que “no contrato da prefeitura, tem a opção intérprete de LIBRAS, instrutora de LIBRAS e, como eu me formei, eu sou professora de LIBRAS. Eu sou surda e já sou professora de LIBRAS”. Os professores de LIBRAS são assim reconhecidos, considerando o fato de já possuírem uma graduação, além da necessidade de participarem e serem aprovados em um concurso público, bem como de atuarem em cursos superiores de licenciatura. Por lei, os surdos têm prioridade na formação para o ensino de LIBRAS na educação básica (Brasil, 2005). Ser professor surdo, para Artur (28) e Betina (29), está relacionado ao nível de formação e remete à imagem positiva que esses entrevistados têm de si, o que parece coerente com os dados apresentados por W. de O. Miranda (2007) sobre o fato de os professores surdos serem referências identitárias positivas para as novas gerações surdas, que transmitem orgulho e consciência da cultura e da língua dos surdos.

Em relação aos **argumentos das atividades profissionais**, verificamos que esses foram do tipo: a) ‘conectado’ (n=10), com referência ao outro individual ou coletivo como protagonista e/ou favorecido pela escolha profissional do participante; b) ‘autocentrado’ (n=10), com o reconhecimento de si como alguém que porta determinadas características e habilidades, tornando-se capaz de agir no mundo, sem, no entanto, mencionar diretamente o outro; e c) ‘desconectado’ (n=1) de si próprio. Houve ‘dados perdidos’ em relação à justificativa de três atividades.

Em relação aos argumentos do tipo ‘conectado’, os participantes justificaram suas escolhas baseados na conexão com a comunidade surda, com foco na educação de surdos, especialmente no ensino de crianças surdas e na formação de professores para atuarem na inclusão educacional. As justificativas apresentadas pelos entrevistados caracterizam as escolhas pela atividade profissional em uma perspectiva ética, pois princípios como o acesso à comunicação e ao conhecimento, bem como o desejo de evitar o sofrimento alheio estiveram presentes em tais justificativas.

Ao refletir sobre seu papel como professor de LIBRAS no ensino superior, o participante Artur (28) projeta o futuro profissional de seus alunos em escolas inclusivas, conforme podemos constatar no trecho a seguir: *“Eu ensino a disciplina para vários alunos. Eu ensino como ser professor. Lá na escola precisa, antes, se formar, aprender já. Precisa porque se chegar um aluno surdo, não vai ficar sem comunicação”*. Elisa (40), que atua em uma escola rural, revela sua preocupação com os surdos que desconhecem LIBRAS e que ficam escondidos na zona rural, sem acesso ao conhecimento da língua de sinais, coincidindo com o estudo de W. de O. Miranda (2007), o qual verificou que o interesse de expansão na atuação de professores surdos no interior dos estados é uma preocupação das escolas de formação de professores surdos. Flora (30), por sua vez, recorda que, após cursar o magistério, a única oportunidade de trabalho que ela conseguia era o de empregada doméstica, pois, embora fosse professora, nenhuma escola a aceitava profissionalmente. Então, em visita a uma escola onde havia surdos e ouvintes matriculados, a participante constatou os maus tratos impostos às crianças surdas.

Em um relato emocionado, a participante declara: *“os professores batiam nas crianças surdas, zombavam, as colocavam de castigo. Aquilo me deixava muito triste. Aquilo precisava mudar!”* (Flora, 30). Esse episódio motivou a participante a buscar uma formação superior e, conseqüentemente, a atuar como professora de surdos. Dado parecido foi verificado por W. de O. Miranda (2007), ao verificar que, nas escolas tradicionais às quais os surdos deveriam frequentar, os conhecimentos eram vazios, os conteúdos eram repetidos monolinguisticamente, não havia cooperação, um espaço estéril de desenvolvimento, onde foi possível vivenciar “a má ética educacional em relação com o outro” (p. 130).

As justificativas do tipo ‘autocentrado’ (n=10) apresentaram dois conteúdos autorreferenciais diferentes que diziam respeito a: 1) elementos de reconhecimento de si com valor positivo; 2) argumentos hedonistas, voltados à própria satisfação pessoal. Dos 10 argumentos autocentrados, nove denotavam o reconhecimento de si. De acordo com Ricoeur (2004/2006), para que o reconhecimento mútuo seja possível, é imprescindível que o sujeito reconheça em si as características de um ser agente, capaz de atuar sobre o mundo e responder por suas conseqüências. Em tais argumentos, o outro não foi considerado, todavia, reconhecer-se como capaz de atuar sobre o mundo e avaliar as próprias características e necessidades de expansão de si são condições importantes para o

reconhecimento do outro como protagonista, o que está presente na definição de ética adotada neste estudo (La Taille, 2006; Morin, 2004).

Houve participantes que reconheceram a necessidade pessoal de adquirir experiência no processo de ensino/aprendizagem, como a Gláucia (29) para quem tornar-se uma profissional competente requer que se tenha *“conteúdo, experiência de como ensinar, de como aprender”*. Outros entrevistados ressaltam os benefícios que o trabalho gera, com enfoque na possibilidade de ter contato com outras pessoas e de sentir alegria com as possibilidades de interação, e o desejo de construir o próprio caminho, de desenvolver e ser capaz de não mais depender dos pais como argumentos que apontam para a necessidade subjetiva de expansão de si. Em relação aos benefícios identificados na atuação profissional, para Guilherme (36), *“quando a gente trabalha, a gente descobre pessoas, faz contatos, conversa, isso ajuda mais a viver, a ficar esperto, alegre. Em casa, a gente fica mole, parado”*. Felipe (24) entende que o trabalho é necessário para o seu desenvolvimento pessoal, pois essa atividade *“facilita a minha vida, eu construo o meu próprio caminho. Eu não posso ficar em casa dependendo da minha mãe e do meu pai”*. Em tais argumentos, constatamos o interesse em cuidar de si (Foucault, 1984/2004) viabilizado pela atividade profissional que impulsiona o desenvolvimento pessoal dos participantes, favorecendo a conquista de um contentamento com a própria vida, como também permite a construção do próprio caminho de vida.

Houve argumentos autorreferenciais relativos ao reconhecimento de uma característica pessoal que habilita o surdo a determinada atuação profissional. Ser graduada em Pedagogia credencia uma participante a atuar em uma função específica, *“porque no contrato da prefeitura, tem a opção intérprete de LIBRAS, instrutora de LIBRAS e, como eu me formei, eu sou professora de LIBRAS. Eu sou surda e já sou professora de LIBRAS”*. Esse é claramente um exemplo de reconhecimento de si com valor positivo. Ao alegar que está apta a ser professora de língua de sinais, Betina (29) resalta o valor de sua própria conquista quanto à formação universitária. Outros argumentos destacam o fato de ter sido aprovado em um concurso ou no exame de proficiência em LIBRAS (PROLIBRAS), logo características que atestam a valorização pessoal e a aptidão reconhecida por meio de instrumentos formais de avaliação. O único argumento que poderia ser classificado como hedonista se refere ao fato de ter tornado-se instrutora de língua de sinais por combinar com a graduação em curso (Letras-LIBRAS) e, sendo a

modalidade de ensino em seu curso semelhante ao trabalho realizado como instrutora, a participante sente-se satisfeita.

O argumento do tipo ‘desconectado’ (n=1) remete à desconexão de si próprio. Nesse caso, a participante argumenta que a vaga de instrutor de LIBRAS era a que tinha disponível no mercado para ela. Embora com apenas uma ocorrência, consideramos a desconexão de si próprio um dado relevante. O estudo apresentado por F. H. de F. Miranda (2007) não encontrou a desconexão de si como argumento.

Em relação aos **cursos em que os participantes efetuaram matrícula**, constatamos mais de um curso (n=24), sendo oito referentes à segunda graduação. Dentre os cursos, prevalecem o de Letras-LIBRAS (n=10), seguido pelo de Pedagogia (n=7). Goes (2010) verificou que, para 16 participantes de sua pesquisa, o equivalente a 43% do total, a graduação em Letras-LIBRAS era a única na qual eles haviam se matriculado. Além disso, a autora constatou que seis participantes restantes já possuíam uma graduação e cinco estavam cursando uma segunda graduação.

Quanto ao **primeiro curso de graduação** no qual os participantes efetuaram matrícula, a metade deles optou por um curso na área de ‘Ciências Humanas’ (n=8), seguida por ‘Linguística e Letras’ (n=4), ‘Ciências Sociais Aplicadas’ (n=2) e ‘Ciências Exatas’ (n=2). As **justificativas** para esta escolha foram: 1) ‘conectado’ (n=15), ‘autocentrado’ (n=8) e ‘desconectado’ (n=5).

A principal conexão é relativa à comunidade surda (n=14). Nos relatos, esteve presente a preocupação em cursar Letras-LIBRAS para estimular o desenvolvimento das crianças surdas e melhorar a vida dos surdos no futuro, como demonstrado por Eduardo (26), no relato a seguir: *“apoiar o surdo para que ele no futuro tenha um melhor conhecimento de mundo. [...] Se eu não entrar, como eu vou apoiar o surdo? Eu não vou dar nada e ele fica sofrendo. Eles vão ficar sozinhos com a mesma vida sempre”*.

O sofrimento e a solidão dos surdos foram conteúdos identificados por Chiella (2007) e Strobel (2009). Strobel (2009) relembra que os surdos possuem uma história marcada por estereótipos de inferioridade, tendo sido estimulados a se adequar ao mundo ouvinte. Eduardo (26) demonstra a preocupação em intervir positivamente na vida dos surdos, desejo que tem relação com o histórico de submissão dos surdos ao enfoque oralista e consequente baixo desempenho escolar, elemento presente na história de vida da maioria dos participantes. Esse aspecto também se pode verificar no relato de Flora (30)

que escolheu cursar uma licenciatura a fim de ensinar os surdos a escreverem e a se comunicarem por meio de LIBRAS, adotando uma abordagem pedagógica diferente da oralista, à qual ela foi submetida quando criança e que gerou um quadro de sofrimento e de não aprendizagem.

Verificamos, assim como notou Chiella (2007), que os surdos censuram as escolas pelo seu fracasso educacional, situação geradora de permanente sofrimento. Em relação ao âmbito familiar, a autora ressalva que esse é um espaço onde “a comunicação em LIBRAS é frágil, mas [...], apesar disso, [os surdos] não acusam a família pelo fracasso” (p. 87). Ainda assim, para Cléo (39), é necessário estimular as crianças surdas que fazem parte de famílias ouvintes, meio no qual é comum não serem compreendidas por seus familiares, impossibilitando que as crianças aprendam a língua de sinais adequadamente. Logo, “*os surdos que vão fazer curso de LIBRAS aprendem pedagogia para ensinar às crianças*”.

Dando continuidade à análise, os argumentos do tipo ‘autocentrado’ (n=8) contém aspectos do reconhecimento de si (Ricoeur, 2004/2006) com enfoque em dois tipos de características. Uma dessas características revela a percepção de um desejo impedido, possivelmente vinculado às restrições vivenciadas pelos surdos. Eduardo (26) optou por cursar Letras-LIBRAS após ter tentado aprovação no vestibular em duas faculdades diferentes que ofereciam o curso de Ciência da Computação. Com as reprovações consecutivas e, em seguida, a emergência do curso de Letras-LIBRAS no qual o participante via a possibilidade de se desenvolver, Eduardo (26) decidiu por cursar essa segunda opção. Demétrio (29), por sua vez, observa que, ao terminar o ensino médio, ele “*queria muito fazer faculdade, mas minha mãe disse que eu não podia. [...] Eu ficava observando os surdos que estudavam em faculdade, no curso de Pedagogia. Eu não gostava de Pedagogia*”. De um lado, estava alguém valorizado por Demétrio (29) a afirmar que ele não poderia ingressar na faculdade; em compensação, o movimento dos surdos se configurava no sentido de uma inclusão no ensino superior por meio do curso de Pedagogia.

O participante sabia o que ele queria – cursar uma graduação –, como também compreendia a mensagem que vinha de sua mãe quanto à possibilidade de realizar esse projeto. Por outro lado, ele tinha certeza do que não escolher como opção acadêmica, contrariando todo o movimento empreendido pelos surdos, afinal cursar Pedagogia era algo indesejável para Demétrio (29). Foucault (1984/2004) compreende que as técnicas de

si são uma forma de desenvolver um saber sobre si próprio necessário para atuação no mundo. Essas técnicas se compõem de diversas operações que o sujeito faz sobre o próprio corpo, a alma, o modo de ser ou o pensamento com o intuito de conquistar um estado de felicidade. Saber o que não se deseja permite, ao menos, identificar o que não propiciará a expansão de si. Essa é certamente uma face necessária ao reconhecimento de si como potência.

Outras justificativas alegam a possibilidade de, por meio do curso superior em Letras-Libras, tornar-se professor surdo para ensinar em LIBRAS. A atuação como professores de língua de sinais aparece como área em expansão, conforme observa Elisa (40), no trecho seguinte: *“eu vi o movimento e percebi porque vai ter futuro no trabalho. Eu vi que os grupos de surdos estão aumentando e que eles vão precisar de professoras”*. Quanto às explicações hedonistas, houve apenas três argumentos, com destaque para o fato de Letras-Libras ser um curso novo no meio acadêmico, gerando interesse e curiosidade, e para as características pessoais como gostar de usar computador, logo escolher Sistemas de Informação.

Em relação às justificativas do tipo ‘desconectado’ (n=5), verificamos dois conteúdos principais. O primeiro seria desconectado de pessoas próximas, ou seja, o outro é alguém ou mais pessoas em relação de proximidade com o participante, porém considerado como meio para realizar um projeto. Para Andressa (28), sua decisão por cursar uma graduação foi motivada pelo fato de o curso ter intérprete de LIBRAS. Por sua vez, Demétrio (29) alegou que sua escolha pelo curso de graduação foi influenciada pela aceitação do irmão em estudar junto a ele, fazendo o papel de intérprete informal, já que a instituição não oferecia um intérprete profissional. A presença de um intérprete pode ser compreendida como uma conquista para os surdos, assim como uma oportunidade de profissionalização dos intérpretes que, por muito tempo, atuaram informalmente. Tanto Perlin (1998, 2006) quanto Masutti e Santos (2008) consideram que o papel do intérprete se reveste de complexidade, requerendo apagamento do próprio discurso para interpretar o discurso do outro surdo. Perlin (2006), porém, ressalta que nem sempre esse papel é realizado de forma impessoal pelo intérprete. Considerando que o intérprete não é uma ferramenta, mas um ser humano, a justificativa de que ele está presente em um determinado curso de graduação foi considerada como desconectada de pessoas próximas, pois o intérprete é concebido, nesse caso, como um instrumento para a realização de um projeto de vida acadêmico.

O segundo tipo de desconexão se verifica em justificativas do tipo desconectado de si e centrado no outro. Ambos os participantes haviam se matriculado em cursos da área de ‘Ciências Sociais Aplicadas’, sendo que um deles foi influenciado a cursar Administração por ouvintes que trabalhavam com esse participante. Nesse caso, o entrevistado atendeu às demandas externas sem, no entanto, refletir sobre a importância e a repercussão desse curso em sua vida. Podemos considerar, portanto, que a justificativa de sua escolha não se insere em uma perspectiva ética. Esse entrevistado decidiu cursar Administração por ter sido impedido por uma instituição de ensino a se inscrever no vestibular de outro curso devido à sua condição de surdez. Bento (27), por sua vez, alegou não saber se o curso atenderia aos seus interesses e reconheceu que não foi uma experiência boa devido à falta de acessibilidade vivenciada durante a graduação, conforme relato a seguir: *“eu estava trabalhando em uma empresa e algumas pessoas me falaram para estudar, que meu futuro ia ser melhor. Então eu tentei estudar, mas não foi bom”*. Embora esses entrevistados tenham concluído o curso, eles não atuam como administradores de empresa.

Quanto à **situação do curso**, sete participantes concluíram, sete estavam cursando e dois participantes abandonaram a primeira graduação. O abandono foi justificado pela impossibilidade de comunicação, pela falta de interação social, pela falta de aprendizagem e consequente retenção nos semestres letivos. Felipe (24) comenta sobre sua dificuldade de aprender na época em que cursava Sistemas de Informação e as inúmeras dependências que se acumulavam ao longo do curso. Por ser alvo de compaixão, os colegas sempre entregavam os trabalhos prontos com o nome de Felipe (24) incluso, mas sem a sua efetiva participação.

Sobre cursar uma **segunda graduação**, sete participantes responderam afirmativamente. Essa categoria possui oito respostas, pois um participante realizava, simultaneamente, dois cursos de graduação. As áreas de concentração dos cursos são ‘Linguística e Letras’ (n=6) e ‘Ciências Humanas’ (n=2), dos quais apenas uma graduação foi concluída e as demais estavam em curso.

As **justificativas** para escolha da segunda graduação são ‘autocentrado’ (n=6), ‘conectado’ (n=5) e ‘desconectado’ (n=4). Os argumentos autocentrados condiziam principalmente com aspectos de reconhecimento de si com valor positivo, como agentes capazes de interferir no mundo (Ricoeur, 2004/2006), mas também foi encontrada uma explicação hedonista. A matrícula na segunda graduação foi motivada pelo fato de os

participantes identificarem oportunidades no mercado de trabalho para as pessoas surdas, especificamente na atuação como professores de LIBRAS ou como pedagogos surdos, e *“estudar profundamente a língua dos surdos. Eu acho importante porque eu sou professora, mas eu não sei tudo, não”* (Flora, 30). Felipe (24), por sua vez, observa que a graduação em Letras-LIBRAS foi escolhida pelo seu desejo em ser diferente da maioria dos surdos que, em diversos lugares do país, cursam Pedagogia e possuem a mesma atuação profissional. Dito de outro modo, *“eu queria mudar o futuro. Porque só Pedagogia, só instrutor de LIBRAS, é igual ao que todos os surdos fazem, eu queria ser diferente. Eu queria mais, por isso eu escolhi Letras-LIBRAS”*. O desejo à expansão de si e o reconhecimento de si como alguém que poderia ser diferente, trilhando um caminho próprio, foram elementos presentes na explicação de Felipe (24). O único argumento hedonista se refere ao desconhecimento de que o curso seria complexo, assim, de acordo com Demétrio (29), *“eu fiz o vestibular, passei e quando eu entrei, eu vi que era muito pesado”*.

Quanto às justificativas que indicam conexão, todos os participantes apresentam argumento conectado com a comunidade surda (n=5). Flora (30), que cursa Letras-LIBRAS, associa a língua de sinais à própria identidade surda, como podemos verificar no trecho em destaque: *“é a língua dos surdos e eu quero apresentar isso a eles, que a LIBRAS é uma língua. Isso é importante para minha identidade surda, a língua”*. Os demais participantes também se referem ao interesse em se tornarem professores de crianças e de jovens surdos para ensinarem Português e LIBRAS, e para se tornarem um modelo profissional positivo às crianças surdas. Laborit (2000) considera que a criança surda inserida em uma família ouvinte tem dificuldades em se imaginar adulta no futuro até conhecer o primeiro adulto surdo que, ao mesmo tempo, estuda e produz na sociedade. De acordo com Felipe (24), *“se a criança surda não vir o professor surdo, ela vai ficar pensando: ‘onde está o surdo? O surdo trabalha onde?’ A criança cresce pensando: ‘eu não vou conseguir!’”*.

Nas justificativas do tipo ‘desconectado’ (n=4), verificamos que os argumentos referiam-se ao conteúdo desconectado de si e centrado no outro. Vejamos que não se trata de um argumento conectado com o outro, pois como a conexão pressupõe a reciprocidade, ambos os envolvidos devem ser protagonistas ou beneficiados. No caso em questão, somente o outro está sendo o protagonista enquanto o participante desconsidera a si

próprio. Os participantes optaram pela segunda graduação, nesse caso uma licenciatura, por terem sido influenciados pela comunidade surda. A importância pela escolha do curso foi apresentada externamente ao sujeito, conforme trecho da entrevista a seguir: *“Eu escolhi Letras-LIBRAS porque as pessoas surdas me influenciaram. Elas me ligavam, me chamavam para ir ao curso”* (Demétrio, 29). Uma escolha foi feita aparentemente de forma heterônoma (Piaget, 1932/1994), uma vez que o participante cedeu às pressões sociais externas. Nota-se, portanto, que cursar Letras-LIBRAS, para Demétrio (29), não faz parte de um ideal ético relacionado à comunidade surda, considerando ainda que esse participante alegou não estar gostando do curso devido às dificuldades provenientes do estudo em nível superior. Pode ser, porém, que o contato com os outros pares surdos, estudantes de uma licenciatura, favoreça a evolução da perspectiva ética quanto à própria formação docente.

Outro participante informou que a existência de um grupo de candidatos surdos com auxílio de intérprete no vestibular em Pedagogia o influenciou a se inscrever. Assim, a desconexão de si ocorre quando o participante faz suas escolhas centrado no que está sendo proposto pelo outro, sem considerar a sua escolha original quanto à própria formação acadêmica. O descontentamento de Felipe (24) sobre a demanda profissional apresentada aos surdos revela a desconexão de si, de forma consciente, porém indesejável pelo participante que critica a limitação profissional aos surdos: *“Pedagogia vai ter muito trabalho para os surdos. Os surdos não vão ficar desempregados. Eu fico cansado de pensar só em instrutor de LIBRAS, instrutor de LIBRAS. Eu preciso ter liberdade!”*.

Embora Felipe (24) demonstre não se conformar com a restrição de oportunidades acadêmicas aos surdos, Miorando (2006) ressalta que a comunidade surda buscou e incentiva a formação de professores surdos com o intuito de que esses estejam autorizados a atuarem na escola, atendendo às novas demandas educacionais do povo surdo. Stumpf (2008), por sua vez, constata que a atualidade está marcada por surdos adultos que retornam aos espaços escolares de onde evadiram quando crianças, por perceberem que a escola passou a fazer sentido para eles. Portanto, a melhoria na educação de surdos torna-se uma bandeira importante para a comunidade surda e tem-se verificado o estímulo à formação de professores surdos para que um maior número esteja apto a participar do processo educacional das novas gerações. Com base nos dados expostos e discutidos, apresentaremos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grau de Consideração de Si e do Outro nas justificativas para as escolhas de atuação profissional e de formação acadêmica se concentram em argumentos conectados e autocentrados, embora tenhamos identificado uma forma peculiar de desconexão. Em relação aos argumentos conectados, o conteúdo principal das explicações dos entrevistados surdos é de conexão com a comunidade surda. Existe intrínseca relação entre a atuação profissional e o investimento na própria formação acadêmica; esta é útil para viabilizar o aperfeiçoamento da atividade profissional de quem já atua como instrutor e professor de LIBRAS.

Obtivemos, em seguida, os argumentos autocentrados que não são necessariamente voltados a uma perspectiva hedonista, já que essa se verifica em um número restrito de argumentos. Na maioria das justificativas, a autorreferência se dá em termos de reconhecimento de si com um valor positivo, de reconhecimento das próprias características passíveis de expansão de si e das limitações com relação às próprias escolhas (Ricoeur, 2004/2006). Argumentos tais como aprofundar o conhecimento em língua de sinais, procurar aperfeiçoar a prática educacional, optar por escolhas diferentes das realizadas pela maioria dos surdos, investir no próprio desenvolvimento de modo a ser capaz de gerir a própria vida, sem depender dos pais, foram conteúdos presentes dos argumentos autocentrados de reconhecimento de si.

Por fim, nas justificativas que implicam desconexão, encontramos a possibilidade de se estar desconectado de si e centrado no outro, além de desconectado de pessoas próximas. A desconexão de pessoas próximas já havia sido identificada por F. H. de F. Miranda (2007) em seu estudo sobre projetos de vida de adolescentes. Desse modo, uma pessoa próxima aparece como instrumento para realização de um determinado fim. Trata-se, por exemplo, do argumento de uma universitária surda que optou por fazer um curso superior ao identificar a presença do intérprete. Vimos que a atuação do intérprete (Perlin, 1998, 2006; Masutti & Santos, 2008) é complexa e, nessa justificativa, esse profissional é mencionado como um recurso para acesso ao conhecimento. Por sua vez, os argumentos

que implicam desconexão de si foram utilizados para justificar a opção por determinado curso superior atendendo às pressões do grupo; assim, outras pessoas foram protagonistas na decisão do participante pela sua formação superior. Em um caso, colegas ouvintes sugeriram ao surdo que seria melhor ele cursar Administração; a comunidade surda também foi mencionada como fonte de pressão na opção por uma licenciatura. Em tais explicações, temos a constatação de um raciocínio heterônomo (Piaget, 1932/1994) de alguém que faz suas escolhas devido às pressões externas. Não há, desse modo, a consideração pelas próprias características e potencialidades, conforme pressuposto por Ricoeur (2004/2006) ao defender a importância do reconhecimento de si para a conquista do reconhecimento mútuo.

Em suma, as justificativas das escolhas profissionais na atualidade apresentaram argumentos de conexão com a comunidade surda, com especial interesse na educação de surdos, formação de professores para atuarem na inclusão educacional desse público e divulgação da língua de sinais. Estas justificativas relacionavam-se principalmente aos argumentos apresentados para explicar a opção pela segunda graduação, com predominância à autorreferência com aspectos de reconhecimento de si identificados na manifestação do interesse pessoal em aprender, aliando a teoria à prática, em desenvolver a própria competência profissional para assumir a função educativa e ao desejo de ser independente.

Foi possível considerar que essas justificativas se inserem em uma perspectiva ética e apresentam indícios de um raciocínio moral autônomo, com contornos de generosidade para com a comunidade surda, pois conforme Piaget (1932/1994), as relações de cooperação e o respeito mútuo propiciam o ensejo para que as pessoas desejem fazer por outrem aquilo que elas desejam para si. Nos argumentos em questão, a história pessoal de vida relacionada a um processo educacional deficiente foi considerada pelos participantes que se propunham a uma formação acadêmica nessa área, atendendo a um ideal inspirador de ações que incluam o outro de forma ética. Assim, o desejo de que as crianças surdas da geração atual e das futuras não vivenciem processo semelhante de exclusão educacional é indício da existência desse ideal superior.

O ingresso na comunidade surda que propicia a experiência de um conforto linguístico (Laborit, 1994/2000; W. de O. Miranda, 2007; Perlin, 1998, 2003; Strobel, 2009), como também possibilita a emergência de relações de cooperação, pode ter

influenciado o percurso da maioria dos entrevistados quanto às escolhas profissional e acadêmica. A conexão com a comunidade surda remete a um reconhecimento do outro, com elementos de solidariedade e de respeito mútuo, pois são as relações de cooperação, que se dão entre iguais, que pressionam o indivíduo a tomar a perspectiva do outro em comparação com a sua própria, conduzindo-o à compreensão da intencionalidade (Piaget, 1932/1994). Por sua vez, os argumentos autocentrados nos lembram o reconhecimento de si. Como observa Foucault (1984/2004), as ações em conformidade com o bem podem ser advindas de um preceito no qual o cuidado de si é central. A percepção de que é necessário se adequar às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho bem como o desejo de aprofundar o conhecimento em determinada área, portanto argumentos autorreferenciais, indicam a importância de voltar o olhar para as próprias necessidades ao realizar escolhas pessoais. Esse dado seria preocupante se não tivéssemos encontrado argumentos de conexão com outrem nas escolhas feitas pelos participantes. Desse modo, o reconhecimento de si e o reconhecimento mútuo são importantes para se considerar a perspectiva ética (Ricoeur, 2004/2006).

Por termos discutido sobre as escolhas acadêmicas e as atividades profissionais que estão em curso, ambas restritas ao âmbito da formação para atuação na área educacional, consideramos que novos estudos podem ser realizados com o intuito de aprofundar a reflexão sobre as perspectivas moral e ética de surdos, dando especial atenção ao elemento de expansão de si próprio (La Taille, 2006) com base em uma investigação sobre as projeções de si no futuro. Além disso, por exercer um papel importante na formação superior dos surdos e, conforme Perlin (1998, 2006) e Masutti e Santos (2008), precisar promover o apagamento de si para realizar traduções culturais de uma língua de sinais para uma língua oral e vice-versa, estudos que investiguem a perspectiva ética dos intérpretes de língua de sinais se configuram como um campo fértil de reflexões.

Considerando a restrição de oportunidades de acesso de surdos a cursos de ensino superior e posterior atuação no mercado de trabalho, uma vez que prioritariamente as oportunidades de expansão de si estão vinculadas à atuação no âmbito educacional, os dados ora apresentados podem fomentar a discussão sobre as condições de acessibilidade a esse público no ensino superior e no campo profissional. Debates sobre esses dados podem contribuir para propiciar a tomada de consciência sobre a possibilidade de os surdos serem agentes sociais capazes de gerar transformações positivas em suas esferas de atuação,

sendo, desse modo, úteis à proposição de políticas públicas sobre sua atuação nas esferas social e educacional.

REFERÊNCIAS

- Andrade, A. N. (2006). *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2008). Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. *Boletim de Psicologia*, LVIII (128), 55-72.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2010). Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (2), 271-280.
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em 01 de abril de 2012.
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5626*. Brasília: Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17/02/12.
- Brasil (2010). *Resumo técnico: censo da educação superior de 2009*. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília.
- Chiella, V. E. (2007). *Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.
- Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos e escritos V – Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1984).
- Goes, C. G. G. (2010). *Curso de Letras/LIBRAS: Análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado não

publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010). *Resumo técnico: censo da educação superior de 2009*. (Online). Brasília: Ministério da Educação. Disponível:

http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo_tecnico2009.pdf

La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed.

La Taille, Y. de & Madeira, E. (2004). *Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos*. (FAPESP) São Paulo.

Laborit, E. (2000). *O grito da gaivota*. (2. ed). (Sarmiento, A., trad.). Lisboa: Editorial Caminho. (Original publicado em 1994).

Lamoglia, A. (2009). *Ver os sinais dos surdos* ou uma proposta de educação de surdos fundamentada na teoria sociopragmática. In.: *Temas em inclusão: saberes e práticas*. Programa Incluir MEC/SESu: Unirio.

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Wiltshire, England: Cromwell Press.

Masutti, M. L.; Santos, S. A. dos. (2008). Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. In: Quadros, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.

Miorando, T. M. (2006). Formação de profissionais – mais professores para a escola sonhada. In: Quadros, R. M. *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.

Miranda, F. H. de F. (2007) *Projetos de vida na adolescência: um estudo no campo da ética e da moralidade*. Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Miranda, W. de O. (2007). *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Morin, E. (2004). *Ética e Moral: a busca dos fundamentos*. (2 ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Perlin, G. T. T. (1998). *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Perlin, G. T. T. (2003). *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Perlin, G. T. T. (2006). A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *Educação Temática Digital*, 7(2), Campinas, 136-147.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (2 ed.) (E. Lenardon, trad.). São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).
- Quadros, R. M.; Cerny, R. Z.; Pereira, A. T. C. (2008). Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. Em: Quadros, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. (N. Agustín, trad.). Cidade do México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado em 2004).
- Savater, F. (2004). *Ética para meu filho*. (M. Sthael, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1993).
- Sixel, A. L. C. (2005). *Análise pragmática de atos comunicativos de crianças surdas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Skliar, C.; Massone, M. I.; Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, 69-70.
- Strobel, K. (2009). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. (2. ed rev.) Florianópolis: Editora da UFSC.
- Stumpf, M. R. (2008). Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: Quadros, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.

“A juventude estava, perdoem-nos a palavra, em tempo de muda. Transformava-se quase sem perceber, pelo próprio movimento do tempo. O ponteiro que caminha pelo quadrante caminha também nas almas. Cada um dava para frente o passo que devia dar. [...] Nada como os sonhos para gerar o futuro. Utopia hoje, carne e osso amanhã”.
(Hugo, 1862/2002, p. 80)

PROJEÇÕES DE SI NO FUTURO DE UNIVERSITÁRIOS E EGRESSOS SURDOS

Resumo

Esse estudo visa investigar os projetos de vida em uma perspectiva ética em 16 pessoas surdas que haviam se matriculado no ensino superior. Perguntamos, por meio do método clínico piagetiano, em língua de sinais, como eles seriam no futuro, sobre o jeito que eles gostariam que fossem. Foram apresentados 100 projetos de vida, com destaque para ‘atividade profissional’, ‘formação acadêmica’ e ‘relacionamento afetivo’. Os projetos são, principalmente, do tipo ‘autocentrado’ e ‘conectado’, implicando a reflexão sobre o valor do reconhecimento de si, necessário ao reconhecimento mútuo. A comunidade surda aparece como protagonista nos projetos de formação acadêmica e de atuação profissional, voltados à inclusão educacional específica aos surdos. Os resultados podem ser úteis à reflexão sobre as políticas públicas atuais voltadas à promoção de acessibilidade na educação e na saúde aos surdos.

Palavras chaves: ética; projeto de vida; surdos.

Introdução

Entrevistamos pessoas surdas que haviam efetuado matrícula no ensino superior sobre seus projetos de vida com o intuito de identificar as perspectivas moral e ética em tais projetos. A análise se insere no campo da Psicologia da Moralidade. Nos reportaremos, inicialmente, às considerações apresentadas por Piaget (1932/1994) sobre como se processa o desenvolvimento do juízo moral em crianças.

Piaget (1932/1994) enuncia a relevância de duas tendências morais no raciocínio infantil: heteronomia e autonomia. A heteronomia se verifica quando a criança, coagida progressivamente pelo social, passa a se submeter a uma moral da coação na qual as “instruções, impostas à criança por pessoas para com as quais ela tem respeito, frequentemente em situações particularmente emotivas, [desencadeiam] no seu espírito obrigações de consciência, isto é, o sentimento de deveres precisos” (p. 133). Por serem as relações desiguais, devido à superioridade da figura de autoridade sobre a criança, os sentimentos suscitados são medo da punição e da perda do amor do outro. À medida que as

crianças interagem com pares e experimentam relações de cooperação, um novo sistema de valores vai sendo criado e a vontade da criança passa a ter importância em suas reflexões. A cooperação, portanto, resulta em autonomia, um construto que envolve uma coletividade a quem a criança atribui valor, mas também nutre o medo de perder a consideração social.

A cooperação possibilita o aparecimento da igualdade e da livre discussão entre os indivíduos. Esse aspecto tem relação com o estudo empreendido por Piaget (1932/1994) sobre a justiça, considerada como a noção moral racional por excelência. Lembramos que o sujeito heterônomo considera justo o que provem da autoridade, porém a moral da cooperação propicia à criança o acesso a outro tipo de noção, baseada no igualitarismo estabelecido entre os pares, podendo, à medida que desenvolve a solidariedade entre as crianças, evoluir para uma noção mais refinada de justiça. Após ter se habituado ao uso da reciprocidade para equilibrar as relações, a consciência autônoma solicita práticas que extrapolam a reciprocidade, indo além da igualdade pura. A virtude da generosidade é, então, considerada pelo autor como parte da equidade, um tipo refinado de justiça que já não se opõe ao “amor propriamente dito” (p. 242).

Ao apresentar os tipos de raciocínio moral infantil, Piaget (1932/1994) verifica a possibilidade de uma pessoa legitimar regras morais estando influenciada pelo sentimento de obrigatoriedade presente na heteronomia, como também a emergência da autonomia moral na qual a legitimação estará vinculada não apenas ao sentimento de obrigatoriedade, mas principalmente à reflexão e à compreensão sobre as regras para futura aplicação. Trata-se de dois movimentos qualitativamente diferentes, o que nos possibilita reservar à moral e à ética definições distintas, mas complementares, assim como o fazem Ricoeur (1990), Savater (1993/2004) e La Taille (2006, 2009). La Taille (2006) considera que a pergunta moral diz respeito a como devemos agir, enquanto a reflexão ética procuraria responder que vida vale a pena ser vivida.

Em vista da multiplicidade de sistemas morais, faz-se necessário identificar formas invariantes por meio das quais seria possível descrever o plano moral e o plano ético (La Taille, 2006). No primeiro, o sentimento de obrigatoriedade é invariante, pois para obedecermos a um conjunto de regras, é necessário experimentarmos suficientemente esse sentimento, o que é universal em todas as culturas. Por sua vez, o plano ético se ocupa “por *avaliações pessoais* a respeito de se estar vivendo, ou não, uma ‘vida boa’” (p. 37).

Acrescenta-se, ao plano ético, a transcendência necessária à percepção de uma vida feliz, pois o sujeito se configura como um todo, e não como momentos dissociados um do outro.

Falar em avaliações subjetivas sobre a própria existência, transcendência do aqui e agora, e escolhas sobre o próprio futuro resulta na menção ao “*sentido para a vida*” (p. 43), considerada por La Taille (2006) como “uma necessidade psicológica incontornável” (p. 43). O sentido existencial é tão relevante que a inexistência de uma significação nos impede de sabermos “quais são as formas de vida que valem a pena ser vividas” (La Taille, 2009, p. 86). Esse elemento existencial deve permitir ao sujeito a experiência subjetiva de expansão de si próprio, mas isso não estaria dissociado do agir moral, pois “respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio” (La Taille, 2006, p. 56). O autorrespeito surge das valorizações morais sobre as representações de si e é um sentimento que tanto permite a expansão de si próprio quanto é “a causa do sentimento da obrigatoriedade” (p. 56) em um sujeito autônomo.

As reflexões sobre a vida boa e sua relação com a moralidade conduzem à necessidade de nos reportarmos ao tema da identidade, pois as perguntas que ora relacionamos – “como devo agir?” e “que vida vale a pena ser vivida?” – suscitam a pergunta “quem eu quero ser?”. Longe de conceber o homem como um ser puramente biológico, La Taille (2006) ressalta que o sujeito toma primeiramente consciência de si, das próprias características, mas também se constrói como identidade nas situações concretas da vida, conforme a práxis resultante das tomadas progressivas de consciência sobre seu estar no mundo e suas relações com outrem.

Quando o mundo dos possíveis é conquistado pela criança, em torno dos 12 anos de idade – considerando um desenvolvimento cognitivo dentro do esperado – essas tomadas de consciência poderão colocar em pauta tomadas de decisão sobre quem a pessoa deseja tornar-se e sobre a vida que deseja viver. A principal característica do homem é o seu potencial de ir além daquilo que tem sido feito dele (Sartre, 1960/1963). Dito de outro modo, a relação com o real e com os fatos presentes que condicionam a vida humana determinam as escolhas do homem, mas também a relação com o que está por vir. Sartre (1960/1963) define essa relação com o porvir como projeto, tema de tal modo valorizado pelo autor que, em suas reflexões, se compreende o homem, para si e para outrem, como

“um ser significativo, uma vez que nunca se pode compreender o menor dos seus gestos sem ir além do presente puro e explicá-lo pelo futuro. [Tradução nossa]²¹” (p. 159).

La Taille e Madeira (2004) pesquisaram os projetos de vida de adolescentes do ensino médio de uma escola pública de São Paulo com o intuito de refletir sobre a legitimação moral de atos violentos. A hipótese do estudo era de que “pessoas que, no plano ético, escolhem projetos de vida com forte grau de individualismo [...] são mais inclinadas a legitimarem moralmente atos de violência do que pessoas que escolhem projetos de vida mais relacionados aos valores humanistas, às virtudes e à cooperação.” (p. 12). Verificou-se que 63% (n=83) dos sujeitos não incluem o outro nas suas respostas, apresentando projetos autocentrados. O outro é mencionado nos referidos projetos, porém como bens a serem adquiridos, por exemplo, os jovens terão um cônjuge, terão filhos, assim como terão casa e carro. Em contrapartida, um terço dos participantes inclui o outro em seus projetos. Dito de outro modo, aproximadamente a metade das respostas não condena claramente a violência.

D’Áurea-Tardeli (2005) realizou uma pesquisa com jovens a respeito de seus projetos de vida a fim de identificar a solidariedade como elemento presente, registrando um alto percentual (82,32%) de projetos em que o outro é incluído de alguma forma. Os jovens tinham interesse em, no futuro, manterem o contato com a família atual, formar uma família por meio do casamento e da presença de filhos, ter um relacionamento romântico, manter as amizades atuais. Houve, ainda, projetos de independência pessoal, sem referência à presença do outro. Os projetos de vida que envolviam uma participação social e uma atuação solidária apareceram em apenas 23,29% dos projetos.

Outro estudo que se ocupou em analisar os projetos de vida de adolescentes foi proposto por Miranda (2007), que estabeleceu o Grau de Consideração do Outro (GCO) a partir da categorização das justificativas dos referidos projetos. À medida que o outro era incluído como um meio para atingir aquilo que se desejava, níveis diferentes de desconexão puderam ser identificados (desconectado da sociedade, de um grupo, de uma pessoa). Destarte, quando o outro aparecia como protagonista no projeto, constatarem-se nuances de conexão (conectado com a sociedade, com um grupo e com uma pessoa). Os projetos em que os participantes apenas se referiam a si próprios foram categorizados como desconectados autocentrados. Das 87 justificativas apresentadas, 45 eram

²¹ Citação do trecho original: “a signifying being, since one can never understand the slightest of his gestures without going beyond the pure present and explaining it by the future” (Sartre, 1960/1963, p. 159).

desconectadas e 42 eram conectadas, o que permite considerar que “os valores morais que permitem a boa convivência em sociedade ainda permeiam parte dos projetos de vida dos adolescentes, mas não sua totalidade” (p. 98).

Em sua pesquisa de doutorado, Abreu (2012) solicitou a estudantes universitários da área de saúde que se imaginassem no futuro como gostariam, com enfoque especial nos projetos profissionais. Verificou-se que, dos 206 argumentos, apenas 13 (6,3%) apresentavam um conteúdo solidário. Prevaleceram justificativas como motivação/interesse pessoal (n=75, 36,4%), aprofundamento de conhecimentos (n=29, 14,1%) e retorno financeiro (n=24, 11,6%). Embora o resultado tenha sido pouco expressivo, Abreu (2012) salienta esse aspecto “para não perdermos de vista um sinal, mesmo que pequeno, de mudanças positivas nas realizações dessas experiências profissionais” (p. 137).

Esses dados parecem apontar para o fato de ser comum o processo de reconhecimento de si, das próprias capacidades e interesses, mas o reconhecimento mútuo aparece timidamente nos resultados de tais estudos. Ricoeur (2004/2006) ressalta a importância das narrativas de si, pois quando o sujeito é capaz de narrar-se, a sua vida pode ser avaliada em *continuum*, suas capacidades pessoais são reconhecidas e ele começa a possuir um ponto de apoio para a conquista da vida boa. Por meio da memória envolvida em uma narrativa de si, o sujeito se esforça por resgatar aspectos de sua própria história, evitando que eles sejam relegados ao esquecimento. Ricoeur (2004/2006) observa que a memória, aliada à capacidade de nos projetarmos ao futuro, possibilita uma ampliação temporal do reconhecimento de si. Para La Taille (2009), a memória é elemento essencial para as projeções de si no futuro, pois ao condenar o esquecimento, é possível avaliar o momento presente para se conceber o futuro.

Em contrapartida, projetar-se implica considerar o outro de algum modo. Em Ricoeur (2004/2006), verificamos que a promessa – elemento inerente aos projetos de vida – tem uma forte relação com o outro. Poder prometer postula o poder de dizer, de atuar sobre o mundo, de imputar a si mesmo a responsabilidade por determinadas ações, assim como também pode estar associado a trair a própria palavra. Destarte, a promessa e a memória tanger a confiabilidade comunicada ao outro. Para avaliar o alcance dos projetos de vida, o homem deve ser capaz de construir um relato coerente sobre a própria vida, relacionando-o às suas promessas que tanto beneficiam o outro como a si próprio (Ricoeur,

2004/2006). Em outras palavras, a vida é *“feita de tempo e de relações, de vínculos que fazem você se tornar quem é...”* (Savater, 1993/2004, p. 72).

Concordamos com Savater (1993/2004) ao atribuir um papel importante ao outro a quem nos vinculamos e de quem recebemos a ajuda para nos humanizarmos. E, para haver humanidade, a aprendizagem cultural de uma linguagem propiciada nos contatos humanos é essencial. Dessa forma, o que queremos ser depende de reciprocidade, pois, “para que os outros possam fazer-me humano, tenho de os fazer humanos” (p. 75). Condena-se, portanto, o uso instrumental do outro, pois “dar-se uma vida boa não pode ser muito diferente, afinal, de dar uma vida boa” (p. 75).

Notadamente, a linguagem exerce função primordial na perspectiva ética. Piaget (1964/1991) registra que a aquisição da linguagem propicia à criança uma modificação profunda das condutas intelectuais e afetivas. No âmbito intelectual, a linguagem nos permite reconstituir as ações passadas por meio de um relato e antecipar as ações futuras por meio da representação verbal, bem como nos favorece os intercâmbios sociais, a aparição do pensamento propriamente dito via interiorização do signo linguístico, e a internalização da ação como experiências mentais. No âmbito afetivo, o autor considera que as consequências ocorrem paralelamente, com o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais, quando é possível a emergência do respeito, e uma organização mais estável da afetividade interior.

Uma vez que a linguagem ocupa lugar primordial nas perspectivas moral e ética, para os sujeitos que ainda não tiveram a possibilidade de a constituírem, o desenvolvimento da capacidade de narrar-se e de projetar-se é adiado. Laborit (1994/2000), atriz francesa surda, revela que a criança surda que ainda não adquiriu uma língua estruturada sente-se só no mundo, “sem pensamento construído e sem futuro” (p. 30). Ao ter acesso tardio à língua de sinais, a autora passou a tornar-se “um ser humano comunicante, capaz de se construir” (p. 33).

