

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES

**NOVOS OLHARES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM
SUJEITOS SURDOS**

GOIÂNIA – GO
2017

WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES

**NOVOS OLHARES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM
SUJEITOS SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Glacy Queirós de Roure.

GOIÂNIA – GO
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M538 Mendes, Waléria Batista da Silva Vaz

Novos olhares acerca da construção da
subjetividade em sujeitos surdos / Waléria Batista da
Silva Vaz Mendes. – Goiânia, 2018.

148 f. : il.

Orientador: Dra. Glacy Queiróz de Roure.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de
Doutoramento em Educação, 2018.

**NOVOS OLHARES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM
SUJEITOS SURDOS**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 28 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure / PUC Goiás (Presidente)



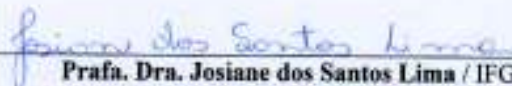
Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito / IFG



Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha / UFG



Profa. Dra. Josiane dos Santos Lima / IFG

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Luiza Pereira Monteiro / UEG (Suplente)

Dedico este trabalho ao meu marido, Sérgio Vaz Mendes, cuja surdez me inspirou a buscar as respostas que este trabalho indaga.

Às minhas filhas, Isabella e Isadora, que não me acusaram no seu silêncio e sempre me aguardaram com sorrisos largos.

Aos meus pais, Francisco Divino da Silva e Maria Batista da Silva, que nunca desanimaram e sempre me incentivaram na busca pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), pela acolhida.

À professora Dr.^a Glacy Queirós de Roure, pela amizade, sabedoria, paciência e determinação com que me orientou nesses quatro anos.

Aos componentes da Banca Examinadora, professores doutores José Maria Baldino, Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha, Wanderley Azevedo de Brito e Josiane dos Santos Lima, pela dedicação, revisão, interlocução e sugestões.

Aos colegas da turma 2014 do Doutorado em Educação, pela confiança e espírito de ajuda.

Às minhas irmãs, Valdirene Batista Ribeiro Costa e Valcilene Batista da Silva Coutinho, que, em meio as suas batalhas diárias, separam um tempo para ajudar em minhas reflexões e bondosamente fizeram as primeiras leituras deste estudo.

Ao meu marido que, por meio de sua experiência de vida, ponderou comigo as questões sobre a subjetividade do surdo.

A todos que me apoiaram nessa caminhada que, apesar de árdua, foi gratificante.

“Os poetas e os filósofos descobriram o inconsciente antes de mim. O que eu descobri foi o método científico que nos permite estudar o inconsciente.”

Sigmund Freud

“Existe algo de inconsciente, ou seja algo da linguagem que escapa ao sujeito em sua estrutura e seus efeitos e que há sempre no nível da linguagem alguma coisa que está além da consciência.”

Jacques Lacan

RESUMO

Este estudo teórico faz parte da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Doutorado em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Nele aborda-se as relações concernentes à construção da subjetividade em sujeitos Surdos. O título eleito para a pesquisa foi “Novos olhares acerca da construção da subjetividade em sujeitos Surdos”. Nesta pesquisa de cunho qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica e análise fílmica, houve a reflexão do assunto, tendo como referencial teórico a psicanálise. A presente tese é composta de três ensaios e, mais do que dar respostas, procura construir uma nova forma de olhar os discursos existentes sobre surdez, subjetividade e Língua de Sinais. Se de modo geral, atualmente, os estudos priorizam questões que refletem sobre a Língua de Sinais e a Identidade Social do Surdo, neste trabalho aborda-se a importância do acolhimento, no processo de constituição da subjetividade da criança surda, por parte do núcleo parental e sua consequência na construção do psiquismo dessa criança. O objetivo é discutir a subjetividade, compreendida como um processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular, determinante em todo processo de desenvolvimento na vida do sujeito. Subjetividade como processo básico que possibilita a construção do psiquismo. As pessoas muitas vezes consideram os Surdos como incapazes e associam a surdez com a deficiência mental, a isto soma-se que o atraso na aquisição da linguagem acarreta problemas na sua aprendizagem e desenvolvimento, pois o pensamento dos Surdos fica baseado em experiências concretas, havendo dificuldades de abstração. Além de utilizar diversos autores em diferentes momentos da tese, o estudo se concentra em Freud e Lacan para descrever esses aspectos que envolvem as perspectivas psicanalíticas sobre a constituição da subjetividade, dando enfoque aos conceitos de Narcisismo, Identificação e Estádio do Espelho. Essas categorias embasaram a escolha dos filmes analisados. Inclusive, o percurso de pesquisa conflui para reflexões tendo como plataforma de análise o cinema, instrumento que possibilitou uma reflexão sobre como se dá o processo de construção da subjetividade e a importância do acolhimento parental. A pesquisa confirmou a hipótese sobre a importância de estudos que incorporem em sua reflexão elementos que falem sobre a construção da subjetividade não ser marcada apenas pela língua de sinais, mas, também, laços parentais durante a primeira infância. Além do mais, concluiu-se que o processo de acolhimento da família, com relação ao filho surdo, é imprescindível para constituição de sua subjetividade e, posterior construção da identidade social do Surdo, bases essas importantes para os processos educativos, informais e formais, aos quais o Surdo irá passar durante toda vida.

Palavras-chave: Subjetividade. Surdez. Acolhimento. Educação. Cinema

ABSTRACT

This theoretical study is part of the Education, Society and Culture research line of the Stricto Sensu Post-Graduation Program of Doctorate in Education (PPGE) of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC Goiás). It deals with the relations concerning the construction of subjectivity in Deaf subjects. The title chosen for the research was "New looks about the construction of subjectivity in Deaf subjects". In this qualitative research, through bibliographical research and film analysis, there was the reflection of the subject, having as theoretical reference the psychoanalysis. The present thesis is composed of three essays and, rather than giving answers, seeks to construct a new way of looking at existing discourses on deafness, subjectivity and Sign Language. If, in general, the studies currently prioritize questions that reflect on the Sign Language and the Social Identity of the Deaf, this paper addresses the importance of the reception of the parental nucleus in the process of constitution of the deaf child's subjectivity and its consequence in the construction of the psyche of this child. The objective is to discuss subjectivity, understood as a process by which something becomes constitutive and belongs to the individual in a unique way, determinant in every development process in the life of the subject. Subjectivity as a basic process that allows the construction of the psyche. People often consider the Deaf as incapable and associate deafness with mental retardation. In addition, the delay in language acquisition causes problems in their learning and development, since the deaf people's thinking is based on concrete experiences. difficulties of abstraction. In addition to using several authors in different moments of the thesis, the study focuses on Freud and Lacan to describe these aspects that involve psychoanalytic perspectives on the constitution of subjectivity, focusing on the concepts of Narcissism, Identification and Mirror Stage. These categories were based on the choice of the analyzed films. In addition, the research course converges to reflections having as a platform of analysis the cinema, an instrument that enabled a reflection on how the process of construction of subjectivity and the importance of the parental host take place. The research confirmed the hypothesis about the importance of studies that incorporate in their reflection elements that talk about the construction of subjectivity not be marked only by sign language, but also, parental bonds during early childhood. Moreover, it was concluded that the process of reception of the family, in relation to the deaf child, is essential for the constitution of their subjectivity and later construction of the social identity of the Deaf, bases that are important for educational, informal and formal processes, to which the deaf will go through life.

Keywords: Subjectivity. Deafness. Reception. Education.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INES	Instituto Nacional de Educação e Integração do Surdo
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	64
Figura 2	94
Figura 3	95
Figura 4	101
Figura 5	102
Figura 6	104
Figura 7	105
Figura 8	105
Figura 8	105
Figura 9	106
Figura 10	107
Figura 11	108
Figura 12	109
Figura 13	111
Figura 14	112
Figura 15	118
Figura 16	119
Figura 17	120
Figura 18	121
Figura 19	123
Figura 20	125
Figura 21	126
Figura 22	128
Figura 23	129

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LÍNGUA DE SINAIS E IDENTIDADE SOCIAL	23
2.1 A Língua de Sinais	25
2.1.1 Contextualizando a Língua de Sinais	26
2.1.2 As Abordagens Metodológicas	30
2.2 A Identidade Social	38
2.2.1 Construção da Alteridade e Identidade Surda	39
2.2.2 Identidade Surda sob a ótica do Multiculturalismo	43
2.2.3 Língua de Sinais e o papel da Família	46
2.2.4 Cultura e Identidade Surda	48
2.2.5 Cultura e Poder	50
2.2.6 Ser Surdo, um olhar	53
2.2.7 Linguagem e Identidade na composição das diferenças Surdas	55
2.3 Surdez e Educação: desafios para além da língua de sinais e da identidade surda	59
3 SURDEZ E SUBJETIVIDADE:	61
3.1 Construção da Subjetividade	62
3.1.1 Temas fundamentais e estruturantes	68
3.1.2 Narcisismo em Freud	71
3.1.3 Identificação em Freud	74
3.2 Lacan em um Retorno a Freud	75
3.2.1 Estádio do Espelho e a Subjetividade do Sujeito	77
3.2.2 Identificação em Lacan	86
3.3 A construção da Subjetividade em Sujeitos Surdos	88
4 O CINEMA E A SUBJETIVIDADE EM SUJEITOS SURDOS	97
4.1 O Milagre de Anne Sullivan	101
4.2 E seu Nome é Jonas	108
4.3 Mr. Holland´s – Adorável Professor	119
4.4 Nada que Eu Ouça	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
6 REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a refletir sobre o processo de constituição da subjetividade como elemento estruturante no psiquismo e, conseqüentemente, a importância dos pais e da família no processo educativo informal que se dá por via do acolhimento dessa criança surda no mundo real.

O interesse por esse tema não é de agora, manifestou-se durante todo o percurso de formação acadêmica. O primeiro momento foi no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), de 1998 a 2001, com a construção de um trabalho de conclusão de curso cujo tema foi “Educação de Surdos: limites e perspectivas”.

Já durante os estudos de Pós-Graduação em Psicopedagogia, ocorridos em 2003, foram desenvolvidas atividades de intervenção psicopedagógica junto a alunos surdos com déficit de aprendizagem. A experiência com essas atividades culminou na construção de um artigo produzido ao final dessa especialização, intitulado “Alunos Surdos: desinteresse ou ausência de estímulos”.

A segunda graduação foi em Letras/LIBRAS, em 2006, agora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que permitiu aprofundar os estudos sobre os Surdos e seus processos de inserção social. As disciplinas cursadas tratavam, especificamente, sobre Língua de Sinais, sujeitos Surdos, processos de aquisição de língua e a inclusão social da pessoa surda.

Antes e durante essa segunda graduação, algumas disciplinas da Pós-Graduação *stricto-sensu*, tanto no Programa de Pós-Graduação do Mestrado/Doutorado em Educação e em Medicina da UFG, quanto no Mestrado/Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), contribuíram com o firme propósito de entender melhor o universo do Surdo e de cooperar nos estudos voltados a essa área.