Estudos diversos têm apresentado o papel crucial desempenhado pelos pares e/ou professores surdos no processo de constituição das identidades das crianças surdas, pois o contato com essas pessoas promove o compartilhamento da língua de sinais e o reconhecimento da comunidade surda (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008, 2010; Coelho, Cabral & Gomes, 2004; Lamoglia, 2009; Miorando, 2006; Perlin, 2003; Rezende Jr. & Pinto, 2007; Sixel, 2005).

O contato com pares surdos costuma ocorrer tardiamente, conforme verificado por Gobbi (2006). Em seu estudo, foram analisados relatos de pessoas surdas sobre suas histórias de vida, constatando-se que o problema da falta de comunicação se inicia em casa, gerando isolamento desse ente surdo no seio familiar e impulsionando os surdos ao contato com seus pares em espaços externos, em associações ou instituições nas quais os surdos se encontram e compartilham a língua de sinais. Também foram relatadas situações em que os participantes enfrentaram barreiras na escola regular. As dificuldades envolvem ausência de um contexto linguístico comum, relações desiguais entre surdos e ouvintes e dificuldade em se “reconhecer naquele meio com o qual não se identificava” (p. 116).

Para Perlin (2003), é necessário definir “as formas de ser surdo numa espécie de aceitação cultural sem posições de superioridade cultural” (p. 66). A desigualdade nas relações entre surdos e ouvintes tem sido relatada por Andrade (2006) e Andrade e Alencar (2008, 2010) em estudos que investigam a experiência de humilhação na vida de jovens e adultos surdos. As autoras apresentaram, como principal exemplo de humilhação, situações de exclusão do processo de ensino/aprendizagem, do mercado de trabalho, bem como injúrias, calúnia e difamação.

Considerando os dados de exclusão educacional vivenciada pelos surdos, estudos (Lamoglia, 2009; Sixel, 2005) defendem a ideia de que seja oferecida a esse público uma escola especializada, na qual o contexto linguístico seja vivenciado pelas crianças surdas, da mesma forma como ocorre com as crianças ouvintes. Em um documento recentemente enviado ao Ministro da Educação (Campello et al., 2012), doutores surdos defendem a ideia de que o Plano Nacional de Educação (PNE) contemple a educação bilíngue para surdos, considerando, com base em dados de pesquisa, que

os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. (p. 1).

Campello et al. (2012) são contrários à ideia de que uma escola bilíngue gera segregação dos surdos, afastando-os da sociedade; para os autores, a escola que impõe ao surdo a obrigação de se matricular em uma escola na qual não são oferecidas condições de

igualdade para que a criança surda se desenvolva reforça uma situação de exclusão educacional. Assim, solicita-se, por meio do referido documento, que as escolas bilíngues sejam devidamente consideradas pelo PNE. Coelho, Cabral e Gomes (2004) atentam para o fato de que os surdos começaram a lutar pelo reconhecimento de sua especificidade linguística por meio dos estudos sobre a estrutura da língua de sinais e a educação de surdos. Com a oficialização da língua de sinais, a comunidade surda passa a reivindicar o direito por uma educação bilíngue, na qual a língua de sinais seja a língua de aprendizagem dos surdos.

Os acadêmicos surdos considerados por Rezende Jr e Pinto (2007) como os “intelectuais específicos – em decorrência de sua experiência vivida e subjetividade em harmonia com o *ser surdo*” (p. 196), possuem autoridade para extrapolar as representações construídas a respeito dos surdos, baseadas em concepções diagnósticas e reparadoras, enunciando um discurso mais coerente com a sua realidade.

Considerar a especificidade surda não requer apenas a adoção da LIBRAS no espaço escolar. Muller (2009) entrevistou professores surdos atuantes no ensino superior, em cursos de licenciatura, e verificou que esses profissionais reivindicam outro olhar para si, pois normalmente esses professores são vinculados à ideia de serem competentes apenas para ensinar LIBRAS. Mesmo tendo professores surdos inseridos em uma instituição de ensino, as representações equivocadas a respeito dos surdos geram um déficit na sua formação continuada e segregação no espaço profissional. Como consequência, esses professores não são convidados a discutir sobre método e didática com outros professores, a ministrar aulas sobre a educação e a história dos surdos, bem como a lecionar sobre as características de sua comunidade.

Construir a escola sonhada para surdos tem sido a principal motivação desse público ao buscar uma formação na área educacional, conforme constatado por Miorando (2006). Com o interesse de assumirem um papel de protagonistas na educação de crianças surdas, esses professores observam que a escola contemporânea não atua adequadamente quanto ao uso da língua de sinais, por exemplo, os professores ouvintes “procuram comunicar-se com seus alunos, mas é como se criassem uma língua para ser usada na escola e que, dificilmente seria compreendida fora dela” (p. 87).

Além de um processo de inclusão educacional ineficiente, outros aspectos são desafiadores. Conde (2011) verificou que a língua de sinais, por estar em expansão de

sinais, ainda é carente de signos que possam transmitir conceitos para o ensino da Física aos jovens surdos. Em sua experiência como professor de surdos, o autor propõe a sistematização metodológica de ensino em sua pesquisa de mestrado. O registro escrito da língua de sinais é outro conteúdo que se propõe na educação dos surdos. Criado em 1974 por Valerie Sutton (1999), na Dinamarca, o *SignWriting*, ou escrita de sinais, é um instrumento simbólico que facilita a apropriação da escrita dos sinais e possibilita ao surdo o registro das suas ideias visuais. De acordo com Stumpf (2005), uma escrita significativa para a criança surda contribui com a sua ascensão no uso da língua de sinais. A autora ainda constata a marginalização da população surda analfabeta em uma sociedade na qual predomina o uso da palavra escrita, defendendo a ideia de que “a escrita de sinais pode ser o suporte cognitivo fundamental que está faltando aos surdos para tornar sua educação um processo educacional efetivo” (p. 268).

A necessidade de estudar com mais profundidade a língua de sinais bem como os processos de educação dos surdos têm motivado jovens surdos a escolher uma formação superior em Letras-LIBRAS. Essa constatação foi feita por Goes (2010) que verificou, ainda, o fato de que os surdos enfrentaram dificuldades no acesso a outros cursos oferecidos pela universidade pública devido à barreira da comunicação, o que não ocorre no vestibular para Letras-LIBRAS, no qual é garantida a presença do intérprete de língua de sinais.

Sobre o papel realizado pelo intérprete de língua de sinais, Perlin (2006) ressalta que o conhecimento cultural do intérprete pode gerar concepções diferenciadas sobre os surdos. A autora sinaliza a existência de tensões entre os surdos e os ouvintes, pois os primeiros contestam as questões de pertença e vínculo cultural dos intérpretes, atendo-se ao fato de que a comunidade surda requer uma formação do intérprete que envolve “toda uma estratégia de interpretação, de identificação, de bem-estar, simpatia pela cultura surda e articulação cultural” (p. 145). Conforme Masutti e Santos (2008), as demandas para a formação dos intérpretes não subtraem as tensões vivenciadas por esses profissionais que precisam assumir uma “invisibilidade discursiva” (p. 152) para realizar traduções da língua oral para a de sinais e vice-versa. O processo de formação dos intérpretes está em franca discussão, pois, até pouco tempo, o intérprete era alguém familiar ou uma pessoa próxima que assumia a função de intermediar o contato entre o surdo e a sociedade ouvinte, minimizando o impacto de seu isolamento.

Tendo apresentado os principais aspectos relacionados às perspectivas moral e ética e às questões relativas aos surdos, passemos ao método empreendido em nosso estudo.

Método

Participantes

Entrevistamos 16 surdos, usuários de língua de sinais, residentes na Grande Vitória (ES) e no interior do estado, igualmente divididos quanto ao sexo. Suas faixas etárias variavam entre ‘21 – 25 anos’ (n=4); b) ‘26 – 30 anos’ (n=8); c) ‘31-35 anos’ (n=1); d) ‘36-40 anos’ (n=3). Dentre os 16 entrevistados, nove cursavam a primeira graduação, sete haviam concluído o curso, dos quais quatro estavam cursando a segunda graduação. Todos consentiram sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Suas identidades são devidamente resguardadas, seguindo os padrões éticos vigentes.

Instrumento e Procedimentos

Por meio do método clínico piagetiano em língua de sinais, perguntamos: *“Como é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse?”*. Para cada projeto listado, solicitamos a respectiva justificativa. As entrevistas foram realizadas individualmente sem o intermédio de um intérprete de língua de sinais e filmadas integralmente para posterior transcrição dos dados, utilizando salas isentas de qualquer tipo de interferência. A filmadora foi posicionada em um ângulo lateral focalizando a entrevistadora e o participante. Os filmes, gravados em mídias de DVD, estão mantidos em nosso arquivo pessoal. Além do sigilo das imagens coletadas em vídeo, os nomes pessoais apresentados nesse estudo são fictícios, seguidos pela idade em anos, entre parênteses.

Análise dos dados

A análise qualitativa dos dados teve prioridade, pois o método clínico possibilita o acesso a uma variedade de informações. Primeiramente, identificamos os juízos espontâneos e desencadeados dos participantes. O Grau de Consideração do Outro (GCO), desenvolvido por Miranda (2007), inspirou a análise das justificativas, pois damos relevância à premissa da conexão com outrem ou da desconexão de outrem. Porém, de acordo com nossos dados, reformulamos a referida classificação, elaborando o Grau de

Consideração de Si e do Outro (GCSO), pois a consideração de si é aspecto relevante, uma vez que “a moral frequentemente implica abandonar os próprios interesses, mas nem por isso ela é desinteressada” (La Taille, 2006, p. 51). Ainda, a reflexão ética abrange tanto o reconhecimento de si quanto o reconhecimento do outro (Ricoeur, 2004/2006). Para análise quantitativa, utilizamos o *software* Sphinx® – Versão 5, apropriado para aplicação em diversas áreas de conhecimento, que permite análise e interpretação de dados quantitativos, além de oferecer recursos para a análise qualitativa.

Resultados e Discussão

Ao serem convidados a estabelecerem projeções de si no futuro, verificamos, dentre os participantes, uma diversidade de **projetos** (N=100), compreendendo, principalmente, tanto a questão de ‘atividade profissional’ (n=29; 29%) e ‘formação acadêmica’ (n=26; 26%), quanto projetos de ‘relacionamento afetivo’ (n=20; 20%) e de acesso a ‘bens materiais’ (n=11; 11%). Os demais dizem respeito ao ‘conhecimento cultural’ (n=8; 8%) e à ‘inclusão social dos surdos’ (n=6; 6%).

Para verificarmos de que maneira os projetos de vida dos surdos incluem o outro, é preciso analisar as respectivas **justificativas** (N=291). Categorizamos os argumentos dos projetos em ‘autocentrado’ (n=157; 54%), ‘conectado’ (n=120; 41,2%), ‘desconectado’ (n=9; 3,1%) e ‘outros’ (n=3; 1%). Dois projetos não foram justificados, considerando, portanto, a existência de ‘dados perdidos’ (n=2; 0,7%). Os resultados deste estudo indicam forte presença de elementos autorreferenciais nas justificativas dos projetos de vida. Em contrapartida, argumentos de conexão com o outro, em níveis diferentes de relação, totalizam um número considerável, contrapondo-se aos dados de outros estudos (Abreu, 2012; La Taille & Madeira, 2004) nos quais os projetos de vida que incluíam outrem foram pouco encontrados. Miranda (2007), por sua vez, verificou que 51,7% dos 87 projetos citados pelos participantes de sua pesquisa foram classificados como conectados, resultado que foi de certo modo vinculado aos projetos de relacionamento afetivo, o que havia sido previsto pela autora. A inclusão do outro aparece nas projeções de si desses adolescentes, porém em um nível de relacionamento particular. D’Áurea-Tardeli (2005) constatou que, embora a tendência humanista seja relevante nos planos de vida de adolescentes que participaram de seu estudo, as conexões com o outro visam interesses particulares, restritos à esfera privada.

Em relação às justificativas encontradas no presente estudo, a análise dos argumentos gerou o Grau de Consideração de Si e do Outro (GCSO), cujas categorias são: a) ‘autocentrado’ (n=157; 54%); b) ‘conectado com a comunidade surda’ (n=64; 22%); c) ‘conectado com a sociedade’ (n=32; 11%); d) ‘conectado com pessoas próximas’ (n=24; 8,2%); e) ‘desconectado de pessoas próximas’ (n=9; 3,1%); e f) ‘outros’ (n=3; 1%).

Vejamos o conteúdo da categoria ‘**autocentrado**’, na qual foram agrupados os argumentos utilizados pelos participantes para afirmar as características e as necessidades pessoais que eles reconhecem em si. Em vista das nuances encontradas em tais argumentos, organizamos os dados em dois tipos: 1) ‘autocentrado’ com indicativos de reconhecimento de si (n=95); 2) ‘autocentrado’ em perspectiva hedonista (n=62). Notadamente, essa proposta de categorização dos argumentos autocentrados mantém o foco na referência a si. Lembramos que projetos autocentrados com perspectiva hedonista não são considerados éticos por La Taille e Madeira (2004), para quem “as decisões referentes à realização de uma ‘vida boa’” (p. 4) devem incluir outrem para serem éticas. Em contrapartida, os indicativos do reconhecimento de si revelam a perspectiva ética nos projetos, pois as decisões morais não ocorrem sem que estejam de acordo com o interesse do sujeito (La Taille, 2006).

Se, de um lado, encontramos projetos com argumentos puramente hedonistas, com o foco na própria satisfação, necessidade ou desejo pessoal, de outro, identificamos argumentos por meio dos quais os participantes reconhecem características pessoais necessárias à vivência do sentimento de expansão de si no mundo, no qual o outro está implicado. Em Ricoeur (2004/2006), o reconhecimento de si está, de algum modo, relacionado à distinção do homem que, ao atuar sobre o mundo e, conseqüentemente, sofrer influências dele, se vê capaz de algumas realizações. Ora, devemos assim admitir que argumentos autocentrados que extrapolam a perspectiva puramente hedonista são qualitativamente diferentes, embora ainda não se possa atribuir-lhes as características de inclusão do outro.

Assim, vejamos que o valor dos argumentos que indicam o reconhecimento de si está relacionado à capacidade de ação sobre o mundo, o que de alguma maneira prenuncia a expectativa de emergência do outro. Trata-se, por exemplo, das explicações por meio das quais os participantes alegam o interesse em se desenvolver social, cultural e

cognitivamente, o que é possível por meio dos projetos de formação acadêmica, atividade profissional, bens materiais e relacionamento afetivo.

O investimento na própria formação se justifica pelo fato de os participantes perceberem que os surdos estão ascendendo academicamente. Quanto a cursar o mestrado no futuro, um jovem considerou essa pós-graduação como uma possibilidade de realizar pesquisas específicas sobre LIBRAS, a exemplo das configurações dos sinais. Por fim, o interesse em realizar um mestrado na Alemanha significa, para um entrevistado, ter oportunidade de compreender como ocorre o processo educacional dos surdos alemães, que tanto utilizam a língua oral quanto a língua de sinais alemã com propriedade. Esse processo é contrário ao identificado no Brasil, onde se registram relatos de exclusão educacional em virtude de se ter adotado, prioritariamente, o enfoque oralista na história da educação dos surdos (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008, 2010; Campello et al., 2012; Coelho, Cabral & Gomes, 2004; Lamoglia, 2009; Miorando, 2006; Perlin, 2003; Rezende Jr. & Pinto, 2007; Sixel, 2005). Ao se propor compreender a razão de tal abordagem ter sido bem sucedida na Alemanha, esse entrevistado formulou um problema de investigação.

A pergunta é, para La Taille (2009), “expressão da busca de sentido” (p. 145) que, vinculada à busca da verdade, à memória e ao conhecimento cultural, contribui com o sujeito que empreende a construção de representações de si no futuro. Notadamente, o interesse pela pesquisa nos impulsiona à busca da verdade, como também é uma forma de, assim como ressaltam Rezende Jr. e Pinto (2007), o sujeito surdo revelar um conteúdo latente em suas experiências de vida, podendo opinar especialmente sobre os modelos educacionais que costumam ser pensados para os surdos, mas não por eles próprios.

Ainda em relação à formação acadêmica, uma estudante pretende tornar-se professora na faculdade de Letras-LIBRAS devido à possibilidade de se aperfeiçoar tendo acesso a disciplinas diferentes, como *SignWriting* e morfologia dos sinais. Aprender Português, conhecer outras culturas, desenvolver habilidades cognitivas para se comunicar em uma situação inesperada e provar que domina um conhecimento também foram considerados nas justificativas. Ao investigar as expectativas de um surdo em processo de formação docente, Miorando (2006) verificou que esse participante desejava tornar-se ‘professor profissional’, ou seja, alguém que possui argumentação teórica por meio da qual ele tivesse autoridade para atuar profissionalmente em uma sala de aula de uma instituição

formal de ensino. Portanto, aprofundar o conhecimento está associado à ideia de se tornar alguém que porta habilidades específicas e conquista respeito em virtude dessa característica.

Novas oportunidades no mercado de trabalho foram outro elemento considerado pelos participantes, com ênfase na atuação como professor de Matemática, na apresentação de programas de TV e na produção de teatro, sendo todos esses ramos voltados ao atendimento de pessoas surdas. Em contrapartida, esses argumentos foram considerados autocentrados, pois a ênfase recaiu sobre a inexistência desses ramos de atuação, significando tanto oportunidades profissionais para o próprio entrevistado quanto restrições em suas possibilidades atuais. Gobbi (2006) ressalta que a inserção de pessoas surdas no mercado de trabalho enfrenta obstáculos difíceis de serem transpostos, caracterizando esse processo como uma luta “intensa, desgastante e cheia de expectativas” (p. 123).

Argumentos relacionados à condição pessoal de surdez envolvendo a possibilidade de comunicação com o outro influenciaram os projetos de adoção de crianças surdas por duas entrevistadas. Ambas consideram a facilidade de comunicação com uma criança surda, com foco na possibilidade pessoal e exclusiva de se comunicar plenamente por meio da LIBRAS e no receio em não atingir esse intento com uma criança ouvinte adotiva. Sixel (2005) observa que, em um estudo sobre o desenvolvimento linguístico de crianças ouvintes filhas de mães surdas, constatou-se que a condição da mãe não afetou a linguagem da criança, uma vez que não houve atraso linguístico. As crianças que, por serem visuais, aprenderam a língua de sinais, e, por serem ouvintes, se beneficiaram dos estímulos provenientes de um mundo oral e auditivo. Em contrapartida, na adoção de crianças ouvintes pelas participantes do presente estudo, a diferença entre mãe e filho estaria colocada pelo espectro da ausência de laços comunicativos com uma criança ouvinte, para quem a língua natural é oral e auditiva, o que, na prática, pode ser refutado pelo estudo mencionado por Sixel (2005).

A comunicação por meio da língua de sinais como característica pessoal também influenciou um projeto de ser professor de LIBRAS com base na insatisfação em trabalhar em um escritório com pessoas ouvintes com quem a comunicação seria inexistente. A comunicação sem barreiras também motivou um participante a desejar uma casa com tecnologia surda; trata-se de ter um espaço pessoal que favoreça a comunicação livre entre os moradores, uma comunicação que seja inclusiva ao sujeito surdo. O mesmo entrevistado

considerou essa liberdade ao se imaginar, no futuro, tendo acesso a pessoas surdas trabalhando em qualquer lugar em prol da comunicação direta e sem intermediários.

Projetos de relacionamento afetivo foram justificados com base na necessidade social do contato com o outro, evitando a solidão. Nota-se que o outro não foi identificado como protagonista, mas também não apareceu de forma desconectada, apenas o participante enfatizou o sentimento pessoal de solidão. Betina (29) pretende formar uma família “*para ficar junto, feliz. Ficar sozinha é muito ruim. Eu quero conversar, bater papo, brincar, passear, estar ao lado, morar junto*”. Outro participante tem como projeto casar-se, pois ele deseja experimentar a sensação de ser amado por alguém, mas também ser confiável a essa pessoa. Nesse caso, não se trata de confiar no outro para, então, com ele se relacionar, mas de merecer confiança, aspecto que está vinculado à noção de autorrespeito (La Taille, 2006).

Vejamos como se caracterizam as justificativas do tipo ‘autocentrado’ em uma perspectiva hedonista, cujo foco está na necessidade de garantir a própria subsistência, no desejo de obter conforto e na própria satisfação pessoal. A preocupação dos participantes com a própria situação profissional se verifica no interesse em se certificar de que terá estabilidade financeira em longo prazo, considerando a própria subsistência na velhice e se aposentar para ter uma vida tranquila. A questão financeira esteve presente em demais justificativas, associada ao desejo de ter uma casa própria para não gastar dinheiro com aluguel, ser efetivo para ganhar um melhor salário e para ter dinheiro até se aposentar.

O desejo por adquirir um carro foi justificado pelos participantes com base na satisfação pessoal e no conforto. Em relação à formação acadêmica, cursar uma especialização é mais interessante por ter a duração mais curta, não exigindo maior dedicação do estudante. Um curso na área de Ciências Humanas foi considerado como uma opção mais fácil de estudo, motivando tal escolha em relação à formação acadêmica no futuro. Áreas como Artes, Moda e Línguas, como Inglês, Espanhol e Chinês, foram mencionadas como projetos devido ao prazer sentido pelos participantes com esses campos do saber.

Dando prosseguimento à análise, constatamos um índice expressivo de argumentos que incluíam o outro. De um total de 291 justificativas, 120 (41,23%) apresentam o teor ‘**conectado**’. A conexão com o outro foi mencionada em níveis diferentes de relação, sendo a maior parte dos argumentos do tipo ‘conectado com a comunidade surda’ (n=64),

seguidos pelo ‘conectado com a sociedade’ (n=32) e pelo ‘conectado com pessoas próximas’ (n=24). A menção à conexão com uma coletividade (a comunidade surda e a sociedade) equivale a 33% do total geral de justificativas. Esses dados indicam uma presença relevante de projetos conectados na concepção da vida desejada pelos surdos. Savater (1993/2004) considera que a vida boa só é possível entre seres humanos; portanto dar-se uma vida boa implica dar uma vida boa a outrem. Esse aspecto se vincula à ideia do reconhecimento mútuo (Ricoeur, 2004/2006) bem como nos remete à perspectiva ética das relações de cooperação moral inspiradas pela justiça equitativa (Piaget, 1932/1994).

Quanto à conexão com a comunidade surda, três temáticas se interrelacionam: 1) a formação de profissionais, a seleção de conteúdos relevantes e a oferta de recursos aos surdos, considerando as necessidades educacionais desse público; 2) o desenvolvimento cognitivo, a ascensão social e a melhoria da vida dos surdos, em geral; 3) o desejo de que a geração atual e as futuras de surdos não vivenciem a experiência educacional negativa como a que ocorrera com os próprios entrevistados no passado.

Nas justificativas referentes à necessidade de formação dos profissionais que atuariam na educação de surdos estão envolvidos tanto a formação de professores de surdos e o aumento da oferta desses profissionais no mercado de trabalho quanto à formação ética dos intérpretes de LIBRAS. Quando questionado sobre o motivo de cursar Física, Eduardo (26) argumentou que a falta do professor surdo nessa área impossibilita o acesso dos surdos ao conhecimento, alegando, ainda, a necessidade de criar sinais suficientes para o ensino de Física em LIBRAS. Assim, sem um professor surdo de Física, *“como os outros vão ter acesso? [...] Se eu não estudar nada, o aluno vai ter dúvidas, dificuldades, não será perfeito. Os professores vão ver os alunos surdos e dizer que eles [...] ‘não são capazes’, que não aprenderam nada”*.

A insuficiência de sinais específicos para o ensino de Física foi identificada por Conde (2011) em sua experiência docente. Para Eduardo (26), a ampliação do vocabulário de LIBRAS favoreceria aos surdos o desenvolvimento de um raciocínio acadêmico, o acesso a qualquer escola e a formação em qualquer profissão. Notadamente, para esse participante, a verdade constitui-se valor intrínseco à sua formação acadêmica e ao seu investimento na criação de sinais para o ensino da Física, uma vez que esses sinais devem estar adequados para serem ensinados. O acesso ao conhecimento pautado no valor da verdade pode ser traduzido pela premissa anunciada por La Taille (2009) de que “dar

sentido à vida é andar sem bengala” (p. 115), o que equivale a operar sobre o mundo de forma clara, atento às possíveis ilusões que uma concepção indevidamente refletida pode gerar.

Quanto ao projeto de se manter atuando na educação de surdos, passando de instrutora para professora de surdos, Elisa (40) observa que é necessário ter alguém que entenda os surdos, uma vez que na escola rural onde ela trabalha faltam recursos humanos para atuar com essa população, com destaque para a escassez de professores de surdos nessa escola da zona rural. A referida escassez foi também mencionada por uma entrevistada que pretende ser professora da faculdade de Letras-LIBRAS para contribuir com a formação de novos professores surdos, aumentando o número desses profissionais. Além disso, a participante considera interessante se aprofundar no conhecimento da escrita de língua de sinais, conhecida como *SignWriting*, e assim poder transmitir esse conhecimento aos surdos. Ao refletir sobre o atraso cognitivo dos surdos, Stumpf (2005) considera que as trocas simbólicas são limitadas, percebendo-se a influência da falta de um instrumento adequado e de um ambiente provocador.

A preocupação referente à atuação dos intérpretes de LIBRAS foi levantada por Felipe (24) para explicar o porquê de ele desejar, no futuro, ter acesso a pessoas surdas trabalhando em qualquer lugar, sem apoio do intérprete. O participante reflete sobre a falta de postura ética dos intérpretes no trato de questões particulares, conforme trecho da entrevista que segue: *“Por exemplo, eu vou a um hospital e preciso de um intérprete. [...] Eu confio em um intérprete para ele me acompanhar no hospital. Ele ouve tudo o que acontece comigo e depois espalha tudo lá fora. Falta ética”*. O entrevistado complementa que, da mesma forma como os surdos que fazem parte da comunidade surda se conhecem entre si, os intérpretes fazem parte de um círculo muito estreito de relacionamentos; os assuntos que deveriam ser reservados à intimidade do surdo tornam-se temas centrais nos encontros informais dos intérpretes. Lembramos que Masutti e Santos (2008) atentam para a existência de tensões no encontro entre surdos e intérpretes e Perlin (2006) endossa a necessidade de se refletir sobre a formação dos intérpretes.

Ainda em relação à conexão com a comunidade surda, é comum a referência à ascensão social, à melhoria da vida dos surdos e ao desenvolvimento, sendo esta palavra constantemente utilizada. Algumas justificativas dizem respeito à experiência de sofrimento na história pessoal de educação, desejando-se, portanto, evitar que o mesmo

ocorra com os surdos da geração atual e das futuras. Para uma universitária, a perspectiva de desenvolvimento dos surdos é considerada de forma global; em outras palavras, seu sonho é ver os surdos em uma situação de vida melhor, igualando-se aos ouvintes. Estudos sobre a humilhação na concepção de surdos (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008, 2010) verificaram que a exclusão educacional figurou entre os principais exemplos de rebaixamento.

Um participante deseja formar-se em Letras-LIBRAS para abrir caminhos de desenvolvimento para os surdos, deixar uma marca positiva e sentir-se feliz por ter deixado uma contribuição. A justificativa de Eduardo (26) inevitavelmente nos faz refletir sobre a maneira como esse participante relaciona passado, presente e futuro em sua vida, posto que não relega ao esquecimento a história dos surdos, contudo seu projeto de vida coloca em pauta a superação pessoal e coletiva. Conforme La Taille (2009), “para construir o futuro, não é prudente esquecer que terríveis erros foram cometidos” (p. 123), que são, antes de tudo, conteúdos que devem causar admiração. Eduardo (26) comenta sobre a importância de ser admirado em uma perspectiva ética, conforme trecho a seguir:

o mais importante é as pessoas verem e acreditarem porque parece que isso salva a vida dos surdos: ensinar os surdos, processos de desenvolvimento do surdo brasileiro no futuro. [...] Como salvar? Se formando no futuro. [...] Abrindo os caminhos eu fico feliz, vendo que o outro se desenvolveu. Quando eu estiver velho, eu vou me lembrar disso, vou encontrar as pessoas surdas que se desenvolveram. (Eduardo, 26).

Outro participante ressalta que o futuro imaginado caracteriza um mundo em que a maioria das pessoas é surda e em que todos, sem distinção, sabem LIBRAS, convertendo a invisibilidade dos surdos na sociedade atual em respeito e partilha de uma língua de sinais por todos indistintamente. Os projetos conectados com a comunidade surda são uma forma de superar a si próprios e de promover o desenvolvimento dos surdos, bem como de transformar a imagem que essas pessoas têm aos olhos da sociedade.

Os demais argumentos qualificam os projetos de vida como ‘conectado com a sociedade’ e ‘conectado com pessoas próximas’. Os primeiros referiam-se principalmente à comunicação e ao relacionamento dos surdos com as pessoas ouvintes, de uma forma positiva, propiciando o crescimento dos ouvintes por meio do acesso à informação sobre os

surdos, ao aprendizado de LIBRAS e à formação acadêmica de futuros profissionais ouvintes que atuarão na área da surdez. A perspectiva ética que inclui o outro ouvinte possibilita uma conexão de maior abrangência; chamamos, portanto, projetos conectados com a sociedade aqueles por meio dos quais o ouvinte é beneficiado junto ao participante surdo.

A presença do ouvinte na vida dos surdos é relevante para um entrevistado que deseja tornar-se professor-pesquisador de LIBRAS em turma inclusiva. Não se trata de manter a educação inclusiva na perspectiva atual, com professores ouvintes regendo turmas compostas por alunos ouvintes e alguns alunos surdos, mas de também tornar-se um professor, embora surdo, em uma escola inclusiva, como forma de possibilitar o contato com uma sociedade plural. Outro de seus argumentos foi a relação entre surdos e ouvintes, mas de uma forma em que os primeiros possam demonstrar seu valor acadêmico aos segundos. Como seu foco é o desenvolvimento cognitivo dos surdos, o entrevistado nota que esse aspecto transformaria a visão que os ouvintes têm dos surdos. Em conformidade com essa concepção, para Coelho, Cabral e Gomes (2004), a presença do professor surdo na escola regular “ajudaria a despertar os professores ouvintes para as problemáticas da surdez” (p. 175). Dito de outro modo, a inclusão sonhada ocorreria de modo inverso: a escola imaginada pelos surdos a respeito de quem se referem os autores seria pautada em um contexto de língua de sinais e estaria aberta a receber os ouvintes de forma inclusiva.

Prosseguindo com a análise, para Betina (29), ser docente superior é uma forma de levar as informações *“para todos os ouvintes entenderem como é a vida dos surdos e respeitarem os surdos”*. Esse respeito também está relacionado ao conhecimento exposto por meio do teatro surdo e por meio das mídias televisivas, podendo ser um conhecimento tanto social quanto desenvolvido no meio acadêmico. É assim que o projeto de cursar mestrado e doutorado torna-se desejável por permitir a defesa conceitual da nomenclatura “surdo”, contrariando o uso da expressão “surdo-mudo” propagada, no senso comum, pelas pessoas ouvintes, conforme mencionado por Gláucia (29). Entendemos que esse projeto acadêmico beneficiaria a todos, surdos e ouvintes, por ampliar a reflexão sobre as questões de identidade surda. Gláucia (29) quer defender o uso da *“palavra ‘surdo’! [...] É mudo porque morreu a voz? [...] E os que falam por meio de LIBRAS são mudos? Parece que falar mudo quer dizer que as mãos estão paralisadas. Eu não concordo com isso! Surdo apenas!”*. De acordo com Coelho, Cabral e Gomes (2004), a representação do surdo por

meio da expressão ‘surdo-mudo’ confere-lhe “estatuto humano de subalternidade” (p. 159), renegando a esse sujeito a possibilidade do reconhecimento positivo. Essa condição de estar diametralmente oposto ao ouvinte é recusada por Gláucia (29), uma vez que a língua de sinais confere a essas pessoas a condição de serem ativas na comunicação e produtoras de sentido.

A perspectiva da formação de profissionais da educação e da saúde foi considerada por uma entrevistada, professora de LIBRAS em cursos de graduação que, por identificar pessoas comuns e profissionais da saúde desejando aprender LIBRAS, se propõe a realizar atendimento pedagógico particular para esse público. Ser professora de LIBRAS no ensino superior permite a reflexão sobre as diferentes modalidades de atendimento ao surdo, conforme relato a seguir: *“eu pergunto aos meus alunos de fonoaudiologia como eles vão fazer quando encontrarem uma criança surda que não tem o sentimento da fala, que quando fala, começa a gritar, fica nervosa, como eles vão fazer com essa criança?”* (Cléo, 39).

Por fim, as justificativas do tipo ‘conectado com pessoas próximas’ abordam pessoas do convívio íntimo dos participantes com um papel de protagonismo. Das 24 justificativas mencionadas, 18 eram relacionadas ao filho já existente ou ao filho projetado. Foi predominante, para quem tem filho, a preocupação com a questão financeira e material, com o desenvolvimento cognitivo infantil, com o bem-estar e a valorização social do filho, com o vínculo afetivo e comunicativo estabelecido com o filho, mas também dele com outras pessoas. Em relação aos projetos de ter filhos no futuro, houve menção ao vínculo com a criança, ao seu processo educacional, à comunicação e, por fim, ao aspecto financeiro. As demais justificativas são relacionadas ao cuidado com os pais doentes, à influência positiva do pai nas projeções de si no futuro e à possibilidade de um casamento no futuro.

Quanto aos argumentos do tipo ‘desconectado de pessoas próximas’ (n=9; 3,1%), destacam-se o desejo de casar-se com uma mulher que não contrariasse o participante e de ter filhos ouvintes que atuassem como intérpretes particulares dos pais surdos, no futuro. Esse dado vai ao encontro dos estudos já realizados sobre projetos de vida e a inclusão do outro (Abreu, 2012; D’Áurea-Tardeli, 2005; La Taille & Madeira, 2004; Miranda, 2007). Em projetos de bens materiais mencionados por sujeitos com alto índice de argumentos

autocentrados, La Taille e Madeira (2004) verificaram que “o lugar do outro aparece dentre os bens a se ‘adquirir’” (p. 24), como ter um esposo ou ter filhos.

Os tipos restantes de desconexão, os quais foram categorizados em ‘outros’, partem da sociedade em relação aos surdos, mas também aos ouvintes. Trata-se do movimento inverso de desconexão; o participante apresenta um projeto conectado, qual seja adotar crianças surdas, como tentativa de minimizar o impacto gerado pela desconexão da sociedade em relação ao indivíduo surdo que costuma ser preterido em situações de adoção. Por fim, uma participante deseja que, no futuro, seu filho faça as coisas certas agindo conforme os valores morais que ela pretende transmitir na educação do filho, por testemunhar constantes episódios de violência contra qualquer pessoa. Tendo discutido os principais elementos de consideração de si e do outro nos projetos de vida dos universitários e egressos surdos, passemos às considerações finais.

Considerações Finais

Os projetos de vida se revelaram, principalmente, autocentrados e conectados. Em relação aos primeiros, refletimos sobre o valor do reconhecimento de si como agentes sobre o mundo; portanto, a condição pessoal atual é passível de ser modificada pelos entrevistados surdos que procuram empreender para si próprios um processo de construção diferente do que tem sido feito deles (Sartre, 1960/1963), dado o contexto social e histórico no qual se inserem. Também identificamos, em parte dos argumentos autocentrados, ênfase puramente hedonista. Nos projetos conectados, os participantes se inserem como protagonistas ao lado, principalmente, da comunidade surda.

A história de vida desses surdos se mescla à história educacional dos surdos, marcada pela exclusão educacional que ainda aparece na vida atual dos participantes. Assim, os projetos de formação acadêmica e de atuação profissional são mencionados para transformar a educação oferecida aos surdos. A sociedade, por sua vez, é desejada pelos participantes que se imaginam interagindo com os ouvintes em situação de igualdade e respeito mútuo, coincidindo com a ressalva feita por Campello et al (2012) de que os surdos não desejam estar segregados da sociedade.

É necessário, ainda, investigar se esses surdos acreditam que seus projetos são passíveis de serem realizados ou se há algum fator que os influencia a duvidarem disso ou

não acreditarem nessa concretização. Igualmente, um estudo sobre as estratégias que os participantes pretendem empregar para a realização dos projetos se faz necessário para verificar se um plano de ação está de fato estruturado ou se os projetos apenas figuram no campo dos possíveis.

Notadamente, o engajamento da maior parte dos entrevistados está aliado ao intuito de interferir nas políticas públicas vigentes. No âmbito da educação, as justificativas de conexão com a comunidade surda e com a sociedade, nas quais se entrevê uma atuação profissional em prol da inclusão dos participantes surdos como professores surdos nas escolas comuns, revelam a inconsistência da proposta atual de inclusão educacional dos surdos, sendo insuficiente a matrícula de alunos surdos na escola regular, sem um contexto de interação linguística adequado (Sixel, 2005).

Embora a área da saúde tenha sido pouco mencionada, a preocupação com relação à postura dos intérpretes no trato às questões de foro íntimo dos surdos durante atendimento médico é um dado que revela o quão delicada é a relação tríplice médico/paciente surdo/intérprete. O mesmo vale quanto à relação no âmbito do atendimento psicoterapêutico. Tendo em vista o cuidado de entrevistar pessoal e individualmente cada participante, lembramos que o presente estudo só foi possível devido à relação de confidencialidade garantida entre os envolvidos. Assim, é necessária a recomendação de que estudantes de Psicologia se preocupem em conhecer a língua de sinais para adotá-la em sua atuação profissional, preparando-se para o atendimento adequado a possíveis pacientes surdos.

Por fim, consideramos que, para uma vida ter sentido, é necessário que o sujeito participe diretamente das discussões que podem interferir o rumo da sua própria vida. Os surdos que entrevistamos apresentaram esse anseio, o que se verificou nos projetos de vida enumerados por eles. Os projetos se configuraram como uma resposta à situação que se deseja modificar, especialmente no âmbito da educação de surdos. Esperamos ter contribuído com a ampliação dos estudos sobre projetos de vida nas perspectivas moral e ética e que os surdos tenham sido incluídos como protagonistas nessa discussão.

Referências

- Abreu, E. F. de. (2012). *Projetos de vida profissional de estudantes universitários: um estudo na área da Ética e da Moralidade*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Andrade, A. N. (2006). *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação*. Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2008). Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. *Boletim de Psicologia*, LVIII (128), 55-72.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2010). Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 271-280.
- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicômaco*. (Vol. 53, P. Nasseti, trad.). São Paulo: Martin Claret. (Original publicado em 384-322 a.C.).
- Campello, A. R. e S.; Perlin, G. T. T. ; Strobel, K. L.; Stumpf, M. R.; Rezende, P. L. F.; Marques, R. R.; Miranda, W. de O. (2012). *Carta aberta ao Ministro da Educação*. Recuperado em 14 junho, 2012, do <http://www.mediafire.com/?3bt4813fawz8uc3>
- Coelho, O.; Cabral, E.; Gomes, M. do C. (2004). Formação de surdos: Ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 153-181.
- Conde, J. B. M. (2011). *O ensino da Física para alunos portadores de deficiência auditiva através de imagens: módulo conceitual sobre movimentos oscilatórios*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Física. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- D'Aurea-Tardeli, D. (2005). *A manifestação da solidariedade em adolescentes – Um estudo sobre a personalidade moral*. Tese de doutorado não publicada. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Gobbi, M. (2006). *Caminhos e (des)caminhos da educação de surdos: da reabilitação à inclusão*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia.
- Goes, C. G. G. (2010). *Curso de Letras-LIBRAS: Análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed.
- La Taille, Y. de. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. São Paulo: Artmed.
- La Taille, Y. de, & Madeira, E. (2004). *Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos*. (FAPESP) São Paulo.
- Laborit, E. (2000). *O grito da gaivota*. (2. ed). (Sarmiento, A., Trad.). Lisboa: Editorial Caminho. (Original publicado em 1994).
- Lamoglia, A. (2009). Ver os sinais dos surdos ou uma proposta de educação de surdos fundamentada na teoria sociopragmática. In: *Temas em Inclusão: saberes e práticas*. Programa Incluir, MEC/SESu. Rio de Janeiro: Núcleo de Educação Inclusiva UNIRIO.
- Masutti, M. L.; Santos, S. A. dos. (2008). Intérpretes de língua de sinais: uma política em construção. In.: Quadros, R. M. de (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.
- Miorando, T. M. (2006). Formação de Professores Surdos: Mais professores para a escola sonhada. Quadros, R. M. de. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Miranda, F. H. de F. (2007). *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da Ética e da Moralidade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Muller, C. R. (2009). *Professor surdo no Ensino Superior: representações da prática docente*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- Perlin, G. T. T. (2003). *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Perlin, G. (2006). A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *Educação Temática Digital*, 7 (2), 136-147.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudos de Psicologia*. (J. Marfá, trad). Barcelona: Editorial Labor. (Original publicado em 1964).
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (2 ed.) (E. Lenardon, trad.). São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).

- Rezende Jr., F. F. & Pinto, P. L. F. (2007). Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In.: Quadros, R. M. de; Perlin, G. (Orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. (N. Agustín, trad.). Cidade do México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado em 2004).
- Sartre, J. P. (1963). *Search for a method*. (H. E. Barnes, trad.) New York: Alfred A. Knopf. (Original publicado em 1960).
- Savater, F. (2004). *Ética para meu filho*. (M. Stahel, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1993).
- Sixel, A. L. de C. (2005). *Análise pragmática de atos comunicativos de crianças surdas*. Tese de doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sutton, V. (1999). Researcher's Resources: SignWriting. In: Benjamins, J. *Sign Language & Linguistics*, 2 (2), 271-281.
- Stumpf, M. R. (2005). *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema Signwriting: língua de sinais no papel e no computador*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

“A cólera pode ser louca e inconsequente; pode a gente irritar-se sem motivo; mas a indignação só é possível quando se está de algum modo com a razão: Jean Valjean sentia-se indignado. Além do mais, a sociedade só lhe havia causado males, e só lhe havia mostrado esse olhar carrancudo que chama de Justiça e que mostra àqueles a quem castiga. Os homens só o haviam tocado para fazê-lo sofrer. Cada contato tinha sido um golpe.”

(Hugo, 1862/2002, p. 100)

5.5. Humilhação pessoal nas histórias de vida de surdos no âmbito da formação superior

HUMILHAÇÃO PESSOAL NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE SURDOS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO SUPERIOR

Resumo

Este estudo visou investigar a experiência pessoal de humilhação na perspectiva de pessoas surdas. Entrevistamos, por meio do método clínico piagetiano em língua de sinais, 16 surdos que haviam se matriculado no ensino superior. Os exemplos de humilhação dizem respeito principalmente à exclusão educacional e do relacionamento com ouvintes, à vivência de injúrias, calúnia e difamação e à impossibilidade de comunicação. Os exemplos foram justificados com foco na impotência relativa à impossibilidade de se comunicar com os ouvintes e de se desenvolver cognitivamente, e na condição de surdez, que foi caracterizada de forma positiva e negativa. Os dados revelam que as humilhações ainda fazem parte do cotidiano das pessoas surdas, embora exista o reconhecimento oficial da língua de sinais e uma proposta atual de inclusão educacional. Novos estudos podem ser realizados a fim de contribuir com a reflexão sobre políticas públicas na área da educação de surdos.

Palavras chaves: humilhação; surdos; moral; ética.

Introdução

O objetivo deste estudo é investigar a compreensão de pessoas surdas que haviam realizado matrícula no ensino superior acerca da humilhação a partir dos relatos de sua experiência pessoal. Nossas reflexões se inserem no campo da Psicologia da Moralidade. Inicialmente, realizaremos alguns esclarecimentos acerca dos conceitos de moral e ética.

Ética e moral podem ser tratados como sinônimos ou como conceitos com significados diferentes. Neste estudo, optamos por distinguir ética de moral, mas consideramos que ambos são complementares, assim como Tugendhat (1996/2007) e La Taille (2002, 2006). O primeiro autor adota a definição de ética como “a reflexão filosófica sobre a ‘moral’” (p. 39), bem como assinala como característico da moral exigências recíprocas que as pessoas se colocam mutuamente “com referência ao (ou a um) conceito de bem” (p. 91). La Taille (2006) concebe moral e ética a partir de respostas diferentes que

cada um desses conceitos fornece; assim, “à indagação moral corresponde à pergunta: ‘como devo agir?’. E à reflexão ética cabe responder à outra: ‘que vida eu quero viver?’” (p. 29). Para o autor, é necessário conhecer as opções éticas assumidas pelas pessoas a fim de entendermos os seus comportamentos morais.

Considerando que o raciocínio moral passa por uma evolução, Piaget (1932/1994) apresentou um estudo pioneiro sobre o desenvolvimento moral, com destaque para a heteronomia e a autonomia moral. Quando a criança deseja participar de uma atividade, submetendo-se a regras exteriores, tem início a heteronomia moral. Essa fase caracteriza-se por uma moral da coação e do respeito unilateral, na qual a criança aceita as ordens das figuras de autoridade, sem refletir sobre suas consequências, movida por sentimentos de medo da punição e de perder o amor do outro.

Gradualmente, as crianças passam a vivenciar relações de cooperação, pautadas no respeito mútuo e essenciais para promover uma transição da consciência das regras. Nesses processos, a criança passa a dissociar-se do pensamento de outra pessoa, aprendendo a compreender a perspectiva do outro e a se fazer compreender. O autor verifica que as relações de cooperação têm como caráter “levar a criança à prática da reciprocidade” (p. 64), por meio de processos de troca intelectual e/ou moral e do sentimento de respeito mútuo.

Para Tugendhat (1996/2007), demonstrar respeito por alguém equivale a testemunhar consideração por esse sujeito ou reconhecê-lo “como sujeito de direitos” (p. 306). Tal reconhecimento exige o respeito à liberdade do outro e a consideração afetiva pelo valor moral alheio já que “reconhecer alguém em seu valor moral sempre implica reconhecê-lo em sua auto-estima (*sic*)” (p. 307).

A temática do reconhecimento é intrínseca às considerações sobre humilhação. Nas relações entre iguais, o reconhecimento mútuo se faz presente. Todavia, para que se atinja esse nível de reconhecimento, Ricoeur (2004/2006) apresenta a fenomenologia do homem capaz, considerando que inicialmente é preciso o reconhecimento de si. O sujeito que se reconhece capaz tem consciência de seu poder de dizer, de anunciar as suas capacidades de atuação e transformação do mundo, de agir efetivamente, de realizar um relato da própria vida, vinculando os fatos em *continuum* e, por fim, é imputável, o que remete ao reconhecimento social de sua capacidade de responder pelos próprios atos.

Para Foucault (1984/2004), no âmbito ético, o homem livre é aquele que desenvolveu o cuidado de si. Esse tipo de cuidado de si precede o cuidado do outro, pois a relação consigo mesmo é ontologicamente primária. O filósofo observa que “uma cidade na qual todo mundo cuidasse de si adequadamente funcionaria bem e encontraria nisso o princípio ético de sua permanência” (p. 272). Foucault (1984/2004) acredita que o cuidado de si requer o amplo conhecimento de si mesmo, como também das regras morais e dos princípios éticos; tem, portanto, ligação com a dimensão ética por ser um cuidar de si que beneficia ao outro. Quando esse tipo de cuidado perde a dimensão ética, corre-se o risco de tirania, portanto de desrespeito.

Esse elemento é inerente à humilhação, pois “o próprio respeito é algo afetivo, e levá-lo a sério é algo que se dá a entender ao outro afetivamente (mais claramente compreensível na atitude oposta, quando rebaixamos o outro e também lhe damos a entender isto)” (Tugendhat, 1996/2007, p. 198). Se a humilhação causa indignação, sendo, portanto, um ato condenável, eis um dos temas que interessam aos estudos da moralidade. Definida como rebaixamento moral, na humilhação ocorre, de acordo com Harkot-de-La-Taille (1999), uma ação violenta de manipulação exercida de um sobre o outro.

Estudos mostram que as humilhações são frequentes em nossa sociedade (Ades, 1999; Alencar, 2003; Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008, 2010, 2012; Alencar & La Taille, 2007; La Taille, 1996, 2002). Se são frequentes, “muitas pessoas não possuem um freio moral que lhes impediria cometê-las” (La Taille, 2002, p. 245). Porém, é possível que a humilhação seja cometida sem que seu autor tenha intenção de causar dano a alguém, pois “às vezes aquele que realiza estas ações não tem consciência que elas são humilhantes” (Tugendhat, 1996/2007, p. 328).

Embora tenhamos considerado a frequência com que ocorre a humilhação, este tema requer a realização de novas pesquisas na Psicologia (Alencar, 2003; Alencar & La Taille, 2007; Hartling & Luchetta, 1999; La Taille, 1996, 2002). A humilhação pode, conforme La Taille (1996), estar associada à vergonha. Piaget (1932/1994) já destacava a importância desse sentimento no desenvolvimento moral como um “medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado” (p. 284). Decair aos olhos do outro equivale a perder a boa imagem que se tem de si. Mesmo que vergonha e humilhação possam estar relacionadas, La Taille (2002) atribui à humilhação o fato de ser e sentir-se inferiorizado por uma pessoa ou por um grupo social,

sem que se aceite necessariamente (intimamente, poderíamos dizer) a “má imagem” que esses querem impor. [...] O que há de comum entre ambas é justamente o fato de se sentir inferiorizado (como no caso da vergonha de exposição), porém, na vergonha, compartilha-se a imagem negativa imposta, enquanto que na humilhação ela pode não ser aceita. E, se for aceita, teremos os sentimentos de humilhação e de vergonha somados (p. 95).

Vergonha pode se constituir de conteúdos diversos, os quais foram categorizados por Harkot-de-La-Taille (1999) conforme os seguintes aspectos: evidência, condição, impotência, fracasso, falta moral e contágio. Consideramos que esses conteúdos são úteis para caracterizar situações de humilhação, pois o que há de comum em ambos os sentimentos é a inferiorização, e o que os difere é a legitimação da imposição de uma imagem negativa de si. Assim, quando considerarmos a categorização proposta por Harkot-de-La-Taille (1999), mencionaremos o sentimento de humilhação, que pode vir associado ao de vergonha.

Inicialmente, a vergonha e/ou humilhação por evidência caracteriza-se pela exposição ao olhar alheio. Conforme a autora, essa percepção de que se é objeto aos olhos de outrem pode ocorrer, por exemplo, quando se está exposto ao falar em público. Em estudo anterior sobre humilhação na perspectiva de surdos (Andrade, 2006), alguns participantes mencionaram, como exemplos de humilhação por evidência, o fato de vivenciarem essa exposição ao usarem língua de sinais em público, característica que os diferenciava, de forma negativa, da maioria das pessoas que os depreciavam.

Na vergonha e/ou humilhação por condição, a situação de inferioridade à qual o sujeito é submetido ocorre como um dado da realidade, de maneira conjuntural. Assim, estar nessa situação não depende da vontade nem do poder do sujeito que pode, ainda, acreditar que a sua condição é projetada na sua imagem e capturada por outras pessoas como um objeto. Exemplos de condição são o fato de alguém ser pobre, com deficiência, doente, diferente, rico em excesso etc.

O terceiro conteúdo refere-se à impotência. Para Harkot-de-La-Taille (1999), na impotência caracteriza-se uma situação em que a vítima está, momentaneamente, em situação de força, tornando-se inferiorizada; portanto, a pessoa não encontra uma saída para resolver essa situação. É o que ocorre, por exemplo, quando se é vítima de um

sequestro, tortura, roubo, privação de afeto ou de estudos, entre outros. Esse tipo de vergonha e/ou humilhação pode ser claramente identificado no relato de Jonas que diz: “eu queria estudar, eu gostava, mas ele [o pai de Jonas] me arrancou da escola para ir para a roça. Eu queria estudar para ser inteligente” (Andrade, 2006, p. 123).

A vergonha e/ou humilhação por fracasso pode ocorrer nas situações em que uma pessoa se vê impelida a abandonar seu projeto de vida. Nessa ocasião, o sujeito tem uma parcela de responsabilidade e verifica que sua imagem projetada é composta por um elemento de frustração. Exemplos comuns seriam sofrer uma demissão, não concluir um curso acadêmico, romper uma relação amorosa.

Temos, em seguida, a vergonha e/ou humilhação por falta moral, que se refere à ocasião em que o sujeito se autorresponsabiliza por uma falta moral, pois percebe que a sua imagem contaminou-se em decorrência de sua atitude e, ao ser projetada, será captada por uma pessoa que será sua julgadora. Por estar de acordo com o juízo das outras pessoas e com os valores característicos de uma boa imagem, o sujeito envergonhado e/ou humilhado reprova a sua própria atuação. Harkot-de-La-Taille (1999) ressalta que, embora exista uma reprovação pelo próprio sujeito, isso não impede que novas faltas morais sejam por ele cometidas futuramente.

Finalmente, a autora apresenta a vergonha e/ou humilhação por contágio que ocorre quando um sujeito acredita que determinada imagem de outra pessoa receba juízo negativo alheio e, por essa razão, compartilha o sentimento que supõe ter sido vivenciado pelo outro. É possível que esse tipo de vergonha e/ou humilhação seja vivenciado por um observador sem que a pessoa-alvo tenha experimentado tal sentimento.

Nota-se, portanto, que humilhação pode apresentar conteúdos variados e, por essa razão, mesmo que a humilhação acarrete, “na maior parte das vezes, uma dor que ‘mata aos poucos’” (Alencar & La Taille, 2007, p. 220), a humanidade é criativa nas suas manifestações de humilhar. La Taille (2002) considera que todo juízo negativo emitido em relação a alguém, no momento de uma sanção, pode gerar humilhação, o que não significa que em toda a sanção exista a intenção de humilhar. Assim, mesmo não havendo essa intenção, nunca humilhar implicaria nunca punir. A aplicação de uma sanção realizada por uma figura de autoridade pode caracterizar uma relação de coação. Vimos que a heteronomia moral é uma fase importante do desenvolvimento moral. Nos contextos de

desigualdade em que o respeito unilateral e as relações de coação são comuns, é possível que o sentimento de humilhação esteja presente.

A humilhação pode ainda se configurar em uma situação na qual o outro, conscientemente, anula a presença de alguém que, tornado invisível, vivencia o rebaixamento moral. Costa (2008) ressalta que, normalmente, quando uma pessoa passa pela outra, sua atenção se transforma, pois a “atenção dispensada aos seres humanos é de natureza diferente daquela dirigida a objetos” (p. 13). Mas, um sujeito tornado invisível parece perder a característica que torna o outro suscetível à sua presença, o sujeito coisifica-se em sua invisibilidade; logo, “a cegueira de gente que não vê gente dispara humilhação” (p. 15). Humilhação diz respeito à honra, que tem como finalidade “proteger o sujeito de possíveis vergonhas” (Harkot-de-La-Taille, 1999, p. 95) e está, de tal maneira, ligada “às crenças mais profundas do sujeito sobre si mesmo, a ponto de este não o diferenciar de sua pessoa: honra ferida significa pessoa ferida” (p. 79). Pitt-Rivers (1992) compreende a honra como “o valor que uma pessoa tem aos seus próprios olhos, mas também aos olhos da sociedade. É a sua apreciação do quanto vale [...], mas é também o reconhecimento dessa pretensão, a admissão pela sociedade da sua excelência” (p. 13).

A honra é passível de proteção, sendo os crimes contra a honra – difamação, calúnia e injúria – puníveis conforme o Código Penal brasileiro (Decreto-lei nº 2.848, 1940). Difamação é definida como um ato em que uma pessoa atribui a alguém um “fato ofensivo à sua reputação” (p. 50), independentemente de esse fato ser verdadeiro ou não. A calúnia se assemelha à difamação, porém nesta a ofensa é ainda mais grave. É crime, portanto, “caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime” (p. 49). O que diferencia difamação de calúnia é que, enquanto no primeiro basta a imputação de um fato ofensivo à reputação, para que o segundo se configure, é necessário que seja atribuído a alguém um fato falso e considerado crime. Aranha (1995) observa que tanto a difamação quanto a calúnia fazem desacreditar publicamente uma pessoa. A injúria, por sua vez, é uma ofensa à dignidade e ao decoro de uma pessoa. Caso a injúria componha-se de “elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem, ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência” (p. 50), o crime é considerado de maior gravidade. A difamação, a calúnia e a injúria são expressões de ofensa que podem atingir a boa imagem de uma pessoa, sendo exemplos comuns de humilhação. É nítido o conteúdo moral de tais ofensas, podendo repercutir inicialmente em ressentimento e indignação.

Hartling e Luchetta (1999) consideram a humilhação como uma forma de negligenciar o outro e ressaltam que as interrupções de possibilidade de investimento nas relações interpessoais provocadas por esse tipo de agressão estão associadas a problemas psicológicos, como impotência, desumanização, baixa autoestima, conflitos nos relacionamentos conjugais, comportamento suicida e atos de homicídio. Para as autoras, o fortalecimento das relações entre as pessoas são uma necessidade humana vital.

Em contrapartida, Bauman (2001/2008) atenta para o fato de que a sociedade contemporânea caracteriza-se por suas relações fluidas, cada vez mais fragmentadas. Conectar-se e desconectar-se do outro é prática banal, conforme a necessidade do momento. Desse modo, “a sociedade não garante mais, nem mesmo promete, um remédio coletivo para os infortúnios individuais” (p. 202). A vida fragmentada traz como consequência a insegurança, impossibilitando “a restauração da fé nos valores estáveis e duráveis” (p. 202). Com tal diagnóstico social, dificilmente nos preveniríamos da humilhação que, conforme Hartling e Luchetta (1999), depende do fortalecimento das relações interpessoais.

A desconexão das relações é apontada por La Taille (2009) como um dos elementos que contribuem para a instauração da cultura do tédio. O tédio é experimentado quando ou não temos o que fazer ou quando o que fazemos “carece de significação” (p. 16). Ao refletir sobre a cultura do tédio, La Taille (2009) apresenta uma metáfora na tentativa de levantar características que nos ajudem a compreender o que é a pós-modernidade, estabelecendo um paralelo entre peregrinos e turistas. A figura do peregrino remete à ideia de alguém que empreende uma viagem longa, por lugares distintos, implicando o transformar-se para conhecer o outro em sua realidade. Em termos piagetianos, diríamos que o peregrino não apenas assimila, incorporando novas informações à sua bagagem mental, mas também e principalmente acomoda novos conhecimentos; trata-se, assim, de uma viagem que promove uma ressignificação existencial. O peregrino está conscientemente sujeito a modificar-se, reconhecendo o valor do outro na construção de si.

O turista, por sua vez, também tem como meta uma viagem, mas esta funciona como um recurso para suspender o tempo no qual, como ressaltava La Taille (2009), “se luta pela vida, se procura sentido para ela. A viagem do turista é um pequeno fragmento de tempo” (p. 21) e é um ato de consumo. O autor nos informa que, durante a viagem, o peregrino busca construir a própria identidade, mas o turista leva a sua própria consigo. O turista

assume a empreitada de viajar com o intuito de assimilar informações turísticas, uma vez que seu interesse está em procurar “algumas experiências de estranhamento, de novidade, de situações inusitadas” (p. 22), retornando, em seguida, para a sua origem com as imagens que comprovam sua aventura turística.

O peregrino se deixa ficar nos lugares para onde vai: ele quer ser do lugar. Entende-se, desse modo, que o peregrino se conecta com o outro, nos locais por onde passa. Em se conectando, ele se coloca como igual. Ora, a igualdade é justamente esse elemento ausente nas situações de humilhação. Quanto ao turista, seu perfil parece mais associado à desconexão do outro, do que propriamente à conexão. Estar desconectado pode significar o valorizar-se a si próprio, em detrimento do outro. La Taille (2009) observa que o turista teme se decepcionar com o que vai encontrar em sua viagem, o que pode facilitar a desconexão.

Miranda (2007) investigou os projetos de vida de adolescentes de classe média e baixa e buscou compreender de que maneira outras pessoas eram incluídas nos planos dos participantes. Essa inclusão verificou-se em termos de conexão e de desconexão, mas com gradações e níveis de relacionamento diferentes. Desse modo, Miranda (2007) elaborou o Grau de Consideração do Outro. Os projetos que incluíam uma pessoa, um grupo ou a sociedade como protagonistas foram considerados conectados. Em contrapartida, os projetos em que uma pessoa ou uma determinada coletividade apareciam como meio para a realização dos objetivos estabelecidos pelos adolescentes foram categorizados como desconectados. Nestes, falta a reciprocidade, o outro perde sua dignidade humana e torna-se um objeto, um instrumento para a realização de um projeto. Temos, na desconexão, um esquema que contribui para inferiorizar o outro, enquanto na conexão aparece o reconhecimento do outro em sua condição humana. Miranda (2007) observa que, para uma entrevistada, um de seus projetos de vida é uma forma de precaver-se da humilhação. O projeto categorizado como “ter aceitação social” significa “não ser humilhada socialmente, poder viver de modo digno, conforme seus princípios e valores e buscando o reconhecimento social por esses valores” (p. 87).

Com o exposto até o momento, consideramos que alguns aspectos sobre a humilhação podem ser investigados junto a pessoas surdas, sob a perspectiva socioantropológica da surdez. Skliar, Massone e Veinberg (1995) ressaltam que tal perspectiva é um dos enfoques possíveis para definir surdez. Assim, a surdez pode ser

compreendida seguindo uma visão médica, ou ir além de uma explicação etiológica, caracterizando o sujeito surdo como parte de uma comunidade para a qual a língua de sinais exerce um papel fundamental. O modelo clínico da surdez impõe “uma visão estritamente ligada à patologia, ao déficit biológico e deriva inevitavelmente em estratégias e em recursos de natureza reparadora e corretiva²²” (p. 2). Por ser qualificado como uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala, o sujeito surdo é definido a partir daquilo que falta, restando um tratamento e uma proposta educacional de reabilitação.

Ladd (2003) comenta sobre a insatisfação de pessoas surdas com o fato de elas serem caracterizadas a partir do termo surdez (*deafness*), o qual está vinculado a uma visão médica, propondo, então, a utilização do termo “*deafhood*” (p. 81), termo para o qual não encontramos tradução para o português e que caracteriza maneiras de ser surdo no mundo, de conceber o mundo e o seu próprio lugar nele. Para Ladd, esta concepção reconhece a natureza e o significado dos relacionamentos entre as pessoas surdas. Consideramos que tal concepção coincide com a perspectiva socioantropológica enunciada por Skliar et al. (1995). Destarte, adotar uma ou outra concepção gera consequências para a vida das pessoas surdas. Nebel (2006) atenta para o fato de que, por ter sido comum o modelo clínico da surdez na área educacional, “a escola não tinha compromisso com o desenvolvimento cognitivo do aluno” (p. 12), pois o aluno surdo era visto como tendo limitações que impediam o seu aprendizado. Essa situação implica repensar as políticas públicas educacionais que considerem a especificidade surda. Nesse sentido, para Sixel (2005), essas políticas educacionais devem “se ancorar na premissa de que trabalhos de reabilitação de linguagem não podem ser realizados no espaço da escola” (p. 16), atribuindo à área da saúde o papel da reabilitação de quem assim o desejar. A escola deve, portanto, se ocupar com o processo de ensino/aprendizagem propriamente dito, oferecendo aos surdos um contexto linguístico que lhes permita o acesso ao conhecimento.

Uma proposta de inclusão que apenas insere o sujeito surdo no ambiente escolar sem, no entanto, se consolidar na prática por não propiciar interações linguísticas acessíveis, reforça o rebaixamento moral do aluno surdo que se vê numa situação pautada pela “lógica excludente da inclusão, [por meio da qual] são produzidas subjetividades marcadas pela falta de comunicação, pelo limite com o outro e pela incapacidade de aprender” (Lopes & Menezes, 2009, p. 9). A adoção equivocada de uma perspectiva médica no âmbito

²² Citação original: “una visión estrictamente ligada a la patología, al déficit biológico, y deriva inevitablemente en estrategias y en recursos de índole reparador y correctivo.” (Skliar, Massone & Veinberg, 1995, p. 2)

educacional provocou situações de rebaixamento confirmadas por estudos já mencionados sobre a humilhação na perspectiva de surdos (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008, 2010, 2012). Andrade (2006) entrevistou jovens e adultos surdos e verificou que, dos 76 exemplos de humilhação pessoal, em 70 deles os agressores eram pessoas ouvintes, com destaque pela violência cometida por professores, para quem era comum abolir a língua de sinais nos espaços escolares, em defesa de uma proposta educacional oralista. Entre as características desses participantes destacam-se a aquisição tardia da língua de sinais e a baixa escolaridade em comparação com o previsto para a sua idade, proveniente da adoção de uma abordagem educacional oralista.

Conforme Sixel (2005), embora existam casos de sujeitos que tiveram uma oralização bem sucedida, essa abordagem “deixa lacunas profundas em sua subjetividade e parece não ser suficiente para construir interesses, necessidades e identificações com os ouvintes” (p. 37), pois a pessoa surda oralizada não tem condições de imergir “nas regras sociais da língua oral” (p. 42), assim como ocorre com uma criança ouvinte. A autora ressalta que as crianças surdas, portadoras de uma diferença linguística, devem estar imersas em contextos de interação em língua de sinais, no âmbito da educação bilíngue, tendo professores surdos como seus interlocutores.

Lembramos que há apenas 10 anos a LIBRAS passou a ter o status de língua, sendo considerada um meio de comunicação que se baseia em um sistema visomotor e em uma gramática específica, propiciando as trocas simbólicas entre os integrantes das comunidades surdas em nosso país (Lei n. 10.436, 2002). Quanto ao ensino da língua de sinais na educação básica, a legislação prevê que os surdos tenham prioridade nessa atuação (Decreto n. 5626, 2005). Por essa razão, passou a ser necessário investir nas licenciaturas, especialmente os cursos de Letras-LIBRAS e Pedagogia, nos quais tem sido comum a presença de alunos surdos. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010) indicam que, em 2009, de um total de 20.019 estudantes, 0,34% apresentavam algum tipo de deficiência. No universo de alunos com essa característica, 22% deles foram classificados com deficiência auditiva.

Considerando que pessoas surdas possuem histórias de humilhação, relacionadas ao fracasso escolar (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008, 2010; Nebel, 2006), e que a temática da humilhação requer a realização de novos estudos (Alencar, 2003; Alencar & La Taille, 2007; Hartling & Luchetta, 1999; La Taille, 1996, 2002), propomos uma

investigação sob o ponto de vista de surdos que realizaram matrícula no ensino superior. Uma vez que a língua de sinais é reconhecida oficialmente e recomendada como disciplina nos cursos de licenciatura, espera-se que os surdos vivenciem o uso da língua de sinais no âmbito da educação superior. Esse fator pode influenciar qualitativamente os juízos sobre humilhação, se comparados com os dados apresentados em estudos anteriores (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008). Vejamos, a seguir, o método utilizado neste estudo.

Método

Participaram 16 surdos, usuários da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), provenientes da região da Grande Vitória (ES) e do interior do estado, cujas idades variam entre: a) '21 – 25 anos' (n=4); b) '26 – 30 anos' (n=8); c) '31-35 anos' (n=1); d) '36-40 anos' (n=3). Do total de participantes, sete concluíram o primeiro curso superior, dos quais quatro estavam cursando a segunda graduação. Os nove entrevistados restantes estavam realizando o primeiro curso superior. Perguntamos aos participantes se eles vivenciaram humilhação. Caso considerassem afirmativamente, pedimos para que citassem os exemplos e as respectivas justificativas.

Todos os entrevistados consentiram sua participação na pesquisa. As entrevistas foram individuais, em um espaço sem interferências de terceiros, filmadas integralmente para posterior transcrição dos dados, pois empregamos o método clínico piagetiano por meio da língua de sinais. A entrevistadora e o participante ficaram sentados um de frente para o outro de modo que a filmadora, posicionada em um ângulo lateral, os focalizasse simultaneamente durante a entrevista. Os vídeos das entrevistas estão mantidos em nosso arquivo pessoal e serão utilizados conforme os objetivos da pesquisa. Seguimos os padrões éticos vigentes pelo Ministério da Saúde (MS, Resolução 196, 1996), resguardando as identidades dos participantes por meio de nomes fictícios que, no presente texto, serão apresentados seguidos pela idade em anos.

Resultados e discussão

Dos 16 entrevistados, uma participante não reconheceu experiência pessoal de humilhação, embora demonstrasse compreender o significado do tema, citando exemplos de rebaixamento envolvendo outras pessoas. Para essa universitária, não houve humilhação em sua vida porque *“na minha família, todos eram surdos, na minha casa nunca*

recebemos visita de ouvintes [...] Minha vida toda foi com surdos. Em viagens, eu encontro surdos; tudo é só com surdos. A minha vida com ouvinte é com meu filho” (Danielle, 21).

Trataremos, então, dos dados mencionados pelos 15 entrevistados restantes. Foram citados 121 exemplos, o que corresponde à média de oito exemplos por participante. As situações de humilhação envolvem ‘exclusão’ (n= 41; 34%), ‘injúria, calúnia e difamação’ (n= 31; 25,6%), ‘impossibilidade de comunicação’ (n= 17; 14%), ‘incompreensão e/ou intolerância’ (n=12; 10%), ‘tratamento desigual’ (n=7; 5,7%), ‘mentira’ (n=6; 5%) e ‘outros’ (n=7; 5,7%). A humilhação é, portanto, conteúdo presente na história de vida dos surdos (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008, 2010, 2012), além de ser frequente na sociedade (Alencar, 2003; Alencar & La Taille, 2007; La Taille, 1996, 2002).

Os relatos sobre ‘exclusão’, ‘injúria, calúnia e difamação’ e ‘impossibilidade de comunicação’, que correspondem a 73,6% dos relatos de humilhação, ocupam lugar central na reflexão sobre o tema, dados semelhantes aos que foram encontrados em outros estudos (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008). Nota-se, no entanto, que a consideração da violência física como humilhação pessoal sofrida foi relatada pelos participantes dos estudos concluídos em 2006 e 2008, enquanto na presente pesquisa, o único exemplo de violência física está associado à proibição do uso da língua de sinais. Como o foco do participante esteve na tentativa de uma professora em impedir a comunicação em língua de sinais, utilizando agressões físicas para coibir os sinais, consideramos esse um exemplo de impossibilidade de comunicação. Ainda, a categoria ‘incompreensão e/ou intolerância’ apresenta novo tipo de humilhação identificado nos relatos dos surdos em âmbito do ensino superior. Trataremos, a seguir, dos principais dados, a começar pela ‘exclusão’.

Os primeiros exemplos dizem respeito principalmente à ‘exclusão’ educacional e social, com ênfase na impossibilidade de relacionamento com os ouvintes. As situações de exclusão educacional ocorreram quando os participantes cursavam o ensino fundamental, mas também houve relatos de exclusão no ensino médio e no ensino superior. Essas situações dizem respeito às ocasiões em que os professores oralizavam enquanto estavam de costas para o aluno surdo; à necessidade contínua de se esforçar para fazer leitura labial do que era dito pela professora e pelos colegas ouvintes durante uma aula; às situações em que os surdos não participavam de atividades em grupo com os outros alunos ouvintes; e

àquelas em que sempre se tirava notas vermelhas, sendo obrigado a fazer uma atividade sem saber de que maneira poderia ser realizada.

Para Flora (30), a atitude da professora em obrigá-la a fazer uma atividade sobre a qual ela não tinha conhecimento foi considerada humilhante. A entrevistada questiona o tratamento oferecido a ela, alegando que faltou uma adaptação diferenciada para que ela conseguisse compreender a atividade. A tentativa de tratar os alunos surdos como se eles fossem ouvintes não possibilita aos surdos o acesso igualitário ao conhecimento por reforçar a situação de inferioridade. Exemplo semelhante foi identificado por Andrade (2006), que menciona o relato de uma participante, obrigada a ler um texto em voz alta, durante um evento escolar para que as demais pessoas atestassem o sucesso do método oralista. A atividade de leitura em público foi humilhante, pois faltava a compreensão do que se estava lendo, o que impedia que a participante legitimasse os aplausos direcionados a ela.

As situações de exclusão no ensino superior se referem à inexistência de intérpretes de língua de sinais no exame de vestibular e nas aulas da faculdade, ao fato de a gramática própria de LIBRAS não ser aceita pelos professores do curso superior e à negligência de uma professora universitária quanto à escolha de recursos didáticos que fossem acessíveis aos alunos surdos, mas também adequados ao ensino de alunos ouvintes. Trata-se, portanto de situações de inclusão-exclusão, expressão usada por Betina (29), referindo-se ao fato de se falar em inclusão educacional de surdos no Brasil, mas excludente na prática. Para a participante, a inclusão-exclusão ocorre quando *“a escola não se preocupa em educar o surdo, pensa que para o surdo é só qualquer coisa, não faz projeto, não ajuda o aluno a aprender”*.

Lopes e Menezes (2009) ressaltam que os surdos não contestam a inclusão, mas reivindicam uma proposta que os inclua em sua diferença. Estar na escola de forma isolada, sem condições pedagógicas para aprender e sendo visto como alguém inferior, o que se revela pela expressão ‘coitadinho’, reitera “os longos processos de in/exclusão” (p. 7) aos quais os surdos se veem submetidos, constituindo, para si, a marca “da deficiência e da anormalidade” (p. 7). Flora (30), que contava com a atuação de uma intérprete no curso de Pedagogia, comenta como ocorreu esse tipo de situação no curso superior, considerando que uma professora não planejou sua aula levando em consideração o fato de a turma ter surdos matriculados. Assim, a aula foi projetada para atender às especificidades de alunos

ouvintes, tendo como principal recurso didático um aparelho de som para a transmissão de uma música, porém a intérprete de língua de sinais não havia recebido orientações prévias de modo a traduzir a música adequadamente aos alunos surdos. Trata-se de uma situação humilhante pelo fato de alguém não ter sido considerada de forma equitativa pela atuação docente, o que foi reforçado no momento em que a professora solicitou que a participante fizesse a atividade sem que esta, no entanto, compreendesse o conteúdo. A participante relata que a professora, ao ser interpelada sobre a maneira adequada de incluir alunos surdos no processo educacional, respondeu: *“Ah, assim é difícil porque surdo... Eu já fiz assim, vou fazer o quê? Mas não tem problema, não! Vocês não precisam fazer a atividade, não. É só colar no caderno e pronto.” [...] Que humilhação!*” (Flora, 29).

As marcas pejorativas em relação ao surdo (Lopes & Menezes, 2009) também se caracterizam nas situações de exclusão do relacionamento com ouvintes, como ser criticado por ouvintes por se comunicar por meio de LIBRAS, ser afastado do grupo pelos colegas ouvintes tanto no ensino fundamental quanto no superior, ser excluído das brincadeiras feitas pelas crianças ouvintes, ser excluída dos assuntos familiares. Esse tipo de exclusão parece caracterizar o surdo como portador de uma marca indesejável, tornando-se, portanto, alguém que deve ser afastado, tornado invisível. A invisibilidade imposta provoca a humilhação, pois a presença do sujeito tornado invisível não suscita, no outro, o desejo por trocas interpessoais (Costa, 2008).

Dois participantes relembram que eles não eram convidados pelos colegas ouvintes para participarem de suas atividades comuns, como jogo de futebol entre amigos e festas. Um dos participantes relembra a decepção e a humilhação que sentiu ao descobrir que o irmão jogava futebol com os amigos, constatando que ele não era convidado a participar porque o irmão sentia vergonha dele. Esse relato revela tensões familiares ligadas às representações sobre a condição de surdez. Outras situações de exclusão envolvem os amigos ouvintes que são intérpretes. Nos momentos de lazer, em que um participante surdo é convidado a sair com os amigos intérpretes, a humilhação ocorre quando esses não utilizam LIBRAS, excluindo o surdo da conversa, ou quando raramente conversam com o surdo. Heitor (33), por sua vez, comentou sobre seu interesse em fazer amizade com os ouvintes, sendo humilhante quando *“você chega perto de um grupo de ouvintes e quer a amizade deles, mas eles dizem que não gostam de surdos, que é para você se afastar”*. Para Costa (2008), a humilhação é um fenômeno enigmático, que não se dissipa na alma de

quem se sentiu rebaixado, “atirado para fora de onde deveria estar incluído. É lançado para longe dos seus iguais, fica apartado da esfera dos vínculos, do âmbito das relações nas quais seria tomado como humano” (p. 170).

As situações de ‘injúria, calúnia e difamação’ foram assim agrupadas por dizerem respeito a danos contra a honra. Lembramos que a honra é o próprio valor moral que uma pessoa tem de si (La Taille, 2006; Pitt-Rivers, 1932/1965) e, conseqüentemente, deseja que esse valor seja comunicado a outrem. Houve apenas um exemplo de difamação e quatro de calúnia, tendo sido as injúrias mais relatadas pelos entrevistados. As injúrias também foram destaque nas considerações dos adultos surdos participantes de outros estudos (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008). De acordo com Andrade (2006), os jovens e adultos surdos se referiram às ofensas contra as suas capacidades intelectuais, o uso da língua de sinais e aspectos da oralização. Em outras palavras, as injúrias envolviam ser chamado de ‘macaco’, ‘burro’ ou ‘deficiente mental’.

Lembramos que esse tipo de exemplo é uma ofensa à dignidade do outro, que ocorre quando uma pessoa se vê agredida em seus atributos físicos, morais ou intelectuais por meio de xingamentos (Aranha, 1995). No presente estudo, notamos que os dados não diferem dos apresentados por Andrade (2006) e Andrade e Alencar (2008), mesmo considerando a baixa escolaridade dos participantes daqueles estudos, pois, da mesma maneira, os universitários e egressos surdos relataram ter sido comum serem ofendidos por meio de zombarias diversas como ser chamado de macaco, louco, burro, bobo, ser alvo de risadas e deboches, situações presentes precocemente na vida dos participantes, durante a sua infância, em espaços escolares, na própria família, e em locais nos quais os envolvidos eram pessoas estranhas.

A dificuldade com a modalidade escrita da língua portuguesa gerou, para um participante, uma série de constrangimentos no próprio ambiente familiar. Felipe (24) se refere à própria mãe que sempre o chamava de burro quando ele não compreendia uma palavra escrita. Assim, *“desde que eu era pequeno, a minha mãe sempre me chamou de ‘burro’. Quando eu não sabia uma palavra simples e eu perguntava para a minha mãe o que significava aquela palavra, ela respondia: “Você não sabe? Você é burro!”*. Ser alvo de injúrias na infância fez parte dos relatos dos participantes, envolvendo pessoas muito próximas como colegas de escola e irmãos. Um participante relatou o exemplo em que ele foi enganado pelo irmão sobre sua rotina de futebol com os amigos. Quando os pais foram

tirar satisfação do irmão ouvinte, o entrevistado comentou que o irmão não o havia convidado por considerá-lo maluco e deficiente. Essa humilhação foi acrescida a outra, mencionada anteriormente, e foi cometida diante dos próprios pais, sem que o irmão ouvinte tenha sofrido qualquer tipo de sanção.

Em relação à calúnia, Felipe (24) relembra de uma situação em que o irmão ouvinte o acusou de ter quebrado uma louça. Assim, ao tentar verificar o que aconteceu, a mãe chamou o filho ouvinte para conversar, sem que o surdo pudesse participar da conversa, tratando uma situação que envolve falta moral de forma desigual. Assim, *“minha mãe iria acreditar que quem quebrou? Eu ou ele? [...] A maioria acha que foi o surdo. Até hoje minha mãe acha”*. O relato de Felipe (24) expressa o sentimento de indignação vivenciado durante a infância. La Taille (2006) observa que o sentimento de indignação é precocemente manifestado nas crianças quando elas percebem um tratamento desigual e/ou, posteriormente, quando testemunham uma injustiça para com outrem. A noção de justiça tem estreita relação com o sentimento de indignação que, por ser notadamente moral, permanecerá por toda a vida.

A ‘impossibilidade de comunicação’ foi o terceiro tipo de humilhação mais comentado pelos entrevistados, tendo, como conteúdo, a dificuldade na comunicação com ouvintes e a proibição de usar LIBRAS. O desentendimento entre surdos e ouvintes esteve presente em situações variadas, em algumas das quais o ouvinte parece tentar criar estratégias, via modalidade oral, para compreender e se fazer compreender, assim como o surdo procura meios que viabilizem a comunicação, sendo ambos os envolvidos mal sucedidos em suas tentativas. É o caso, por exemplo, de interações comerciais em que vendedores ouvintes, por não compreenderem a pessoa surda, a orientam inadequadamente. Esse tipo de situação ocorreu com Caetano (24), conforme relato que segue: *“você fala uma frase e a pessoa não entende você. E você tenta de novo: ‘Por favor, eu quero um refrigerante’. A pessoa não entende e você fala de novo: ‘Eu quero uma coca-cola’”*.

Uma entrevistada comentou que todos os seus momentos de lazer até o ingresso no ensino superior foram vivenciados com grupos de ouvintes não usuários de LIBRAS, pois os seus primeiros amigos surdos são os colegas do curso de graduação no qual ela estava matriculada. A participante, que se sente humilhada nas ocasiões em que precisa fazer leitura labial e os amigos ouvintes só conversam resumidamente com ela, observa que no

contato com os ouvintes, ela sempre fica “*de braços cruzados*” (Andressa, 28). Em compensação, é no contato com os colegas surdos que essa entrevistada se sente plena, feliz, em crescimento. Por sua vez, Artur (28) se queixa de não ter diálogo sobre temas profundos com a mãe, apenas sobre situações concretas, marcadamente visuais. Percebe-se que falta vocabulário para que a mãe se comunique com o filho sobre assuntos mais sérios do cotidiano. O participante comenta que a mãe “*conta um pouquinho, se cansa e volta a conversar [com a irmã ouvinte]. Eu fico chateado e deixo para lá. [...] É perda de tempo tentar contato com a minha família*”.

As situações de humilhação que envolvem a proibição de se comunicar por meio de sinais ocorreram tanto em casa quanto na escola. Dois participantes alegaram que os professores proibiam o uso da LIBRAS, medida reforçada por meio de agressões físicas, como se observa a seguir: “*muito tempo atrás, no oralismo, a gente apanhava nas mãos. Eu perguntava ao professor: ‘Por que você está batendo em mim?’ O professor respondia: ‘Você tem que oralizar!’ Era proibido usar as mãos*” (Heitor, 33). Estudos anteriores (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008) constataram esse tipo de humilhação ocorrendo em virtude da adoção do enfoque oralista na educação dos surdos. Vimos, nos exemplos de inclusão-exclusão que, embora a premissa de educação para os surdos seja outra, atribuindo status de língua à língua de sinais, a concepção clínica de surdez (Skliar et al., 1995) ainda é geradora de situações de humilhação no âmbito educacional.

Com base nessas considerações, destacamos os exemplos que denotam ‘*incompreensão e/ou intolerância*’ quanto à condição de surdez e a escolha linguística feita pelos surdos. Uma participante sente-se humilhada toda vez em que seu irmão insiste para que ela faça implante coclear, não reconhecendo que ela é feliz tendo assumido a sua identidade surda. Por sua vez, Artur (28) observou que, para alguns ouvintes, o fato de pessoas serem surdas significa que todos os surdos se conhecem, como se isso fosse possível em relação aos ouvintes, por exemplo. Para uma entrevistada, foi humilhante ser chamada aos gritos por uma cliente da loja onde a surda trabalhava que alegou que as pessoas surdas, em locais de trabalho, deveriam usar placas de identificação sobre sua condição. Outras situações de intolerância em relação à condição de surdez envolvem os familiares dos participantes, que criticam o surdo por este desejar relacionar-se apenas com seus pares e não compreendem que os contextos interacionais em língua de sinais

permitem um rápido desenvolvimento, confirmando estudos sobre a necessidade de imersão dos surdos em contextos linguísticos nos quais a língua de sinais seja central (Sixel, 2005).

Tendo analisado os principais exemplos de humilhação, vejamos como essas situações foram justificadas pelos participantes. Identificamos semelhanças com as categorias apresentadas por Harkot-de-La-Taille (1999) sobre vergonha, considerando que, após a análise dos nossos dados, elaboramos as categorias que apresentaremos, a seguir. Assim, ao nos referirmos aos conteúdos de vergonha considerados pela autora, acrescentaremos o sentimento de humilhação, que pode vir associado ao de vergonha. Os argumentos (N=167) apresentados dizem respeito principalmente à ‘impotência’ (n=89; 53,3%), seguidos pela ‘condição’ (n=53; 31,7%). Os dados restantes estão distribuídos nas categorias ‘evidência’ (n= 10; 6%), ‘contágio’ (n=4; 2,4%) e ‘fracasso’ (n=3; 1,8%). Houve exemplos de humilhação que não foram justificados, o que gerou ‘dados perdidos’ (n=8; 4,8%). Esses conteúdos foram similares aos apresentados por Andrade (2006) e Andrade e Alencar (2008). Nesses estudos, as justificativas relacionadas à ‘impotência’ correspondiam à maior parte dos dados (n=48; 64%), seguidas pela ‘condição’ (n=21; 28%), pela ‘evidência’ (n=4; 5,3%) e pelo ‘contágio’ (n= 2; 2,7%). O ‘fracasso’ não foi mencionado nas pesquisas anteriores (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008), sendo que no presente estudo, somente um surdo considerou a respeito. A seguir, analisaremos as categorias ‘impotência’ e ‘condição’.

A ‘impotência’ esteve relacionada à impossibilidade de comunicação, de desenvolvimento cognitivo, à impotência por ser ignorado, à impossibilidade de desenvolvimento social, a de defender o próprio ponto de vista, a de desenvolvimento profissional e a de defender-se de uma injúria, calúnia ou difamação. Lembramos que, na impotência, a pessoa alvo da humilhação está, momentaneamente, em relação de força, tornando-se inferiorizada (Harkot-de-La-Taille, 1999).

As justificativas de ‘impotência’ pela impossibilidade de comunicação referem-se a não conseguir, por meio da leitura labial, compreender o que falam os ouvintes, não conseguir falar português com pessoas ouvintes, enfrentar um bloqueio de comunicação com a família, com colegas e com professores e, por fim, não ser respeitado durante a tentativa de um diálogo. A ‘impotência’ também se deu em situações nas quais o acesso à informação não era oferecido aos surdos, quando os ouvintes não aceitavam se comunicar

com eles e quando os entrevistados não podiam participar plenamente de uma conversa com os ouvintes.

A impossibilidade de desenvolvimento cognitivo foi relatada por participantes que se perceberam impotentes, pois, embora desejassem aprender na escola, os professores apenas ofereciam atividades escritas no quadro, sem viabilizar condições para que os alunos surdos compreendessem o conteúdo, considerando que a leitura labial era a estratégia educacional predominante, mesmo nos dias atuais, em que os entrevistados cursam o ensino superior. Demétrio (29) argumentou que ele *“queria aprender e oralizando eu não aprendia nada! [...] Eu sabia LIBRAS, mas eu era calado, eu não sabia nada!”*. Os surdos observaram que eles estavam na escola, mas sem terem sido incluídos de fato. Felipe (24), que mencionou uma situação em que sua mãe o chamava de burro, ressaltou a impossibilidade de aprender algo sem ser orientado pela mãe que devia verificar se o participante *“sabia ou não. Não é ir logo chamando de burro! Eu não tinha culpa. Isso machuca, machuca! Para eu aprender, quem é que vai me ensinar? Se eu não aprendi, eu sou burro e a culpa é dela”*.

Além de considerarem o fato de o outro, familiar ou professor, não ensinar ao surdo, um participante ressaltou que a *‘impotência’* se instaurava quando os colegas ou professores ouvintes não tinham expectativas positivas em relação aos resultados apresentados pelo surdo, pois viam o surdo como alguém que não sabia e não pensava. Heitor (33), que se sentiu humilhado ao ser impedido de copiar as atividades do caderno de uma colega ouvinte, justificou com base na impossibilidade de ter um bom resultado, caso ele não copiasse da colega, conforme relato a seguir: *“Sem copiar, eu tiraria zero na prova. Copiando, eu ia entendendo, ela ia me explicando as palavras que eu não entendia”*. Nesse contexto, a professora não foi capaz de perceber que, ao copiar do caderno de uma colega, o participante surdo tinha a possibilidade de compreender um pouco o conteúdo, uma vez que essa garota procurava meios de explicar ao surdo as atividades da aula, ao contrário da professora que não oferecia condições de acesso. Flora (30) destacou a necessidade de haver um tratamento equitativo em sala de aula, pois sofreu ao tentar compreender o que os professores oralizavam. As suas características foram desconsideradas também no magistério, em que os educadores pensavam que o surdo deveria ser tratado da mesma forma como eram tratados os ouvintes, já que alguns alunos surdos usavam a oralização. Esse tratamento angustiava Flora (30) que retornava para casa

aos prantos, desejando “*abandonar o magistério, [pois] os professores não ligavam para os meus erros. Eles davam aula pela sala, me mandavam abrir a página do livro, mas não queriam nem saber*”.

A invisibilidade do surdo caracterizou a ‘impotência’ por ser ignorado. A sensação de ter sido esquecida pelos amigos ouvintes em momentos de lazer, a ausência de apoio emocional, o fato de os professores não se aterem aos erros cognitivos cometidos pelos surdos e a constante displicência de ouvintes que, no relacionamento com os surdos, sempre pedem desculpas, mas nunca procuram modificar as suas próprias atitudes para tornar o contato mais acessível aos surdos foram situações características dessa invisibilidade. Um participante destacou o fato de nunca ter obtido reconhecimento dos ouvintes pelo seu esforço pessoal em treinar a fala, pois ele “*estava treinando oralismo para conversar com eles e eles riem de mim?*” (Felipe, 24).

A impossibilidade de desenvolvimento social fez parte dos argumentos que diziam respeito à proibição do relacionamento com os amigos surdos, comumente imposta pelos familiares, como também à impossibilidade de crescer devido à ausência de diálogo com a família, ao fato de ser excluído pelos ouvintes que não queriam se relacionar com os surdos. Os participantes alegaram ainda que foram impotentes para defender o próprio ponto de vista, em situações nas quais havia discordância de opiniões entre surdos e ouvintes. Os pais também foram considerados injustos nas situações de conflito entre irmãos, pois o filho surdo não tinha a oportunidade de se expressar e se defender, sendo, muitas vezes, obrigado a “calar a boca”. Felipe (24) considerou que, em relação aos familiares ouvintes era impossível defender o acesso à língua de sinais como fator de desenvolvimento, pois esses “*não prestam atenção na verdade. Eles acham que eu tenho que voltar para a fono porque minha fala piorou, porque eu preciso treinar a leitura labial, porque os surdos estão me atrapalhando. [...] Como se o melhor fosse ser ouvinte*”. A concepção de surdez como uma patologia a ser tratada por meio de um enfoque clínico (Skliar, Massone & Veinberg, 1995) parece ser adotada pela maioria dos ouvintes, como considera um entrevistado ao argumentar que ele enfrenta dificuldade em provar para as pessoas a sua incapacidade de oralizar.