O Mestrado em Educação da PUC Goiás solidificou, ainda mais, o gosto pelos estudos sobre os sujeitos Surdos, especificamente, a Cultura Surda. Como produção final dos estudos, foi construída uma dissertação cujo tema era “Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar”.

Como não há limites para os estudos, no final de 2013, houve a tentativa de ingressar no Doutorado, do Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás. O ingresso aconteceu na turma de 2014/1 do Doutorado em Educação, com orientação da Prof.^a Dr.^a Glacy de Queiroz Roure.

Tanto no Mestrado, quanto durante o tempo de doutoramento, as disciplinas cursadas colocavam o tempo da infância como um tempo de fundamental importância na constituição de um sujeito desejante. Esse movimento intelectual despertou um interesse não mais pela juventude mas, agora, pela infância da criança surda. Como todos os estudos tinham como fundamentação a psicanálise, esse foi o viés escolhido para a pesquisa.

É importante frisar que o envolvimento com essa área de estudos não se dá apenas por via acadêmica. A autora da tese é casada há dezoito anos com um Surdo, particularmente, tem interesse e é envolvida com as lutas e causas da Comunidade Surda desde 1995. Atualmente, é parte do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) no curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, criado em 09 de março de 2015, e assumiu a coordenação de Polo do Curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Nesse sentido, não tão abrangente quanto a história das conquistas Surdas, mas caminhando e apoiando lado a lado a comunidade, é possível dizer que houve uma formação pessoal e profissional; inclusive, por ter acompanhado e vivido grande parte das conquistas desse grupo.

Nas sociedades de ouvintes há um predomínio das formas de falar, de escrever e de comunicar dos sujeitos e isso influencia não apenas a educação de Surdos mas, também, a construção da sua subjetividade. Nesses modelos de organização social, com predomínio da cultura dominante controla-se o formato de educação formal que é dado às minorias, como os Surdos¹.

Antes dessa etapa, porém, o mundo da criança surda se desenvolve entorno do seu núcleo familiar. Nesse sentido, persiste ainda a inquietação para entendermos

¹ Neste parágrafo inicial e ao longo de todo o texto da presente Tese, os leitores se depararão com o termo “surdo”, hora usado com “s” minúsculo, hora usado com “S” maiúsculo. A utilização de termos distintos para uma mesma deficiência remete a discussão sobre Pessoa enquanto categoria de pensamento nativa e a construção cultural variável (DUMONT, 1985; MAUS, 1974)

como é constituída a subjetividade dos sujeitos Surdos no processo de educação informal e no contexto de uma cultura predominantemente ouvinte. A preocupação nesse estudo parte da compreensão de que essa etapa inicial de formação da subjetividade da criança surda, antes de sua introdução no sistema escolar e, de modo consequente, na aquisição da língua de sinais, pode conformar a sua educação e a sua inserção na sociedade de ouvintes ao longo de sua vida.

Em 24 de abril de 2017, por exemplo, comemorou-se os 15 anos de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), conquista alcançada, em especial, por meio de sanção da Lei Federal nº 10.436/2002.

Deixamos aqui registrado que a aprovação de tal preceito legal é digna de comemoração porque, além de atribuir à Língua Brasileira de Sinais o estatuto de língua oficial do Brasil, passou a garantir aos cidadãos Surdos o pleno exercício dos Direitos Linguísticos, preconizados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, da qual o Brasil já era signatário.

O direito conquistado é ratificado quando verificamos que tanto a Lei nº 10.436/2002 quanto a Declaração de 1996 são normativas, que podem ser consideradas peças-chave na luta pela construção da identidade social do Surdo. Gostaríamos de destacar aqui o Art. 1º da Lei Federal nº 10.436/2002 que, entre outros aspectos, afirma, *in verbis*

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Neste artigo temos o reconhecimento da Libras como “forma de comunicação e expressão” e um “sistema linguístico” capaz de transmitir “ideias e fatos”, requisitos que acreditamos serem capazes de garantir o estatuto de primeira língua (L1) àqueles indivíduos que são “oriundos de comunidades de pessoas surdas” (BRASIL, 2002).

Baseada nessas afirmações é que, a princípio, na presente pesquisa, há um estudo bibliográfico, com o objetivo de promover uma reflexão sobre os estudos que

tratam da surdez e a interação entre o sujeito e a sociedade por meio da L1, como condição imprescindível para o indivíduo Surdo construir sua identidade social.

O contato entre Surdos por meio de sua L1 possibilita o compartilhamento de um ideal sociocultural, incluindo-os socialmente e possibilitando igualdade de condições no alcance de seus direitos. Até o momento, no meio acadêmico, a maioria dos estudos tratam sobre identidade e inserção social. Nossa proposta é enfatizar uma perspectiva marcada pela construção da subjetividade dessa criança que irá adquirir uma ou duas línguas. Perspectiva essa referendada pela psicanálise como base para nossa reflexão.

No primeiro ensaio, será perceptiva a escolha pelo uso do termo “Surdo”, com inicial maiúscula, ao invés de “surdo”. A justificativa para tal uso se dá nas explicações dadas por Sacks (1998). Segundo ele, o termo Surdo é empregado àqueles indivíduos que se consideram membros de uma comunidade linguística e culturalmente diferente.

[...] encarava os poucos pacientes surdos sob meus cuidados em termos puramente médicos – como ‘ouvidos doentes’ ou ‘otologicamente prejudicados’. Depois [...] comecei a vê-los sob uma luz diferente, especialmente quando avistava três ou quatro deles fazendo sinais, cheios de uma vivacidade, uma animação que eu não conseguia perceber antes. Só então comecei a pensar neles não como surdos, mas como Surdos, como membros de uma comunidade linguística diferente. (SACKS, 1998, p. 16)

As designações “Surdo” e “surdo” são utilizadas, respectivamente, para os indivíduos que se identificam com a identidade e cultura surdas e para os que possuem perdas auditivas, mas não participam da comunidade surda. Não é relevante o grau de surdez quando se fala em pertencimento ou não a essa comunidade, e sim o uso da Língua de Sinais como primeira língua (L1) ou língua natural².

É essa a Língua que permite aos Surdos afirmar sua diferença e identidade pois, segundo PERLIN (1998), ser Surdo significa pertencer a um mundo de experiências visuais e não auditivas proporcionadas também pelo uso da Língua de Sinais. Entende-se que viver uma experiência visual é ter uma Língua que, embora de modalidade gestual-visual, o faz pertencer a uma cultura.

² Aqui entendida como uma língua numa modalidade de codificação e decodificação que seja mais acessível ao sujeito. No caso da ausência de audição dos surdos, seria mais fácil acessarem uma língua que utilize para codificação os gestos e para decodificação a visão. Entendemos, inclusive, que o processo de aquisição de língua é da ordem do traumático, no entanto não é foco da pesquisa.

No contexto de representações sobre a surdez insurgem traços de uma comunidade com sua cultura organizada a partir de experiências nomeadamente visuais. Sobre isso, Salles (2004) afirma que as pessoas surdas se agrupam sempre que tem a oportunidade de fazê-lo. E se agrupam no que chamamos de comunidades linguísticas, sendo a base dessas comunidades o uso de uma linguagem comum.

O termo *Comunidade* destaca o fato de que seus membros estão unidos por laços sociais importantes e que os Surdos como um grupo, como uma coletividade, têm suas próprias normas e *valores* culturais formadores de uma identidade linguística e cultural específica. Percebê-los como uma comunidade linguística diferente vai além de defini-los apenas como Surdos, mas acima de tudo como indivíduos que diferem e, às vezes, entram em contradição com aqueles que apoiam a ideia de “macro comunidade” ouvinte.

Segundo Mendes (2012, p. 16), o “[...] entendimento da existência de uma Comunidade Surda também se traduz em luta por direitos, em resistência à reprodução das desigualdades e em tentativas de autoafirmação coletiva dos sujeitos Surdos.”. Pesquisas que têm como foco questões afetas à inclusão social dos Surdos por meio da Língua de Sinais são inúmeras e imprescindíveis na luta em defesa da comunidade surda e da cultura que lhes é específica. Procuram analisar o impacto e a considerável importância do uso de uma modalidade diferente de língua e das práticas culturais dela decorrentes.

A preocupação com estudos a respeito dessa temática é justificável, uma vez que a inserção social, quando conquistada, possibilita a construção entre os sujeitos da comunidade surda de uma gama de práticas discursivas capazes de construir mecanismos de autorrepresentação.

No presente estudo, busca-se demonstrar, por meio da revisão e pesquisa bibliográfica, que o processo de construção da identidade nos indivíduos Surdos está pautado não somente nas pré-disposições biológicas que lhes são inatas, mas, sobretudo, tanto pelos entrelaces culturais, quanto na subjetividade do próprio sujeito.

Os estudos acadêmicos em relação a esse último aspecto, isto é, subjetividade do sujeito Surdo, são extremamente escassos. Face à importância dessa discussão, o assunto será estudado com mais afinco, refletindo sobre o processo, educativo e cultural, de constituição da subjetividade da criança surda, considerando a importância

dos pais e da família no processo de acolhimento e de inscrição dessa criança no mundo adulto como parte de um processo educativo.

De modo geral esse momento de acolhimento é regido pela oferta dos sentidos e significados oferecidos pelos pais. Toda e qualquer constituição da subjetividade acontece, concomitantemente, com a entrada da criança no campo da linguagem, o que aqui não se confunde com a sonoridade da língua. É importante lembrar que no caso da criança surda a entrada nesse campo acontece sem o contato com uma língua oral e, muitas vezes, sem o conhecimento da surdez dessa criança por parte da família.

Nesses dois casos, a criança consegue estabelecer uma relação com sinais e objetos que venham a se constituir como significantes no processo de construção de sua subjetividade. A construção da subjetividade encontra-se na dependência do modo como a família insere essa criança no campo da linguagem. Todo esse processo pode ser entendido como componente do processo educativo informal pelo qual a criança passa durante seus primeiros anos de vida.

A partir desse ponto podemos afirmar a importância de se pensar a constituição da subjetividade de uma criança surda ainda num momento inicial de vida, a partir do instante em que ela é imersa no campo da linguagem e na estruturação do inconsciente. Ao partir dessa premissa, procura-se refletir como a subjetividade, aqui compreendida como o processo por meio do qual um traço ou uma marca se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular, é determinante em todo desenvolvimento do sujeito.

De fato, o principal objetivo dessa tese foi refletir sobre a importância dos pais, no período que envolve a educação informal, no processo de constituição da subjetividade do sujeito Surdo antes mesmo de seu contato com uma modalidade de língua que lhe é mais acessível, ou seja, aquela que lhe é possível acessar mesmo na ausência da audição – a Língua de Sinais. Com vista ao alcance desse objetivo, em termos metodológicos, o trabalho conforma-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico e analítico com base em referenciais teóricos capazes de dar aprofundamento nos estudos desse campo.

Para tanto este trabalho foi composto de três partes, organizados sob a forma de ensaios teóricos, com a problematização do objeto, mantendo uma relativa

autonomia do ponto de vista teórico, mas ao mesmo tempo, com uma articulação entre eles. O motivo de tal escolha é, ao final, fazer algumas mediações que definitivamente receberam contribuições dos ensaios, no sentido de se pensar na importância dos laços parentais nos estudos sobre surdez.