Quanto à impossibilidade de desenvolvimento profissional, Eduardo (26) considerou a dificuldade de ter uma perspectiva futura sem ajuda do governo, a qual estaria relacionada à possibilidade de se preparar para um emprego. A escassez de oportunidades

de emprego para surdos aparece como humilhação que gera impotência, como também o fato de os surdos apenas conseguirem subempregos, pois esses não possuem formação superior, o que é dificultado pela falta de acessibilidade no ensino superior. Assim, vive-se a angústia de ficar

sempre para baixo, em crise, triste. Eu não posso ficar alegre, como eu vou aprender? O problema é que você precisa de faculdade, mestrado, doutorado para trabalhar, só segundo grau fica abaixo, na faxina. Eu não gosto disso. Eu gosto da ideia do desenvolvimento, de ser livre. É meu direito. (Eduardo, 26).

Em relação a terem sido alvos de injúria, calúnia ou difamação, os participantes declararam que não puderam se defender dessas humilhações, caracterizando a ‘impotência’. No caso da difamação, por exemplo, uma entrevistada considerou que é impossível solucionar o conflito, pois quem comete a difamação, não o faz na frente da vítima. Para Cléo (39), ter sido caluniada por uma pessoa da comunidade surda fez com que ela se tornasse alvo de descrédito e injúrias, pois “*por onde eu passava, as pessoas falavam que eu era metida e orgulhosa. As pessoas não acreditaram em mim*”. De acordo com outra participante, a calúnia e a injúria foram humilhantes porque seu conteúdo era incoerente com a autoimagem que a participante tinha de si, repercutindo pela vizinhança que passou a acusá-la injustamente de se relacionar afetivamente com um homem casado.

Quanto à categoria ‘condição’, a humilhação ocorre quando o sujeito encontra-se em situação de inferioridade, cujas razões são externas à sua vontade e ao seu poder; trata-se de algo que não foi operado externamente, mas que existe como um dado da realidade (Harkot-de-La-Taille, 1999). Neste estudo, a humilhação esteve vinculada à condição de ser surdo, a algumas características pessoais e à cidadania. Andrade (2006) notou que a condição de ser surdo foi considerada pelos entrevistados, relacionada especialmente ao “fato de ter uma comunicação própria, enfrentar dificuldades diárias devido à impossibilidade de ouvir, vivenciar dificuldades na aprendizagem” (p. 131), além das diferenças entre surdos e ouvintes. Em contrapartida, no presente estudo, ser surdo foi apresentado pelos participantes tanto como algo positivo, relacionado à identidade surda, quanto como uma característica que gera consequências negativas no relacionamento com os ouvintes. Andressa (28) defendeu sua condição ao sentir-se humilhada pelo irmão que desejava que ela passasse a ouvir, pois “*parece que ele quer mandar em mim, quer que eu*

ouça. Não pode! Eu acho que para mim está bom assim. Eu sou normal. Ele falou que eu sou surda, mas não. Normal”.

Os participantes atestam a necessidade de que os ouvintes compreendam a especificidade do ser surdo e respeitem essa condição. Para alguns entrevistados, seria desejável que os ouvintes aceitassem a língua de sinais como parte constitutiva da identidade assumida pelos surdos sinalizadores, de modo que nos espaços acadêmicos os professores conhecessem a lei de acessibilidade aos surdos, em reconhecimento à sua diferença linguística. Em relação a outros espaços, como no aeroporto, um entrevistado defendeu o seu direito de ser atendido de forma acessível por uma companhia aérea, a qual é responsável pelo atendimento oferecido a pessoas com deficiência e a pessoas surdas.

Em contrapartida, a condição de surdez também apareceu como uma característica associada a conteúdos negativos. Assim, o surdo é cobrado pelos familiares ouvintes a sempre estudar mais, treinar mais, esforçar-se mais para estar no nível dos ouvintes, como se esse movimento dependesse apenas do participante. O surdo também aparece como o único com essa condição na turma escolar, o que não é justificativa suficiente para que se busquem alternativas de acessibilidade. Enfim, aos surdos era atribuída a condição de ser diferente, mas uma diferença incapacitante, que inferiorizava o participante. Para Betina (29), essa diferença se fazia sentir nas atividades cotidianas, como andar de bicicleta, conforme relato a seguir:

Minha mãe pensava: “Vou proteger minha filha, coitada!”. [...] Eu falo, ensino sempre para minha mãe aprender a me respeitar: “Você viu que meu irmão bateu, se machucou. Você se lembra que ele é ouvinte? Ou ele é surdo e eu a ouvinte? É ao contrário. Eu posso ouvir porque eu estou vendo tudo e evito, ele não!”

A condição de surdez como incapacidade foi mencionada por um participante que desejou cursar Administração. A humilhação ocorreu ao perceber que surdos e intérpretes criticaram a sua escolha, denotando que ele não seria capaz de terminar aquele curso de graduação. Houve situações de humilhação motivadas pela condição de surdez, gerando o afastamento dos ouvintes e as zombarias constantes. Para alguns participantes, a condição de surdez impedia que os familiares ouvintes se comunicassem com eles, gerando no surdo a sensação de estar à margem da família. Para um entrevistado, a condição de surdez faz com que os pais olhem diferente para o filho ouvinte e para o filho surdo, o que está

relacionado ao tratamento desigual oferecido na educação dos filhos. A surdez foi tratada ainda como uma característica que causava vergonha em um irmão ouvinte ou que deveria ser corrigida por meio da oralização, situação muitas vezes imposta aos participantes. Outras características negativas associadas à condição de surdez envolvem o fato de os amigos ouvintes e intérpretes ignorarem o surdo em uma conversa, como também ao fato de as empresas não se interessarem por contratar pessoas surdas. Por fim, para Felipe (24), a condição de ser incapaz de fazer muitas coisas, característica negativa atribuída pelo ouvinte ao surdo, gera a sensação de estar sempre abaixo, como perdedor:

Em casa o surdo perde. No trabalho, o surdo perde. Na faculdade, o surdo perde. Para namorar, o surdo perde. O surdo perde em tudo. [...] O surdo está onde? Está trabalhando onde? Estuda onde? O surdo não é nada. As pessoas não se preocupam com os surdos [...]. O governo também só se preocupa com os ouvintes.

A condição de ser oralizado foi considerada uma característica negativa no relacionamento com os familiares, pois esses não têm paciência em conversar com um surdo oralizado. Em contrapartida, essa condição foi suficiente para que os surdos usuários de LIBRAS excluíssem uma entrevistada do relacionamento, no seu contato inicial com a comunidade surda. As características relacionadas à cidadania foram argumentos de situações de humilhação por exclusão, como a condição de desempregado, que implica não poder viver dignamente, o fato de habitar em uma cidade que não oferece condições de desenvolvimento e a condição de ser um contribuinte, portador de direito a programas que promovam inclusão e desenvolvimento, pois o participante é, antes de tudo, cidadão.

Tendo em vista o caráter interacional da humilhação, foi possível analisar o Grau de Consideração de Si e do Outro, por meio do qual verificamos a maneira como o outro e a pessoa alvo da humilhação foram considerados nas justificativas, caracterizando algum tipo de conexão ou de desconexão entre os envolvidos. Essa análise foi inspirada pela proposta de categorização apresentada por Miranda (2007).

Nos exemplos de humilhação mencionados, foi mais comum encontrarmos argumentos que explicitassem o quanto o outro desconsiderou a pessoa alvo da humilhação. Por meio da análise das justificativas (N=167) das humilhações pessoais, os tipos de conexão foram assim categorizados: ‘pessoas próximas desconectadas de si’ (n=79; 47,3%), ‘sociedade desconectada de si’ (n=42; 25,1%), ‘autocentrado’ (n=31;

18,6%), ‘conectado com pessoas próximas’ (n=5; 3%) e ‘comunidade surda desconectada de si’ (n=2; 1,2%). Os oito restantes referem-se aos dados perdidos (4,8%).

As justificativas nas quais foi possível identificar ‘pessoas próximas desconectadas de si’ dizem respeito a pais, irmãos, familiares, colegas e professores, todos ouvintes, como responsáveis pelas agressões aos participantes. O irmão que insiste para que a participante faça implante coclear, sem considerar a sua identidade surda; a mãe que trata os filhos de maneira desigual, favorecendo o filho ouvinte em detrimento do surdo; os familiares que não incluem a participante nos assuntos da família; e os colegas ouvintes que zombam dos surdos são exemplos de pessoas próximas desconectadas de si.

Desejar modificar o outro sem, no entanto, reconhecer quais são as características que contribuem para constituir a identidade dessa pessoa a quem se deseja modificar parece um elemento presente na metáfora do turista (La Taille, 2009). Vimos que o turista não parece disposto a se modificar, colocando-se de forma desconectada perante o outro cujas características alimentam muito mais a curiosidade do turista do que necessariamente uma busca existencial por conhecimento. Faltaria ao turista o sentimento de amor presente no peregrino. Bauman (2001/2008) ressalta que o amor nos inspira “a aceitar as intenções do outro” (p. 211) como nosso próprio fim.

A lista de argumentos de desconexão de pessoas próximas ainda inclui o cônjuge que não conversa com a esposa surda, dando mais atenção aos amigos ouvintes; os amigos ouvintes e intérpretes que se esquecem de incluir o surdo na conversa; o irmão ouvinte que tinha vergonha do surdo, considerando-o doente, deficiente e anormal; a professora que oralizava rápido, falava enquanto estava de costas para o aluno surdo e proibia o uso da LIBRAS; os pais que elogiavam a oralização inadequada do filho surdo; a professora que não oferecia um tratamento equitativo na sala de aula, negligenciando o atendimento às dificuldades reais do aluno surdo; os professores ouvintes que sempre se desculparam por não tornarem a comunicação com o surdo acessível, mas também não buscavam alternativas para mudar a situação; a sensação de ser usado pelos colegas ouvintes quando eles precisavam de alguma coisa do participante surdo, entre outras situações parecidas.

Outro tipo de desconexão foi identificado nas situações de humilhação pessoal, a saber: ‘sociedade desconectada de si’. Nesse caso, tratam-se das pessoas ouvintes, em geral, com quem os participantes não têm relação de proximidade, mas com quem eventualmente interagem. As pessoas ouvintes demonstram estarem desconectadas dos

participantes quando elas zombam dos surdos; não cumprem suas responsabilidades tornando o atendimento comercial inacessível ao cliente surdo; definem o que é melhor para a vida do participante, desconsiderando sua identidade surda; insistem para que o surdo sinalizador oralize quando a melhor forma de comunicação para ele é a LIBRAS; se afastam do surdo, evitando contato; não convidam os surdos para participar de processos seletivos em empresas; não se preparam para uma comunicação por meio de língua de sinais; quando não compreendem o surdo, aumentam o tom de voz para resolver uma situação conflituosa com ele; e não reconhecem o esforço que os surdos fazem em oralizar de modo a facilitar a comunicação com os ouvintes. A honra parece colocada nesses argumentos, pois ela é tanto o próprio valor pessoal, como também o valor da imagem projetada a outrem a respeito da qual se deseja o reconhecimento por parte da sociedade (Pitt-Rivers, 1992). Porém, nas situações de humilhação, a sociedade, como um todo, demonstra estar desconectada dos participantes quando ela não se prepara para incluir o surdo, especialmente nos âmbitos educacional, profissional e cultural.

As justificativas do tipo ‘autocentrado’ tiveram, como enfoque, as características pessoais como a sua própria condição de surdez, o fato de não saber oralizar, a condição de ser uma pessoa insegura ou alguém estranho para um grupo, não conseguir acessar um conteúdo oral, não aprender pela perspectiva educacional tradicional, sentir-se limitado cognitivamente, não conseguir se desenvolver profissionalmente, fracassar na oralização. Os argumentos autocentrados denotaram aspectos de reconhecimento de si, sendo que este abre espaço à “problemática de ser reconhecido, que implica a exigência de reconhecimento mútuo. [Tradução nossa]²³” (p. 125). A condição de surdez como diferença a ser respeitada foi um dos principais aspectos, assim como a condição de igualdade do cidadão surdo. De acordo com Felipe (24), *“eu vivo de outro jeito, um jeito visual. O ouvinte tem um jeito sonoro, eu sou surdo e sou visual”*. Eduardo (26), por sua vez, comenta sobre a humilhação de não ter acesso ao conteúdo televisivo e considera a necessidade de se entender o contexto, pois *“o surdo fica curioso para aprender mais ao assistir a televisão”*.

A expansão de si como elemento essencial no plano ético (La Taille, 2006) é frustrada pelas situações de humilhação, o que pode ser identificado na maneira como os participantes, ao referirem-se a si próprios, reportam-se à impossibilidade de se

²³ Citação do trecho original: “la problemática del ser reconocido, que implica la exigencia de reconocimiento mutuo” (Ricoeur, 2004/2006, p. 125)

desenvolver sem o acesso à aprendizagem. Felipe (24), que se sentia *“burro, alguém que não sabia fazer um trabalho, [...] que não aprendia”*, alegou a preocupação com a manutenção da situação de inferioridade no âmbito educacional. Para Eduardo (26), sem investimento na educação dos surdos, ele ficaria *“sempre para baixo, em crise, triste”*. Argumento parecido foi apresentado por Flora (30), que se sentiu humilhada pela exclusão do processo de aprendizagem. Esse tipo de exclusão reforça a baixa qualificação dos surdos para atuarem no mercado de trabalho. Eduardo (26) reconhece que, sem estar qualificado, suas chances de conseguir algum emprego são reduzidas. Nas considerações do entrevistado, *“eu recebo PIS. Até esse mês, acaba. Depois eu vou fazer como? Fico preocupado com a minha vida, fico sofrendo. Não posso trabalhar porque nenhuma empresa me chama. É complicado!”*. Para Foucault (1984/2004), quando as relações não permitem reversibilidade, tornando o outro imóvel, fala-se em dominação. A liberdade é, portanto, *“condição ontológica da ética”* (p. 268). Os argumentos apresentados pelos surdos a quem entrevistamos remetem à falta de liberdade para se desenvolverem e atuarem, o que certamente impede a realização do cuidado de si. Cuidar de si, no sentido de ocupar-se com o próprio desenvolvimento certamente implica a relação com outro, mas *“não se deve passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si”* (p. 272), uma vez que este vem eticamente em primeiro momento devido à relação do sujeito consigo mesmo. A possibilidade de cuidarem de si, que certamente não se dará sem o outro, já que para cuidar de si mestres são necessários, é uma reivindicação desses sujeitos quando apresentam explicações voltadas às suas características e necessidades negligenciadas pelas experiências de humilhação.

Os participantes também reconhecem que a oralização não surtiu efeitos positivos no seu desenvolvimento linguístico. Guilherme (36) comenta que, por ele não ser ouvinte, *“ele não sabia falar”* e a humilhação de ser zombado pelos ouvintes provocou nesse participante uma sensação de tristeza, conforme relato a seguir: *“aqui dentro dói, me dá vontade de chorar, dá vontade de sair. Isso eu não quero”*. Caetano (24) deixou de investir na oralização por constatar que não consegue falar e Felipe (24) observa que, com o treinamento fonoaudiológico, ele não teve desenvolvimento da fala, nem expansão de sua comunicação. Portanto, o estudante explicita, por meio de um argumento autocentrado, seu posicionamento contra a humilhação de ser solicitado por sua família ouvinte a retomar o treinamento fonoaudiológico: *A minha vida sou eu quem escolhe, certo? Então! Eu não vou voltar para fono! LIBRAS não me atrapalha, não é confuso! Leitura labial sempre*

atrapalhou a minha vida! Eu não aprendi nada! Eu não tive crescimento. Eu atrasei muito! Eu era burro!”. A partir do momento em que o sujeito realiza uma consciência reflexiva de si mesmo, ele conseqüentemente reconhece as suas potencialidades, podendo, de acordo com Ricoeur (2004/2006), ocorrer um reconhecimento da própria responsabilidade como agente. Acrescenta-se a esse aspecto o poder dizer que é, para o autor, uma das faces do campo do agir sobre o mundo, pois ao poder dizer o homem demonstra reconhecer as suas capacidades. Os argumentos autocentrados sob a perspectiva do reconhecimento de si fizeram parte das explicações dos participantes sobre as humilhações por eles vivenciadas.

Foi possível verificar, nas situações de humilhação, justificativas que denotavam a conexão do participante com pessoas próximas. Assim, as humilhações por contágio tiveram, como argumentos, elementos de conexão com os surdos que são chamados de “macaco” pelos ouvintes, com o tio cego que foi alvo de zombarias por tentar estratégias para se comunicar com uma participante surda e a conexão com um colega a quem foi negada ajuda por outra pessoa. Se, por meio do contágio, o entrevistado manifesta sensibilidade ao sofrimento alheio, é possível considerar que, nesse caso, a reciprocidade pode incidir. Piaget (1932/1994) nos orienta quanto à possibilidade de, via relações de cooperação e reciprocidade, avançarmos para uma noção mais refinada de justiça, onde o amor estaria presente. E assim, a ética estaria presente, pois ela “é feita à semelhança do amor” (Bauman, 2001/2008, p. 212).

Por fim, identificamos a ‘comunidade surda desconectada de si’ nas situações em que uma participante, por ser oralizada, foi excluída de um grupo de surdos usuários de LIBRAS, e por um entrevistado que foi criticado por surdos e intérpretes de LIBRAS, ao desejar cursar uma graduação diferente da que pessoas na comunidade surda costumam escolher.

Tendo analisado os principais exemplos e justificativas de humilhação pessoal, passemos às considerações finais.

Considerações Finais

Verificamos que a humilhação é tema reconhecido pelos participantes, assim como os exemplos de exclusão educacional, de injúrias, calúnia e difamação, e de impossibilidade de comunicação aparecem nos relatos de humilhação dos entrevistados.

Dado semelhante foi verificado por Andrade (2006) e Andrade e Alencar (2008). Em contrapartida, os surdos em âmbito do ensino superior situaram os relatos de humilhação não apenas em suas histórias de vida, mas também no momento presente, nas relações estabelecidas no meio familiar e no ensino superior. O fato de a língua de sinais ser reconhecida e de haver abertura para que pessoas surdas façam vestibular e se matriculem em um curso de ensino superior não é suficiente para evitar a exclusão do processo educacional. As humilhações foram justificadas principalmente pela impotência e pela condição, reiterando os dados encontrados nos estudos mencionados.

Embora se fale em inclusão educacional, a exclusão se repete na escolarização dos surdos. A língua de sinais tem sido aceita nos espaços escolares atuais; porém, os participantes se queixam da inadequação pedagógica que ainda se faz sentir, bem como da incompreensão por parte dos ouvintes sobre as escolhas feitas pelos surdos, em seu cotidiano. Esse aspecto se associa, principalmente, à adoção da língua de sinais pelos participantes e à imagem positiva de si aliada à característica da surdez.

As pessoas próximas dos participantes foram identificadas como as principais agressoras, denotando a desconexão dessas em relação aos surdos. Essas pessoas foram familiares e professores, sendo, portanto, indivíduos com quem os surdos têm e/ou tiveram convívio diário. Esse dado revela a necessidade de se proporem projetos de intervenção que promovam uma reflexão sobre a humilhação e suas possíveis consequências. É possível que essas pessoas, consideradas agressoras, não tenham consciência de provocarem humilhação (Tugendhat, 1996/2007). Mas, devido à falta de comunicação, os surdos enfrentam dificuldades em se colocarem perante o ouvinte, deixando claro o pleno desenvolvimento possibilitado pelo acesso à língua de sinais. A percepção da sociedade desconectada dos surdos também esteve presente nas considerações dos participantes, que apreendem a imagem negativa que os ouvintes fazem dos surdos associados a características pejorativas, reforçando a desigualdade entre surdos e ouvintes.

Por terem buscado uma formação universitária e ainda vivenciarem humilhação relacionada à exclusão educacional e à impossibilidade de comunicação, o rebaixamento pode influenciar o estabelecimento de projetos de vida desses surdos no futuro. Assim, propomos que estudos sejam realizados para a compreensão dessa relação. Novas pesquisas podem ser realizadas a fim de contribuir com o debate sobre políticas públicas na área da educação de surdos.

Referências

- Ades, L. (1999). *Em nome da honra: reações a uma situação de humilhação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Alencar, H. M. de. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Alencar, H. M. de & La Taille, Y. de. (2007). Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (2), 217-231.
- Andrade, A. N. (2006). *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2008). Vozes do Silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. *Boletim de Psicologia*, LVIII (128), 55-72.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2010). Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (2), 271-280.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2012). Juízos de surdos sobre humilhação no trabalho versus sobrevivência da família. In C. B. Rossetti & A. C. Ortega (Orgs.). *Cognição, afetividade e moralidade: estudos a partir do referencial teórico de Jean Piaget*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aranha, A. J. Q. T. de C. (1995). *Crimes contra a honra*. São Paulo: Saraiva.
- Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. (J. Gradel, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 2001).
- Costa, F. B. da (2008). *Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- Decreto-lei nº 2.848 - Código Penal. (1940, 7 de dezembro). Brasília, DF: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 22 maio 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm

- Decreto nº 5626* (2005, 22 de dezembro). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 22 maio 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos e Escritos V – Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1984).
- Harkot-de-La-Taille, E. (1999). *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas publicações FFLCH/USP.
- Hartling, L. M. & Luchetta, T. (1999). Humiliation: Assessing the Impact of Derision, Degradation, and Debasement. *The Journal of Primary Prevention*, 19 (4). 259-278.
- La Taille, Y. de. (1996). Os conceitos de humilhação e honra em crianças de 7 e 12 anos de idade. Em Z. A. Trindade & C. Camino (Orgs.). *Cognição social e juízo moral*. Coletâneas da ANPEPP (pp. 137-154). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia/ANPEPP, 1.
- La Taille, Y. de. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.
- La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed.
- La Taille, Y. de. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. São Paulo: Artmed.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Wiltshire, England: Comwell Press.
- Lei nº 10.436* (2002, 24 de abril). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 22 maio 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm
- Lopes, M. C. & Menezes, E. da C. de. (2009). Inclusão de alunos surdos na escolar regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. *32ª reunião anual da ANPED – Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Resumo técnico: censo da educação superior de 2009*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- Miranda, F. H. de F. (2007). *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Nebel, M. Z. (2006). *Mãos que falam da construção de identidades surdas na escola ouvinte*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (2ª ed.) (E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).
- Pitt-Rivers, J. (1965). Honra e posição social. Em J. G. Peristiany (Org.). *Honra e vergonha: valores das sociedades mediterrânicas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1932).
- Resolução 196* (1996, 10 de outubro). Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: MS. Recuperado em 22 maio 2012, de http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. (N. Agustín, Trad.). Cidade do México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado em 2004).
- Sixel, A. L. de C. (2005). *Análise pragmática de atos comunicativos de crianças surdas*. Tese de doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Skliar, C.; Massone, M. I.; Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, Madrid.
- Tugendhat, E. (2007). *Lições sobre ética*. (Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1996).

“Que peça eu presentemente? Em que irei me envolver? [...] O fim a que tenho aspirado durante tantos anos, o sonho de minhas noites, o objeto de minhas orações ao céu, a segurança, eis que agora eu a possuo! É Deus quem o quer. [...] E por que Deus o quer? Para que eu continue a obra que iniciei, para que eu faça o bem, para que, um dia, eu seja um exemplo grande e encorajador, para que se diga que, afinal, existe um pouco de felicidade ligada a tanta penitência feita e à virtude que readquiri!”.

(Hugo, 1862/2002, p. 215)

5.6. Influência da humilhação nos projetos de vida de universitários e egressos surdos

INFLUÊNCIA DA HUMILHAÇÃO NOS PROJETOS DE VIDA DE UNIVERSITÁRIOS E EGRESSOS SURDOS

Resumo

Investigamos a influência de humilhação pessoal nos projetos de vida de 16 surdos que haviam se matriculado no ensino superior, entrevistados por meio do método clínico piagetiano em língua de sinais. Todos citaram projetos vitais, prevalecendo os de ‘atividade profissional’, ‘formação acadêmica’ e ‘relacionamento afetivo’. O total de 15 participantes mencionou humilhações pessoais, destacando, como mais importantes: ‘exclusão’, ‘injúria’, ‘impossibilidade de comunicação’ e ‘incompreensão e/ou intolerância’. A influência da humilhação na elaboração de projetos de vida foi negada pela maioria dos entrevistados que atribuíram a pessoas do seu convívio o poder de influenciar positivamente tais projetos. A influência das pessoas valorizadas pelos participantes teve justificativas do tipo ‘conectado’ e ‘autocentrado’. Quanto aos projetos influenciados pela humilhação, esses foram de ‘atividade profissional’, ‘inclusão social dos surdos’ e ‘relacionamento afetivo’. As justificativas dessa influência foram do tipo ‘conectado’. O rebaixamento e a possibilidade de interagir linguisticamente influenciaram qualitativamente os projetos apresentados. Os dados apontam para a importância das escolas especializadas para surdos como espaços que estimulam o seu desenvolvimento integral e, em especial, as suas representações de si com valor positivo.

Palavras chaves: desenvolvimento moral; ética; projetos de vida; humilhação; surdos.

Introdução

O presente estudo se insere na área da Psicologia da Moralidade e teve como objetivo investigar a influência da humilhação nos projetos de vida de surdos que efetuaram matrícula em cursos de graduação. De um lado, a humilhação traduz desrespeito à dignidade humana; de outro, a questão de projetos de vida é atinente à reflexão sobre a vida boa que, como veremos, é central na definição que adotamos de ética. Tugendhat (1996/2007, p. 12) considera, ainda, que as discussões relativas aos direitos de grupos minoritários e marginalizados possuem, em seu bojo, “questões *puramente* morais”; nesse sentido, a análise de projetos de vida de surdos em âmbito de formação superior e a possível influência da humilhação nesses projetos é alvo de interesse da Psicologia da Moralidade. Ressaltamos que, no decorrer do texto, adotaremos as expressões moral e ética

como designativos de conceitos diferentes, mas complementares, conforme veremos a seguir.

Habermas (1996/2002, p. 38) apresenta elementos distintos para caracterizar moral e ética; para o autor, os juízos de orientações de valor e a maneira como as pessoas e grupos se compreendem com base em valores são oriundos “de pontos de vista *éticos*”, sendo que “os deveres, as normas e os mandamentos” são por nós considerados seguindo perspectivas morais. Os enunciados morais coordenam o agir de modo obrigatório, mas não necessariamente estariam desvinculados de uma reflexão ética, pois

quem formula de antemão as razões de sua decisão em favor de uma vida moral, as quais só poderiam surgir da reflexão sobre as vantagens já experimentadas de um contexto interativo moralmente regrado, [...] orienta-se por concepções do bem viver. Ele submete sua reflexão prática à questão *ética* sobre qual o tipo de vida que ele deveria levar, sobre quem ele é e quem quer ser, o que é bom para ele, para o todo e a longo prazo [...]. (p. 33)

O filósofo coloca em pauta a reflexão sobre a vida moral, reflexão essa que, de acordo com La Taille (2006), não é realizada por todos aqueles que se submetem a regras. Primeiramente, assim como o fazem Tugendhat (1996/2007) e Habermas (1996/2002), La Taille (2006) define moral como um conjunto de regras que coordenam as relações sociais, reservando à ética a reflexão filosófica sobre o fenômeno social. O autor acrescenta à definição de ética considerações sobre a vida que vale a pena ser vivida e, assim, compreende que ética implica valor. Existem, para o autor, invariantes psicológicos no que diz respeito ao plano moral e ao plano ético. No plano moral, La Taille (2006) considera que um indivíduo que se pauta por normas experimenta o sentimento de obrigatoriedade; esse elemento está, portanto, presente em todos os sistemas morais. Quanto ao plano ético, é necessária a experiência subjetiva da expansão de si próprio para a concepção de se estar vivendo uma vida boa. É possível, de acordo com o autor, um indivíduo seguir normas sem nunca ter se dado ao trabalho de refletir sobre os princípios éticos que as inspiram. Em contrapartida, o sujeito que faz reflexões éticas sobre o bem viver, compreende a importância de relacioná-las ao agir moral, pois “respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio” (LA TAILLE, p. 56).

Piaget (1932/1994, p. 269), pioneiro nos estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, entende o sentimento de obrigatoriedade como “o ponto de partida de toda vida moral”. O autor inovou ao considerar que a moral evolui, sendo determinante, nesse

processo, a existência de dois tipos distintos de respeito, o unilateral e o mútuo, que conduzem a efeitos diferentes. Conforme nos orienta Piaget (p. 270),

a regra da coação, ligada ao respeito unilateral, é considerada como sagrada, [...] permanece exterior à consciência da criança e não conduz como o desejaria o adulto a uma obediência efetiva. A regra devida ao acordo mútuo e à cooperação enraíza-se, pelo contrário, no interior mesmo da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva, na medida em que se associa com a vontade autônoma.

Há, desse modo, juízos morais que correspondem ao primeiro tipo de respeito, provenientes da heteronomia moral, e os juízos que dizem respeito a um raciocínio moral mais evoluído conhecido por autonomia moral. Ao passo que a heteronomia é reforçada pelas relações de coação, a autonomia só se conquista no seio da cooperação que se dá entre pares. Portanto, a igualdade e a reciprocidade são valores que possibilitam a evolução moral. Piaget (1932/1994) exemplifica a diferença de um e outro respeito ao notar que o sentimento que uma criança tem durante o jogo com um colega honesto (que, portanto, respeita as regras do jogo, sendo esse respeito o elemento moral) é diferente daquele sentimento experimentado diante de uma figura de autoridade a quem a criança deve obedecer baseada no medo de ser punida e no medo de perder o amor dessa figura de autoridade com quem não se estabelecem relações de igualdade.

Se ligarmos, assim como sugere La Taille (2006), os tipos de moral infantil aos planos moral e ético, veremos que ao sujeito heterônomo basta experimentar o sentimento de obrigatoriedade para que ele seja inserido no universo moral; em contrapartida, para a reflexão sobre os princípios e valores que inspiram um sistema moral e, ao mesmo tempo, a legitimação de uma ou de outra regra para a realização de uma vida boa, o raciocínio moral autônomo é condição necessária.

Conforme constatado na perspectiva piagetiana, as relações de reciprocidade favorecem a ascensão do raciocínio moral heterônomo para o autônomo. A reciprocidade, enquanto elemento afetivo, promove um enriquecimento mútuo das ações. Se, de um lado, existem ao nosso redor pessoas que exigem um esforço permanente de nossa parte, tornando-se, portanto, cansativas e alvo de nossa antipatia; de outro lado, existem aqueles “indivíduos ‘econômicos’ que, ao contrário, nos estimulam; e a simpatia não é outra coisa que esta regulação interindividual das forças” (PIAGET, 1954/2001, p. 70, tradução nossa¹). Estas regulações podem gerar uma satisfação. Como consequência, na etapa representativa, valores virtuais poderão ser agregados, pois a reciprocidade gera a necessidade de retribuir

a outrem com um valor positivo. Isso posto, vale ressaltar que a reciprocidade implica reconhecer e ser reconhecido.

Para Ricoeur (2004/2006), o reconhecimento de si só é possível por meio da ajuda do outro. Assim, o reconhecimento mútuo contribui com o reconhecimento de si como alguém capaz de realizar determinadas ações sobre o mundo. A obra humana está, para Ricoeur, estreitamente vinculada à capacidade de poder narrar-se, pois a narrativa concentra a vida como um relato, pressuposto que a qualifica eticamente, por ser esta construída socialmente. O filósofo compreende, ainda, que a noção de sujeito capaz está aliada à ideia de imputabilidade, pois o sujeito, além de portar qualidades puramente autorreferenciais, é alguém cujas ações podem ser qualificadas como proibidas ou não. É no processo de reconhecimento mútuo que tais qualidades vão se identificando, como demonstrado por Piaget (1932/1994) ao assinalar a importância das relações de cooperação.

Na reciprocidade, entendendo-a como um elemento afetivo de enriquecimento das ações (PIAGET, 1954/2001), a promessa quanto ao futuro é postulada. Ricoeur (2004/2006) atribui à promessa a potência de construir uma narrativa de vida ideal em que o indivíduo se reconhece como responsável pelos próprios atos. Nesse ínterim, pode surgir uma vontade de permanecer constante, elemento necessário à manutenção da própria identidade perante o outro, a despeito de qualquer inclinação a trair a palavra empenhada. Nesse contexto, o sujeito se lança no futuro, podendo incluir o outro diante de quem o autor da promessa poderá se manter coerente. Para que essa inclusão ocorra, o outro deve ser valorizado por quem age, mesmo que, nesse caso, a ação esteja no plano dos possíveis. Nas palavras de Piaget (1954/2001, p. 67, tradução nossa²),

é o valor o que determinará as energias a empregar durante a ação. Tendo como procedência não somente a ação mesma, como também as ações anteriores, o valor desempenhará posteriormente um papel considerável no desenvolvimento dos sentimentos, desde o momento em que não é unicamente outorgado à ação própria, como também à pessoa do outro.

Considerar a importância das ações presentes e das passadas, mas também a própria pessoa do outro, como fontes de valor, remete-nos à transcendência que, para Frankl (1946/1991), é característica do homem. A transcendência nos permite transitar entre o passado, o momento presente e o porvir, considerando nossas relações interindividuais. De acordo com Frankl, esse movimento é de tal forma crucial que isto pode salvar o homem dos mais árduos momentos de sua vida. Sartre (1960/1963, p. 91, tradução nossa³) enfatiza que o homem é, sobretudo, caracterizado “pela sua ida além de uma situação, e por aquilo

que ele consegue fazer com o que tem sido feito dele”, mesmo que não tenha consciência desse processo. O autor define o projeto como a relação entre o que está sendo vivenciado pelo homem e acaba por condicionar a sua vida, e os elementos possíveis os quais se pretende trazer à realidade. Ao refletir sobre a relação entre presente, passado e futuro, Sartre (1954, p. 303, tradução nossa⁴) considera que, embora o passado não determine as nossas ações, é impossível que tomemos qualquer decisão nova prescindindo dele. Em outras palavras, “qualquer ação destinada a tirar-me do meu passado deve ser concebida antes de tudo a partir desse mesmo passado, ou seja, reconhecer que nasce a partir desse passado singular que deseja destruir; nossas ações nos seguem, diz o provérbio”.

Sartre (1954) acredita que o significado que um sujeito atribui ao seu passado tem estreita relação com o projetar-se. Serão, portanto, as projeções de si no futuro que decidirão o valor de um passado, pois, ao elegermos quem desejamos ser, escolhemos as características que pretendemos preservar ou modificar daquilo que fomos ou estamos sendo. Desse modo, de acordo com o autor (p. 307, tradução nossa⁵), o passado tem sua origem em um “projeto, como o surgimento atual do meu ser. E, na medida mesma em que é projeto, é antecipação: seu significado vem do futuro que prenuncia”. Sartre considera que os processos psíquicos envolvem a ação de formas anteriores sobre as posteriores, mesmo que estejam distantes em relação ao tempo transcorrido entre uma e outra.

Embora influência possa ser compreendida como o ato de fazer com que alguém mude ou absorva uma ideia (LIRA; SOUZA, 2008), para Sartre (1954) a influência não ocorre como uma relação de causa e efeito, pois existe certo grau de espontaneidade no momento em que o sujeito constrói as suas representações de si no futuro. As formas outrora existentes influenciam o nascimento de novas formas de ser, não que isso signifique que o passado será perpetuamente reproduzido, mas o fato de terem existido influenciam como um reflexo ou motivo da emergência de novas formas. A variedade de imagens possíveis à nossa disposição implica uma escolha de quem desejamos ser e, conseqüentemente, requer uma apreciação do nosso passado em relação ao mundo, ao outro próximo a nós e, principalmente, ao nosso futuro.

Em tal apreciação, é possível identificar quais são os propósitos de uma pessoa. Damon (2009, p. 43) afirma que “um propósito pode organizar uma vida inteira, concedendo-lhe não apenas significado, como também inspiração e motivação para o aprendizado contínuo e realização”. Nesse aspecto, o projeto de vida possibilita o sentimento de expansão de si

próprio que, conforme La Taille (2006), articula-se com alguns elementos invariáveis no plano ético como a experiência subjetiva de alguma forma de bem-estar, a avaliação de que essa experiência segue o fluxo temporal da vida e a existência de sentido para a vida.

Os projetos de vida podem variar ao longo do tempo, mas Damon (2009) afirma que a duração de cada um deles é o bastante para que seja criado um compromisso sério e que se conquiste algum progresso na realização desse objetivo. Em contrapartida, nem todo projeto de vida é nobre e “encontrar um propósito nobre significa tanto devotar-se a uma causa que valha a pena como fazê-lo de maneira honrada” (p. 59). Projetos nobres inspiram, motivam e favorecem a capacidade de vencer as adversidades, como também promovem o bem-estar de outros e “podem ser encontrados na rotina que tece a existência comum” (p. 64).

Falar em projetos de vida nobres equivale a considerar o outro como alguém com quem se deseja partilhar a própria vida nas representações que um sujeito faz de si. Contudo, Bauman (2001/2008) observa que as projeções de si no futuro se tornam vulneráveis a partir do momento em que a incerteza quanto ao futuro se impõe nas sociedades atuais. De acordo com o autor, ser moral tem se convertido em ater-se a seguir um código escrito, o que certamente dificulta a instauração de um pensar ético, pois, por tornar-se fragmentada, a vida tende a ser vivida em momentos esparsos, sem continuidade.

O autor ressalta, ainda, que a individualização é uma característica permanente da atualidade que oferece às pessoas uma liberdade sem precedentes, mas também gera a necessidade de aprendermos a lidar com as suas consequências. As pessoas passam a ser substituíveis, o que se traduz em vulnerabilidade, tornando a confiança um valor flutuante. Os homens e as mulheres contemporâneos são, de acordo com Bauman (2001/2008, p. 71), comumente criticados em relação à

falta de visão, [à] indiferença para os projetos de vida de longo prazo, [à] mundaneidade e [ao] egoísmo de seus desejos, [à] inclinação para dividir a vida em episódios, cada um deles devendo ser espremido até a gota, sem nenhuma preocupação com as consequências.

A individualização, conforme Bauman (2001/2008), provoca uma corrosão e desintegração gradual da cidadania, esta associada à ideia de um bem comum e de uma sociedade justa. Uma vida fragmentada pode repercutir em falta de ideais, ou seja, em “ausência das necessárias receitas [...] para uma vida decente, dos pontos de orientação firmemente fixados e estáveis, do destino previsível para o itinerário da vida” (p. 60). O

mal estar contemporâneo se verifica, conforme Bauman, no crescente sentimento de depressão provocado pela impotência e pela incapacidade de atuar racionalmente de modo a se adequar às tarefas da vida. Nesse contexto caracterizado pela precariedade de recursos para agir e projetar-se, o descomprometimento se torna o principal atrativo, uma vez que cabe a cada indivíduo mobilizar os próprios recursos para atuar na sociedade. Por outro lado, o autor ressalta que indivíduos com menos recursos e, portanto, menos escolhas, podem compensar sua fragilidade por meio de ações coletivas, com o pertencimento a uma comunidade onde as histórias de vida podem se articular em vista de um significado e objetivo comum.

Se o diagnóstico de Bauman (2001/2008) sobre o fato de a individualização ser característica da sociedade contemporânea, dificultando as possibilidades de cidadania e, portanto, de uma concepção de bem comum e de uma sociedade justa estiver correto, é possível que tais sintomas apareçam na maneira como as pessoas se representam no futuro. La Taille e Madeira (2004, p. 12) levantaram a hipótese de que “pessoas que, no plano ético, escolhem projetos de vida com forte grau de individualismo [...] são mais inclinadas a legitimarem moralmente atos de violência do que pessoas que escolhem projetos de vida mais relacionados aos valores humanistas, às virtudes e à cooperação”, interessando-se em estudar a relação entre moralidade e a legitimação de atos violentos. Os autores destacaram que a maioria dos adolescentes (63%) não inclui o outro de forma conectada em seus projetos de vida e, em linhas gerais, o uso da violência não foi condenado moralmente pelos participantes. No que se refere às situações de violência apresentadas no estudo, 51% das respostas não as condenam.

Outro estudo a respeito de projeto de vida sob uma perspectiva ética foi realizado por D’Áurea-Tardeli (2005). Ao refletir sobre projetos de vida nos quais o outro aparece com um papel de protagonista e de forma cooperativa, nota-se “a preocupação com o outro e, antes de tudo, a experiência de uma sensação, de um ‘estado de espírito’, no qual se respeita a este outro como se fosse a nós mesmos” (p. 49). Foram consultados adolescentes entre 16 e 18 anos sobre os seus projetos no futuro. Como principais resultados, D’Áurea-Tardeli verificou que 82,32% dos participantes incluem outras pessoas de alguma maneira em seus projetos, sendo que o outro é mencionado em termos de reciprocidade por 29,55% dos jovens. A autora conclui que, embora outras pessoas tenham sido incluídas nos

projetos dos adolescentes, “esta inclusão demonstrou não ser suficiente para que haja a projeção de projetos éticos no futuro” (p. 167).

O interesse por compreender como o outro é considerado nos projetos de vida de adolescentes inspirou o estudo de Miranda (2007). A autora elaborou o Grau de Consideração do Outro (GCO) para classificar as justificativas que os participantes de seu estudo apresentavam sobre seus projetos de vida. Os projetos de vida nos quais outras pessoas eram consideradas, mas de modo instrumentalizador, sem favorecer a reciprocidade, foram categorizados como projetos desconectados. Em contrapartida, nos projetos conectados outras pessoas eram incluídas como protagonistas e participantes. Miranda (2007) observou que, dos 87 projetos listados, 51,7% foram categorizados como conectados, possivelmente em razão de a maior parte dos projetos dizer respeito a um relacionamento afetivo. Assim, projetos que beneficiem a uma coletividade foram pouco considerados.

Ao elaborar projetos de vida, é possível que as condições da vida atual interfiram negativamente, gerando um sentimento de insuficiência, considerado por Adler (1933/1950) como um sofrimento para o homem. O autor afirma existir uma tendência à superação que determina o desenvolvimento humano. Dito de outro modo, apesar de viver uma existência difícil, a criança elabora, para si, novas maneiras de vida. Em seu brincar espontâneo, ressaltava Adler, a criança demonstra o seu potencial orientada ao porvir, impelida por uma forte necessidade de vencer.

Notamos, porém, que somente o impulso afetivo não é suficiente para que a pessoa avance, elaborando e concretizando suas projeções de si. Em Piaget (1954/2001), encontramos a orientação de que a afetividade, por ser fonte energética, intervém, causando acelerações ou retardando os processos de desenvolvimento intelectual. Temos, assim, a importância das relações de cooperação que tanto regularão as ações e os sentimentos morais, como propiciarão o intercâmbio necessário para que o conhecimento científico se produza. Adler (1933/1950), por sua vez, ressaltava que a ausência de relações de cooperação, de solidariedade, de humanismo, no qual se inclui o ideal de eu, enfim, a falta de sentimento de comunidade interdita essa projeção, contribuindo com a instauração do sentimento de inferioridade.

É, ainda, no contato com o outro, em relações de igualdade, que se pode estabelecer o reconhecimento. Ser reconhecido é de tal maneira vital que, conforme observa Ricoeur

(2004/2006, p. 41, tradução nossa⁶), “a pessoa humilhada aspira precisamente a ser distinta e identificada”. É possível, portanto, compreender que reconhecer e ser reconhecido implica o respeito mútuo. De acordo com Tugendhat (1996/2007, p. 198),

respeito significa reconhecimento como sujeito de direitos: mas o próprio respeito é algo afetivo, e levá-lo a sério é algo que se dá a entender ao outro afetivamente (mais claramente compreensível na atitude oposta, quando rebaixamos o outro e também lhe damos a entender isto).

Na humilhação, há um tipo de manipulação de objetos-valor e a tentativa de desvalorização desses; é importante que a pessoa-alvo acredite que nem todos compartilham da humilhação e que também consiga libertar-se dela (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999). Mas, como assinala Piaget (1954/2001), nem sempre essa atitude é fácil ou possível de ser mantida. Assim, no caso de aceitar o juízo alheio a seu próprio respeito, além de humilhado, pode-se falar em sujeito envergonhado.

Algumas reflexões sobre a humilhação têm-na associado ao sentimento de vergonha, embora, para La Taille (1996) ainda existam poucos estudos sobre os efeitos psicológicos da humilhação. A vergonha, entendida como uma “apreciação negativa que alguém faz de si” (p. 139), nem sempre necessita de um juízo alheio para acontecer, bastando a exposição. Embora a humilhação se associe à vergonha, La Taille (2002) estabelece a seguinte distinção:

o sentimento de humilhação refere-se ao fato de ser e sentir-se inferiorizado, rebaixado por alguém ou um grupo de pessoas, *sem que se aceite necessariamente (intimamente, poderíamos dizer) a “má imagem” que esses querem impor*. Já que temos duas palavras, vergonha e humilhação, podemos dar-lhes definições precisas. O que há de comum entre ambas é justamente o fato de se sentir inferiorizado (como no caso da vergonha de exposição), porém, na vergonha, compartilha-se a imagem negativa imposta, enquanto que na humilhação ela pode não ser aceita. E, se for aceita, teremos os sentimentos de humilhação e de vergonha somados. (p. 95).

Harkot-de-La-Taille (1999) identifica conteúdos diversos de vergonha que, a nosso ver, são úteis para caracterizar situações de humilhação, pois o que há de comum em ambos os sentimentos é a inferiorização, e o que os difere é a legitimação da imposição de uma imagem negativa de si. Tais conteúdos são: evidência, condição, impotência, fracasso, falta moral e contágio. A vergonha e/ou humilhação por evidência caracteriza-se pela exposição ao olhar alheio. Essa percepção de que se é objeto aos olhos de outrem pode configurar esse tipo de vergonha e/ou humilhação, o que pode ocorrer, por exemplo, quando se está exposto ao falar em público. Na vergonha e/ou humilhação por condição, a situação de

inferioridade à qual o sujeito é submetido ocorre como um dado da realidade, de maneira conjuntural. Assim, estar nessa situação não depende da vontade nem do poder do sujeito que pode, ainda, acreditar que a sua condição é projetada na sua imagem e capturada por outras pessoas como um objeto. Exemplos de condição são o fato de alguém ser pobre, doente, diferente, rico em excesso etc.

Conforme Harkot-de-La-Taille (1999), o terceiro conteúdo refere-se à impotência que se caracteriza por uma situação em que a vítima está, momentaneamente, em situação de força, tornando-se inferiorizada; portanto, a pessoa não encontra uma saída para resolver essa situação. É o que ocorre, por exemplo, quando se é vítima de um sequestro, tortura, roubo, privação de afeto ou de estudos, entre outros. A vergonha e/ou humilhação por fracasso pode ocorrer nas situações em que uma pessoa se vê impelida a abandonar seu projeto de vida. O abandono de um projeto pode revelar um fracasso, já que, nessa ocasião, o sujeito tem uma parcela de responsabilidade e verifica que sua imagem projetada é composta por um elemento de fracasso. Exemplos comuns seriam sofrer uma demissão, não concluir um curso acadêmico, romper uma relação amorosa.

Temos, em seguida, a vergonha e/ou humilhação por falta moral, que se refere à ocasião em que o sujeito se autorresponsabiliza por uma falta moral, pois percebe que a sua imagem contaminou-se em decorrência de sua atitude e, ao ser projetada, será captada por uma pessoa que será sua julgadora. Por estar de acordo com o juízo das outras pessoas e com os valores característicos de uma boa imagem, o sujeito envergonhado e/ou humilhado reprova a sua atuação. Harkot-de-La-Taille (1999) ressalta que, embora exista uma reprovação pelo próprio sujeito, isso não impede que novas faltas morais sejam por ele cometidas futuramente. Finalmente, a autora apresenta a vergonha e/ou humilhação por contágio que ocorre quando um sujeito acredita que determinada imagem de outra pessoa receba juízo negativo alheio e, por essa razão, compartilha o sentimento que supõe ter sido vivenciado pelo outro. É possível que esse tipo de vergonha e/ou humilhação seja vivenciado por um observador sem que a pessoa-alvo tenha experimentado tal sentimento.

Alencar (2003) investigou os juízos de crianças e adolescentes sobre situações de humilhação pública que envolviam observadores parciais (amigos/inimigos) e imparciais, por meio de histórias dilema, uma das quais versava sobre uma acusação injusta e a outra trazia um conteúdo de difamação, mas com acusação verdadeira. As crianças foram questionadas sobre o que o observador fez, o que deveria ter feito e o que sentiu ao

testemunhar uma humilhação pública cujo alvo era uma pessoa por quem o observador sentia afeto, desafeto ou alguém desconhecido. Em sua tese, Alencar (2003, p. 221) verificou que “os afetos e os desafetos envolvidos em uma determinada situação de humilhação parecem influenciar o referido juízo das crianças e adolescentes investigados, aspecto que aumenta conforme o incremento da idade dos entrevistados”.

Quanto aos desafetos, poderíamos supor que esses influenciariam ações imorais. Além da possível relação com vergonha, a humilhação tem sido apontada como elemento presente na legitimação de atos violentos (BORGES, 2004, 2011). Ao estudar sobre a motivação de homicidas, Borges (2004) identificou que a vivência da humilhação foi um dos fatores a influenciar a decisão da pessoa humilhada em assassinar o seu agressor, elemento verificado em um estudo posterior (2011) sobre o valor da vida na perspectiva de adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Outra possível consequência da humilhação refere-se ao afastamento da pessoa humilhada dos olhos de outrem (COSTA, 2008). Costa realizou uma observação participante para compreender o processo de humilhação vivido por garis em um campus da Universidade de São Paulo. O autor observou que a humilhação ocorre quando o gari, tornado invisível aos olhos do outro, perde sua característica de humanidade. Dito de outro modo, o rebaixamento surge quando as pessoas passam e não encontram no gari um alguém. A indiferença do olhar alheio coisifica a pessoa e, assim, “a cegueira de gente que não vê gente dispara humilhação” (p. 14). Esse rebaixamento persiste, os garis sabem que ele pode ocorrer a qualquer momento e, assim, aqueles homens “vivem constantemente sob o fantasma de um insulto” (p. 13).

Para Gonçalves Filho (1998), os homens são os únicos capazes de elevar os seus pares à dignidade, por meio das relações de igualdade e reconhecimento, como também de forçosamente os retirar dessa condição. Estudos revelam que a humilhação é frequente em nossa sociedade (ALENCAR, 2003; ANDRADE, 2006; ALENCAR; LA TAILLE, 2007; COSTA, 2008); portanto, os homens possuem meios diversos para retirar a dignidade alheia. Por outro lado, Alencar e La Taille (2007) fizeram uma revisão de literatura sobre os estudos em Psicologia acerca de humilhação e constataram que o tema ainda carece de novos estudos. Para os autores, humilhação é tema relevante, sendo interessante analisar as características do fato em si, dos envolvidos diretamente, bem como de quem testemunha tais eventos. Estaria o freio moral, usando uma expressão de La Taille (2002),

enfraquecido em situações nas quais a dignidade humana é alvejada? Os estudos a respeito desses aspectos seriam úteis à compreensão sobre o nível de tolerância dos observadores à humilhação.

Tugendhat (1996/2007) acredita que as pessoas são sensíveis à percepção da humilhação, pois esse é tema notadamente moral. La Taille et al. (1992) verificaram que, mesmo em crianças pequenas, o sentimento de humilhação é precocemente identificado, embora a condenação moral do ato de humilhar ocorra com a evolução do raciocínio moral. Uma atitude humilhante não pode trazer, em seu bojo, um conteúdo que fere as normas convencionais, mas contém algo que afeta a dignidade alheia, o que é de imediato compreendido pelo sujeito humilhado (TUGENDHAT). Isso posto, falar sobre humilhação é também falar sobre honra, definida como “o valor que uma pessoa tem aos seus próprios olhos, mas também aos olhos da sociedade. É a sua apreciação do quanto vale [...], mas é também o reconhecimento dessa pretensão, a admissão pela sociedade da sua excelência.” (PITT-RIVERS, 1932/1965, p. 13).

Andrade e Alencar (2012) pesquisaram o valor da honra para jovens e adultos surdos por meio da apresentação de um dilema moral que contrapunha a sobrevivência da família e a humilhação no trabalho. Os participantes foram convidados a opinar sobre o que o personagem faria ao ser humilhado constantemente no trabalho: sairia do emprego ou permaneceria, garantindo a sobrevivência da família? A opção pela manutenção do emprego foi a principal resposta, indicando que, embora a humilhação desvalorizasse a imagem do personagem, seria mais desonroso colocar em risco a sobrevivência da família. Nesse ínterim, “o trabalho absorveu a personagem porque essa mesma personagem foi, antes, absorvida pela responsabilidade em manter a sobrevivência de sua família.” (ANDRADE; ALENCAR, 2012, p. 205). A honra visa “proteger o sujeito de possíveis vergonhas” (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999, p. 95) e é um valor que está, de tal maneira, “vinculado às crenças mais profundas do sujeito sobre si mesmo, a ponto de este não o diferenciar de sua pessoa: honra ferida significa pessoa ferida” (HARKOT-DE-LA-TAILLE; LA TAILLE, 2004, p. 79).

O desrespeito na humilhação traduz uma falta de reconhecimento. Conforme Tugendhat (1996/2007), a relação entre respeito e reconhecimento se verifica, primeiramente, no imperativo de, em termos práticos, tratarmos o outro de modo a dar-lhe a entender que o reconhecemos como portador de direitos morais; a exemplo, cita-se quando respeitamos o

seu direito à liberdade. Na demonstração de respeito pelo outro, nós “consideramos o *valor* da outra pessoa” (p. 330). Para Tugendhat, é vital o reconhecimento das realizações de uma pessoa, o que implica o estímulo à sua autoestima. Essa máxima é aplicável à educação, independentemente no nível de ensino. O autor observa, porém, que costumam ocorrer conflitos para os pedagogos que devem escolher entre, “de um lado, justiça e veracidade na avaliação do valor [...] e, de outro, o mandamento do respeito da necessidade de auto-estima (*sic*).” (p. 331).

A necessidade de ser reconhecido esteve presente nos relatos dos jovens e adultos surdos usuários de língua de sinais (ANDRADE, 2006; ANDRADE; ALENCAR, 2008, 2010, 2012). Em tais estudos, verificou-se que o tema da humilhação é presente nas histórias de vida de pessoas surdas. Os surdos possuem experiências de humilhação, especialmente relacionadas à exclusão educacional e à impossibilidade de comunicação. A desigualdade entre surdos e ouvintes foi considerada nos exemplos pessoais, nos juízos sobre a reação em condição hipotética de não surdez e nos dados em relação à solução de um dilema moral. Nota-se, ainda, que o tempo (passado/presente) influenciou os juízos dos participantes, indicando que, se a humilhação ocorresse no presente, o diálogo teria sido uma alternativa adotada, em vez de fugir ou sair do local, principal juízo em relação à reação no passado.

Costa (2007) ressalta que os surdos falantes em sinais são historicamente rebaixados, considerados como portadores de uma língua primitiva e, conseqüentemente de inteligência e pensamento inferiores. Assim, a proposta adequada aos surdos era de uma educação voltada à reabilitação, ao processo de normalização do surdo, para que esse adquirisse status de falante, assumindo para si uma língua não natural.

Esse enfoque educacional é baseado em uma visão médica ou modelo clínico da surdez que, de acordo com Skliar, Massone e Veinberg (1995, p. 2, tradução nossa⁷), impõe “uma visão estritamente ligada à patologia, ao déficit biológico e deriva inevitavelmente em estratégias e em recursos de natureza reparadora e corretiva”. Os autores apresentam outra abordagem para explicar a surdez, denominada como perspectiva socioantropológica, na qual o sujeito surdo é visto como parte de uma comunidade que atribui à língua de sinais um papel fundamental como elemento de expansão intelectual e social dos surdos.

Portanto, a língua de sinais que foi desvalorizada e proibida nos espaços escolares (ANDRADE, 2006; ANDRADE; ALENCAR, 2008, 2010; COSTA, 2007; SIXEL, 2005),

entendida equivocadamente como empecilho ao pleno desenvolvimento do sujeito surdo, foi mantida viva por ser um valor central aos surdos. Costa (2007) refere-se à resistência das pessoas surdas capixabas em preservar e desenvolver a língua de sinais em contextos marginais. Banida dos espaços escolares onde os pares surdos se encontravam, a língua de sinais era amplamente utilizada nos espaços externos, especialmente nas associações surdas.

Sixel (2005) comenta que a visão “altruísta” do oralismo em tirar o surdo de sua condição sub-humana foi cedendo o espaço para a presença da língua de sinais, à medida que os adultos surdos passaram a discutir, junto aos ouvintes, os rumos que seriam dados à educação das crianças surdas. Mas a visão não é de todo otimista: “nem todos os estabelecimentos de ensino para surdos contam com profissionais também surdos à frente da formulação e implementação das práticas educacionais” (p. 69). A autora se ocupou em compreender como ocorrem as práticas comunicativas de crianças surdas em uma escola especializada para surdos e verificou que a escola tornou-se um espaço privilegiado para promover interações linguísticas enriquecedoras, em especial, na vida de crianças surdas que não possuem esse contexto rico de interações linguísticas em suas próprias casas, já que se tratam de crianças filhas de pais ouvintes. Sixel (p.129-130) nota que “se a criança surda tiver acesso aos incontáveis jogos de linguagem que a língua de sinais possibilita, imensurável também será o limite de seu mundo”.

Com exceção de uma jovem surda, Andrade (2006) verificou que 11 (dos 12) participantes de sua pesquisa adquiriram língua de sinais tardiamente, passando anos a fio sem uma linguagem estruturada. Portanto, contextos de interação linguística que promovam sentido na vida das crianças surdas são uma realidade pouco usual, conforme se verifica nos relatos dos surdos. O contato tardio com a língua de sinais e com pessoas significativas que se tornam referências aos surdos possibilitou o crescimento social e intelectual dos entrevistados por Andrade (2006). Para ilustrar situação semelhante, Laborit (1994/2000, p. 8) narra como foi o seu encontro com o primeiro adulto surdo, quando ela ainda não conhecia a língua de sinais:

Alfredo chega à minha frente e diz: "Sou surdo como tu, uso os gestos. É a minha língua." Usando a mímica, perguntei: "Por que é que não usas aparelho auditivo?" Ele sorriu. Para ele é evidente que um surdo não precisa de aparelho, enquanto para mim representa um ponto de referência visível. Alfredo é, pois, surdo, não usa aparelho e ainda por cima é adulto. Creio que levei algum tempo a compreender aquela tripla bizarria. Em contrapartida, aquilo que eu compreendi de imediato foi que não estava só no mundo. Revelação que foi um choque. Um deslumbramento. Eu, que me julgava única e destinada a morrer criança, como

imaginam tantas crianças surdas, descubro que tenho um futuro possível, uma vez que Alfredo é adulto e surdo.

Esse relato apresenta um divisor de águas na vida de Laborit (1994/2000), como também se pode identificar nos dados apresentados por Andrade (2006) e Costa (2007). De um lado, tem-se a experiência de estar inferior à maioria ouvinte, uma vez que ainda não se desenvolveu uma linguagem estruturada e, de outro, está o vir a ser, revelado por Laborit quando esta se descobre com um futuro possível ao conhecer o primeiro adulto surdo em sua vida. Sawaia (2009, p. 365) observa que em situações de desigualdade social, há o homem que sofre e sente humilhação, mas também “há o mais extraordinário milagre humano: a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta”.

O projeto de vida pode ser uma forma de se resguardar dos efeitos negativos da humilhação, considerando que, quando as pessoas procuram respostas para a pergunta ‘quem eu quero ser?’, elas constroem um simulacro de valores com os quais buscam se identificar. Com efeito, essa identidade vai se construindo de acordo com “uma projeção de si no tempo vindouro [...], graças à qual não apenas o passado adquire sentido, mas também é tolerada uma eventual frustração que pode acompanhar as experiências do presente” (LECCARDI, 2005, p. 4). Considerando a possibilidade de que a maneira como uma pessoa elabora a sua experiência pessoal de humilhação influencia o estabelecimento de projetos de si no futuro, propomos uma investigação a esse respeito junto a surdos que efetuaram matrícula no ensino superior, cujo método será explicitado a seguir.

Método

Participaram 16 surdos, usuários da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), provenientes da região da Grande Vitória (ES) e do interior do estado. As idades dos participantes variam entre: a) ‘21 – 25 anos’ (n=4); b) ‘26 – 30 anos’ (n=8); c) ‘31-35 anos’ (n=1); d) ‘36-40 anos’ (n=3). Para contarmos os participantes, recebemos o auxílio de intérpretes de LIBRAS e de professores do ensino superior. Dentre os 16 entrevistados, sete haviam concluído o curso, dos quais quatro estavam cursando a segunda graduação. Os nove participantes restantes estavam cursando a primeira graduação. Todos os entrevistados tiveram a sua participação consentida por eles próprios. Coletamos juízos dos

participantes sobre seus projetos de vida e sobre a vivência de humilhação. A investigação se pautou pelas seguintes perguntas:

1. Como é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse?
2. Você considera ter sido influenciado ao estabelecer esses projetos de vida?
3. a). Você já foi humilhado? (Caso afirmativo e tenha mencionado mais de um exemplo) b). Qual humilhação você considera como a mais importante? c) Por quê?
4. Ter vivido a situação de humilhação considerada como a mais importante influenciou ou não seus projetos de vida?
 - a. (Caso afirmativo) Qual projeto foi influenciado?
 - b. (Caso afirmativo e para cada projeto mencionado) Por quê?
 - c. (Caso negativo) Por que não?

As entrevistas foram realizadas individualmente em um cômodo vazio cedido pelo programa de pós-graduação do qual faz parte o presente estudo, por um hotel no interior do ES onde nos hospedamos para realizar a coleta, pela instituição onde o participante trabalha e/ou por ele próprio, no caso de a entrevista ter sido realizada em sua residência. Foi necessário filmar as entrevistas na íntegra para posterior transcrição dos dados, uma vez que utilizamos língua de sinais. A filmadora foi posicionada em um ângulo lateral que pudesse focalizar tanto a entrevistadora quanto o participante. O registro audiovisual das entrevistas é mantido em nosso arquivo pessoal, cuja utilização se restringe aos objetivos da pesquisa, resguardando a identidade dos participantes, de acordo com os padrões éticos vigentes pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 1996). Usamos nomes fictícios para resguardar os participantes, seguido pela idade em anos entre parênteses.

Resultados e discussão

Perguntamos aos participantes ‘Como é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse?’. Foram mencionados 100 projetos de vida, distribuídos entre ‘atividade profissional’ (n=29, 29%), ‘formação acadêmica’ (n=26, 26%), ‘relacionamento afetivo’

(n=20, 20%), ‘bens materiais’ (n=11, 11%), ‘conhecimento cultural’ (n=8; 8%) e ‘inclusão social dos surdos’ (n=6; 6%).

Em relação à possibilidade de os participantes terem sido, em algum momento de suas vidas, influenciados ao estabelecerem os projetos de vida, verificamos que não houve influência de acordo com três entrevistados. Quanto aos demais, foi identificada a ‘influência direta’ (n=12, 48%) e a ‘influência indireta’ (n=10, 40%).

O primeiro tipo diz respeito aos juízos nos quais existe uma interação clara entre o surdo e alguém que influencia os seus projetos de vida. Nesses casos, o entrevistado identifica a intenção do outro em influenciar os seus projetos e, conseqüentemente, se vê impelido a considerar essa influência na elaboração dos seus projetos de vida. Betina (29), por exemplo, se reportou à influência exercida por sua mãe que insistia com a filha para que essa assumisse a responsabilidade pela própria vida, o que envolve a conquista por bens materiais, como ter uma casa e um carro. Conforme ressalta a participante, *“minha mãe quer que eu, no futuro, esteja com a vida pronta”*. A universitária considera, ainda, que o namorado a influenciou a ter interesse em passeios e viagens, pois ela só pensava *“em ir para casa estudar”*. Quanto aos projetos de formação acadêmica e atuação profissional como professora de surdos, a universitária alegou que esses foram influenciados pelos amigos que a estimularam a *“acreditar que eu sou igual, a mudar para melhor”*. Assim como em Betina (29), notamos que todas as pessoas que exerceram influência direta nos projetos foram valorizadas positivamente pelos participantes. O valor possibilita, para Piaget (1954/2001, p. 67, tradução nossa⁸), o enriquecimento de uma ação própria, pois *“um objeto, uma pessoa valorizados podem ser a fonte de novas atividades”*.

Em contrapartida, na influência indireta, o participante vislumbra, a partir de suas experiências e sentimentos, alguns projetos de vida. O contexto social é importante e outras pessoas até aparecem como fontes de influência, porém isso ocorre indiretamente. Para Andressa (29), o fator de influência em seus projetos foi o ingresso no curso superior, pois

eu passei a ter contato com surdos e também com intérpretes. Antes eu não tinha LIBRAS. Antes eu falava muito simples, fraco, agora eu tenho LIBRAS [e é] melhor. Estou melhorando, aprendendo. Eu tenho que agradecer ao Letras-LIBRAS.

Esse relato nos permite compreender que a possibilidade de interagir, de se comunicar e fortalecer a língua de sinais, propiciada a partir do momento em que a universitária

passou a frequentar o curso de Letras-LIBRAS, foi um fator de influência nos projetos de formação acadêmica, de atividade profissional e de relacionamento afetivo. Em Sixel (2005), encontramos a recomendação de que os espaços escolares se tornem contextos de interação linguística viabilizados pela adoção irrestrita da língua de sinais; por outro lado, um ambiente educacional não restritivo linguisticamente para os surdos ainda não é passível de ser encontrado nas escolares regulares. O curso de Letras-LIBRAS do qual Andressa (29) tornou-se aluna se estruturou como um ambiente de educação especializada para os surdos tendo a língua de sinais como a base da comunicação entre alunos, tutores e professores. Nota-se, ainda, que se não houvesse se estabelecido, no curso em questão, uma relação de reciprocidade com o outro, entendendo-se por outro o grupo acadêmico do qual Andressa (29) passou a fazer parte, essa aprendizagem crescente de novos conhecimentos não teria sido verificada. Para a participante, a sensação de crescimento intelectual influenciou os seus projetos em prol da expansão de si no futuro.

Artur (28) refere-se à influência indireta de conviver com duas modalidades de comunicação, o que lhe permitiu estabelecer parâmetros de comparação entre tais modalidades e escolher a língua de sinais para si. Ao se dar conta de que entre ouvintes e surdos a comunicação é restrita, com conteúdos superficiais, o participante foi influenciado a *“querer saber mais a língua de sinais para ser um surdo melhor”*. Felipe (24) comenta sobre um sentimento de vazio na comunicação como fator de influência, por exemplo, *“a pessoa vem te atender e fica oralizando, mexendo a boca. Ou vem um intérprete. Com intérprete, não existe conversa. Ele se coloca no meio, eu quero falar direto para a pessoa”*. Para Adler (1933/1950, p. 56, tradução nossa⁹), *“o sentimento de insuficiência é um mal persistente e dura pelo menos o tempo em que uma tarefa é executada, uma necessidade é satisfeita ou uma tensão é liberada”*. A tensão que se deseja eliminar pelos participantes mencionados está completamente relacionada ao vácuo na comunicação com os ouvintes. Lembramos que a experiência subjetiva da expansão de si próprio é, de acordo com La Taille (2006), uma necessidade existencial, um elemento que contribui para sensação de se viver uma vida boa. Nos relatos em destaque, os surdos ressaltam a importância do desenvolvimento da linguagem e da comunicação sem limitações.

Outros participantes foram influenciados por gostarem de algo, como matemática e computador, ou de algum personagem. Vimos, portanto, que nenhum dos entrevistados

considerou, espontaneamente, a influência de alguma situação de humilhação pessoal no estabelecimento de seus projetos de vida.

Posteriormente, perguntamos aos surdos se eles já vivenciaram alguma situação de humilhação. Considerando que uma participante não identificou experiências pessoais de rebaixamento moral, mencionando apenas exemplos gerais envolvendo terceiros, as situações a serem abordadas neste estudo referem-se aos relatos de 15 participantes.

Dentre tais situações, as humilhações consideradas pelos participantes como as mais importantes retratam ‘exclusão’ (n=5), ‘injúria’ (n=4), ‘impossibilidade de comunicação’ (n=2), ‘incompreensão e/ou intolerância’ (n=2) e ‘ausência de apoio’ (n=2). Em estudos anteriores (ANDRADE, 2006; ANDRADE; ALENCAR, 2010) sobre humilhação na perspectiva de jovens e adultos surdos, as mais marcantes foram exclusão (n=3), violência física pessoal (n=3), violência a terceiros (n=2) e difamação (n=2). Apenas um entrevistado se referiu à impossibilidade de comunicação como exemplo de humilhação mais importante. Nota-se que situações que envolviam agressões físicas, portanto, “tipos de humilhação que deixam marcas físicas” (ANDRADE, 2006, p.91), foram relatadas nos estudos mencionados. Ressaltamos que tais participantes possuíam idades entre 15-25 e 35-45 anos, bem como a maioria, principalmente os adultos, estava com baixa escolaridade, apresentando uma média de 24,2 anos de “atraso” na escolaridade, enquanto com os jovens tal média foi de 6,4 anos em comparação com o previsto para a idade deles. Esses dados estão relacionados com o atraso na aquisição da língua de sinais, que foi ainda mais tardio entre os adultos.

Entre os surdos a quem entrevistamos, a violência física não foi mencionada isoladamente, mas como recurso à proibição do uso da língua de sinais e, portanto, o que disparou a humilhação foi a impossibilidade de comunicação reforçada pela agressão física. Os demais participantes, além de não terem citado exemplos desse tipo, indicaram como as mais importantes situações que traduzem um desrespeito à dignidade alheia, mas que, no entanto, não provocam feridas físicas.

Trata-se de ocasiões em que eles se viram excluídos do processo educacional, tais como a professora que oralizava de costas enquanto lecionava durante o processo de escolarização, passar por processos inadequados de avaliação de conteúdo e se deparar com o fato de a gramática específica da língua de sinais não ser aceita no ensino superior. Ser excluído do relacionamento com os ouvintes também foi considerado como marcante

para dois entrevistados. As situações de injúria referem-se a ser chamado de macaco e de burro, além de ser alvo de deboche pelos ouvintes.

A ausência de apoio se caracteriza por situações em que o governo não incentiva a realização de cursos para capacitação das pessoas com deficiência e dos surdos, bem como testemunhar uma pessoa negando ajuda a outra. Ocasões em que o participante não teve a sua necessidade de acessibilidade na comunicação compreendida pelo ouvinte ou foi criticado pelas pessoas da comunidade surda por escolher Administração, em vez de Pedagogia, configuraram a incompreensão e/ou intolerância. A impossibilidade de comunicação foi marcante para uma participante que vivenciava esse tipo de situação com o marido ouvinte com quem não existe diálogo e para um entrevistado que suportou, quando criança, a proibição de língua de sinais, associada a agressões físicas, no âmbito escolar.

Sobre o motivo pelo qual os participantes escolheram tais exemplos como os mais importantes, foram apresentadas 36 justificativas com enfoque na ‘impotência’ (n=17; 47,2%), na ‘condição’ (n=17, 47,2%) e em ‘outros’ (n=2; 5,6%). Esses conteúdos correspondem àqueles propostos por Harkot-de-La-Taille (1999). As justificativas baseadas na ‘impotência’ remetem principalmente à impossibilidade de desenvolvimento cognitivo e de interação social. Andressa (29) ressalta que sem diálogo, não há possibilidade de crescimento intelectual. Para Betina (29), a impotência caracterizada pelo impedimento de se desenvolver se refletia na maneira como ela se sentia, ou seja, *“eu me sentia burra, me sentia boba, me sentia diferente dos outros. Os outros aprendiam rápido, eram inteligentes, aprendiam as palavras e eu não. Era muito ruim e eu ficava muito triste. Eu queria ser igual a eles. Me sentia ruim”*.

Um participante se referiu à impossibilidade de se desenvolver cognitivamente devido à falta de interação social com os colegas com valor positivo, às zombarias, bem como à pouca atenção dedicada pelo professor ao processo de desenvolvimento do participante surdo. Conforme Piaget (1954/2001), a afetividade atua como fonte energética, podendo facilitar ou inibir o desenvolvimento intelectual. Guilherme (36), por sua vez, referiu-se à impossibilidade de aprender diante das agressões continuadas e da oralização adotada pela professora. O participante complementou o seu relato da seguinte forma: *“Eu estudava, mas não sabia nada! Todo dia eu não sabia nada! Zero! Ela oralizava, me batia, e eu, surdo, não entendia nada! Eu tinha que ficar de braços cruzados, imóvel!”* (Guilherme,

36). De acordo com Sawaia (2009, p. 370), quando a mobilidade é cerceada, nota-se uma “ameaça permanente à existência”. Em uma existência “assim, imobilizada, nossa potência só pode reagir e não agir, torna-se potência de padecimento”. Frankl (1946/1991) atesta que a dor psicológica associada ao sentimento de injustiça diante de uma agressão sem razão é mais forte do que a dor física a ela associada.

A ‘impotência’ também se verifica pela impossibilidade de interação social inerente às situações em que o surdo foi, de alguma maneira, recusado pelo ouvinte. Os principais argumentos desse tipo remetem às situações em que o participante foi alvo de injúrias. Eis o caso de Felipe (24), que considerou como exemplo mais importante de humilhação situações de zombarias “*porque acontece com qualquer surdo, de qualquer idade. Isso de ser zombado por falar errado. O surdo oralizado tem pouco vocabulário*”. O participante ressalta, ainda, que esse tipo de humilhação ocorre até os dias atuais, impossibilitando as interações entre surdos e ouvintes. Além disso, os surdos que treinam a oralização o fazem para conseguirem se comunicar com os ouvintes, afinal essa modalidade de comunicação não é necessária de surdo para surdo. Lembramos que a língua de sinais, por ser visual, é acessível aos surdos (COSTA, 2007; SIXEL, 2005). Mesmo assim, o esforço por oralizar não é reconhecido pelos ouvintes, que apenas se atêm à fala “errada”, desvalorizando o empenho dos surdos em se comunicarem com os ouvintes. Para ilustrar esse contexto, vejamos o relato de Caetano (24) sobre o motivo de ter escolhido uma situação de injúria como a mais importante:

Porque desde os quatro anos eu treinava a fala e parei de treinar aos oito anos de idade. Quando eu fui à farmácia, eu pedi, por favor, papel e caneta. [...] Com esse ouvinte foi pior, eu conversei um pouquinho com ele e ele já riu de mim, então eu me afastei. Ele teve preconceito, ele me humilhou.

Os demais argumentos que pressupõem a impossibilidade de interação social associam-se ao fato de não ser escolhido pelos colegas de turma para formar um grupo de trabalho escolar e a situação de isolamento prolongado no ambiente escolar por não conseguir interagir com as demais pessoas, tanto professores quanto crianças da escola.

As justificativas que apontam para a ‘condição’ destacam a surdez como uma característica que implica diferença linguística, portanto os surdos usam uma língua própria “*e os outros não compreendem*” (Elisa, 40). Outro participante ressalta a necessidade de que os surdos tenham essa diferença linguística respeitada, considerando, ainda, que os surdos aprendem a língua de sinais para se comunicarem com os surdos,

como também com os ouvintes e, portanto, não se justifica que deboches continuem acontecendo. Felipe (24) atenta para a sua condição de surdo como alguém que não consegue oralizar, portanto, motivo para escolher as zombarias como humilhação mais importante em sua história de vida. Para esse surdo, houve algum aprendizado com as experiências de humilhação, mas

nesse caso que eu escolhi, eu não aprendi. Eu sempre vou falar errado! [...] Eu quero que as pessoas me percebam falando errado para elas entenderem que os médicos estão errados! Para elas perceberem que os funcionários precisam aprender LIBRAS para falarem com os surdos. Os ouvintes não pensam isso. Eles pensam: “Coitadinho! Ele precisa voltar para a fono! Ele precisa treinar mais! Coitadinho!”.

Uma participante destaca a necessidade de que os professores compreendam as características dos surdos, em especial em relação às necessidades de adaptação do ensino para que o desenvolvimento ocorra de forma satisfatória. Nesse ínterim, é relevante reconhecer a existência de uma gramática própria da língua de sinais, que, de acordo com a universitária, tem sido negligenciada pelos professores de ensino superior que exigem dos alunos surdos domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

A necessidade de fortalecimento da imagem do surdo foi ressaltada por um entrevistado, que criticou o fato de ser comum que os surdos façam suas escolhas acadêmicas relacionadas à formação em Pedagogia ou em Letras. Lembramos que o entrevistado considerou importante a humilhação de ter sido criticado por pessoas da comunidade surda ao escolher cursar Administração, pois parece que a escolha exclusiva por cursos da área de educação caracteriza os surdos como pessoas limitadas, o que envergonha o participante. La Taille (2002) atesta como uma das motivações humanas principais a busca por representar a si próprio com um valor positivo. Ora, se cursar Pedagogia, como faz a maioria dos surdos, é motivo de vergonha, por se tratar de uma característica que traduz, para esse entrevistado, uma limitação cognitiva dos surdos, este se empenhará em realizar projetos que o representem com um valor positivo, como alguém capaz de estudar algo diferente dos demais e, portanto, se destacar.

Os demais argumentos são relativos às características pessoais, como a vontade de aprender, de enriquecer o currículo e de ser capaz de provar que domina um conhecimento. Todo indivíduo possui, conforme Adler (1933/1950), uma força motivacional que tende à superação. Assim, o sujeito constrói “constantemente no vazio do porvir, motivado pela necessidade de vencer” (p. 58, tradução nossa¹⁰).

A condição do relacionamento também foi considerada na escolha de um exemplo de humilhação, com destaque para pessoas com quem o participante tinha um relacionamento positivo. Guilherme (36) observa que a sensação de isolamento social na escola para onde ele foi transferido deixou marcas, uma vez que na nova escola as pessoas eram mais inteligentes e na anterior ele tinha bons amigos. O participante lembra que, na época em que *“morava na roça, eu tinha bons amigos. Quando eu me mudei para a cidade, [...] as pessoas me zombavam, diferente de como era na roça”*. Para Gláucia (29) foi doloroso não ter sido informada pelos seus familiares sobre a real causa da morte de um tio, cuja principal qualidade era a paciência em ensinar novas coisas à participante, conforme relato a seguir: *“quando eu era pequena, ele me ensinava a falar corretamente as coisas, eu até me emociono! Ele sempre me fazia tentar novamente! Eu pedia para ele me contar as histórias e ele me contava. Eu ria muito com ele”*.

A partir da investigação acerca da humilhação mais importante, indagamos aos entrevistados se ter vivido aquela humilhação influenciou os seus projetos de vida. Frankl (1946/1991, p. 42, tradução nossa¹¹) ressalta que, “por toda parte, o homem enfrenta o seu destino e tem sempre a oportunidade de conseguir algo por via do sofrimento”. Em contrapartida, o sofrimento não é condição necessária para que uma vida tenha sentido; a despeito dele, o sentido da vida é possível de ser conquistado. Vejamos, desse modo, se existe ou não alguma **influência da experiência de humilhação pessoal mais importante sobre as projeções de si no futuro**. Lembramos que apenas uma participante alegou não ter vivenciado humilhação pessoal, portanto, discutiremos os dados apresentados por 15 entrevistados. Nove participantes negaram a influência da humilhação considerada como a mais importante em algum de seus projetos e os seis restantes alegaram o contrário, reconhecendo a existência de influência. Concordamos com Sartre (1954) ao afirmar que os eventos passados estão relacionados com o presente e com o futuro, existindo, portanto influência, mesmo que essa causalidade não ocorra de forma automática. Resta, portanto, sabermos como essa influência pode ser identificada, mesmo que os participantes não a reconheçam em seus discursos. Piaget (1932/1994) já havia nos alertado sobre a possível distância entre a vivência e o juízo que, em algumas pessoas, pode estar em atraso em comparação com a realidade concretamente vivida.

A maioria dos participantes negou a influência da humilhação, por atribuírem um significado positivo à ideia de influência. Ser influenciado só seria possível por algo ou

alguém que estimula o crescimento. Consultamos um dicionário de língua de sinais (LIRA; SOUZA, 2008, s.p.) e verificamos que influenciar aparece com o significado de “fazer com que uma pessoa modifique ou absorva uma idéia”. Ora, esse parece ter sido o sentido atribuído pelos participantes ao refletir sobre influência. Os dados indicam que a humilhação, por ter sido uma experiência negativa, não poderia influenciar os projetos de vida que são positivos por possibilitarem a expansão de si. Vimos também que a influência direta de pessoas valorizadas pelos participantes foi principalmente mencionada quando investigamos algum fator de influência em geral. Em contrapartida, houve participantes reconhecendo a relação entre humilhação e projetos de vida; nesse sentido, a humilhação foi identificada como elemento de motivação para transformar a realidade por meio de projetos de vida cujo intuito seria evitar que situações de humilhação parecidas ocorressem novamente.

Analisemos cada um desses tipos de argumento, a começar pelas **justificativas dos participantes sobre a não influência da humilhação** no ponto de vista dos entrevistados. Para tanto, nos inspiramos no Grau de Consideração do Outro (GCO), apresentado por Miranda (2007), para analisar os argumentos nos quais esteve presente a conexão ou a desconexão de outrem. Propomos, porém, que essa classificação seja ampliada, por meio do Grau de Consideração de Si e do Outro (GCSO), uma vez que tanto o reconhecimento de si quanto o reconhecimento do outro (RICOEUR, 2004/2006) se fazem necessários para uma reflexão ética. Logo, a maneira como o participante se referiu a si próprio como também considerou o outro em seus argumentos foi relevante. Tais juízos foram do tipo ‘autocentrado’ (n=7) e ‘conectado’ (n=3). Uma resposta não foi justificada, portanto temos um dado perdido.

As justificativas do tipo ‘autocentrado’ correspondem a características particulares dos entrevistados, como a falta de tomada de consciência no momento em que a humilhação ocorreu, o convívio transitório com um grupo de pessoas, a adoção da comunicação em língua de sinais como necessária para si, a decisão por deixar o trauma da humilhação no passado e o fato de a humilhação ter acontecido há muito tempo. Esses argumentos dizem respeito a conteúdos de reconhecimento de si (RICOEUR, 2004/2006) como agentes capazes de atuar no mundo, ou melhor, o reconhecimento da falta de elementos para tanto. Como a investigação gira em torno da influência da humilhação nos projetos de vida, os argumentos autocentrados para explicar a inexistência de tal influência remetem a

características de si que, de algum modo, impossibilitavam a ação responsável sobre o mundo. Assim, para Andressa (29), havia uma mágoa durante a humilhação, mas ainda não havia o conhecimento de si como sujeito capaz e Guilherme (36), que “*não pensava no futuro*”, não tinha informações no passado. Outros participantes consideraram que o trauma da humilhação foi deixado no passado, quando eles eram crianças, assim como ficara no passado o relacionamento com ouvintes com quem uma participante estudou na faculdade. Embora os surdos neguem a influência da humilhação, veremos que essa poderá ter ocorrido, na maioria dos casos, ao analisar os tipos de projetos apresentados pelos participantes em comparação com a situação de rebaixamento considerada como a mais importante.

Guilherme (36) afirmou que ele ainda não tinha consciência do presente e do futuro, quando sofria injúrias por parte dos colegas ouvintes. O fato de ele não aprender nada na escola, nesse período de sua vida, impedia que ele compreendesse o que ocorria no momento da humilhação, conforme comentário a seguir:

Eu não tinha nada na cabeça. Eu não pensava no futuro. Só depois que acabou o segundo grau, eu comecei a observar as pessoas. No passado, eu não tinha nenhuma informação, então eu não pensava em nada. Nesse período da escola, eu não aprendia nada.

Andressa (29), por sua vez, observou que, antes de cursar Letras-LIBRAS, existia uma mágoa, mas ela ainda não tinha consciência de que era normal conversar. A partir do acesso ao curso de Letras-LIBRAS, sua vida passou por uma mudança positiva, em oposição às situações em que ela se via excluída do diálogo com o seu esposo. A participante não reconheceu a influência dessa humilhação em seus projetos, alegando que

antes eu não tinha estudo. Eu tinha mágoa. Mas eu penso que por não ter LIBRAS eu não sabia que era normal conversar. Mas eu tinha a mágoa. [...] Eu comecei a fazer Letras-LIBRAS e isso me despertou, novas palavras! Isso me deixava feliz, aquilo [a humilhação] me deixava triste, para baixo. Entendeu?

A humilhação foi caracterizada por Andrade (2006) como algo que gera um sentimento negativo ferindo a dignidade da pessoa que se vê humilhada. Vimos que, embora Andressa (29) não tivesse ainda esquemas cognitivos que a permitissem compreender o que se passava, a mágoa se fazia sentir, associada à sensação de estar sempre abaixo, em situação de inferioridade. Bauman (2001/2008) considera que a falta de recursos pessoais gera o sentimento de impotência de agir racionalmente de modo a que nos tornemos adequados às demandas da vida; eis, portanto, o mal da depressão que

caracteriza os tempos atuais. Esse sentimento de estar constantemente para baixo começou a ser rompido no momento em que tanto Guilherme (36) quanto Andressa (29) se viram fazendo parte de um grupo específico que se comunicava por meio de LIBRAS. Os participantes passam a poder narrar-se; vivem a experiência subjetiva da expansão de si (LA TAILLE, 2006), um sentimento contrário à clausura imposta pela não comunicação.

Essa experiência positiva foi claramente associada a um contexto de aprendizagem, mas o seu contrário, verificado no sentimento de humilhação é, de acordo com Tugendhat (1996/2007), facilmente reconhecido pelo sujeito humilhado. Embora afeto e cognição se relacionem (PIAGET, 1954/2001), a inexistência de esquemas cognitivos não impossibilita a experiência afetiva. Desse modo, mesmo que Guilherme (36) tenha considerado que, no momento em que ele era chamado de burro, ele ainda era uma criança incapaz de se projetar no futuro, o participante explicou que

um surdo faz as suas coisas... o ouvinte faz as coisas dele. Eu fico olhando que os outros têm e eu não tenho. Então eu quero fazer igual. Ter filhos, trabalhar, fazer doutorado... eu vejo que as pessoas crescem e eu fico abaixo. Eu quero fazer igual, ficar no mesmo nível.

Lembramos que Guilherme (36), assim como ocorre com a maioria dos surdos (ANDRADE, 2006; COSTA, 2007; SIXEL, 2005), adquiriu tardiamente a língua de sinais, consequência da abordagem oralista à qual foi submetido. Considerando os relatos de Laborit (1994/2000, p. 7), a diferença principal, antes que a língua de sinais seja adquirida, reside na “necessidade absoluta de ver para entender”. A autora surda se reporta à característica de um raciocínio limitado à realidade concreta, incapaz de descentrar e demarcado pela “impossibilidade momentânea de ver de outra forma”. Essa parece ter sido a vivência de Guilherme (36), restringido à experiência de cada dia, como se cada dia fosse avulso, sem aprendizagem e projeção de si no futuro. Conforme ressalta La Taille (2006, p. 55), “as representações de si pressupõem uma assimilação cognitiva”, logo, o eu é objeto do conhecimento, cujas assimilações podem gerar diferentes formas de interpretações de si, umas mais outras menos valorizadas pelo sujeito. Eis outro aspecto importante: as representações de si são, desse modo, valor, seja positivo ou negativo. A partir do momento em que temos a possibilidade de representarmos a nós mesmos, o que envolve compreensão e investimento afetivo, o desejo de nos expandirmos gera a necessidade de construirmos para nós “representações de si com valor positivo” (p. 55).

Andressa (29), por sua vez, considerou que, devido à falta de consciência de que era normal se comunicar, a humilhação não influenciou seus projetos. Todavia, consideramos que a impossibilidade de comunicação vivenciada em um contexto de interações igualitárias inexistentes, especialmente no âmbito familiar do qual Andressa (29) era a única surda, influenciou as suas projeções de si. Conforme observa La Taille (2006), a construção do autorrespeito depende do desenvolvimento da autonomia moral, cuja base se constitui nas relações de reciprocidade. Em um contexto de heteronomia moral, o respeito unilateral impossibilita a compreensão de que o indivíduo que respeita merece ser respeitado (PIAGET, 1932/1994). Porém, como ressaltam La Taille et al. (1992, p. 54), as crianças estão precocemente “atentas à imagem que têm perante outrem” e, portanto, sensíveis desde então à humilhação, o que pode abalar sua estrutura afetiva.

Voltemos às considerações de Andressa (29) que alegou desejar cuidar do próprio filho ouvinte para “*ele se vincular a mim e aprender a língua de sinais*”; ter uma loja própria onde irá “*se colocar de cabeça erguida*” e se comunicará livremente com qualquer pessoa, não importa se surda ou ouvinte; trabalhar como professora de LIBRAS para ampliar o seu conhecimento na língua; e cursar uma pós-graduação para compreender a língua portuguesa. Aprender a língua de sinais trouxe, à universitária, a oportunidade de ser livre para se comunicar. Entendemos que o contrário – viver uma vida em que era normal não conversar com as pessoas ao redor – caracterizou o contexto de humilhação que marcou a história da participante, assim como marcou seus projetos de futuro.

Em Sartre (1954), encontramos a orientação de que, ao nos projetarmos, levamos conosco o nosso passado e decidimos que sentido lhe será atribuído por meio das nossas ações. Assim, “minha humilhação de ontem motiva meu humor desta manhã” (SARTRE, p. 112, tradução nossa¹²). É fato que as interações linguísticas impulsionaram o desenvolvimento de Andressa (29), porém consideramos que tais interações não seriam de tal forma valorizadas se a jovem não tivesse experimentado a privação de comunicação.

Cléo (39) observou que o fato de colegas de faculdade a terem excluído no momento de formar um grupo de atividades acadêmicas não influenciou os seus projetos porque aquele era um grupo momentâneo, composto por pessoas com quem a participante deixou de conviver a partir do momento em que ela concluiu o curso de graduação. A maneira como a entrevistada se refere a esse grupo denota superficialidade nos relacionamentos, assim nem houve menção à conexão com essas pessoas, nem referência de desconexão

relativa ao uso instrumental do outro. Bauman (2001/2008) alerta sobre o fato de ser a sociedade atual individualizada, cada qual mobilizando os seus recursos para atuar, sem que necessariamente isso implique o compartilhamento com o outro. A fragmentação da vida, que se verifica também na superficialidade das relações, pode, conforme o autor, acarretar o mal da depressão.

Chama-nos a atenção o fato de que a humilhação mais importante para Cléo (39) caracterizou uma situação em que as pessoas envolvidas eram colegas de faculdade com quem as relações eram superficiais a ponto de a participante não ser desejada no momento de formação de um grupo. Ora, para algo ser considerado importante é necessário que se lhe atribua valor e, portanto, a superficialidade das relações com os colegas de faculdade não parece suficiente para fazer com que Cléo (39) escolhesse tal situação como a mais importante, mas o fato de não ter sido escolhida, ou seja, de não ter sido reconhecida como alguém com quem valia a pena realizar um trabalho acadêmico. Identificamos a necessidade de ter o próprio valor reconhecido aos olhos do outro (PITT-RIVERS, 1932/1965) como o elemento central, uma vez que, de acordo com a participante, houve a necessidade de falar, em língua de sinais, diretamente à turma que, à medida que a compreendia, a aplaudia em língua de sinais. Nas considerações de Cléo (39),

aplausos significa que gostou. Agora elas estavam me dando carinho? Nem pensar! Eu falei sobre o preconceito que os surdos vivem, assim como os cegos, os cadeirantes, qualquer pessoa. Eu falei para elas que não podia ter preconceito, que era necessário ajudar, porque quando elas estiverem lá fora como pedagogas, como elas vão fazer?