Para melhor apresentar as proposições a respeito do processo de constituição da subjetividade do sujeito Surdo, há uma reflexão sobre a relação entre “Língua de Sinais e identidade social” no primeiro ensaio. Em seguida, no segundo ensaio, discute-se a relação entre a “Subjetividade e surdez” numa perspectiva referendada pela psicanálise das questões relativas à subjetividade. Posteriormente, no terceiro ensaio, aborda-se o tema “Cinema e subjetividade: em cena a criança surda”, com a utilização de alguns filmes para compor as análises sobre o processo de construção da subjetividade em sujeitos Surdos.

A explanação da temática tem início ao discorrer sobre o Surdo e a Língua de Sinais. O conhecimento desses aspectos é imprescindível para que se adentre o universo Surdo, considerando a construção de sua subjetividade, que faz parte da análise proposta. Os laços parentais podem ser de fundamental importância na constituição de um sujeito desejante, pois transmite elementos estruturantes para essa criança surda no mundo real.

Neste trabalho, a questão posta não é simplesmente considerar ou não a formação identitária, mas perceber e mostrar que essa Subjetividade ocupa lugares diferentes em variados pontos da formação do sujeito. Conhecer a fundo esse universo tem grande relevância não só para a compreensão desse processo de subjetivação, como também para a construção de conhecimento suficientemente capaz de cooperar para que essa comunidade usufrua de um processo de formação identitária. O processo de subjetivação demarca e contribui com os processos de construção da identidade.

O mesmo se aplica à Língua de Sinais, pois o Surdo constitui-se com e por meio dela, uma vez que ela possibilita sua interação em sociedade. Os leitores poderão observar que o primeiro ensaio é dividido em dois momentos. No primeiro, a Língua de Sinais e suas principais características são apresentadas. No segundo momento, há as reflexões de diversos autores, como Perlin (2003), Moura (2000), Dizeu e Caporali (2005), Santana e Bergamo (2005), Sá (2006), Strobel (2009) e Skliar (2010) sobre a construção de identidade social do sujeito Surdo.

Já no terceiro ensaio, apresenta-se o arcabouço teórico da psicanálise, utilizado como base de ponderações em relação ao tema. Nesse tópico entende-se a opção por uma perspectiva psicanalítica e não biológica, neurológica ou mesmo cognitiva na análise do processo de subjetivação. Pode-se afirmar que essa abordagem psicanalítica sustenta a ideia de que o advento e a constituição do sujeito surdo têm seu início com o processo de acolhimento familiar e a inscrição desta criança no mundo da linguagem, sendo surda ou não.

Assim, este trabalho se propõe a discutir o processo de construção da subjetividade da criança surda, observando a suma importância dos momentos de acolhimento da criança no mundo pela família a partir das fantasias parentais. É bom lembrar que, dificilmente, uma surdez é detectada já nos primeiros anos de vida, por isso a relevância de se estudar a carga imaginária que, de modo geral, os pais depositam no filho sem se darem conta de sua condição.

Os estudos têm caráter psicanalítico pois partem, principalmente, das reflexões da psicanálise que tratam da organização e do funcionamento do aparelho psíquico. Em função da temática escolhida, a pesquisa concentra-se nos conceitos de Narcisismo e Identificação em Freud (1914) e Estádio do Espelho e Identificação em Lacan (1966), com o objetivo de explicitar a importância da primeira infância no processo educativo de constituição do sujeito.

No terceiro ensaio, o cinema é visto como um lugar de reflexão sobre possíveis relações estabelecidas entre o sujeito surdo e a construção de sua subjetividade. Desse modo, a arte cinematográfica é um instrumento capaz de dar materialidade de análise de fatos que normalmente não seria possível visualizar, ou seja, o cinema torna possível acessar o que não é possível no cotidiano.

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

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

A análise de processos psicoemocionais por meio dos filmes já é praticada na literatura há mais de um século. Como exemplo, pode-se mencionar a investigação de Freud (1913) da obra do famoso Michelangelo e de Leonardo Da Vinci (FREUD,1910), além de autores contemporâneos como Klein (1968), Winnicott (1971), Bettelheim (1976). Assim, a análise por meio da arte é possível e é a proposta deste trabalho.

Nesse momento, fixa-se o olhar na análise de algumas das produções artísticas que problematizam os componentes e os mecanismos subjacentes ao processo de subjetivação do sujeito surdo. Considerando a existência dos processos identificatórios a partir dos quais a criança escolherá, ainda que de modo inconsciente, seu caminho desejante.

Para esse fim, os filmes escolhidos foram: *O milagre de Anne Sullivan* (1962), com direção de Arthur Penn e roteiro de William Gibson, *E seu nome é Jonas* (1979), dirigido por Richard "Dick" Michaels, com roteiro de Michael Bortman, *Mr. Holland's – adorável professor* (1995), com direção de Stephen Herek e roteiro de Patrick Sheane Duncan, e *Nada que eu ouça* (2008), com direção de Joseph Sargent e roteiro de Stephen Sachs.

Nesses filmes, observa-se a presença de possíveis mecanismos que serão adotados pelos pais para subjetivar a deficiência visual, considerando uma tendência universal do casal parental, em especial do pai, de fantasiar a onipotência do filho. Freud (1914-1916) abriga sob o título de Narcisismo o conjunto de estratégias utilizadas pelos pais para reviverem suas fantasias de autorrealização com o nascimento de cada filho. Porque cada filho aponta para ele uma possibilidade de que aquilo que lhe faltou ele possa vir a fazer.

Nesses casos, temos uma difícil simbolização por parte do pai, pois o filho está ali, e ele não faz parte desse imaginário de que “vai dar certo!”. Imaginário esse que todo pai ouvinte guarda para o filho, não sendo uma característica específica do

descendente surdo, mas de qualquer criança que traga uma falta real, seja de audição, cegueira ou de outras condições.

Para a psicanálise, há dois lugares onde se pode bordejar esse real: a clínica e a arte. Diante de um filme, por exemplo, você pode ter um estranhamento, mas isso vai ser momentâneo e não atingirá o sujeito como a clínica o faz. Essa possibilidade, para ser explorada em termos empíricos e, possivelmente, como suporte teórico para futuros pesquisadores, necessita do aprofundamento de discussões sobre o papel do cinema nas releituras do real.

Pretende-se, com isso, contribuir na área da educação e em outras áreas afins, inclusive, naquelas que envolvem a psicanálise, a psicologia e até mesmo a psiquiatria. Apesar de desenvolver uma análise verticalizada, esta tese não apresenta um “tom” de término, mas lança novas luzes sob o problema, na esperança de trazer uma contribuição significativa para a discussão acadêmica aqui proposta.

2 LÍNGUA DE SINAIS E IDENTIDADE SOCIAL

Quando se fala em sujeito Surdo, imediatamente, as discussões são direcionadas para os conceitos de identidade e cultura. Essas são categorias amplamente discutidas pela comunidade surda, inclusive, no meio acadêmico. Ao entendê-las como ponto de partida, um ensaio com suas principais discussões e vertentes é construído, pois a partir delas é possível conjeturar melhor o horizonte da análise e as reflexões que surgem com o estudo.

Numa intenção política que consiste em uma tentativa de tornar a linguagem neutra em termos de discriminação e evitar que essa possa ser ofensiva, alguns defenderiam que seria melhor utilizar os termos “Pessoa com Surdez” ou, com base na legislação brasileira, “Deficiente Auditivo”. Ao traçar um panorama histórico, percebe-se que, além da mudança constante da nomenclatura, há também uma mudança socioantropológica de como os Surdos são compreendidos.

Como afirmou Wrigley (1996, p. 13), “[...] contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos.” Chamá-los de Surdos, dando destaque ao uso da letra inicial maiúscula, significa que os consideramos como parte integrante de um grupo de sujeitos que fazem uso da comunicação visual e partilham das comunidades surdas. É determinar como interpretamos o ser Surdo e suas implicações.

As comunidades surdas são aquelas nas quais encontramos Surdos e ouvintes que, de alguma forma, se identificam e partilham linguística e culturalmente suas expectativas, histórias, olhares e/ou costumes comuns. Nessa definição, encontra-se também o povo Surdo, que é composto exclusivamente de Surdos. Tanto a comunidade quanto o povo Surdo compartilham e defendem a existência da cultura surda. Os estudos de Sá (1999, p. 157-158) sustentam essa perspectiva ao afirmar que:

[...] nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as variadas ‘especificidades culturais’, manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente. [...] O objetivo de considerar, no estudo da problemática do Surdo, a questão cultural, não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário,

ou seja, o de considerar a diferenciação linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda.

O assunto sobre a existência ou não de uma cultura surda é interessante e extremamente complexo, mas, nesse momento, a atenção se encontra na tarefa de apresentar alguns estudos que refletem sobre importância da Língua de Sinais como instrumento usado para a construção da identidade social dos Surdos. Autores como Santana e Bergamo (2005), que versam sobre o assunto, ajudaram a tecer as reflexões sobre o processo de construção da subjetividade em sujeitos Surdos “*graças aos pais e apesar deles*” (COUTO, 2014, p. 1).

O modelo biológico da deficiência foi além da área da saúde. O objetivo era normalizar os sujeitos que destoavam do padrão determinado pela sociedade com o objetivo de integrá-los. Um equívoco, já que, mesmo aqueles Surdos submetidos a procedimentos corretivos³, como o implante coclear, não se tornavam ouvintes. Segundo Skliar (2003, p. 178), o problema era “[...] o fato de o Surdo ficar sujeito a esse jogo de oposições e binarismos, dependente do vaivém conceitual da mesmice normalizadora ”.

Considerando isso, o foco das reflexões não são os Surdos na fase adulta como comunidade linguística minoritária, caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios, mas as crianças surdas em seus primeiros anos de vida. Assim, um breve panorama histórico é criado para contextualizar a Língua de Sinais e, logo depois, estudos de alguns autores são expostos, considerados como referência no estudos dessa área e que tratam sobre o processo de aquisição de língua pelo sujeito Surdo e sua relação com a construção de uma identidade social.

³ Como procedimentos corretivos, temos aqueles denominados Órteses, próteses e Materiais Especiais (OPME), presentes na Tabela do Sistema de Gerenciamento da Tabela de Procedimentos, Medicamentos (SIGTAP) e OPM do SUS do Ministério da Saúde.

2.1 A Língua de Sinais

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua, por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 na vida social e escolar do Surdo, foi apenas o princípio para outras conquistas almeçadas pelo grupo. Pensar os processos de formação desse sujeito e sua consequente inclusão em sociedade vai além da possibilidade de se ter um intérprete *full time* na sua vida.

Profissionais como intérpretes e professores, formados após o reconhecimento e a regulamentação da referida lei, já romperam, em parte, com os pré-conceitos de ordem social e, porque não dizer também, linguísticos de que os Surdos foram vítimas. Trabalhar em empregos considerados menos valorizados, com baixos salários e longas e cansativas jornadas, era comum ao Surdo. Apesar disto, a questão colocada é que, mesmo com o reconhecimento da Língua de Sinais, a sociedade ainda não sabe lidar com a diferença no cotidiano.