Vimos que Cléo (39) tinha como projetos principais realizar atendimento particular para divulgar a língua de sinais à sociedade, como também continuar atuando como professora universitária, ensinando LIBRAS nas licenciaturas e em cursos de Fonoaudiologia, bem como criar uma livraria especializada em estudos surdos de modo a tornar esse conhecimento mais acessível à sociedade. O seu principal argumento – relativo aos recursos que os profissionais ouvintes precisam ter para atuar com uma criança surda usuária de língua de sinais – denota a conexão com a sociedade de modo a transformar positivamente o outro ouvinte, a quem se deseja demonstrar o valor da pessoa surda. Os projetos são uma forma de responder à desigualdade social a que estão submetidos os surdos na atualidade, interesse que esteve presente no relato da participante sobre o episódio da humilhação de ser excluída na formação de um grupo acadêmico.

Elisa (40), para quem também não houve influência da humilhação em seus projetos de vida, justificou com base no argumento autocentrado de possuir um *“jeito próprio, [logo,] eu não tive influência. [...] Influência não teve, é normal ser zombada, eu deixo para lá”*. A participante considera que, no momento em que os ouvintes zombam da sua forma de comunicação, ela se concentra ainda mais na língua de sinais em uso com seus amigos surdos, em detrimento de qualquer comentário inferior que os ouvintes possam fazer. Elisa (40) ressaltou que é frequentemente zombada em sua vida, o que gera o sentimento de *“depressão. Os surdos ficam tristes porque as pessoas ficam conversando, batendo papo, mas os surdos são poucos.”*. Ao analisar uma possível relação entre humilhação e os projetos de vida, notamos que Elisa (40) deseja cursar uma especialização em Educação Especial, pois *“os ouvintes estão sempre acima e os surdos abaixo. Eu quero ficar no nível dos ouvintes. Ouvintes acima e surdos abaixo, não. Eu preciso ser igual”*. Adler (1933/1950) considera que, embora haja aspectos na vida que interferem de forma negativa, existe, no homem, uma tendência à superação, a qual se verifica no argumento de Elisa (40) sobre a sua necessidade de se igualar aos ouvintes. Eis, desse modo, mais um elemento que contribui para a identificação da influência da humilhação nas projeções de si.

De acordo com Flora (30), a exclusão educacional caracterizada pelo desprezo de uma professora não influenciou os seus projetos de vida, pois ela optou por deixar o trauma no passado. A participante alega que tem *“raiva dessa professora até hoje, mas eu procuro esquecer essa vivência da humilhação”*. Lembramos que sua humilhação mais importante retrata uma situação em que uma professora deu zero em uma atividade avaliativa a respeito da qual Flora (30) não recebeu orientação alguma sobre como realizá-la adequadamente. Embora a universitária tenha mencionado apenas três projetos de vida, um de relacionamento afetivo, um de inclusão social dos surdos e um de formação acadêmica, os últimos projetos são, respectivamente, ver os surdos se desenvolvendo, estando integrados de forma positiva e igualitária na sociedade, e fazer um mestrado em Educação. Esse mestrado seria importante para compreender os problemas atuais da inclusão educacional de surdos e para transformar a escola em que eles estão inseridos.

É fato que Flora (30) alegou o desejo de deixar “o trauma” no passado, mas ela própria atentou para o sentimento atual de raiva em relação à professora que a humilhou. Além disso, o seu projeto acadêmico traduz uma pretensão de modificar os processos

educacionais na atualidade, em que ainda se veem “*professores [que] não são preparados*” (Flora, 30). Lopes e Menezes (2009, p. 9) ressaltam que o despreparo de professores na educação de surdos é assunto atual, tornando-se um dos elementos que contribuem para que “as bases da inclusão sejam estabelecidas a partir de princípios de normalização e de correção”. A humilhação novamente aparece como fator de influência tanto associada à possibilidade de representar a si própria quanto presente em planos de ação que pretendem transformar a educação atual, com foco na formação de professores ainda despreparados.

Caetano (24) informou que a humilhação não influenciou seus projetos por se tratar de um acontecimento do passado, algo que ocorreu quando ele era ainda muito pequeno, ou seja, “*eu já sou um homem, sou adulto, e isso aconteceu no passado, quando eu era criança, eu tinha sete anos*”. Notamos que o agressor foi um comerciante ouvinte com quem o participante não se relacionava; eram, agressor e pessoa alvo da humilhação, estranhos um ao outro. Assim como na situação mencionada por Cléo (39), o relato de Caetano (24) apresenta a característica de uma relação superficial, mas com um impacto do mesmo modo devastador. A humilhação esteve presente assim que o entrevistado, ainda criança, tentou se expressar de forma que o ouvinte entendesse e este, em troca, respondeu com deboche, rindo dos erros cometidos por Caetano (24) ao tentar utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita.

O reconhecimento que, conforme Ricoeur (2004/2006), é necessário a uma reflexão ética, foi ausente naquela situação, cedendo lugar à desvalorização dos esforços que uma criança surda empreendia para se comunicar oralmente com qualquer pessoa ouvinte. É certo que muitas vezes a humilhação ocorre sem que se tenha a intenção de humilhar, talvez pela falta da sensibilidade moral, definida por La Taille (2006, p. 87) como a “capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com toda clareza”. O esforço de Caetano em se comunicar traduz a importância dada a uma interação linguística e, indiretamente, ao outro dessa interação; a desvalorização desse esforço traduz uma ação imoral e repercute em indignação.

Caetano (24) complementou que, após ter sido alvo de deboche por ter escrito errado o nome de um remédio que desejava comprar, “*eu passei a levar sempre o recorte da caixa de remédio com a palavra certa*”, deixando de tentar falar com o outro. La Taille et al. (1992) comentam sobre os efeitos devastadores da humilhação, sentida precocemente pela

criança pequena, podendo gerar timidez e medo de se colocar perante o outro ou tornar-se imune às críticas alheias, o que significaria que o juízo do outro perderia valor nas representações de si. Caetano (24) “deixou para lá”, não tentou mais se comunicar com o ouvinte nas idas posteriores à farmácia, retraindo-se ao seu mundo. Em seus projetos, todos voltados à formação acadêmica e à atuação profissional, apenas os surdos são contemplados, não havendo menção ao desejo de atuar com ouvintes, mesmo no sentido de promover a igualdade e o respeito mútuo.

Dando continuidade à análise das diferentes categorias de justificativas da não influência da humilhação, temos, como argumentos do tipo ‘conectado’, dois que tratam sobre a conexão com a sociedade e dois de conexão com a comunidade surda. Nessas justificativas, o outro é incluído como protagonista na vida dos participantes. Quanto ao primeiro tipo, Flora (30), que foi humilhada pela professora no momento em que esta se recusou a realizar uma orientação adequada, considerou que a exclusão do processo de ensino aprendizagem não influenciou seus projetos de vida, por avaliar que aquela professora, assim como era comum a todos os professores da época, não tinha as informações que existem hoje sobre a educação de surdos. Eis um argumento de conexão com a sociedade.

Conforme analisado anteriormente, a primeira justificativa dessa participante foi autocentrada, ou seja, ela considerou ter deixado o trauma no passado, evitando que a humilhação influenciasse seus projetos. Além disso, a entrevistada relatou compreender a perspectiva da professora ouvinte a quem não era oferecida formação para promover a acessibilidade educativa aos surdos. Consideramos, anteriormente, que a influência da humilhação existiu, uma vez que os projetos dessa universitária representam o que ela desejaria transformar no âmbito da educação de surdos. A tendência à superação afirmada por Adler (1933/1950) ganha espaço nas considerações de Flora (30) que, ao partilhar as suas histórias de humilhação, imediatamente se reportou à lembrança de ter sofrido com os juízos alheios que expressavam a ideia de que *“o surdo não tem valor, que o surdo é porcaria”*. Em seguida, foram imediatamente citados exemplos de exclusão educacional, um dos quais foi considerado como o mais importante. Na história educacional da entrevistada, houve professores *“bons, mas a maioria dos professores é assim. Eu já tive muitas situações de humilhação, mas eu aprendi a me defender”*.

Aprender a se defender não ocorreria sem que estivesse presente um elemento desencadeador de um afeto negativo. Notamos que a humilhação influenciou as escolhas da participante, escolhas necessárias para se afirmar, logo, para se defender. Por constatar que outros surdos vivenciam situações de desigualdade no âmbito educacional, Flora (30) elaborou projetos pautados pelo desejo de ver os surdos se desenvolvendo, da mesma forma como ocorre com os ouvintes. Para tanto, seria necessário que se desencadeasse um movimento de transformação na escola. A universitária ressaltou que já atuava na rede regular de ensino, oferecendo suporte às crianças surdas na sala de recursos, mas a desigualdade se fez notar quando Flora (30) percebeu que os professores sobrecarregados em suas tarefas não compreendiam que o surdo tem uma língua própria e acabavam rotulando o aluno surdo como “*preguiçoso, que não faz nada*”. Em relação a esse contexto, a universitária atestou:

É por isso que eu não concordo com a inclusão! [...] Primeiro, quem inventou a inclusão? Fomos nós? Não. Foi lá em Brasília. Foi o MEC quem inventou as políticas de inclusão, ele obrigou. Todos os professores, os surdos, os intérpretes, eu e você, precisamos lutar contra para que o MEC mude a política que aí está sob o título de “inclusão”. Porque não adianta eu lutar sozinha, assim não vai acontecer nada! Então, eu acho que precisa mudar os políticos, mudar o pessoal do MEC, do Governo, para mudar a educação dos surdos.

Ao questionar as políticas públicas de educação que desconsideram a opinião de todos os interessados, em especial, dos surdos a respeito de quem são elaboradas as propostas educacionais, Flora (30) afirmou seu direito à igualdade o qual tem sido negligenciado. Uma vez que entendemos humilhação como sinônimo de rebaixamento moral, eis um ponto que caracteriza a influência dessa experiência nos projetos de vida. Lembramos que a exigência pelo tratamento igualitário se verifica a partir das relações de cooperação. Piaget (1932/1994, p. 60) afirma que, com a emergência da autonomia, as regras podem ser modificadas desde que “as modificações reúnam todas as adesões” e, assim, a experiência possui valor conforme ocorre a aprovação com base na opinião coletiva. Com o raciocínio moral autônomo, algumas regras antigas podem ser consideradas válidas ou novas podem ser criadas, já que “toda proposição individual é, de direito, digna de exame” (p. 65), mas uma ideia só adquire atributo legal se passar pelo consenso e pela legitimação coletiva. Flora (30) propôs a possibilidade de apresentar a sua opinião sobre a inclusão educacional de surdos com o intuito de transformar as políticas educacionais, como também admitiu a necessidade de uma decisão coletiva que seria legitimada como política pública, decisão

essa que requer o reconhecimento dos direitos dos surdos em participar dessa construção. Trata-se de reconhecer a si próprio e ao outro (RICOEUR, 2002/2004), mas também de exigir ser reconhecido pela sociedade (PITT-RIVERS, 1932/1965). Por ser um argumento que evoca a necessidade de reciprocidade na discussão e construção de políticas públicas, identificamos a conexão com a sociedade na justificativa de Flora (30) sobre a não influência.

A conexão com a sociedade também esteve presente no argumento de Helena (24), para quem a experiência de ser obrigada a utilizar a gramática da língua portuguesa, mesmo com a tentativa de esclarecer ao professor universitário que esta modalidade não é natural aos surdos, não influenciou seus projetos de vida. Em contrapartida, a participante apresentou três projetos, dois de relacionamento afetivo e um de atividade profissional. Este diz respeito à sua atuação como professora em uma turma inclusiva com alunos surdos e ouvintes, *“porque surdos e ouvintes não se combinam. A comunicação fica bloqueada. As pessoas não sabem LIBRAS, como vão se comunicar com os surdos? Como? Isso me preocupa”*. No exemplo de humilhação ressaltado por Helena (24), as suas tentativas de ser compreendida pelo professor universitário são insuficientes e a participante se vê obrigada a tentar, sem sucesso, fazer as atividades conforme exigência do professor. Sixel (2005) ressalta que a abordagem oralista não deve ser considerada irrelevante, ao contrário, seu uso bem sucedido só traria benefícios aos surdos. Porém, a crítica deve ser voltada ao fato de que “enquanto se passam anos tentando fazer com que a [pessoa] surda seja oralizada, o seu desenvolvimento cognitivo encontra-se, senão estagnado, ao menos lentificado” (p. 18). A entrevistada considera que *“o professor precisa entender como é o desenvolvimento para a minha vida”*, mas ao exigir o uso da gramática da língua portuguesa, Helena (24) se vê impossibilitada de compreender o conteúdo, bem como de se expressar adequadamente.

A conexão com a comunidade surda verificou-se no argumento de Artur (28), que alegou não ter sido influenciado pela humilhação em seus projetos de vida. Em seu relato, foi reconhecida a influência positiva da língua de sinais e das pessoas da comunidade surda em seu crescimento, atribuindo às humilhações a fonte de todas as confusões em sua vida. O exemplo escolhido pelo participante trata de uma situação em que um funcionário de uma companhia aérea, depois de já ter atendido outros passageiros surdos, não ofereceu acessibilidade ao participante. Nas considerações de Artur (28), *“eu paguei, mas ele não*

quis me oferecer a ajuda que eu pedi. [...] Um cego pode receber ajuda, um cadeirante também pode, um velhinho é ajudado por uma pessoa, e eu não posso?”.

Ao consultarmos se houve influência dessa humilhação nos projetos de vida, Artur (28) considerou que *“a confusão entre a oralização e a língua de sinais é um problema. As humilhações influenciaram a ter confusão”*. Em seguida, o participante se reportou a situações parecidas em que não existia uma língua comum, principalmente no âmbito familiar. Assim, a falta de comunicação na família *“influenciou-me a ficar sozinho, a aprender sozinho, a ter uma visão diferente. Se eu ficasse junto, eu teria problemas”*.

O isolamento aparece quando o outro é um ouvinte com quem não há comunicação em língua de sinais; a expansão de si se verifica no contato com os surdos com quem se compartilha uma língua. Para Artur (28), essa falta de comunicação no seio familiar o influenciou a se identificar como surdo que conquista a própria liberdade quando está com os seus pares, os outros surdos. Quanto à humilhação, esta *“faz você viver sofrendo sempre. Eu não preciso disso. Eu deixo para lá. [...] Eu tenho minha consciência que é diferente da dos outros”*.

Piaget (1932/1994, p. 81) afirma que *“para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro”*, o que só é possível por meio das relações de cooperação. Nos argumentos de Artur (28) tanto em relação à humilhação quanto aos projetos de vida, as possibilidades amplas de comunicação estão claramente colocadas. Os projetos são relativos a ser professor, ensinando LIBRAS para surdos e para ouvintes, e a realizar um mestrado, cujas justificativas refletem a conexão com a sociedade – no sentido de que, por meio do ensino da LIBRAS é possível ampliar as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes – e com a comunidade surda – a partir de um trabalho especializado na educação bilíngue dos surdos. Destarte, seus projetos aparecem como uma forma de se contrapor a uma situação de negação instaurada pela impossibilidade de comunicação.

Heitor (33) não considerou ter sido influenciado pela humilhação ao projetar-se no futuro, justificando-se com um argumento de conexão com a comunidade surda. Para ele, a proibição do uso de LIBRAS imposta pelos professores ouvintes às crianças surdas, humilhação considerada como a mais importante em sua vida e também presente na história dos surdos, influenciou o reconhecimento da LIBRAS como a língua legítima dos surdos. Vejamos como Heitor (33) se refere a essa influência:

Eu penso que a proibição fez com que mais surdos quisessem usar LIBRAS na escola até que foi criada a Lei. Então os professores se arrependeram a partir do momento em que a LIBRAS foi autorizada. Os surdos ficaram com raiva porque eles fizeram papel de palhaço no passado, apanhando, sendo proibidos.

Heitor (33) exemplificou o que Costa (2007, p. 79) denomina como resistência. Essa palavra é utilizada pela autora para definir o movimento dos surdos em defesa da sua língua de sinais, de uma pedagogia apropriada, da sua arte e de sua história cultural. Um dos relatos de resistência apresentados pela autora retrata a experiência de Miguel que “saía da escola com meus amigos e falávamos em sinais. [...] Quando chegávamos à sala de aula, era com as mãos quietas e a boca fechada. Como assim? Que vida dupla levávamos?”. La Taille (2006) defende a expansão de si como elemento invariante do plano ético, necessário à experiência subjetiva de uma vida boa. Porém, o relato de Heitor (33), cujas características se identificam com os dados apresentados por Costa (2007), configura a escola como o local supressor de manifestações linguísticas originais e espontâneas que apenas encontravam abertura para existir em espaços externos.

Ao comentar que a proibição da LIBRAS no ambiente escolar durante a sua infância não influenciou seus projetos, Heitor (33) observou que essa situação fez com que ele evitasse o contato com professores ouvintes, mesmo reconhecendo que hoje os professores estão diferentes. De acordo com o participante, “quando me pedem ajuda para ensinar LIBRAS para eles, eu não aceito. Eu fiquei traumatizado! Eu não quero ensinar LIBRAS aos professores ouvintes”. A decisão de não ensinar LIBRAS aos ouvintes reflete a influência da humilhação nos projetos de vida, embora Heitor (33) não reconheça esse aspecto de maneira explícita em sua entrevista.

O contato com o ouvinte, esse outro que humilha, é algo indesejado porque, nesse encontro, a língua de sinais – principal característica do surdo – foi impedida de se manifestar. Heitor (33), portanto, se afasta, prefere ficar entre seus iguais. Costa (2008) registrou a humilhação no cotidiano de garis que trabalhavam em um campus da USP, bem como suas alternativas para se livrar do rebaixamento, fugindo de certos locais em momentos nos quais “o gari não se sente gente” (p. 12). Esse movimento é o que podemos chamar de apagamento voluntário de si, recurso necessário para se livrar do constrangimento de ser propositalmente tornado invisível pelo outro. Os projetos de Heitor (33), por sua vez, são voltados à formação acadêmica e à atividade profissional no âmbito

da educação de surdos, sem inclusão dos ouvintes com quem não se deseja mais contato algum.

Analisemos as justificativas que sugerem **influência da humilhação mais importante nos projetos de vida** com base nos apontamentos de seis entrevistados. Ao serem questionados sobre qual projeto teria sido influenciado, os participantes mencionaram os de ‘atividade profissional’ (n=4), ‘inclusão social dos surdos’ (n=3), ‘relacionamento afetivo’ (n=3), ‘formação acadêmica’ (n=2) e ‘bens materiais’ (n=1).

Verificamos que as justificativas da influência da humilhação considerada como a mais importante sobre os projetos de vida foram, na maioria, ‘conectadas’ (n=15). Registramos apenas dois motivos do tipo ‘desconectado’ e um argumento ‘autocentrado’.

Entre as explicações que sugerem a conexão, identificamos, primeiramente, a consideração pela comunidade surda (n=8), pela sociedade (n=5) e por pessoas próximas (n=2). Nas explicações baseadas na conexão com a comunidade surda, Eduardo (26) considerou a possibilidade de acesso dos surdos ao ensino superior como justificativa da influência. Nesse caso, a humilhação dizia respeito à falta de ajuda do governo na oferta de cursos para pessoas com deficiência, o que provocou, no participante, a decisão de concluir a graduação em Letras-LIBRAS. Houve, portanto, uma luta dos surdos para que eles tivessem acesso ao ensino superior, como uma forma de reagir à falta de oportunidades oferecidas à comunidade surda, conforme narrativa a seguir:

Antes eu imaginava os surdos lutando para ter intérpretes, informações, aceitarem lutar pela liberação dos intérpretes na escola, para no futuro eles entrarem na universidade. Nós conseguimos lutar. Em Florianópolis foi criado o Letras-LIBRAS e aqui em Vitória foi criado o polo de Letras-LIBRAS. Eu fiz [...] a prova do vestibular. Também passei. Por isso que influenciou. (Eduardo, 26).

Vivenciar a falta de oportunidades também influenciou Eduardo (26) a desejar sair da cidade de Vitória, buscando o crescimento pessoal em uma cidade maior, onde os surdos estivessem inseridos de forma produtiva para, assim, ele poder se desenvolver e trazer à comunidade surda de Vitória as experiências bem sucedidas de inclusão dos surdos, propiciando novas oportunidades à sua comunidade de origem. Adler (1933/1950, p. 20, tradução nossa¹³) afirma que a experiência com maiores fracassos obriga o sujeito a refletir de modo mais profundo, porém essa reflexão apenas gera resultados positivos em pessoas que “colaboram com a solução humana dos problemas da vida e que não possuem qualquer objetivo de superioridade pessoal”. Vimos, com Piaget (1932/1994), que a reciprocidade é o elemento presente nas relações de cooperação, baseadas em igualdade e respeito mútuo.

Não cabe, portanto, nesse tipo de relação o sentimento de superioridade, que se verifica na heteronomia moral e, por conseguinte, na humilhação.

Para Betina (29), experimentar um processo educacional em que sua professora de ensino fundamental escrevia no quadro e oralizava enquanto estava de costas influenciou o seu desejo de cursar mestrado para, por meio desse projeto, ajudar a promover acessibilidade na pós-graduação a futuros alunos surdos. A participante alega que a experiência de inclusão-exclusão exerceu influência, fazendo com que Betina (29) evitasse se *“esconder, [pois] eu preciso mostrar que eu posso ter intérprete, que eu sei igual a todos os outros, que eles precisam me respeitar para evitar, diminuir o preconceito, a humilhação. Melhorar a educação”*.

A proposta de Betina (29) caracteriza uma estratégia de enfrentamento às situações de rebaixamento dos surdos por meio do diálogo, da divulgação de informações sobre os surdos e possíveis esclarecimentos, com o intuito de transformar a educação para melhor. Esse argumento caracteriza o raciocínio autônomo. A reciprocidade, nos ensina Piaget (1932/1994, p. 242), *“implica um aperfeiçoamento dos comportamentos em sua orientação íntima, fazendo-os tender por etapas até a própria universalidade”*. O respeito às diferenças e a redução do preconceito são, desse modo, desejáveis a todos e conquistados por meio do diálogo. Andrade (2006) e Andrade e Alencar (2010) verificaram que o diálogo foi uma estratégia apontada por jovens e adultos surdos para solucionar uma situação de humilhação hipotética no presente, diferindo da reação apresentada pelos participantes no passado. O esclarecimento de um conflito por meio do diálogo também foi sugerido pelos surdos, em outro estudo (ANDRADE; ALENCAR, 2012) que contrapunha sobrevivência da família e humilhação no trabalho. Todos esses dados revelam a importância da comunicação baseada no reconhecimento de que aquele que respeita exige ser respeitado.

Felipe (24) considerou que todos os seus projetos de vida, como ser professor de surdos, casar-se com uma mulher surda, ter filhos, adotar crianças surdas, ter uma casa com tecnologia surda, ter acesso a um canal de TV surdo, encontrar surdos trabalhando em todos os lugares e ver o número de surdos aumentando no mundo, foram influenciados pela humilhação de ser zombado pelos ouvintes. Seus projetos de vida são uma forma de evitar que os surdos

sintam o mesmo que eu. Eu não quero que os surdos que nascerem sintam humilhação igual a mim. [...] Todos esses projetos são o que eu quero mudar para que o ouvinte não deboche mais. Todos esses projetos são o melhor para a comunidade surda. (Felipe, 24).

Considerando a necessidade humana de ser livre e de ser reconhecido, Sawaia (2009, p. 370) ressalta que a humilhação gera uma depauperação, “um estado de paixão crônica na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração”. A autora observa que, quando liberado da humilhação, o sujeito retoma a sua potência de afetar o outro, experimentando a alegria de pensar livre e de se reconhecer como alguém que não se acomodou à situação, associada ao sentimento de indignação provocado pela desigualdade social. De acordo com Felipe (24), ser professor de surdos é uma forma de demonstrar sua importância às crianças surdas, tornando-se um referencial positivo para elas.

Seu desejo de que os surdos tenham acesso às informações e, assim, se desenvolvam, mostrando à sociedade que eles são iguais justificou a influência da humilhação sobre o projeto de ter acesso a um canal de TV surdo. Em outras palavras, um canal de TV surdo possibilitaria a transmissão de informações variadas e experiências de pessoas surdas em outros lugares do mundo, construindo uma imagem positiva dos surdos a todos que assistissem aos programas do referido canal. Assim, os ouvintes não debochariam mais dos surdos, pois passariam a conhecer seus aspectos positivos. Felipe (24) também se referiu ao fato de ter filhos para estimular neles o respeito aos surdos, bem como ao fato de não haver surdos nos lugares frequentados pelo participante, de viver a dificuldade na comunicação e, portanto, desejar pessoas usuárias de LIBRAS ao redor.

A conexão com a sociedade foi apresentada em justificativas que consideravam o projeto de ser professor como uma forma de divulgar a vida dos surdos para os ouvintes, promover um futuro melhor para crianças surdas e ouvintes e ensinar LIBRAS em qualquer lugar. Bento (27), que, por sua vez, testemunhou uma pessoa negando ajuda a outra, sentindo-se, portanto, humilhado indiretamente, considera que, sendo professor, ele poderia evitar *“humilhação, explicando às pessoas para elas mudarem a vida. [...] Os problemas podem ser tirados, para melhorar o desenvolvimento. [...] Ele [o professor] pode aconselhar e ajudar o outro a mudar”*.

Felipe (24), que foi alvo de zombarias considera que, por meio da atuação como professor, seria possível transmitir aos surdos e aos ouvintes a história de sofrimentos dos surdos na sociedade, com o intuito de mudar a maneira como os surdos e os ouvintes se relacionam. A intervenção educacional com enfoque na mudança de perspectiva dos ouvintes em relação aos surdos também foi considerada por Eduardo (26), para quem o

projeto acadêmico de concluir a graduação em Letras-LIBRAS é um meio de ensinar a língua de sinais a qualquer pessoa da sociedade. Recordamos que, para Piaget (1932/1994), cabe ao educador criar condições para que a criança construa o conhecimento com base em relações de cooperação e democracia. Tanto no domínio moral quanto no intelectual, “só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios” (p. 272). A intervenção educacional proposta por Bento (27), Felipe (24) e Eduardo (26) requer não apenas que o aluno tenha acesso a determinado objeto de estudo, mas o estímulo à prática da reciprocidade e do respeito mútuo, bem como à construção ativa do conhecimento científico.

A conexão com pessoas próximas caracterizou alguns argumentos de Felipe (24). Ser alvo de injúrias influenciou o seu desejo de casar-se com uma mulher surda “*porque eu senti humilhação e uma surda sentiu humilhação igual a mim*”. Uma mulher surda representa, na vida desse participante, “*o mesmo mundo, o mesmo lugar, a mesma comunidade, a mesma cultura, o mesmo pensamento, o mesmo jeito. Com ouvinte, não tem isso*”. O projeto de ter filhos também foi influenciado pela experiência de ser zombado porque o sofrimento vivenciado por Felipe (24) o auxiliou a compreender a maneira correta de se comunicar com o próprio filho, evitando que o filho passe por situações parecidas e que também desenvolva o respeito pelas pessoas surdas.

As justificativas do tipo ‘desconectado’ ilustram a sociedade desconectada dos surdos. Felipe (24) considerou que as zombarias feitas pelos ouvintes contra a sua maneira de oralizar influenciaram o projeto de adotar crianças surdas. Para esse entrevistado os ouvintes não escolhem crianças surdas no processo de adoção, ficando essas crianças abandonadas em orfanatos. Eduardo (26), por sua vez, justificou a influência da humilhação em seu projeto de mudar-se para São Paulo por observar que os surdos não têm oportunidades de desenvolvimento em Vitória, o que gera atraso na vida deles, diferentemente do que ocorre com os surdos em São Paulo. Os projetos de formação acadêmica e de atividade profissional desses entrevistados foram principalmente voltados à promoção de condições de igualdade entre surdos e ouvintes; dito de outro modo, são propostas de reparar uma situação de inferioridade que gera um sentimento de insuficiência (ADLER, 1933/1950), uma vez que “*o mundo não vê os surdos. Os surdos parecem invisíveis*” (Felipe, 24).

Ser invisível é não ser saliente aos olhos do outro. A saliência é, conforme La Taille (2006, p. 117) “justamente essa presença de outrem como objeto de atenção”, a quem se atribuirá valor por meio da simpatia. A simpatia, continua o autor, permite-nos “ampliar o universo moral [...] para além das exigências” pré-estabelecidas, dando visibilidade a outrem, essencial à moral. Costa (2008, p. 227) compreende que a invisibilidade “só pode encontrar remédio na amizade. A afeição, a simpatia, o apreço pelo amigo é o que nos resgata da vala comum”. A conexão com a comunidade surda revela o lugar assumido pelo outro surdo, mesmo que esse não seja uma personagem denominada, mesmo sendo uma pessoa sem rosto; um surdo que se identifica com a comunidade surda parece suficiente para ser considerado igual. Esse surdo ainda desconhecido torna-se, para os participantes, alguém a quem atribuir valor por meio da simpatia como uma forma de se contrapor à invisibilidade que constitui a história dos surdos. A coletividade é, de acordo com Sawaia (2009), o meio pelo qual se conquista a força e a potência de agir perante situações que se configuram pela desigualdade de poder.

Por fim, um argumento ‘autocentrado’ na perspectiva do reconhecimento de si (Ricoeur, 2004/2006) foi apresentado por Felipe (24) que deseja ter acesso a pessoas surdas trabalhando em todos os lugares. Esse projeto foi influenciado pela humilhação de ser alvo de zombarias constantes nas ocasiões em que ele precisava oralizar, mas a fala saía “errada”. Para Felipe (24), se houvesse pessoas surdas trabalhando em todos os lugares, ele nunca mais precisaria oralizar, pois *“sempre que eu vou aos lugares não existem surdos e a comunicação é difícil!”*. Costa (2008, p. 16) ressalta que na humilhação “as formas de troca [são] demasiado econômicas”, requerendo que se comunique o estritamente necessário. A humilhação em si não impulsiona o expandir-se. Todavia, a indignação como elemento afetivo presente nas situações de humilhação contribui com a necessidade subjetiva da expansão de si (La Taille, 2006), não sendo, porém, causa suficiente. Essa expansão demanda o contato com o igual que, nesse caso, é o outro surdo com quem se compartilha a língua de sinais. Por ser a vivência da expansão de si uma condição necessária às projeções de si no futuro em uma perspectiva ética, esperamos ter refletido sobre a influência de eventos humilhantes nos projetos de vida dos surdos em âmbito do ensino superior. De posse da discussão dos principais resultados, passemos às considerações finais.

Considerações Finais

Procuramos, neste estudo, verificar se a experiência de humilhação considerada como a mais importante pelos surdos que haviam se matriculado no ensino superior influenciou seus projetos de vida. Primeiramente, verificamos os projetos de vida dos surdos. Em seguida, nos interessamos por investigar suas experiências de humilhação, considerando a hipótese inicial de que, assim como constatado por outros estudos com indivíduos surdos (ANDRADE, 2006; ANDRADE; ALENCAR, 2008, 2010, 2012), os participantes teriam relatos de humilhação pessoal. De posse dos exemplos pessoais de humilhação considerados como os mais importantes, prosseguimos com o intuito de investigar uma possível influência da humilhação sobre os projetos de vida. Preparamos espaço para essa investigação, questionando primeiramente sobre a influência de outros fatores nos projetos de vida.

Em geral, 13 (dos 16) participantes reconheceram terem sido influenciados ao se projetarem no futuro. Nesse caso, houve influência direta de pessoas consideradas importantes pelos participantes e houve influência indireta dos sentimentos e experiências vivenciados em determinados contextos sociais. Assim, enquanto na influência direta uma pessoa foi claramente identificada como influente, por meio de conselhos e diálogo, na indireta, a sensação de crescimento intelectual propiciada por interações em um contexto linguístico propício, a saber, um contexto que favoreceu a comunicação livre em língua de sinais, foi o fator de influência.

Em relação à influência específica da humilhação considerada como a mais importante, a maioria dos participantes que alegaram ter vivenciado humilhação (9 de 15) informou que outros fatores influenciaram, dissociando a humilhação do estabelecimento de seus projetos de vida. Nota-se que, embora os participantes não assinalassem claramente tal influência, a análise dos seus projetos nos permitiu entrever essa relação.

Existe o reconhecimento de que a língua de sinais, o contato com a comunidade surda, a possibilidade de comunicação livre e a experiência de estar crescendo intelectualmente por meio dessas relações como fatores de influência. Possivelmente, para esses participantes, falar sobre influência equivale a refletir sobre estímulo positivo, o que foi propiciado pelos elementos já mencionados, e não pela humilhação.

Quanto aos que reconheceram a influência da humilhação, os participantes evidenciaram que, embora o sentimento de ser rebaixado seja negativo, é possível

ressignificar essa experiência por meio de projetos que transformem a realidade. Esses participantes também trouxeram em seus relatos a importância da participação em uma comunidade de iguais. Assim, embora a humilhação gere indignação, esse sentimento por si não é suficiente para que se conquiste a superação. De acordo com Sawaia (2009, p. 370), tal enfrentamento depende de uma força que se conquista por meio do agir coletivo. Tomar consciência de ter sido humilhado é necessário, assim como o é a capacidade de narrar-se, conforme vimos em Ricoeur (2004/2006). Mas o sentido da vida depende estreitamente da experiência subjetiva de expandir a si próprio (LA TAILLE, 2006), o que, para os surdos a quem entrevistamos, foi possibilitado a partir do momento em que eles se viram parte de uma comunidade na qual as relações de reciprocidade foram possíveis, destituindo o poder transitório das relações de coação que eram reforçadas nas escolas da época em que as humilhações ocorreram.

As justificativas relacionadas à influência da humilhação são principalmente conectadas. Essa conexão foi de âmbito coletivo, ou seja, os participantes que reconhecem a influência da humilhação em seus projetos apresentaram argumentos conectados com a comunidade surda e com a sociedade, abrindo-se ao campo das possibilidades de narrar-se de forma diferente, construindo projetos de si que se configurem como oportunidade de transformar positivamente o outro. Essas possibilidades podem ser via atuação profissional, com especial interesse na educação, como também por meio da formação acadêmica. O foco esteve, portanto, em promover acesso aos surdos com o intuito de que esses não passem pelas mesmas situações de inferiorização vividas pelos participantes do presente estudo e em criar condições para que os ouvintes conheçam a diferença surda, a sua história e a sua língua de sinais, repercutindo em respeito mútuo e união.

Verificou-se que a influência da humilhação, mesmo quando não reconhecida diretamente pelo participante, foi explicada por meio de argumentos de conexão com uma coletividade. O sentimento de comunidade possibilita ao sujeito inferiorizado superar as suas dificuldades (ADLER, 1933/1950), assim como passarmos da impotência para a potência de agir por meio do contato igualitário com o outro, que “nos torna comprometidos socialmente” (SAWAIA, 2009, p. 370). A igualdade, para os surdos dessa pesquisa, é vivenciada com pessoas que partilham o mesmo código linguístico, posto ser esse o que estruturalmente apresenta trânsito livre para o intercâmbio de ideias, para a construção de uma imagem de si com valor positivo e para a projeção de si no futuro.

Enquanto os contextos onde os surdos obrigatoriamente precisarem estar inseridos, com destaque para a escola comum, reforçarem relações de desigualdade, por não se tornarem contextos de interação linguística favoráveis ao desenvolvimento dos surdos (SIXEL, 2005), as humilhações se perpetuam e continuarão a fazer parte da história dessas pessoas.

Uma vez que a maioria dos argumentos é conectada, com destaque para a conexão com a comunidade surda e para a conexão com a sociedade, sendo que na menção à sociedade o surdo refere-se a si como alguém com valor positivo o qual merece ser reconhecido pelos ouvintes, poderíamos dizer que estamos diante da parcialidade (ALENCAR, 2003) dos juízos morais? Essa é uma pergunta para a qual não temos resposta definitiva. Os projetos conectados com a sociedade interessam especialmente aos surdos por sugerirem alteração na maneira como os ouvintes costumam considerar os surdos; todavia, a proposta de se igualar ao ouvinte e de considerar a possibilidade de reciprocidade entre surdos e ouvintes caracteriza tais projetos como conectados com a sociedade. Não podemos ignorar o fato de que a humilhação é elemento constitutivo das histórias de vida dos surdos (ANDRADE, 2006; ANDRADE; ALENCAR, 2008, 2010, 2012) e caracteriza-se por uma situação de injustiça, em que a desigualdade está claramente colocada.

Desse modo, os projetos de vida podem ser uma forma de fazer justiça, ou seja, de buscar o equilíbrio das relações, o que só pode ser propiciado por meio do respeito mútuo e da igualdade (PIAGET, 1932/1994). Eles podem ser uma alternativa de fazer cessar não somente o sofrimento vivido por si, como também o sofrimento vivido por outrem. E ainda, podem trazer felicidade para si e para o outro, à medida que propõem o crescimento de si, como também o crescimento do outro. Trata-se de justiça igualitária ou de justiça equitativa? É de Piaget a consideração de que “entre as formas refinadas da justiça, tais como a equidade (*sic*) e o amor propriamente dito, não há mais oposição real” (p. 242).

As situações de humilhação atestam, conforme menciona Alencar (2003, p. 224) a carência do amor universal e é, por essa razão, “que necessitamos da moral do dever e também da moral da aspiração ou das virtudes”. Os projetos de vida, por sua vez, atestam um desejo de transformação na vida dos surdos, como também na maneira como os ouvintes e os surdos se relacionam; são, na maioria, projetos éticos. Não sabemos, porém, que virtudes inspiram tais projetos – se justiça ou outras. Esse é um aspecto que merece ser alvo de novos estudos.

Quanto às implicações práticas, temos indícios de que os projetos influenciados pela humilhação são passíveis de realização. Alguns participantes já deixaram clara essa possibilidade, uma vez que, no âmbito profissional, parte deles já estava atuando na educação de surdos. Um estudo longitudinal com os mesmos entrevistados contribuiria com a análise da relação entre os juízos e as ações, decerto nas perspectivas moral e ética. Como ressalta Alencar (2003, p. 229), de nada “adiantariam os mais belos discursos de valor moral” se os entrevistados não colocarem em ação os seus projetos de vida éticos. Uma pesquisa que investigasse a realização dos projetos contribuiria para compreendermos o valor da imagem que o sujeito projeta sobre si, como também os fatores que podem interferir na transformação dos possíveis em projetos reais. E, nesse ponto, a educação moral, que incide no âmbito das relações, teria novos elementos para elaborar propostas de intervenção que contribuam para a formação de seres morais, capazes de refletir eticamente e de transformarem a si próprios, influenciando positivamente a construção do outro.

Notas

¹ “individuos ‘económicos’ que, al contrario, nos estimulan; y la simpatía no es otra cosa que esta regulación interindividual de las fuerzas” (PIAGET, 1954/2001, p. 70).

² “es el valor el que determinará las energías a emplear durante la acción. Teniendo como procedencia no sólo la acción misma, sino también las acciones anteriores, el valor desempeñará posteriormente un papel considerable en el desarrollo de los sentimientos, desde el momento en que no es únicamente otorgado a la acción propia, sino también a la persona del otro.” (Ibid., p. 67).

³ “by his going beyond a situation, and by what succeeds in making of what he has been made.” (SARTRE, 1963, p. 91).

⁴ “toda acción destinada a arrancarme de mi pasado debe ser concebida ante todo a partir de ese mismo pasado, es decir, reconocer que nace a partir de ese pasado singular que quiere destruir; nuestras acciones nos siguen, dice el proverbio.” (Id., 1954, p. 303).

⁵ “proyecto, como el surgimiento actual de mi ser. Y, en la medida misma en que es proyecto, es anticipación: su sentido le viene del porvenir que prefigura.” (Ibid., p. 307).

⁶ “la persona humillada aspira precisamente a ser distinguida e identificada”. (RICOEUR, 2004/2006, p. 41).

⁷ “una visión estrictamente ligada a la patología, al déficit biológico, y deriva inevitablemente en estrategias y en recursos de índole reparador y correctivo.” (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995, p. 2)

⁸ “un objeto, una persona valorizados pueden ser la fuente de nuevas actividades” (PIAGET, op. cit., p. 67).

⁹ “Le sentiment d'insuffisance est un mal opiniâtre et dure pour le moins le temps qu'une tâche soit remplie, un besoin satisfait, ou une tension relâchée.” (ADLER, 1933/1950, p. 56)

¹⁰ “constamment dans le néant de l’avenir, poussé par la nécessité de vaincre”. (Ibid., p. 56)

¹¹ “Por doquier, el hombre se enfrenta a su destino y tiene siempre oportunidad de conseguir algo por vía del sufrimiento”. (FRANKL, 1946/1991, p. 42)

¹² “mi humillación de ayer motiva íntegramente mi humor de esta mañana” (Ibid., p. 112)

¹³ “colaborent à la solution humaine des problèmes de la vie et qui ne poursuivent aucun but de supériorité personnelle” (ADLER, op. cit., p. 20).

Referências

ADLER, A (1933). **Le sens de la vie. Étude de psychologie individuelle**. Tradução: Herbert Schaffer. Paris: Editions Payot, 1950.

ALENCAR, H. M. de. **Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: a gênese da participação em situações de humilhação pública**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ALENCAR, H. M. de; LA TAILLE, Y. de. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n.2, 2007.

ANDRADE, A. N. **Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

ANDRADE, A. N.; ALENCAR, H. M. de. Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 271-280, 2010.

_____. Juízos de surdos sobre humilhação no trabalho versus sobrevivência da família. In: ROSSETTI, C. B.; ORTEGA, A. C. (Org.). **Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 195-214, 2012.

_____. Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. **Boletim de Psicologia**, vol. LVIII, n. 128, p. 55-72, 2008.

BAUMAN, Z. (2001). **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BORGES, L. de S. **Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação e a ação do transgressor**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

_____. **Moralidade e valor da vida: um estudo sobre adolescentes em situação de risco psicossocial**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

COSTA, L. M. da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história.** Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA, F. B. da. **Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir da observação participante e entrevistas.** Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

D'ÁUREA-TARDELI, D. **A manifestação da solidariedade em adolescentes – Um estudo sobre a personalidade moral.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes.** Tradução: J. Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

FRANKL, V. E. (1946). **El hombre en busca de sentido.** Barcelona: Editorial Herder, 1991.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social – um problema político em Psicologia. **Psicologia USP**, v. 9, n. 2, 1998.

HABERMAS, J. (1996). **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** Tradução: George Sperber; Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Ensaio semiótico sobre a vergonha.** São Paulo: Humanitas publicações FFLCH/USP, 1999.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; LA TAILLE, Y. de. A construção ética e moral de si mesmo. Em M. T. C. C. SOUZA. (Org.). **Os sentidos da construção: o si mesmo e o mundo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LABORIT, E. (1994). **O grito da gaivota.** (2. ed). Tradução: Ângela Sarmento. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas.** São Paulo: Artmed, 2006.

_____. Os conceitos de humilhação e honra em crianças de 7 e 12 anos de idade. In: TRINDADE, Z. A.; CAMINO, C. (Orgs.). **Cognição social e juízo moral.** Coletâneas da ANPEPP. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia/ANPEPP, v. 1, p. 137-154, 1996.

_____. **Vergonha, a ferida moral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. de.; MAIORINO, C.; STORTO, D. N.; ROOS, L. C. do P. V. Construção da fronteira moral da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p. 43-55, 1992.

LA TAILLE, Y. de.; MADEIRA, E. **Moralidade e violência**: a questão da legitimação de atos violentos. São Paulo: FAPESP, 2004.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, 2005.

LIRA, G. de A.; SOUZA, T. A. F. de. **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais**. Rio de Janeiro: Acesso Brasil/INES, 2008.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. da C. de. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULAÇÕES? 2009, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, p. 1-16, 2009.

MIRANDA, F. H. de F. **Projetos de vida na adolescência**: um estudo no campo da ética e da moralidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PIAGET, J. (1954). **Inteligencia y afectividad**. Tradução: Maria Sol Dorín. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2001.

_____. (1932). **Juízo moral na criança**. (2 ed.) Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PITT-RIVERS, J. Honra e posição social. (1932). In: PERISTIANY, J. G. (Org.). **Honra e vergonha**: valores das sociedades mediterrânicas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.

RICOEUR, P. (2004). **Caminos del reconocimiento**: tres estudios. Tradução: Agustín Neira. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

SARTRE, J. P. **El ser y la nada**. Buenos Aires: Iberoamericana, 1954.

_____. (1960). **Search for a method**. Tradução: Hazel E. Barnes. New York: Alfred A. Knopf, 1963.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3. p. 364-372, 2009.

SIXEL, A. L. de C. **Análise pragmática de atos comunicativos de crianças surdas**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. **Infancia y Aprendizaje**, p. 69-70, 1995.

TUGENDHAT, E. (2007) **Lições sobre ética**. Tradução: Grupo de doutorandos de filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul. Petrópolis: Vozes, 1996.

“Esquecem-se algumas coisas, e isso é bom, contanto que, esquecendo-se umas, se aprendam outras novas. Nada de vazios no coração do homem.