Atualmente, muitos espaços alcançados, como o acesso aos níveis mais altos de formação acadêmica, são peças-chave para as lutas que devem continuar sendo travadas. Pesquisadores dessas áreas, como Skliar (1998), já afirmavam sobre a importância de manter e criar espaços que atendessem de forma efetiva a comunidade surda. Ao longo dos anos, as conquistas mundiais da comunidade surda, principalmente, no que diz respeito à Língua de Sinais, ganharam muitos adeptos. Estudiosos de diversas áreas têm se debruçado em estudos que buscam entender, em sua totalidade, os diferentes âmbitos que envolvem a pessoa surda.

Diante disso, muitos pesquisadores passaram a fazer diferentes afirmações sobre o momento da descoberta pela pessoa surda no *ser Surdo*. Expressão esta que caracterizava o encontro do Surdo com a Língua de Sinais e sua consequente entrada na comunidade surda. Compreender o cenário dos principais acontecimentos que envolvem a criação e o reconhecimento das Línguas de Sinais é imprescindível. Isso nos possibilitaria entender a importância dada a essa língua em todos os processos que envolvem o Surdo, haja vista que as histórias dos Surdos e das Línguas de Sinais se entrelaçam e devem ser avaliadas simultaneamente, sem prejuízo, no processo de conhecimento de suas principais particularidades.

2.1.1 Contextualizando a Língua de Sinais

Segundo Brito (1998), diferentemente das línguas orais, de uso em todos os países do mundo, a Língua de Sinais é de modalidade gestual-visual, ou seja, a codificação se dá por meio dos gestos e a decodificação é feita através da visão. Como sistema de comunicação, ela apresenta todas as características de uma língua oral, tais como gramática própria e sistema linguístico, características que são universais às línguas e às comunidades que a utilizam.

Os estudos dessa modalidade de língua e seu conseqüente reconhecimento é fruto de batalhas que há muito tempo estão sendo travadas, pelos próprios Surdos e por aqueles que reconhecem nesse grupo a existência de um povo. Tudo isso, na verdade, representando um novo olhar sobre esse sujeito, pois ver o “[...] povo Surdo como formadores de um grupo cultural [...] representou uma ruptura com a longa tradição de ‘patologizar’ os Surdos.” (PADDEN, 1980, p. 90 apud SACKS, 2005, p. 155).

Desse modo, com o intuito de entender melhor toda essa discussão, foi necessário embarcar numa viagem no tempo. Para datar e localizar a Língua de Sinais, foi preciso voltar a Paris do século XVIII, período em que surgiu Charles-Michel de l’Epée, um nome hoje mundialmente conhecido. Com uma história sacerdotal ligada aos Surdos, ele iniciou seus trabalhos com crianças surdas carentes. Após um período em algumas aldeias, teve a oportunidade de conhecer duas crianças parisienses surdas e gêmeas e, usando de puro empirismo, passou a aprender a linguagem desenvolvida por elas para comunicação e, juntamente com elas, criou e incorporou outros sinais (palavras) a essa linguagem.

Os resultados foram fantásticos e logo sua casa, até então dividida com seu irmão, tornou-se uma escola gratuita para Surdos. L’Epée foi incomparavelmente o maior promotor da educação de Surdos da história, já que suas ações culminaram nos primeiros passos para se pensar formas de educar os Surdos.

Devemos enfatizar que a escola para Surdos de abade l’Epée foi a primeira criada no mundo e que, por isso, talvez ele se vira obrigado a aceitar todo tipo de aluno e a realizar uma instrução rápida que permitiria a esses Surdos transformarem-se em elementos úteis à sociedade (QUIRÓS; GUELER, 1973, p. 292).

Seu trabalho tornou-se notório e, dessa simples iniciativa, surgiu o Instituto de Surdos-Mudos de Paris. O educador francês foi o primeiro a usar a Língua de Sinais como língua de instrução, algo revolucionário para a época. Com o reconhecimento mundial, Surdos de todas as partes do globo foram a Paris. Na Biblioteca Nacional da França, arquivos parlamentares de 1787 a 1860 apresentam a descrição desses fatos.

Em todos os tempos teve Surdos e mudos e em todos os tempos eles inspiraram aos amigos da humanidade o desejo de adoçar sua posição em estabelecendo entre eles e os outros homens algumas relações próprias a comunicação mutua das suas idéias. A Espanha, a Alemanha, a Inglaterra tiveram em diferentes tempos, filósofos que tinham feito essas tentativas; mas nenhuma delas não teve o sucesso suficiente para sobreviver ao seu autor; não sobrou nenhum vestígio dos métodos que foram empregados a essas diferentes épocas. A feliz descoberta na qual vocês cuidam hoje estava reservada a um desses homens que a natureza propõe em reparação dos seus erros e que juntando a virtude a genialidade, a paciência a coragem, concebeu e executou o projeto de devolver aos Surdos-mudos uma existência moral, a qual parecia tirada deles para sempre. Não tem ninguém que não reconhece a esses traços a pessoa do famoso Abade de l'Épée (BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE, 1791, p. 489-492).

Surdos de diferentes nacionalidades passaram a procurar l'Épée e, depois de instruídos, voltavam a seus países de origem, com base teórica e grandes ideais que colocariam em prática na vida de suas comunidades surdas. As metodologias que surgiram daí foram imprescindíveis para o avanço na Educação dos Surdos. Desses profissionais, surge um nome conhecido no Brasil: Eduard Huet. Segundo Perlin (2002), esse Surdo francês, a convite do então imperador D. Pedro II, veio ao Brasil para criar a primeira escola para Surdos que, a princípio, tinha o nome de Collégio Nacional para Surdos-Mudos.