Fazem-se algumas demolições, e é até bom que se façam, contanto que sejam seguidas de reconstruções.”

(Hugo, 1862/2002, p. 455)

No presente capítulo, refletiremos sobre os principais resultados, destacaremos os conteúdos que, de algum modo, estiveram presentes nos estudos interdependentes desta tese, assim como apresentaremos os questionamentos que consideramos portar relevância social e as sugestões para ampliação do conhecimento científico. Para tanto, organizamos esse capítulo em quatro seções, a saber: I) Grau de Consideração de Si e do Outro; II) Relação entre os diferentes estudos: passado, presente e futuro; III) Implicações práticas, e IV) Sugestões de pesquisas futuras.

Naturalmente, essa investigação provoca a necessidade de considerar três momentos distintos da vida dos participantes, pois a possível influência da humilhação não seria de todo identificada sem, no entanto, refletirmos sobre aspectos que contribuem para elaborar um perfil atual dos participantes, quais foram as suas motivações para suas escolhas atuais, em que momento de suas vidas eles aprenderam língua de sinais e quem colaborou para que seu desenvolvimento linguístico tivesse início. Instigava-nos conhecer também os seus relatos de humilhação de modo a identificar os conteúdos inerentes a essas experiências, bem como a configuração dos projetos de vida. Tínhamos a informação de serem comuns experiências de exclusão educacional vivenciada pelos surdos, sendo o atraso na escolaridade um de seus indicativos. Os surdos a quem entrevistamos no presente trabalho já haviam se matriculado em um curso do ensino superior; portanto, apresentavam indícios objetivos de que a defasagem na escolaridade estava parcialmente superada, já que a sua presença em cursos de graduação ampliava as estatísticas de oferta e preenchimento de vagas nesse segmento. Todavia, não sabíamos que interpretação os surdos faziam de suas escolhas e quais seriam seus projetos em relação ao futuro, tendo um passado marcado por experiências de humilhação.

Notadamente, os argumentos dos participantes nos âmbitos de investigação sobre as opções feitas – tanto as voltadas para o futuro quanto as opções em curso no presente – e sobre as humilhações vividas por eles apresentaram aspectos de relação com o outro, de forma conectada ou desconectada, como também revelaram conteúdos de um tipo diferenciado de justificativa autocentrada. Os dados coletados para a construção da presente tese estão repletos de conteúdos que interessam à reflexão sobre as perspectivas moral e ética e suas nuances geraram o Grau de Consideração de Si e do Outro (GCSO), cuja apreciação será realizada a seguir, de modo a interligar os diferentes estudos.

6.1 Grau de Consideração de Si e do Outro

A análise das justificativas apresentadas pelos surdos sobre as suas escolhas relativas à atuação profissional, à formação acadêmica no presente e aos projetos de vida no futuro, e dos argumentos sobre os exemplos pessoais de humilhação vivenciados no passado permitiu-nos elaborar o Grau de Consideração de Si e do Outro (GCSO). Esta proposta de classificação foi inspirada nos trabalhos desenvolvidos por La Taille e Madeira (2004), D'Áurea-Tardeli (2005) e F. H. de F. Miranda (2007). De acordo com esses autores, os projetos poderiam ser classificados como conectados ou desconectados à medida que outras pessoas fossem mencionadas como parceiras ou consideradas de maneira instrumentalizada nos projetos de vida. Na conexão, o outro aparece como protagonista; na desconexão, não há a possibilidade de reciprocidade.

Cada um dos estudos apresentados nessa tese, com exceção do primeiro (Subcapítulo 5.2), contemplou o GCSO de alguma maneira, conforme a natureza do objeto investigado e dos argumentos mencionados. A Figura 2 demonstra as justificativas dos surdos sobre a atuação profissional e a escolha de formação acadêmica em curso no momento da entrevista, os projetos de si no futuro e as humilhações pessoais vividas no passado.

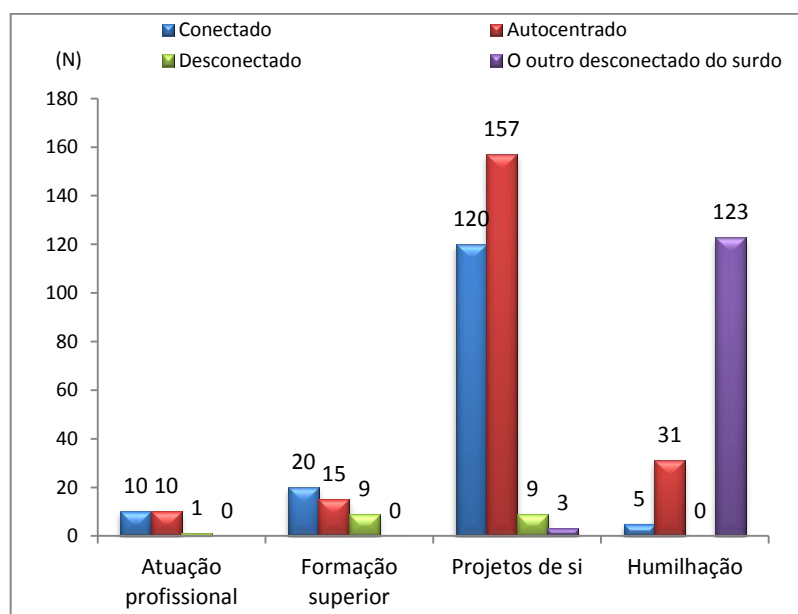


Figura 2. Grau de Consideração de Si e do Outro (GCSO) nos argumentos sobre as opções no presente, os projetos de vida e as humilhações pessoais.

Eis a primeira análise que podemos fazer sobre o demonstrativo acima: o mundo dos possíveis se revela vasto quando sondamos as projeções de si no futuro, pois é nesse âmbito que se encontra o número mais significativo de justificativas. Outro aspecto a ser ressaltado seria de que argumentos conectados aparecem em maior número quando se trata de explicar a atuação profissional e a formação acadêmica no presente, e aparecem em segundo lugar entre os argumentos dos projetos de vida. Em tais casos, pode-se considerar que a expansão de si (La Taille, 2006), necessária para a sensação de se estar vivendo uma vida boa, requer a conexão com o outro. Todavia, os argumentos autocentrados são imediatamente mencionados ao se tratar de atividade profissional e de formação superior atual, ganhando destaque nas justificativas dos projetos de vida. Há que se considerar, entretanto, o conteúdo dessa categoria, a respeito do que falaremos adiante. Os argumentos conectados, por sua vez, são menos expressivos na humilhação pessoal; no rebaixamento, as justificativas são principalmente caracterizadas pela desconexão.

Nas justificativas do tipo ‘conectado’ relativas à atuação profissional, à formação acadêmica atual e aos projetos de vida, o principal conteúdo mencionado pelos participantes é a conexão com a comunidade surda. Atuar no presente e projetar-se no futuro são formas de cooperar com os seus iguais, reforçando principalmente a educação especializada para surdos e a divulgação da língua de sinais para a sociedade. A sociedade foi mencionada pelos participantes em termos de conexão; assim sendo, os surdos não desejam estar segregados do restante da sociedade. Como observam Campello, Perlin, Strobel, Stumpf, Rezende, Marques e Miranda (2012), a segregação entre surdos e ouvintes não parte dos primeiros, mas daqueles que não aceitam e que se recusam a compreender as especificidades e as necessidades educacionais e comunicativas dos surdos.

A categoria ‘autocentrado’, por sua vez, aparece com conteúdos de reconhecimento de si como sujeito capaz de atuar sobre o mundo (Ricoeur, 2004/2006), o que certamente aparece como um aspecto central na imagem que os entrevistados projetam de si. Lembramos que o termo ‘autocentrado’ designa os argumentos em que o participante apenas menciona a si próprio, sem se referir a outra pessoa. Essa categoria se aproxima das instruções de Foucault (1984/2004) sobre o cuidado e o conhecimento de si, considerando que, devido às influências da moral cristã em nossa sociedade, voltar-se para si assume algo de imoral, sendo a renúncia de si algo desejável. Foucault (1984/2004) acrescenta que herdamos uma tradição em que a lei externa fundamenta a moral e, assim, torna-se

complexo pensar o respeito por si considerando essa base heterônoma de moral, posto ser o respeito por si um sentimento que requer o desenvolvimento de um raciocínio moral autônomo. Todavia, o cuidado de si é eticamente necessário, pois dificilmente olha-se para o outro de forma conectada sem, antes, cuidar de si (Foucault, 1984/2004). Outro aspecto importante a se considerar é que nossa proposta de categorização se inspira nos preceitos piagetianos de evolução moral e mesmo que não tenhamos realizado um estudo psicogenético, compreendemos a categoria ‘autocentrado’ como uma instância importante, já que o reconhecimento de si (Ricoeur, 2004/2006) é pré-requisito para o reconhecimento do outro.

As justificativas autocentradas da atuação profissional foram, na maioria (8 de 10) relacionadas ao reconhecimento de si, ocorrendo situação semelhante quando o assunto era a escolha pela formação acadêmica, sendo oito argumentos de reconhecimento de si em relação à primeira graduação e cinco sobre a segunda opção acadêmica. Quanto aos projetos de vida, dos 157 argumentos categorizados como autocentrados, 95 indicavam o reconhecimento de si e 62 eram baseados em uma perspectiva hedonista.

A esse respeito, Ricoeur (2004/2006) propõe que o homem, ao reconhecer a si próprio, identifica suas próprias características e limitações, podendo, a partir dessa constatação, ser capaz de algumas realizações no mundo. Notadamente, um argumento que visa à plena satisfação pessoal ou ao próprio conforto é qualitativamente diferente daquela explicação em que o sujeito reconhece, por exemplo, a necessidade de investir na própria formação acadêmica, de realizar pesquisa científica, de ampliar o conhecimento estruturado da língua de sinais e o potencial de comunicação com o outro. Na humilhação, todos os argumentos autocentrados referem-se ao reconhecimento de si em um contexto no qual os surdos defendem o respeito às suas características por parte da sociedade. Nesse caso, os participantes se pautaram em suas características pessoais, com destaque para a diferença surda e a especificidade linguística, como argumentos de humilhações envolvendo a exclusão educacional, a impossibilidade de comunicação e as injúrias sofridas.

Na desconexão, mencionada em menor número entre as justificativas da atuação profissional e da formação acadêmica atual, bem como dos projetos de vida, a primeira consideração que fazemos diz respeito ao conteúdo ‘desconectado de si e centrado no outro’. Lembramos que na desconexão de si, o participante não se coloca como

protagonista e as suas possibilidades de expansão, conforme o desejado por ele, são nulas devido à conjuntura na qual se vê implicado. A desconexão de si se verifica nos momentos em que o participante reconheceu a restrição de oportunidades no mercado de trabalho e na formação superior para os surdos. Por essa razão, algumas escolhas no presente acabaram ocorrendo pela necessidade, não necessariamente pelo desejo. Em contrapartida, o outro desconectado do surdo constituiu a maior parte dos argumentos de humilhação pessoal, em níveis diferentes de relação. Os agressores foram as pessoas próximas, a sociedade e a comunidade surda, todos desconectados do surdo, nesse caso, o entrevistado quando alvo de humilhação.

Com Ricoeur (2004/2006), compreendemos que a perspectiva ética implica reconhecer a si e reconhecer ao outro. Ética, para esse autor, em obra de 1990, significa desejar uma vida boa a ser realizada com outrem e para outrem em instituições justas. Na humilhação, essa possibilidade é negada, pois a humilhação em si revela um desrespeito. Não seria possível pensar que a perspectiva ética estaria devidamente contemplada na humilhação, pois em vez de relações de cooperação (com o outro), a humilhação se configura especialmente pela coação. Em contrapartida, a perspectiva ética foi contemplada com maior abrangência nos projetos de vida dos surdos, como também em suas escolhas concretizadas na vida presente.

Onde vemos a expressão ‘para outrem’ na definição de ética, implicando, portanto a temática da generosidade, na humilhação esse valor pode ser compreendido inadequadamente, afinal nem sempre quem humilha tem a intenção de humilhar (Alencar & La Taille, 2007). Não obstante, nos casos principalmente relatados, o outro que humilha é uma pessoa do convívio do participante surdo – seja ele familiar ou professor. A prerrogativa de, na escola ou na família adotar-se o oralismo em detrimento da língua de sinais, foi decerto uma tentativa desastrada de promover o desenvolvimento dos surdos. Oralizar o surdo facilitaria as coisas para os ouvintes; os surdos seriam, de alguma maneira, compreendidos. Lembremos, no entanto, que o surgimento da língua de sinais não é um evento contemporâneo, havendo registros sobre os seus benefícios antes mesmo que a proposta oralista estivesse em voga (Sacks, 1989/2002).

Em relação ao aspecto das instituições justas, elemento necessário à vida boa (Ricoeur, 1990), por meio da abordagem oralista não foi possível instaurá-las. A justiça igualitária, que consiste em oferecer a crianças surdas e ouvintes os mesmos recursos

metodológicos, torna-se injusta por desconsiderar as peculiaridades dos alunos. Igualar surdos e ouvintes por meio do oralismo equivale a negligenciar a condição dos primeiros que já entram em cena com desvantagem. Da mesma forma, apenas inserir o intérprete de língua de sinais nos espaços educacionais ouvintes não produz os efeitos esperados. Os surdos desejam o acesso a escolas nas quais a língua de sinais seja a base educacional, pois esta língua é “plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional” (Campello et al., 2012, p. 2). A equidade, como verificado por Piaget (1932/1994), possibilita a que tornemos iguais os diferentes, ponderando as decisões com base nos atenuantes e nos agravantes de cada situação.

Essa discussão aparece como central nos argumentos dos surdos. Como fazer para evitar que novas histórias de humilhação configuradas pela já conhecida exclusão educacional se perpetuem? A atuação dos professores surdos em escolas especializadas para surdos parece ser uma das principais alternativas apresentadas pelos participantes. A consideração de si e do outro é simultaneamente realizada quando eles tanto anunciam as características de si, reconhecendo-se capazes de atuar sobre o mundo, quanto se reportam à inclusão do outro, sendo primeiramente esse outro as novas gerações de surdos e, em seguida, a sociedade da qual fazem parte os ouvintes e os surdos. Se, nas histórias de vida desses participantes, os ouvintes e os surdos atuam em termos de desigualdade, estando os surdos em condição de desvantagem na esfera educacional, familiar e profissional, as opções efetuadas no presente e as projeções de si no futuro configuram-se como um movimento de transformação da realidade. Para a maioria dos entrevistados, trata-se de responder às humilhações sofridas não por meio de agressões contra os ouvintes e consequente segregação, mas por meio da educação e da divulgação das informações sobre os surdos como detentores de uma diferença linguística. Essa é, certamente, uma proposta de inclusão ética.

6.2 Relação entre os diferentes estudos: passado, presente e futuro

Em *‘Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior’* (Estudo 1), interessamo-nos pela investigação de elementos do **passado** que nos auxiliam a refletir sobre as identidades atuais dos participantes, com destaque para o diagnóstico de surdez, a

aquisição de LIBRAS, e a existência de pessoas surdas na família e nos relacionamentos afetivos. Quanto ao diagnóstico, 12 entrevistados responderam que conheciam a causa da surdez, relacionada a doenças e a fatores hereditários, três participantes foram evasivos, não sabendo denominá-la exatamente, e um participante alegou não conhecer o diagnóstico. Contudo, a maioria foi clara ao considerar o impacto gerado pelo diagnóstico da surdez na família: a surdez significava tristeza profunda na família ouvinte, assim como observado por outros autores (Kessler, 2008; Laborit, 1994/2000; Sacks, 1989/2002).

No momento em que foram convidados a narrar sobre o contexto de aquisição de língua de sinais, os participantes expressaram o seu contentamento ao se lembrarem daquele momento de abertura. A descoberta da língua de sinais, que ocorreu entre 19 e 21 anos de idade para a maioria dos entrevistados, equivalia à descoberta de si mesmo. O contato com o outro surdo usuário de língua de sinais contribuiu para que os entrevistados construíssem uma nova imagem de si, identificando-se como surdo não mais com base na concepção clínica, e sim fundamentada na concepção socioantropológica de surdez (Skliar, Massone & Veinberg, 1995). Identificar-se como surdo passou a significar ser alguém que usa uma língua visual para se comunicar.

Conforme Perlin (1998), a constituição da identidade surda depende da reflexão sobre a diferença surda. A autora ressalta que, ao tomar consciência da diferença surda, a pessoa nessa condição encontra uma alternativa que transforma as representações de si. Nesse contexto, o par surdo exerce um papel crucial: o de ensinar uma língua ao surdo, resgatando a sua dignidade, transformando positivamente a imagem que a pessoa tem de si e tornando-se referência positiva a esses surdos cuja identidade pode ser de transição, como nos orienta Perlin (1998). Esse tipo de identidade é a que mais se verifica entre os surdos, posto ser a maioria oriunda de famílias ouvintes não usuárias de língua de sinais. Ao conhecerem o mundo surdo, esses sujeitos descobrem a possibilidade de narrar-se que, de acordo com Ricoeur (2004/2006) é fator essencial para a constituição da perspectiva ética. Nesse sentido, podemos compreender, reportando-nos a Savater (1993/2004), que a aprendizagem da língua, mesmo tardiamente, possibilitou à maioria dos entrevistados surdos a ascensão à condição humana.

Ressaltamos que o outro com quem havia a possibilidade de iniciar a aprendizagem da língua de sinais foi encontrado, pela maioria dos entrevistados, fora do âmbito familiar, nos espaços da comunidade surda. Certamente, o desenvolvimento linguístico não ocorreu

em um contexto estimulador. A maioria dos surdos encontrou seus pares em escolas oralistas, onde a língua de sinais era duramente banida, mas se expandia em espaços paralelos constituídos pelas associações de surdos. A proibição da LIBRAS nas escolas foi mencionada no Estudo 4 (Subcapítulo 5.5), intitulado *'Humilhação pessoal nas histórias de vida de surdos no âmbito da formação superior'*. Assim como constatado em pesquisas anteriores (Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008), a humilhação foi reconhecida por todos os entrevistados e as situações pessoais foram citadas por 15 (dos 16), com especial enfoque em situações de exclusão educacional, além de injúrias, calúnia e difamação, e de impossibilidade de comunicação.

A exclusão educacional, que em nossa primeira pesquisa (Andrade, 2006) dizia respeito às situações educacionais pautadas claramente no enfoque oralista em contextos nos quais a língua de sinais era proibida, passa a configurar, além daquelas, situações de humilhação atual nas quais a acessibilidade na graduação não se efetiva, mesmo que a língua de sinais tenha conquistado um status de valorização, seja legalmente reconhecida (Brasil, 2002) e garantida (Brasil, 2005) em todos os níveis de ensino. Discorreremos sobre essa nova característica de exclusão educacional na seção III relativa às *'Implicações Práticas'*.

Dentre as situações de injúrias, calúnias e difamação, damos destaque aos exemplos em que, tanto os jovens e adultos surdos (Andrade, 2006) quanto os surdos a quem entrevistamos para esta tese são alvos de zombarias e xingamentos, a exemplo de ser chamado de macaco por usar língua de sinais ou de burro e deficiente mental, devido aos contínuos fracassos escolares presentes em seu histórico educacional. A indignação foi claramente demonstrada pelos participantes ao se referirem às injúrias. Imaginemos o que seria passar os primeiros 20 anos de nossas vidas sem um recurso complexo capaz de representar ao outro os nossos sentimentos e pensamentos, capaz de integrar em uma narrativa as nossas vivências passadas, atuais e vindouras, e poderemos ter indícios do quão violento é ser chamado de macaco por usar uma língua que viabiliza a expansão de si. Lembramos que Harkot-de-La-Taille (1999) define a humilhação como um tipo de violência que se ocupa em fazer com que o universo simbólico do objeto valor alvejado perca a legitimidade para o sujeito.

A impossibilidade de comunicação gerada pela proibição de usar LIBRAS e pela dificuldade em se comunicar com as pessoas ouvintes também pode ser considerado outro

aspecto presente nas histórias de vida dos surdos a quem entrevistamos, independentemente do nível de escolaridade. Esses exemplos de humilhação na vida dos surdos, assim como os demais, tiveram como principais agressores pessoas ouvintes. Para 15 participantes, interagir com os ouvintes, especialmente antes de adquirirem a língua de sinais e de fazerem parte da comunidade surda, representava um entrave difícil de ser transposto. Piaget (1954/2001) observa que há pessoas com quem as interações requerem esforço permanente e, por essa razão, conquistam a nossa antipatia. Esse parece ser o caso dos ouvintes com quem as situações de humilhação ocorriam. A humilhação parece mais frequente na vida dos entrevistados até o momento em que a linguagem começou a ser desenvolvida por eles. Com os pares surdos, as interações são estimuladoras e, conforme observa Piaget (1954/2001), o contato com indivíduos incentivadores resulta em simpatia entre os envolvidos e propicia o enriquecimento das ações.

A participação dos surdos nesse novo meio social onde era possível se identificar com um valor positivo era o oposto do que até então ocorrera na vida da maioria dos entrevistados, por ser marcada pela desigualdade social. Sawaia (2009) ressalta que a desigualdade social restringe a existência humana que se torna empobrecida. No entanto, a autora comenta que apenas quando a vivência dos limites impostos for sentida como afeto negativo e a experiência de expansão de si gerar a sensação de bem estar e alegria, quando a ignorância gerar tristeza e a liberdade de pensamento for associada a um afeto positivo, a ação transformadora se torna possível. Vale notar que, de acordo com Sawaia (2009), a consciência da própria potência de agir apenas se conquista por meio da interação com o outro com quem nos comprometemos socialmente. O próprio reconhecimento legal da língua de sinais, ocorrido há 10 anos, e a orientação legal de LIBRAS ser disciplina obrigatória em cursos de licenciatura e fonoaudiologia, há pelo menos seis anos, denotam o compromisso social dos surdos em defesa dos seus direitos. Contudo, as tentativas de promoção de acessibilidade de surdos à educação e, em especial, ao ensino superior, são características de uma conquista recente, movimento gerado por meio da resistência e da luta surdas (Costa, 2007). Nesse sentido, resistir não é apenas indignar-se, mas ter a força para agir coletivamente (Sawaia, 2009).

Os surdos, ao fazerem suas escolhas de atuação profissional e de formação acadêmica no **presente** (Estudo 2, Subcapítulo 5.3), demonstram o compromisso com a comunidade surda em transformar a situação de impossibilidade de comunicação que

marcou o contato com os ouvintes. Outro importante argumento dos participantes sobre tais escolhas diz respeito ao interesse em transformar o déficit educacional pelo qual os surdos passaram devido aos equívocos gerados pela adoção de enfoques educacionais ineficientes que tinham por base propostas reabilitadoras, negligenciando a peculiaridade surda.

As injúrias cometidas pelos ouvintes ao assistirem aos surdos se comunicando em língua de sinais e a impossibilidade de comunicação, seja pela proibição da língua de sinais ou pela dificuldade de comunicação com o ouvinte, podem estar relacionadas às opções de atuação profissional no presente, uma vez que a maioria dos entrevistados alegou dedicar-se a ensinar a língua de sinais para os surdos e para os ouvintes, tornando-se professores surdos e instrutores de língua de sinais. De um lado, eles concedem ao outro surdo o mesmo que receberam dos surdos que os incluíram na comunidade surda: às pessoas cada vez mais jovens, a maioria dos participantes oferece a língua de sinais, evitando que essa aquisição ocorra tardiamente. Os entrevistados possibilitam, por meio de sua atuação profissional, a disseminação da língua e cooperam com a construção da identidade surda de transição (Perlin, 1998) dos novos sujeitos. De outro lado, os surdos a quem entrevistamos levam à sociedade o conhecimento estruturado da língua de sinais, tanto em espaços de cursos de curta duração quanto no âmbito acadêmico do ensino superior. Em assim atuando, os participantes surdos contribuem para reduzir a distância existente entre os ouvintes e os surdos pelo vácuo na comunicação.

Certamente, a atuação profissional desses surdos gerou a necessidade de aperfeiçoamento. O ingresso no ensino superior aparece como uma oportunidade de crescimento, além de ser uma forma de suprir a carência na formação para atuação profissional. Desse modo, as principais áreas em cujos cursos os participantes se matricularam são Educação e Letras, com destaque para o surgimento da habilitação em Letras-LIBRAS.

De fato, essas áreas possibilitaram a ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior, como ocorrera com os participantes dessa tese e com os de outros estudos (Goes, 2010; Quadros, Cerny & Pereira, 2008). Porém, conforme dados do INEP (2010), em 2009 apenas 20.019 (0,34% do total) dos alunos matriculados no ensino superior tinham algum tipo de deficiência, dos quais 22% possuíam alguma deficiência auditiva. Se considerarmos que na categoria “deficiência auditiva” não estão apenas considerados os

sujeitos surdos como também aqueles com baixa audição e que estar matriculado não significa permanecer e consequentemente concluir o curso, o número de universitários surdos pode ser ainda mais restrito.

O desafio da inclusão dos surdos ainda tem um longo caminho a ser superado. Os projetos de si no **futuro** dos surdos ora entrevistados diagnosticam essa realidade, pois o mundo dos possíveis é, assim como ressalta Sartre (1960/1963), duplamente determinado: por um lado, a ação particular de um sujeito evoca um futuro por meio do qual se pretende preencher uma falta da realidade presente; por outro lado, a coletividade também atua no sentido de manter e transformar o futuro tornado realidade.

É nítida a relação entre o passado de humilhações e as escolhas no presente, porém a maioria dessas escolhas, que estavam colocadas em prática no momento das entrevistas, se limitava a uma conjuntura social que restringia o surdo à oferta e à demanda do momento. O participante Felipe (24) foi explícito quanto a esse aspecto, ao considerar que ele poderia escolher o que quisesse, mas dificilmente conseguiria concluir uma graduação cuja estrutura não fosse adequada às suas necessidades linguísticas. Ademais, seriam escassas as possibilidades de o mercado absorvê-lo como profissional surdo, pois competir com um profissional ouvinte deixará o surdo em desvantagem em razão da modalidade de comunicação, mas especialmente em razão dos atrasos linguístico e cognitivo. Eduardo (26) também chama a atenção para esse fato: é mais fácil oferecer um emprego para quem possui uma deficiência física do que para quem é surdo. Novamente, a restrição das oportunidades aos surdos na sociedade é ressaltada por um participante.

Notamos, ainda, que atuar profissionalmente na disseminação de LIBRAS e cursar um ensino superior são formas de continuar a caminhada. Mas não são suficientes, tendo em vista as críticas apresentadas por Felipe (24) e Eduardo (26) acima. De acordo com Adler (1933/1950), toda pessoa possui, em seu íntimo, uma tendência à superação; suas construções sobre o porvir são motivadas por esse desejo intrínseco de vencer. Sartre (1960/1963), por sua vez, nos ensina que o homem não é livre para escolher o que fazem dele, mas pode decidir o que fazer com o que fizeram dele, indo além de determinada situação. Eis, portanto, a possibilidade de projetar-se além do aqui e agora, de fazer escolhas sobre o que se deseja para si. Mencionamos, desse modo, um aspecto importante do plano ético (La Taille, 2006), por possibilitar a expansão de si próprio.

A interligação entre o passado, o presente e o futuro se revela nos projetos de vida (N=100) dos participantes, envolvendo, principalmente, a preocupação com a atividade profissional (n=29; 29%), com a formação acadêmica (n=26; 26%), com o relacionamento afetivo (n=20; 20%) e com os bens materiais (n=11; 11%). No Estudo 3 (Subcapítulo 5.4), sobre as *‘Projeções de si no futuro de universitários e egressos surdos’*, vimos que três temáticas se interrelacionam nas justificativas por meio das quais os entrevistados incluem a comunidade surda como beneficiária direta de seus projetos: 1) a preocupação em contribuir com a formação de profissionais, com a abordagem de conteúdos relevantes e com a elaboração de recursos que atendam às necessidades de educação dos surdos; 2) a colaboração com o desenvolvimento cognitivo, a ascensão social e a consequente melhoria da qualidade de vida desse público; 3) o desejo de evitar que as crianças surdas de hoje e as de amanhã passem pelas mesmas humilhações, como a exclusão educacional vivenciada pelos participantes em seu processo de escolarização.

Essas temáticas dizem respeito a projetos de atuação profissional, assim como a de aperfeiçoamento da formação acadêmica. Os projetos de vida são, ainda, uma forma de converter a invisibilidade social dos surdos em característica reconhecida, valorizada e respeitada pela sociedade; portanto, faz-se necessário continuar com a divulgação da língua de sinais e levar a história dos surdos aos espaços acadêmicos. Mesmo dentre os projetos de relacionamento afetivo, alguns trazem, em seu bojo, elementos da vivência de humilhação no passado. Há participantes que desejam adotar crianças surdas por perceberem que os ouvintes não escolhem esse tipo de criança em processos legais de adoção, como também por temerem ser discriminados pelo filho ouvinte com quem não se compartilharia a mesma língua natural. No que diz respeito à possibilidade de casamento, o parceiro ideal é uma pessoa surda, assim como registrado no presente, pois tanto as pessoas casadas quanto as que estavam namorando tinham, como parceiros, pessoas surdas. Essa preferência foi apontada por Lane (2005) entre os surdos americanos que, por meio do casamento, fortalecem a comunidade surda e a língua de sinais americana. Um dos surdos considerou que casar com uma mulher surda significava partilhar a vida com alguém que, por ter vivenciado experiências de humilhação, compreenderia as peculiaridades da vida surda.

Mesmo de posse dessas evidências, a possível influência da experiência de humilhação nos projetos de vida foi reconhecida apenas por seis participantes. A ideia de

que o rebaixamento poderia figurar como elemento de influência no estabelecimento de projetos de vida não foi considerada passível por nove entrevistados, pois sendo os projetos um meio legítimo e desejável de se transformar a realidade positivamente, não havia como reconhecer a sua relação com uma experiência que trouxe consequências negativas na vida dos participantes. Trata-se de objetos com valorizações opostas: a humilhação gerando sentimentos negativos de inferiorização e os projetos de vida gerando possibilidades de expansão de si. Mas, para Sartre (1954), o projetar-se tem estreita relação com o significado que atribuímos ao passado e, se a humilhação não oferece recursos intelectuais para a construção de projetos, ela ao menos interfere em nosso estado afetivo. Entendemos, com Piaget (1954/2001), que a afetividade como a energética das ações pode ser a causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual.

O fato de consideramos a influência da humilhação no estabelecimento de projetos de vida não implica que essa relação ocorra de forma automática. Decerto, vimos que a principal situação de humilhação refere-se ao histórico de exclusão educacional e, a par dessa observação, a maior parte dos projetos de vida é caracterizada pelo interesse em aperfeiçoar a formação acadêmica superior e em atuar profissionalmente na educação de surdos e na divulgação de informações que caracterizam as particularidades educacionais dessas pessoas. Viver a exclusão educacional, assim como reconhecer essa experiência na história de vida de seus pares surdos são fatores a impulsionar os entrevistados a projetarem-se atuando nesse âmbito. A impossibilidade de comunicação, por sua vez, é enfrentada por meio do acesso à língua de sinais, do aprofundamento do conhecimento linguístico, da disseminação da língua de sinais a ouvintes matriculados em cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, bem como em cursos de extensão, e do ingresso nos espaços de pós-graduação como alternativas para ampliar o conhecimento sobre a língua de sinais, demonstrando à sociedade que a língua de sinais deve ser reconhecida em sua legitimidade.

Certamente que as condições de acesso limitadas aos surdos, a respeito das quais mencionamos no Estudo 1 (Subcapítulo 5.2), restringem o seu campo de opções de formas de vida. Seria insensato escolher uma área de formação e, futuramente, não encontrar oportunidade para atuar profissionalmente. Assim, sendo a área da educação de surdos a que oferece possibilidades atuais de acesso, essa se torna a escolha efetuada pela maior parte dos surdos em âmbito do ensino superior. Essa limitação de oportunidades oferecidas

pela sociedade aos surdos, a exclusão educacional e ser zombado por ouvintes estiveram presentes nas considerações de quem reconheceu a influência da humilhação nos projetos de vida. Os projetos de vida aparecem como uma alternativa de, por meio de uma atuação coletiva, promover novas formas de pensar e propor a educação de surdos, tornando-os visíveis aos olhos de outrem.

Sawaia (2009) observa que o indivíduo, quando se vê liberado da humilhação, recupera a sua potência de agir. A liberação da humilhação só é possível no contato com o outro igual, nas relações de cooperação baseadas no respeito mútuo (Piaget, 1932/1994). A potência de dizer, de agir e de narrar-se, como observa Ricoeur (2004/2006) ao refletir sobre a fenomenologia do homem capaz, encontra seu espaço de sentido nas relações entre iguais. Destarte, a cooperação é o antídoto da humilhação. O exposto até o momento sobre o fato de identificar a influência da humilhação nos projetos de vida, apesar de esse reconhecimento não ter sido mencionado pela maioria dos entrevistados, não significa que para termos projetos de vida éticos, pautados na consideração de si e do outro em termos de reciprocidade, as situações de humilhação sejam necessárias e legítimas. Apenas ressaltamos o fato de que essa vivência pode trazer uma configuração afetiva diferenciada nas projeções de si no futuro, as quais possuem um teor de modificação da realidade com a qual se está indignado.

A humilhação está relacionada à elaboração dos projetos de vida dos surdos a quem entrevistamos, mas outros aspectos podem estar presentes quando se trata de refletir sobre essa relação. O próprio ingresso desses participantes na comunidade surda, onde foi possível adquirir e partilhar a língua de sinais, configura-se como fator primordial na transformação sobre a imagem de si e nas projeções de si no futuro. A análise sobre a relação entre os projetos de vida e os fatores de influência é, portanto, um amplo campo de pesquisa. Tendo realizado essas reflexões, passemos às implicações práticas desta tese.

6.3 Implicações práticas

Outrora observamos que os surdos no Brasil ainda estão no começo da caminhada. Estar no ensino superior não significa estar incluído, assim como verificado em seu histórico educacional. Porém, na abordagem oralista a proposta era clara: reabilitar os surdos, trazê-los à condição de normalidade própria aos ouvintes, fazê-los falar, sem usar os sinais que eram considerados inferiores e incapazes de representar o pensamento abstrato. Investia-se em

método, em equipamentos de reabilitação na tentativa de tornar o surdo um sujeito “normal” como eram normais os ouvintes. A escola era, antes de tudo, um espaço terapêutico. Todavia, esse modelo não foi capaz de impedir o uso clandestino da língua de sinais que sobreviveu graças à resistência surda (Costa, 2007).

Nos dias atuais, temos a política de inclusão educacional defendendo a escola para todos. Certamente, os princípios são elevados: respeito às diferenças e igualdade. A língua de sinais conquista o status linguístico, os intérpretes deixam de ser os familiares dos surdos e passam a ser profissionais com formação específica para tanto e os surdos são admitidos em exames vestibulares. Há os que se unem em grupos para prestar o mesmo exame: assim garante-se um intérprete à disposição e o convívio no meio acadêmico. Há os que prestam o vestibular isoladamente e assim permanecem no espaço de graduação, sem que o intérprete seja oferecido. Felipe (24) comentou sobre a desistência de um curso superior, após cursar o sexto período, mas devendo disciplinas em todos os períodos anteriores; não havia condições de permanência para esse participante, pois a inexistência de uma língua impedia o acesso aos conteúdos. De que adianta realizar um processo seletivo acessível, mas não garantir um contexto de desenvolvimento efetivo durante o curso de graduação? Nos casos em que, por sua vez, o intérprete de LIBRAS é oferecido, tal medida não é suficiente sem que se propicie um contexto de interação linguística (Sixel, 2005). Os surdos se tornam um peso para a equipe docente, pois a inclusão assim pensada tem como base a noção de deficiência. A inclusão será possível quando os envolvidos na relação pedagógica compartilharem uma língua, nesse caso, a de sinais.

Campello et al. (2012) escreveram uma carta aberta ao ministro da Educação por meio da qual manifestam a sua opinião discordante do modelo de escola regular inclusiva como o espaço exclusivo e adequado, onde todas as crianças com deficiência deverão aprender com qualidade, e afirma que os surdos mais bem incluídos socialmente são aqueles que estudam nas poucas escolas bilíngues brasileiras onde a língua de sinais é a primeira língua de convívio e de instrução. O mesmo aspecto foi observado por Sixel (2005), que defende as escolas bilíngues como o espaço propício ao desenvolvimento das crianças surdas.

No âmbito do ensino superior, citamos o exemplo bem sucedido da Universidade Gallaudet, em Washington (DC), cuja primeira língua é a de sinais americana (*American Sign Language - ASL*). A Universidade Gallaudet, implantada em 1864, é uma instituição bilíngue que, por meio de uma ampla oferta de cursos de graduação e pós-graduação em um ambiente de aprendizagem no qual estão presentes a ASL e a língua inglesa, estimula nos estudantes surdos e com deficiência auditiva o pleno desenvolvimento cognitivo e a comunicação, além

da ampliação das possibilidades de pesquisa empreendidas pelos alunos (Gallaudet University, 2012).

Por sua vez, em nossa pesquisa verificamos que os relatos dos indivíduos surdos que se matricularam em cursos como Administração, Pedagogia e Sistemas da Informação demonstraram, entre outros aspectos, o despreparo dos professores ouvintes em adequar seu método de trabalho à inclusão de surdos. Não basta que se tenha o intérprete de língua de sinais; antes, o intérprete precisa ter acesso ao conteúdo a ser trabalhado para se preparar adequadamente. Sem essa medida, a presença de mais esse profissional em sala de aula é insuficiente.

Mesmo com o intérprete, ainda assim houve surdos alegando estarem ‘excluídos na inclusão’, já que interações significativas com pessoas ouvintes praticamente são inexistentes, já que não existe uma língua em comum. Os professores que assumem turmas inclusivas ainda demonstram seu despreparo pedagógico e sua falta de sensibilidade moral. O isolamento social dos surdos em relação aos ouvintes não parece ter sido sanado e, além de tudo, permanece a imagem do surdo como um ser inferior. Como ressaltam Campello et al. (2012), não há naturalmente nos surdos nada que os diferencie dos ouvintes no que diz respeito às possibilidades de desenvolvimento, desde que o acesso à comunicação e ao aprendizado seja garantido por meio da língua de sinais.

Ao analisarem dados sobre as matrículas de alunos surdos em classes específicas e em escolas comuns da educação básica, considerando o fechamento de vagas em escolas especializadas para surdos entre 2006 e 2009, Campello et al. (2012) advertem que houve redução de alunos surdos, passando de 46.981 matrículas em 2005 para 32.765 matrículas em 2008. Tais estatísticas denotam, portanto, que houve menos alunos surdos nas escolas inclusivas durante o referido período. Consequentemente, a recusa por oferecer contextos de interação linguística em língua de sinais aos surdos (Sixel, 2005) repercute em impedimento de crianças surdas a um sistema de educação geral.

De posse dessas informações, bem como das análises realizadas na presente tese, consideramos a relevância de se pensarem propostas de intervenção junto aos gestores da educação básica, com especial enfoque na reflexão sobre políticas públicas voltadas à educação dos surdos. Sem que as escolas se configurem como contextos de interação linguística (Campello, et al., 2012; Sixel, 2005), as crianças surdas, que são na maioria filhas de pais ouvintes, viverão histórias parecidas de humilhação. Esta não se extingue com a contratação de um intérprete de LIBRAS, sujeito que, por sua condição humana, não pode ser reduzido a um mero recurso para propiciar a inclusão dos surdos, tampouco é o único

responsável por esse processo. As escolas são um espaço privilegiado de relações que, se pautadas pelo princípio da equidade, poderão propiciar que os jovens surdos elaborem seus projetos de vida tendo os referenciais positivos de profissionais surdos.

Como as políticas públicas requerem diálogos sucessivos antes de se efetivarem, levantamos outra implicação prática que diz respeito a projetos de intervenção, com enfoque em procedimentos de educação moral. Vimos que as humilhações, além de constantes, eram cometidas principalmente por pessoas próximas dos surdos, dado que também foi constatado em nosso estudo de mestrado (Andrade, 2006). A intervenção, que pode ocorrer como implicação prática, mas também como procedimento adequado de pesquisa, junto aos professores, aos colegas de turma e aos familiares dos surdos em momentos e em espaços distintos, por meio da discussão de narrativas construídas com base nas histórias de humilhação pessoal, em clima de cooperação e respeito mútuo, pode ter repercussões positivas.

Quanto aos psicólogos e profissionais da saúde, além do referido conhecimento, é necessário que a compreensão sobre a língua de sinais e a aprendizagem dessa língua sejam desenvolvidas por esses indivíduos. A presença de um terceiro no espaço terapêutico pode comprometer a relação ética entre o paciente surdo e o profissional, seja ele psicólogo ou médico.

Por fim, as informações específicas sobre o jeito de ser surdo (Ladd, 2003), a história de privações e as conquistas do povo surdo devem ser divulgadas ao ouvinte, dando ensejo à reflexão e a debates que interfiram positivamente nos relacionamentos entre surdos e ouvintes de modo a que se configure a perspectiva ética abordada por Ricoeur (1990), para quem a vida boa depende das relações de cooperação e de generosidade em instituições justas.

6.1 Sugestões para pesquisas futuras

Para finalizar esse capítulo, retomamos as sugestões de pesquisas futuras indicadas nos estudos realizados, a saber a análise da(s): a) representações de si em diferentes momentos da vida desses participantes surdos, configurando-se um estudo semilongitudinal a fim de verificar as variações dos juízos sobre si em uma perspectiva ética; b) representações de si com valor positivo em diferentes faixas etárias; c) imagem de si dos intérpretes de língua de sinais em uma perspectiva ética; d) expectativa e estratégias dos surdos quanto à realização dos seus projetos de vida; e) relação entre juízo e ação por meio de um estudo semilongitudinal que verifique a realização dos projetos de vida e os fatores que influenciam a concretização desses projetos.

Além dessas propostas, outros temas geram possibilidades de investigação, como o estudo comparativo de projetos de vida de sujeitos surdos com escolaridades diferentes, a comparação por gênero, a análise individual comparando passado, presente e futuro, a classificação dos tipos de respostas para aperfeiçoamento do método clínico em língua de sinais, o estudo psicogenético da consideração de si e do outro e a análise sobre a relação entre humilhação e projetos de vida em surdos não usuários de língua de sinais e em ouvintes. Quanto ao primeiro aspecto, é possível que a escolaridade influencie as projeções de si no futuro por envolver tanto aspectos de desenvolvimento cognitivo quanto os tipos de interação vivenciados pelos surdos nos diferentes espaços escolares. Todavia, a existência de surdos com formação universitária pode ser fator de influência nos projetos de jovens inseridos na educação básica, uma vez que ter um modelo positivo surdo pode modificar as representações de si, como mencionado por Laborit (1994/2000).

A comparação por gênero pode ser outro objeto de estudo relevante para as pesquisas em Psicologia da Moralidade. Vimos, no capítulo *'Moral e ética'*, que Gilligan (1982) defende a tese de que existem duas morais distintas, uma das quais é pautada na ética da justiça e a outra na ética do cuidado. Conforme a autora, as mulheres estariam mais inspiradas pela ética do cuidado. Esse aspecto pode estar presente nas representações de si de homens e mulheres, diferenciando qualitativamente os seus juízos. Os participantes dessa tese foram divididos igualmente quanto ao sexo, mas a análise desse aspecto não foi realizada em vista da quantidade de dados que tínhamos a discutir. Ainda assim, consideramos essa possibilidade de pesquisa um campo profícuo de reflexões.

Os dados que obtivemos durante a coleta são também passíveis de análise individual. Nesta tese, realizamos a análise por conteúdo investigado, mas não examinamos a evolução dos juízos de cada participante, comparando os dados de sua entrevista em relação ao presente, ao passado e ao futuro. Durante o exame das entrevistas, pudemos verificar que há participantes com projetos mais engajados com a transformação social, atentos quanto ao próprio papel social e críticos em relação às oportunidades de acesso identificadas na sociedade. Entretanto, houve participantes cujos relatos foram mais sucintos, demonstraram menor engajamento social, maior perspectiva hedonista e, paralelamente, menos projetos éticos. Esses aspectos merecem um exame mais detalhado e, por meio de uma análise individual, seria possível caracterizar os diferentes grupos que constituem os participantes de nossa tese de doutorado.

Conforme explicitado no Subcapítulo 5.1, durante a coleta de dados houve momentos em que os participantes demonstraram a necessidade de relatar aspectos de sua vida que não

diziam respeito aos objetivos do estudo. Por essa razão, deixamos que os relatos ocorressem e, em momento oportuno, retomamos a investigação. Há, desse modo, narrativas de si que não foram transcritas. Um estudo sobre esses relatos que surgiram espontaneamente na coleta de dados poderia complementar a análise individual proposta no parágrafo anterior, contribuindo para aprofundar o estudo sobre a perspectiva ética de surdos em âmbito de ensino superior.

Lembramos que nosso interesse se voltou às crenças desencadeadas e espontâneas relacionadas aos temas investigados. A classificação por tipo de resposta é proposta por Piaget (1926/1947) ao explicitar a aplicação do método clínico. Consideramos as crenças desencadeadas e espontâneas mais prováveis de se obter quando buscamos investigar os juízos sobre episódios já vivenciados, como foi o caso das situações de humilhação, pois bastou que apresentássemos o sinal de humilhação para que os múltiplos exemplos surgissem. Em relação aos projetos de vida, as respostas não foram apresentadas espontaneamente, o que parece ter sido decorrente de uma falta de reflexão e de sistematização prévia sobre o tema por parte dos entrevistados. Consideramos que é possível propor uma análise dos tipos de respostas, para classificar quais foram espontâneas e desencadeadas, além de identificar se houve crenças sugeridas, fabuladas ou não importistas. Essa pesquisa pode contribuir para aperfeiçoar a aplicação do método clínico piagetiano em língua de sinais.

Propomos, ainda, a realização de um estudo psicogenético sobre o Grau de Consideração de Si e do Outro (GCSO). Tanto no mestrado (Andrade, 2006) quanto no presente momento, as entrevistas que realizamos foram com sujeitos jovens e adultos, mas crianças surdas que tenham aprendido LIBRAS ainda não participaram diretamente de pesquisas em Psicologia da Moralidade. É possível que por meio do método clínico piagetiano (Piaget, 1932/1994), utilizando especialmente histórias-dilema, sejam constatados juízos diferentes passíveis de serem analisados com base no GCSO.

Por fim, outro caminho possível na Psicologia da Moralidade é a investigação sobre a relação entre humilhação e projetos de vida em surdos não usuários da língua de sinais e em estudantes de ensino superior ouvintes, com o intuito de comparar a análise proposta nesta tese com os demais, verificando semelhanças e diferenças na construção de si.

Refletimos sobre a influência da humilhação nas escolhas de surdos que haviam se matriculado no ensino superior, com especial enfoque em seus projetos de vida. Como resultado, nos deparamos com sujeitos que, apesar do histórico de rebaixamento, são capazes de elevar-se construindo para si projetos de felicidade que beneficiam a si, como também ao outro. Conhecemos alguns sujeitos surdos que, embora tenham sido humilhados pelos ouvintes, desejam para si uma vida em comum com essas pessoas a quem pretendem oferecer

oportunidades de acesso à língua de sinais. Esperamos ter contribuído com a ampliação dos estudos sobre os projetos de vida nas perspectivas moral e ética como elemento agregador, portanto necessário ao sentido da vida. E que, nesta tese, os surdos tenham encontrado um espaço legítimo de narrativa de si e reconhecimento positivo de sua imagem perante o outro ouvinte.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, E. F. de. (2012). *Projetos de vida profissional de estudantes universitários: um estudo na área da Ética e da Moralidade*. tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Ades, L. (1999). *Em nome da honra: reações a uma situação de humilhação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Adler, A (1950). *Le sens de la vie. Étude de psychologie individuelle*. (H. Schaffer, trad.). Paris: Editions Payot. (Original publicado em 1933).

Alencar, H. M. de & La Taille, Y. de. (2007). Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (2), 217-231.

Alencar, H. M. de. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

American Psychological Association. (2001). *Manual de publicação da American Psychological Association*. (D. Bueno, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2008). Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. *Boletim de Psicologia*, LVIII (128), 55-72.

Andrade, A. N. (2006). *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2010). Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (2), 271-280.

Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2012). Juízos de surdos sobre humilhação no trabalho versus sobrevivência da família. In: Rossetti, C. B. & Ortega, A. C. (Org.). *Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 195-214.

Aranha, A. J. Q. T. de C. (1995). *Crimes contra a honra*. São Paulo: Saraiva.

Araújo, U. F. (2009). Apresentação à edição brasileira. In: Damon, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (J. Valpassos, trad.) São Paulo: Summus.

Aristóteles. (2004). *Ética a Nicômaco*. (Vol. 53, P. Nasseti, trad.). São Paulo: Martin Claret. (Original publicado em 384-322 a.C.).

Bauman, H.-D. L. (2008). *Open your eyes: deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. (J. Gradel, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 2001).

Bertolote, J. M. & Fleischmann, A. (2002). A global perspective in the epidemiology of suicide. *Suicidologi*, (7) 2, 6-8.

Bisol, C. A.; Simioni, J.; Sperb, T. (2008). Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(3), 392-400.

Bonomo, M. (2010). *Identidade social e representações sociais de rural e cidade em um contexto rural comunitário: campo de antinomias*. tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Borges, L. de S. (2004). *Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação e a ação do transgressor*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Borges, L. de S. (2011). *Moralidade e valor da vida: um estudo sobre adolescentes em situação de risco psicossocial*. tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Braga, R. M. da C. (2006). *Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

Brasil (2002). *Lei nº 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. (Online). Brasília, DF: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm

Brasil. (2005). *Decreto nº 5626*. (Online). Brasília: Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17/02/12.

Bremm, E. S.; Bisol, C. A. (2008). Sinalizando a adolescência: narrativas de adolescentes surdos. *Psicologia, ciência e profissão*, 28(2), 272-287.

Bruner, J. (1997). *Realidades mentais, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Campello, A. R. e S.; Perlin, G. T. T. ; Strobel, K. L.; Stumpf, M. R.; Rezende, P. L. F.; Marques, R. R.; Miranda, W. de O. (2012). *Carta aberta ao Ministro da Educação*. (Online). Disponível: <http://www.mediafire.com/?3bt4813fawz8uc3>

Capovilla, F. C. (2001). O implante coclear em questão: benefícios e problemas, promessas e riscos. In: Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira*. (2 ed.). São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado.

Carreteiro, T. C. (2003). Sofrimentos sociais em debate. *Psicologia USP*, 14 (3), 57-72.

Chiella, V. E. (2007). *Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

Coelho, O.; Cabral, E.; Gomes, M. do C. (2004). Formação de surdos: Ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 153-181.

Comte-Sponville, A. (2010). *A felicidade, desesperadamente*. (E. Brandão, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 2001).

Conde, J. B. M. (2011). *O ensino da Física para alunos portadores de deficiência auditiva através de imagens: módulo conceitual sobre movimentos oscilatórios*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Costa, F. B. da (2008). *Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas*. tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo.

Costa, L. M. da. (2007). *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

D'Áurea-Tardeli, D. (2005). *A manifestação da solidariedade em adolescentes – Um estudo sobre a personalidade moral*. tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Dalcin, G. (2005). *Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (J. Valpassos, trad.). São Paulo: Summus.

Decreto-lei nº 2.848 - Código Penal. (1940, 7 de dezembro). Brasília, DF: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 22 maio 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm

Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos e escritos V – Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1984).

Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. (E. Diorki, trad.). Barcelona: Editorial Herder, (Original publicado em 1946).

Giannetti, E. (2005). *O valor do amanhã: ensaio sobre a natureza dos juro*s. São Paulo: Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1957).

Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente* (N. C. Caixeiro, trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Gobbi, M. (2006). *Caminhos e (des)caminhos da educação de surdos: da reabilitação à inclusão*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia.

Goes, C. G. G. (2010). *Curso de Letras/LIBRAS: Análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. (2 ed). São Paulo: Plexus Editora.

Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social – um problema político em Psicologia. *Psicologia USP*, 9 (2).

Groce, N. E. (1985). Everyone here spoke sign language: hereditary deafness on Martha's Vineyard. *American Council of Learned Societies*. Harvard University Press

Habermas, J. (2002). *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. (G. Sperber & P. A. Soethe, trad. São Paulo: Edições Loyola. (Original publicado em 1996).

Harkot-de-La-Taille, E. (1999). *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas publicações FFLCH/USP.

Harkot-de-La-Taille, E. & La Taille, Y. De. (2004). A construção ética e moral de si mesmo. In: Souza, M. T. C. C. (Org.). *Os sentidos da construção: o si mesmo e o mundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hartling, L. M. & Luchetta, T. (1999). Humiliation: Assessing the Impact of Derision, Degradation, and Debasement. *The Journal of Primary Prevention*, 19 (4), 259-278.

Hugo, V. (2002). *Os miseráveis*. (F. O. P. de Barros, trad.). São Paulo: Cosac & Naify. (Original publicado em 1862).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2000). *Censo demográfico 2000*. (Online). Disponível: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010). *Resumo técnico: censo da educação superior de 2009*. (Online). Brasília: Ministério da Educação. Disponível: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf

Kant, I. (2003). Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. In: *A obra-prima de cada autor*. (L. Holzbach, trad.). São Paulo: Martin Claret. (Original publicado em 1785).

Kelman, C. A. (1996). *Sons e Gestos do Pensamento - Um Estudo Sobre a Linguagem egocêntrica na Criança Surda*. São Paulo: Corde.

Kessler, T. M. (2008). *A surdez que se faz ouvir: sujeito, língua e sentido*. tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.

Kyle, J. (2009). O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: Skliar, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. (Vol. 1). Porto Alegre: Mediação.

La Taille, Y. de. (1996). Os conceitos de humilhação e honra em crianças de 7 e 12 anos de idade. In: Trindade, Z. A. & Camino, C. (Orgs.). *Cognição social e juízo moral. Coletâneas da ANPEPP*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia/ANPEPP, v. 1, 137-154.

La Taille, Y. de. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.

La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed.

La Taille, Y. de. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. São Paulo: Artmed.

La Taille, Y. de & Madeira, E. (2004). *Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos*. (FAPESP) São Paulo.

La Taille, Y. de.; Maiorino, C.; Storto, D. N.; Roos, L. C. do P. V. (1992). Construção da fronteira moral da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*, 82, 43-55.

La Taille, Y. de. & Menin, S. de S. (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Artmed: Porto Alegre.

Laborit, E. (2000). *O grito da gaivota*. (2 ed). (A. Sarmento, trad.). Lisboa: Editorial Caminho. (Original publicado em 1994).

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Wiltshire, England: Cromwell Press.

Lamoglia, A. (2009). Ver os sinais dos surdos ou uma proposta de educação de surdos fundamentada na teoria sociopragmática. In: *Temas em inclusão: saberes e práticas*. Programa Incluir MEC/SESu: Unirio.

Lane, H. (2005). Ethics and Deafness: Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (3), 291-310.

Leccardi, C. (2005). Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, 17 (2).

Levy, M. F.; Muxel, A.; Percheron, A. (1992). Quadros de honra. In: Gautheron, M. (Org.). *A honra: imagem de si ou dom de si – um ideal equívoco*. (C. Cavalcanti, trad.). Porto Alegre: L & PM.

Lira, G. de A. & Souza, T. A. F. de. (2008). *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. Rio de Janeiro: Acesso Brasil/INES.

Lopes, M. C. & Menezes, E. da C de. (2009). Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: 32ª Reunião anual da ANPED – Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações? 2009, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPED, 1-16.

Machado, J. P. (1952). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Confluência.

Maia, A. A. R. M. (2007). *Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projetos de vida*. Dissertação de mestrado não publicada. Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Marchesi, A. (2004). Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (Vol. 3, F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Masutti, M. L. & Santos, S. A. dos. (2008). Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. In: Quadros, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.

Miorando, T. M. (2006). Formação de profissionais – mais professores para a escola sonhada. In: Quadros, R. M. *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.

Miranda, F. H. de F. (2007) *Projetos de vida na adolescência: um estudo no campo da ética e da moralidade*. Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Miranda, W. de O. (2007). *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*. tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Mitchell, R. E. (2005). How many deaf people are there in the U. S.? *Demographics – Gallaudet Research Institute*. (Online). Disponível: <http://research.gallaudet.edu/Demographics/deaf-US.php>

Morin, E. (2004). *Ética e Moral: a busca dos fundamentos*. (2 ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Muller, C. R. (2009). *Professor surdo no Ensino Superior: representações da prática docente*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

Nader, J. M. V. (2011). *Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

Nascentes, A. (1955). *Dicionário etimológico de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica.

Nebel, M. Z. (2006). *Mãos que falam da construção de identidades surdas na escola ouvinte*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Nembri, A. G. (2008). Ser surdo no mundo ouvinte. In: Silva, A. C. da & Nembri, A. G. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação.

Perlin, G. & Quadros, R. M. (2006). Ouvinte: o outro do ser surdo. In: Quadros, R. M. (Org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.

Perlin, G. (2006). A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *Educação Temática Digital*, 7 (2), 136-147.

Perlin, G. T. T. (1998). *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Perlin, G. T. T. (2003). *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Petito, L. A. & Marentette, P. F. (1991). Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251. 1493-1496

Piaget, J. (1947). Introduction. *La représentation du monde chez l'enfant*. (3 ed). Alcan: PUF, 5-30. (Original publicado em 1926).

Piaget, J. (1985). *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. (Vol. 1, B. M. de Albuquerque, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1981).

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. (J. Marfá, trad.). Barcelona: Editorial Labor. (Original publicado em 1964).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (2 ed.) (E. Lenardon, trad.). São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).

Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. (M. S. Dorín, trad.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (Original publicado em 1954).

Piaget, J. & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. (D. M. Leite, trad.). São Paulo: Livraria Pioneira. (Original publicado em 1970).

Pitt-Rivers, J. (1965). Honra e posição social. In: Peristiany, J. G. (Org.). *Honra e vergonha: valores das sociedades mediterrânicas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1932).

Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. (L. G. Barros & R. C. Alcarraz, trad.). São Paulo: Ática. (Original publicado em 1996).

Quadros, R. M. (2008). Prefácio. In: Quadros, R. M. (Org.) *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.

Quadros, R. M.; Cerny, R. Z.; Pereira, A. T. C. (2008). Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In: Quadros, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.

Resolução 196 (1996, 10 de outubro). Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. (Online). Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível: http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm.

Rezende Jr., F. F. & Pinto, P. L. F. (2007). Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: Quadros, R. M. de & Perlin, G. (Orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. (N. Agustín, trad.). Cidade do México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado em 2004).

Rumjaneck, V. M. (2011). A ciência vista pelo surdo. In: *Ciência às 19 horas – USP*. (Online). Disponível: http://www.ciencia19h.ifsc.usp.br/ver_palestra.php?id=t5p5cQnLs3aJuFi9k4d6h1h9o1v6cOeFnDvHeJj9oHz1kFr3uQrCoPo6pCw3

Sá, N. R. L. (2002). *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

Sacks, O. (2002). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. (L. T. Motta, trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Original publicado em 1989).

Sartre, J. P. (1954). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Iberoamericana.

Sartre, J. P. (1963). *Search for a method*. (H. E. Barnes, trad.) New York: Alfred A. Knopf. (Original publicado em 1960).

Savater, F. (2004). *Ética para meu filho*. (M. Sthael, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1993).

Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), 364-372.

Sixel, A. L. C. (2005). *Análise pragmática de atos comunicativos de crianças surdas*. tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Skliar, C. (2000). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, C. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C. (2009). A localização política da educação bilíngue para surdos. In: Skliar, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. (Vol. 1). Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C.; Massone, M. I.; Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70.

Strobel, K. (2009). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. (2. ed rev.) Florianópolis: Editora da UFSC.

Stumpf, M. R. (2005). *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema Signwriting: língua de sinais no papel e no computador*. tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Stumpf, M. R. (2008). Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: Quadros, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.

Tugendhat, E. (2007). *Lições sobre ética*. (Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trad.). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1996).

Vitale, M. A. F. (1994). *Vergonha: um estudo em três gerações*. tese de doutorado não publicada, Programa de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Wauters, L. N. & Knoors, H. (2008). Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-23.

World Federation of the Deaf – WFD. (2012). *About us*. (Online). Disponível: <http://www.wfdeaf.org/about>

World Health Organization - WHO. (2001). *The World Health Report: 2001: Mental Health: new understanding, new hope.* (Online). Disponível: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_en.pdf

Apêndice A. Quadro de definições das categorias resumidas do GCSO

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
Conectado com a sociedade	Referência aos ouvintes sendo capazes de conhecer, interagir, respeitar e/ou reconhecer o valor positivo dos surdos. Existe uma preocupação em promover a inclusão, considerando o relacionamento com os ouvintes. Por fazer parte da sociedade, a pessoa de certa forma se beneficia com o benefício pensado aos outros, em geral.
Conectado com a comunidade surda	Alusão aos surdos como fim em si mesmo. Por fazer parte da comunidade surda, a pessoa de certa forma se beneficia com o benefício conquistado ou pensado em prol dos surdos. São também consideradas surdas as pessoas ouvintes que assumem a cultura dos surdos. Essas pessoas podem ser filhas de pais surdos inseridas na comunidade surda desde pequenas, intérpretes e/ou tradutores de LIBRAS, bem como pesquisadores na área de surdez.
Conectado com pessoas próximas	O outro é alguém ou mais pessoas com relação de proximidade com o participante. Pode ser um filho, o cônjuge, os colegas de uma turma ou uma pessoa admirada que ocupa um papel de protagonismo no projeto do participante que, de certa forma se beneficia com o benefício pensado ao outro, pois a conexão pressupõe reciprocidade.
Autocentrado com reconhecimento de si	Menção às próprias características, necessidades, habilidades e potencialidades para atuar no mundo, responsabilizando-se por suas consequências.
Autocentrado hedonista	Citação das possibilidades de satisfação pessoal ou de benefício próprio. O outro pode aparecer na justificativa, mas em termos de comparação ou como parte do contexto (figurante).
Desconectado de pessoas próximas	O outro é alguém ou mais pessoas com relação de proximidade com o participante, porém considerado como meio para conseguir a realização de um projeto. Nesse caso, o único beneficiário é a pessoa, em detrimento do outro.
Desconectado da sociedade	Referência a um grupo social, em geral, ou à sociedade como meio para conseguir a realização de um projeto. Nesse caso, o único beneficiário é a pessoa, em detrimento do outro.
Desconectado de si e centrado no outro	Alusão ao outro como protagonista ou fim em si mesmo, em detrimento de si. Nesse caso, o outro pode se beneficiar, mas o participante vê as possibilidades de realização do seu projeto limitadas ou nulas.
Sociedade desconectada dos surdos	Menção a uma coletividade como única protagonista em detrimento dos anseios da comunidade surda. Nesse caso, tanto a pessoa quanto a comunidade surda sofrem o prejuízo por uma decisão tomada à revelia dos surdos.
Pessoas próximas desconectadas de si	O outro é alguém ou mais pessoas com relação de proximidade (pais, professores, irmãos, colegas) assumindo o papel de agressor(es) em situações humilhantes para o participante. Apesar da proximidade, o relacionamento é desigual e o participante se percebe desconsiderado pelo outro.
Comunidade surda desconectada de si	A comunidade surda assume o papel de protagonista em detrimento do surdo. O participante se depara com uma conjuntura na qual ele deve atender aos anseios da comunidade surda sem, no entanto, sentir-se respeitado em seus anseios pessoais por essa coletividade.
Sociedade desconectada de si	Referência à sociedade como única protagonista no cenário social em detrimento dos anseios do participante surdo, o que reforça a inferioridade da pessoa perante a sociedade composta na maioria por ouvintes.

Figura 3. Quadro de definições das categorias resumidas do GCSO

Apêndice B. Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 10 de dezembro de 2009.

Da: Profa. Dr^a. Ethel Leonor Noia Maciel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde

Para: Prof^a. Heloisa Moulin de Alencar
Pesquisadora Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **“Projetos de vida e humilhação em uma perspectiva ética: juízos de surdos matriculados em cursos de ensino superior”**.

Senhora Pesquisadora,

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa nº. 213/09 intitulado: **“Projetos de vida e humilhação em uma perspectiva ética: juízos de surdos matriculados em cursos de ensino superior”** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 09 de dezembro de 2009.

Gostaríamos de lembrar que cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra “c”.

Atenciosamente,


Prof^a Dr^a Ethel Leonor Noia Maciel
COORDENADORA
Comitê de Ética em Pesquisa
Centro de Ciências da Saúde/UFES

Apêndice C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO²⁴

Título da Pesquisa: Projetos de vida e humilhação em uma perspectiva ética: juízos de surdos matriculados em cursos de ensino superior.

Pesquisadoras responsáveis: Alline Nunes Andrade (doutoranda do PPGP) e Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar (professora orientadora)

Telefones para contato: (27) xxxx-xxxx (pesquisadora Alline Andrade); (27) 3335-2501 (PPGP).

Contato por e-mail: lineandrade@gmail.com (pesquisadora Alline Andrade); ppgp.ufes@gmail.com (PPGP).

Informações sobre o participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Aceito participar desta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à compreensão que estudantes de ensino superior surdos possuem sobre projetos de vida e humilhação.

Fui esclarecido(a) de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de

²⁴ Elaborado em 19 de outubro de 2009 – 2ª versão.

manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que participarei de uma entrevista, que será filmada, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado(a), ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito que possuo em desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresso livremente meu consentimento para minha participação neste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Participante

Responsável pela coleta de dados

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa pelo telefone (27) 3335-7504 ou pelo e-mail cep@ccs.ufes.br”

Vitória, ____ de _____ de 2010.

Apêndice D. Instrumento integral de coleta de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

INSTRUMENTO INTEGRAL DE COLETA DE DADOS

Título: Ecos do Silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética.

Pesquisadora responsável pela coleta: Alline Nunes Andrade

Fase A: caracterização dos participantes

- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Onde você nasceu?
- 3) Em que cidade você reside?
- 4)
 - a. Qual é/era o seu primeiro curso de graduação?
 - b. Por que você escolheu esse curso?
 - c. Qual é a situação desse curso?
 - d. Você possui outro curso superior?
 - e. (Em caso afirmativo) Qual é o seu outro curso superior?
 - f. Por que você escolheu esse curso?
 - g. Qual é a situação desse curso?
 - h. Você possui curso de pós-graduação?
 - i. (Em caso afirmativo) Qual é o curso de pós-graduação?
 - j. Por que você escolheu esse curso?
 - k. Em qual/quais instituição/instituições você efetuou matrícula de graduação e/ou pós-graduação?
 - l. Onde fica localizada esta/estas instituição/instituições?

- 5) a. Outras pessoas na sua família possuem ou estão cursando uma graduação?
 - b. (Em caso afirmativo) Qual é o grau de parentesco que você possui com essa(s) pessoa(s)?
 - c. (Em caso afirmativo) Qual é o curso de graduação do parente?
- 6) a. Você possui atividade remunerada?
 - b. (Em caso afirmativo) Qual é a atividade que você exerce?
 - c. (Em caso afirmativo) Por que você exerce essa atividade?
- 7) (Caso exerça atividade remunerada) Quanto você ganha?
- 8) a. Você recebe auxílio para se manter financeiramente?
 - b. (Em caso afirmativo) Quem é o provedor desse auxílio?
 - c. (Em caso afirmativo) Qual o tipo de auxílio?
- 9) a. Qual o seu estado civil?
 - a. (Se solteiro/divorciado) Você namora alguém?
- 10) Você tem filhos?
- 11) a. Você sabe qual é a causa da sua surdez?
 - b. (Em caso negativo) Por quê?
 - c. (Em caso afirmativo) Qual é a causa?
 - d. Com que idade você ficou surdo(a)?
- 12) a. Existem outros casos de surdez na sua família?
 - b. (Em caso afirmativo) Qual o grau de parentesco?
 - c. (Caso tenha parceiro) Seu/sua parceiro(a) é surdo(a)?
- 13) a. Quando você aprendeu LIBRAS?
 - b. Com quem você aprendeu LIBRAS?

Fase B: estabelecimento de projetos de vida

(As questões a seguir serão realizadas para cada projeto mencionado)

- 1) a. Como é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse?
 - b. Por quê?
- 2) a. Você acredita que você realizará esse projeto?

- b. Por quê?
- 3) a. De que maneira você pretende realizar o seu projeto?
 - b. Por quê?
- 4) a. Você considera ter sido influenciado ao estabelecer esses projetos de vida?
 - b. (Em caso afirmativo) Qual projeto foi influenciado?
 - c. (Em caso afirmativo e para cada projeto mencionado) Por quê?
 - d. (Em caso afirmativo e para cada projeto mencionado) Como esse projeto foi influenciado?
 - e. (Em caso negativo) Por quê?

Fase C: conceito e exemplificação de humilhação pessoal

- 1a) Cite exemplos de humilhação.
- 1b) Por que esse é um exemplo de humilhação?
- 2a) Você já foi humilhado? Como?
- 2b) Por que esta é uma humilhação para você?
- 3a) (Caso tenha mencionado mais de uma humilhação) Qual dessas situações mencionadas você considera a mais importante?
- 3b) Por quê?

(A partir dessa questão, investigaremos a respeito da humilhação considerada como a mais importante)

- 4a) Naquela época, como você reagiu à humilhação?
- 4b) Por quê?
- 5) (Caso não tenha mencionado a humilhação mais importante como fator de influência) Você considera que ter vivido (a humilhação considerada como a mais importante) influenciou seus projetos de vida?
 - a) (Caso afirmativo) Qual ou quais projetos foram influenciados?
 - b) (Caso afirmativo e para cada projeto mencionado) Por quê?
 - c) (Caso afirmativo e para cada projeto mencionado) Como a humilhação considerada como a mais importante influenciou esse projeto?
 - d) (Caso negativo) Por quê?

Apêndice E. Categorias resumidas da análise total das entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CATEGORIAS RESUMIDAS DA ANÁLISE TOTAL DAS ENTREVISTAS

Título da Pesquisa: Ecos do Silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética.

Pesquisadora responsável pela coleta: Alline Nunes Andrade

FASE A: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

0) **Gênero** (N=16) [Gênero]

- (1) Feminino
- (2) Masculino

1) **Qual é a sua idade?** (N=16) [Idade]

- (1) 21-25 anos (n=4)
- (2) 26-30 anos (n=8)
- (3) 31-35 anos (n=1)
- (4) 36-40 anos (n=3)

2) **Onde você nasceu?** (N=16) [Naturalidade]

- (1) Espírito Santo (n=11)
- (2) Minas Gerais (n=4)
- (3) Rio de Janeiro (n=1)

2.2 **Região onde nasceu?** (N=16) [Região]

- (1) Natural do interior (n=12)
- (2) Natural da capital (n=4)

3) **Em que cidade você reside?** (N=16) [Cidade]

- (1) Vila Velha (n=5)
- (2) Colatina (n=4)
- (3) Vitória (n=3)
- (4) Serra (n=2)
- (5) Cariacica (n=2)

4a) **Qual é/era o seu primeiro curso de graduação?** (N=16) [Tipo prim. Grad.]

- (1) Ciências Humanas (n=8)
- (2) Linguística e Letras (n=4)

(3) Ciências Sociais Aplicadas (n=2)

(4) Ciências Exatas (n=2)

4c) Qual é a situação desse curso? (N=16) [Sit. Pr. Grad.]

(1) Em curso (n=7)

(2) Concluído (n=7)

(3) Abandonado (n=2)

4b1) Por que você escolheu esse curso? (N=28) [Just. Pr. Grad.]

(1) Conectado com a comunidade surda (n=14)

(2) Autocentrado (n=8)

(3) Desconectado de si e centrado no outro (n=2)

(4) Desconectado de pessoas próximas (n=2)

(5) Outros (n=2)

4b2) Por quê? (Geral) (N=28) [Just. Geral Pr. Grad.]

(1) Conectado (n=15)

(2) Autocentrado (n=8)

(3) Desconectado (n=5)

4d) Você possui outro curso superior? (N=17) [Outra Grad.]

(1) Sim (n=8)

(2) Não (n=9)

4e) Qual é o seu outro curso superior? (N=8) [Tipo Outra Grad.]

(1) Linguística e Letras (n=6)

(2) Ciências Humanas (n=2)

4g) Qual é a situação desse curso (N=8) [Sit. Outra Grad.]

(1) Em curso (n=7)

(2) Concluído (n=1)

4f) Por que você escolheu esse curso? [N=16] [Just. Outra Grad.]

(1) Autocentrado (n=7)

(2) Conectado com a comunidade surda (n=5)

(3) Desconectado de si e centrado no outro (n=4)

4f) Por quê? (Geral) (N=17) [Just. Geral Outra Grad.]

(1) Autocentrado (n=7)

(2) Conectado (n=5)

(3) Desconectado (n=4)

4k) Em qual/quais instituição/instituições você efetuou matrícula? (N=28) [IES]

(1) Faculdade particular (n=18)

(2) Universidade Federal do Espírito Santo (n=10)

4l) Onde fica localizada esta/estas instituição/instituições? (N=28) [Local da IES]

(1) Grande Vitória (n=18)

(2) Interior do ES (n=8)

(3) Interior de outros estados (n=2)

5a) Outras pessoas na sua família possuem ou estão cursando uma graduação? (N=16) [Fam. Grad.]

(1) Sim (n=12)

(2) Não (n=4)

5b) (Em caso afirmativo) Qual é o grau de parentesco que você possui com essa(s) pessoa(s)? (N=34) [Parentesco]

- (1) Irmã/irmão (n=13)
- (2) Prima/primo (n=10)
- (3) Mãe/Pai (n=6)
- (4) Sogra/sogro (n=2)
- (5) Cunhada/cunhado (n=2)
- (6) Esposo (n=1)

5c) (Em caso afirmativo) Qual é o curso de graduação do parente? (N=40) [Curso Fam.]

- (1) Ciências Sociais Aplicadas (n=17)
- (2) Engenharias (n=7)
- (3) Linguística e Letras (n=5)
- (4) Ciências Humanas (n=4)
- (5) Ciências Exatas (n=2)
- (6) Ciências da Saúde (n=2)
- (7) Ciências Agrárias (n=2)
- (8) Não sabe o curso (n=1)

6a) Você possui atividade remunerada? (N=16) [Ativ. Remun.]

- (1) Sim (n=13)
- (2) Não (n=3)

6b) (Em caso afirmativo) Qual é a atividade que você exerce? (N=14) [Tipo Ativid.]

- (1) Instrutor de LIBRAS (n=10)
- (2) Professor de LIBRAS (n=3)
- (3) Digitador (n=1)

6c1) Justificativa da atividade profissional (N=24) [Just. Ativid.]

- (1) Conectado com a comunidade surda (n=9)
- (2) Autocentrado (10)
- (3) Desconectado de si (1)
- (4) Conectado com a sociedade (1)
- (99) Dados perdidos (n=3)

6c2) Justificativa da atividade profissional (N=24) [Just. Geral Ativid.]

- (1) Conectado (n=10)
- (2) Autocentrado (n=10)
- (3) Desconectado (n=1)
- (99) Dados perdidos (n=3)

7) (Caso exerça atividade remunerada) Quanto você ganha? (N=13) [Remuneração]

- (1) Até R\$ 900,00 (n=4)
- (2) Entre R\$ 1000,00 e R\$ 1.900,00 (n=5)
- (3) Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 2900,00 (n=3)
- (4) R\$ 3.000,00 (n=1)

8a) Você recebe auxílio para se manter financeiramente? (N=16) [Aux. Material]

- (1) Sim (n=16)

8b) (Em caso afirmativo) Quem é o provedor desse auxílio? (N=17) [Prov. Aux. Mat.]

- (1) Mãe (n=6)
- (2) Pais (n=5)
- (3) Cônjuge (n=3)
- (4) Pai (n=1)
- (5) Irmão (n=1)
- (6) Governo (n=1)

8c) (Em caso afirmativo) Qual o tipo de auxílio? (N=17) [Tipo Aux.]

- (1) Suporte de infraestrutura [n=13]
- (2) Divisão de despesas [n=3]
- (3) Benefício social [n=1]

9a) Qual o seu estado civil? (N=16) [Est. Civil]

- (1) Solteiro (a) (n=9)
- (2) Casado (a) (n=4)
- (3) Divorciado (a) (n=3)

9b) (Se solteiro/divorciado) Você namora alguém? (N=12) [Namoro]

- (1) Sim (n=6)
- (2) Não (n=6)

10a) Você tem filhos? (N=16) [prole]

- (1) Não (n=11)
- (2) Sim, um filho (n=3)
- (3) Sim, três filhos (n=1)
- (4) Grávida (n=1)

11a) Você sabe qual é a causa da sua surdez? (N=16) [Conhece causa sdz]

- (1) Sim (n=12)
- (2) Sim e não (n=3)
- (3) Não (n=1)

11b) Por que não? (N=4) [Just. Não]

- (1) O participante conhece parte do motivo (n=3)
- (2) A mãe não explicou o que aconteceu (n=1)

11c) (Em caso afirmativo) Qual é a causa? (N=12) [Tipo causa sdz]

- (1) Doenças (n=6)
- (2) Hereditária (n=3)
- (3) Intervenção médica (n=3)

11d) Com que idade você ficou surdo(a)? (N=16) [Idade sdz]

- (1) Ao nascer (n=12)
- (2) Até doze meses (n=2)
- (3) Dos 13 aos 18 meses (n=2)

12a) Existem outros casos de surdez na sua família? (N=16) [Sdz família]

- (1) Sim (n=9)
- (2) Não (n=7)

12b) (Em caso afirmativo) Qual o grau de parentesco? (N=20) [Sdz parentesco]

- (1) Mãe/pai (n=2)
- (2) Irmã/irmão (n=7)
- (3) Tia/tio (n=4)
- (4) Esposo (n=3)
- (5) Prima(o) de segundo grau (n=3)
- (6) Prima(o) de primeiro grau (n=1)

12c) (Caso tenha parceiro) Seu/sua parceiro(a) é surdo(a) (N=10) [Sdz parceiro]

- (1) Sim (n=9)
- (2) Não (n=1)

13a) Quando você aprendeu LIBRAS? (N=16) [Id. aquis. LIBRAS]

- (1) Até 2 anos (n=1)
- (2) Entre 3 e 6 (n=2)
- (3) Entre 9 e 11 anos (n=2)

- (4) Entre 15 e 16 anos (n=2)
- (5) Entre 19 e 21 anos (n=7)
- (6) Entre 22 e 25 (n=2)

13b) Com quem aprendeu LIBRAS (N=20) [Com quem aprendeu]

- (1) Amigas(os) surdas(os) (n=10)
- (2) Pessoas da comunidade surda (n=5)
- (3) Instrutores em cursos de LIBRAS (n=2)
- (4) Pais surdos (n=1)
- (5) Irmã surda (n=1)
- (6) Ex-marido surdo (n=1)

FASE B – INVESTIGAÇÃO SOBRE PROJETOS DE VIDA

1a). Quem é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse? (N=100) [Proj. vida]

- (1) Atividade profissional (n=29)
- (2) Formação acadêmica (n=26)
- (3) Relacionamento afetivo (n=20)
- (4) Bens materiais (n=11)
- (5) Conhecimento cultural (n=8)
- (6) Inclusão social dos surdos (n=6)

1b1). Por quê? (N=291) [Just. Proj. Vida]

- (1) Autocentrado como reconhecimento de si (n=95)
- (2) Autocentrado hedonista (n=62)
- (3) Conectado com a comunidade surda (n=64)
- (4) Conectado com a sociedade (n=32)
- (5) Conectado com pessoas próximas (n=24)
- (6) Desconectado de pessoas próximas (n=9)
- (7) Outros (n=3)
- (99) Dados perdidos (n=2)

1b2). Por quê? (N=291) [Just. Geral Proj Vida]

- (1) Autocentrado (n=157)
- (2) Conectado (n=120)
- (3) Desconectado (n=9)
- (99) Dados perdidos (n=2)

2a). Você acredita que realizará esse projeto? (N=101) [Expec. Realiz.]

- (1) Sim (n=65)
- (2) Depende (n=26)
- (3) Não (n=2)
- (4) Não sabe (n=1)
- (99) Dados perdidos (n=7)

2b1). Por quê? (N=147) [Just. Expec. Realiz.]

- (1) Autocentrado (n=71)
- (2) Conectado com pessoas próximas (n=16)
- (3) Desconectado de si e centrado no outro (n=16)
- (4) Conectado com a comunidade surda (n=11)
- (5) Desconectado de pessoas próximas (n=10)
- (6) Conectado com a sociedade (n=6)
- (7) Sociedade conectada com os surdos (n=6)
- (8) Sociedade desconectada dos surdos (n=2)

(99) Dados perdidos (n=9)

2b2) Justificativa Geral da Expectativa (N=147) [Just Ger. Expect.]

- (1) Autocentrado (n=71)
- (2) Conectado (n=39)
- (3) Desconectado (n=28)
- (99) Dados perdidos (n=9)

3a). De que maneira você pretende realizar o seu projeto? (N=204) [Estratégias]

- (1) Acadêmicas (n=62)
- (2) Profissionais (n=44)
- (3) Cuidado com o outro (n=19)
- (4) Financeiras (n=17)
- (5) Inclusão social dos surdos (n=16)
- (6) Espera pelo momento oportuno (n=15)
- (7) Acordo interpessoal (n=13)
- (8) Outros (n=12)
- (9) Não sabe (3)
- (99) Dados perdidos (3)

3b1). Por quê? (N= 271) [Just. Estrat.]

- (1) Autocentrado (n=104)
- (2) Conectado com a comunidade surda (n=33)
- (3) Conectado com pessoas próximas (n=30)
- (4) Conectado com a sociedade (n=22)
- (5) Desconectado de pessoas próximas (n=20)
- (6) Sociedade desconectada dos surdos (n=11)
- (7) Desconectado da sociedade (n=7)
- (8) Desconectado de si e centrado no outro (n=3)
- (9) Argumento circular (n=1)
- (99) Dados perdidos (n=40)

3b2). Por quê? (N=271) [Just. Geral Estrat.]

- (1) Autocentrado (n=101)
- (2) Conectado (n=85)
- (3) Desconectado (n= 41)
- (4) Outros (n=4)
- (99) Dados perdidos (n=40)

4a. Você considera ter sido influenciado ao estabelecer esses projetos de vida? (N=25) [Infl. Geral]

- (1) Sim, influência direta (n=12)
- (2) Sim, influência indireta (n=10)
- (3) Não (n=3)

4b. (Em caso afirmativo) Qual projeto foi influenciado? (N=32) [Proj. Infl.]

- (1) Formação acadêmica (n=12)
- (2) Atividade profissional (n=9)
- (3) Inclusão social dos surdos (n=4)
- (4) Relacionamento afetivo (n=4)
- (5) Bens materiais (n=3)

4c. (Em caso afirmativo e para cada projeto mencionado) Por quê? (N=31) [Just. Infl. Geral]

- (1) Autocentrado (n=9)
- (2) Conectado com a comunidade surda (n=8)
- (3) Conectado com pessoas próximas (n=7)
- (4) Conectado com a sociedade (n=2)

- (5) Argumento circular (n=2)
- (99) Dados perdidos (n=3)

4c2. (Em caso afirmativo e para cada projeto mencionado) Por quê? (N=31) [Just Geral Infl.]

- (1) Conectado (n=17)
- (2) Autocentrado (n=9)
- (3) Argumento circular (n=2)
- (99) Dados perdidos (n=3)

FASE C – INVESTIGAÇÃO SOBRE HUMILHAÇÃO

1a. Cite exemplos de humilhação

- **Humilhação que envolve terceiros (N=37) [HUTER]**

- (1) Exclusão (n=18)
- (2) Representação do surdo como incapaz (n=5)
- (3) Injúria ou calúnia (n=5)
- (4) Impossibilidade de comunicação (n=4)
- (5) Outros (n=5)

1b. Por que esse é um exemplo de humilhação? (N=58) [Just. Huter]

- (1) Impotência (n=28)
- (2) Condição (n=27)
- (3) Fracasso (n=1)
- (99) Dados perdidos (n=2)

- (1) *Condição de surdez (n=15)*
- (2) *Outros tipos de condição (n=7)*
- (3) *Condição de ser oralizado (n=5)*
- (4) *Impotência pelo transtorno ou impedimento na realização de algum projeto (n=10)*
- (5) *Impotência pela ausência de orientação ou auxílio (n=7)*
- (6) *Impotência pela falta de interesse na comunicação (n=4)*
- (7) *Impotência pela impossibilidade de acesso à informação (n=4)*
- (8) *Outros tipos de impotência (n=3)*
- (9) *Fracasso (n=1)*
- (99) *Dados perdidos (n=2)*

1b2. Por que esse é um exemplo de humilhação? (N=58) [Just GCSO Huter]

- (1) Pessoas próximas desconectadas do surdo (n=17)
- (2) Sociedade desconectada do surdo (n=13)
- (3) Centrado no surdo (n=9)
- (4) Sociedade desconectada da pessoa-alvo (n=8)
- (5) Comunidade surda desconectada do D.A. (n=6)
- (6) Outros (n=3)
- (99) Dados perdidos (n=2)

2a. Você já foi humilhado? Como? (N=121) [Humilhação Pessoal - HUPES]

- (1) Exclusão (n=41)
- (2) Injúrias, calúnia e difamação (n=31)
- (3) Impossibilidade de comunicação (n=17)
- (4) Incompreensão e/ou Intolerância (n=12)
- (5) Tratamento desigual (n=7)

(6) Mentira (n=6)

(7) Outros (n=7)

2b1. Por que esta é uma humilhação para você? (N=167) [Just. Hupes]

(1) Impotência (n=89)

(2) Condição (n=53)

(3) Evidência (n=10)

(4) Contágio (n=4)

(5) Fracasso (n=3)

(99) Dados Perdidos (n=8)

(1) *Condição de surdez (n=41)*

(2) *Condição de características pessoais (n=6)*

(3) *Condição de ser considerado incapaz (n=3)*

(4) *Condição de cidadania (n=3)*

(5) *Impotência pela impossibilidade de comunicação (n=25)*

(6) *Impotência pela impossibilidade de desenvolvimento cognitivo (n=24)*

(7) *Impotência por ser ignorado (n=11)*

(8) *Impotência pela impossibilidade de desenvolvimento social (n=9)*

(9) *Impotência pela impossibilidade de defender o próprio ponto de vista (n=8)*

(10) *Impotência pela impossibilidade de desenvolvimento profissional (n=7)*

(11) *Impotência pela impossibilidade de defesa de injúria, calúnia ou difamação (n=5)*

(12) *Evidência (n=10)*

(13) *Contágio (n=4)*

(14) *Fracasso (n=3)*

(99) *Dados perdidos (n=8)*

2b2. Por que esta é uma humilhação para você? (N=167) [GCSO Hupes]

(1) Pessoas próximas desconectadas de si (n=79)

(2) Sociedade desconectada de si (n=42)

(3) Autocentrado (n=31)

(4) Conectado com pessoas próximas (5)

(5) Comunidade surda desconectada de si (n=2)

(99) Dados perdidos (n=8)

3a. Qual dessas situações mencionadas você considera a mais importante? (N=15) [Hum. import.]

(1) Exclusão (n=5)

(2) Injúria (n=4)

(3) Impossibilidade de comunicação (n=2)

(4) Incompreensão e/ou intolerância (n=2)

(5) Ausência de apoio (n=2)

4b. Por quê? (N=36) [Just Hum. Import.]

(1) Condição de surdez (n=8)

(2) Condição de características pessoais (n=4)

(3) Condição do relacionamento (n=3)

(4) Condição de cidadania (n=2)

(5) Impotência pela impossibilidade de desenvolvimento cognitivo (n=8)

(6) Impotência pela impossibilidade de interação social (n=8)

(7) Outros (n=3)

4b2. Por que esta humilhação é a mais importante? (N=36) [GCSO Hum. Import]

(1) Autocentrado (n=9)

(2) Pessoas próximas desconectadas de si (n=9)

(3) Sociedade desconectada dos surdos (n=4)

- (4) Sociedade desconectada de si (n=4)
- (5) Conectado com pessoas próximas (n=3)
- (6) Conectado com a comunidade surda (n=3)
- (7) Conectado com a sociedade (n=3)
- (8) Comunidade surda desconectada de si (n=1)

5a. Naquela época, como você reagiu à humilhação? (N=18) [Reação hum. imp.]

- (1) Nenhuma reação (n=6)
- (2) Conversar (n=3)
- (3) Buscar outras pessoas (n=2)
- (4) Exigir atendimento (n=2)
- (5) Outros (n=5)

5b1. Por quê? (N=26) [Just. Reação]

- (1) Sentimento negativo (n=10)
- (2) Respeito aos próprios direitos (n=8)
- (3) Presença, ausência ou rompimento de vínculo (n=4)
- (4) Outros (n=4)

5b2. Por quê? (N=26) [GSCO Reação]

- (1) Pessoas próximas desconectadas de si (n=12)
- (2) Autocentrado (n=8)
- (3) Sociedade desconectada de si (n=3)
- (4) Conectado com a comunidade surda (n=2)
- (5) Outros (n=1)

5a) Você considera que ter vivido (mencionar a humilhação considerada como a mais importante) influenciou seus projetos de vida? (N=15) [Infl. Hum Import.]

- (1) Não (n=9)
- (2) Sim (n=6)

5b) Por que não? (N=11) [GCSO Just. Não infl.]

- (1) Autocentrado (n=7)
- (2) Conectado com pessoas próximas (n=1)
- (3) Conectado com a sociedade (n=1)
- (4) Conectado com a comunidade surda (n=1)
- (99) Dados perdidos (n=1)

6c) (Em caso afirmativo) Qual projeto foi influenciado? (N=13) [Proj infl.]

- (1) Atividade profissional (n=4)
- (2) Inclusão social dos surdos (n=3)
- (3) Relacionamento afetivo (n=3)
- (4) Formação acadêmica (n=2)
- (5) Bens materiais (n=1)

6d) Por que foi influenciado? (N=18) [GCSO Just. Infl.]

- (1) Conectado com a comunidade surda (n=8)
- (2) Conectado com a sociedade (n=5)
- (3) Conectado com pessoas próximas (n=2)
- (4) Sociedade desconectada dos surdos (n=2)
- (5) Autocentrado (n=1)

Apêndice dA. Dissertação de Mestrado: Andrade, A. N. (2006). *Vozes do Silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre humilhação*. Vitória, 228 p. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

Apêndice dB. Artigo 1: Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2008). Vozes do Silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre humilhação. *Boletim de Psicologia*, LVIII (128), 055-072.

Apêndice dC. Artigo 2: Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2010). Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (2), 271-280.

Apêndice dD. Capítulo de livro: Andrade, A. N. & Alencar, H. M. de. (2012). Juízos de surdos sobre humilhação no trabalho *versus* sobrevivência da família. Em: Ortega, A. C. & Rossetti, C. B. (Org.). *Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 195-214.

Apêndice dE. Protocolo de uma entrevista feminina

Apêndice dF. Protocolo de uma entrevista masculina

COLAR CD AQUI