Huet foi além do esperado, produziu um relatório das ações realizadas e apontou uma proposta na qual manifestava o desejo de criar no Brasil um instituto nos moldes do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges, na França, onde teve a experiência e felicidade de ter assumido o cargo de diretor.

Um pouco antes (1857), o professor francês Edward Huet (Surdo e partidário de L'Épée, que usava o Método Combinado) veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos Surdos de nosso país: Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mantido pelo governo federal, e que atendia,

em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos Surdos, de ambos os sexos (LIMA, 2014, p.121).

O francês obteve sucesso em seu intento. Vossa Majestade, D. Pedro II, permitiu a criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro, que

[...] foi criado com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos Surdos de ambos os sexos. Após ser inaugurado em 1º de janeiro de 1856 como instituição de caráter privado, teve como data considerada de sua fundação 26 de setembro do mesmo ano, dia de promulgação da Lei n. 939, por ter esta concedido subvenção anual e pensões aos alunos Surdos pobres. (BRASIL, 1857, p. 70).

Hoje, bem mais que uma escola, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é uma referência no que diz respeito à formação dos Surdos nos diversos níveis escolares, além de participar ativamente das discussões e na criação de políticas públicas para essa comunidade. Desde então, o INES se tornou o representante dessa comunidade na busca por seus direitos. Hoje, ligado diretamente à União, tem como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323/2009 e o Decreto nº 7.690/ 2012.

Perlin (2002) aponta que após a criação do INES tudo corroborava para um período de sucesso para a vida do Surdo. Tudo colaborava para que a educação deles fosse cada dia mais de qualidade. O reconhecimento dos avanços alcançados na Educação de Surdos por l'Epée, a criação do INES e das demais instituições mundo afora não impediram o que estava por vir na vida da então criada e reconhecida comunidade surda. No ano de 1880, em Milão, aconteceu um congresso que trouxe, sem termos outro termo para definir, consequências drásticas aos Surdos.

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores das escolas para Surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares [...] (SKLIAR, 2010, p. 16-17).

Estudiosos apresentaram nesse evento, na Itália, os resultados de suas pesquisas que provavam que o Surdo não tinha problemas em seu aparelho fonador,

ou seja, eles poderiam falar. Essa pesquisa acabou por corroborar com a ideia de que as Línguas de Sinais seriam prejudiciais aos surdos. Tal fato ratificou a necessidade em impedir, por um tempo, essa modalidade de língua como forma de comunicação, pois, como se difundiu na época, ela atrapalharia o processo de aquisição da língua oral e, conseqüentemente, a modalidade escrita dessa língua. A abordagem adotada a partir de então para a Educação da Pessoa Surda seria o Oralismo, corrente que tinha como base a normalização do sujeito por meio do aprimoramento do corpo. Isto é nada mais que a possibilidade de equalizar o sujeito para controlá-lo, modelo de uma educação pautada na estigmatização do ser Surdo.

Nas instituições criadas para atender os sujeitos considerados deficientes, aplicavam-se práticas normalizadoras – entendidas como práticas que pretendiam adaptar ou, até mesmo, curar. De fato, eram uma forma de disciplinar os corpos por uma rede de poderes/saberes de forma que os alunos operassem em padrões de ‘normalidade’. Em última instância, o corpo era o alvo desse poder normalizador. (BAALBAKI; CALDAS, 2011, p. 1889).

Com a proibição do uso da língua gestual e a oficialização imediata do oralismo, tal mudança só veio reafirmar a dominação do ouvinte sobre o sujeito Surdo. O objetivo, como explica Skliar (2010), era homogeneizar para dominar. Observe duas resoluções criadas a partir deste congresso:

1. O uso da língua falada, no ensino e educação dos Surdos, deve preferir-se à língua gestual;
2. O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de Surdos, afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida. (BAALBAKI; CALDAS, 2011, p. 1892).

Essas e outras decisões trouxeram conseqüências drásticas aos Surdos de todo o mundo e no Brasil não foi diferente. Apresentavam a LIBRAS como algo nocivo aos Surdos e depositavam na aprendizagem da língua oral a única possibilidade real de “normalizar” o Surdo. Apesar da insistência em mantê-lo por longos cem anos, o método oralista não obteve sucesso. Segundo Lopes (2004, p. 50)

O processo de normalização foi virado do avesso, ou melhor, teve uma virada epistemológica. Fala-se de surdos e se produzem surdos. O referencial de normalidade é dado sob outras orientações modernas que dizem da diferença cultural e do respeito com essa diferença[...] com o fortalecimento do discurso

cultural e linguístico, aqueles discursos foram se reconfigurando e se modernizando para poder ressurgir de outras formas.

A defesa pela Língua de Sinais, muitas vezes, tomou rumos que ultrapassam a defesa por seu reconhecimento. Diferentes foram os caminhos percorridos, mas todos importantes para compreendermos o valor que é dado à Língua de Sinais para o Surdo. Vejamos as trajetórias e as consequências das diferentes decisões tomadas.

2.1.2 As Abordagens Metodológicas

Durante os anos que se seguiram após o Congresso de Milão, algumas abordagens voltadas à Educação dos Surdos foram criadas. Com diferentes metodologias, tais correntes tinham como objetivo melhorar a vida do Surdo em sociedade. Dentre elas, três se destacam: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

O Oralismo tem como base o uso exclusivo da língua oficial de modalidade oral do país onde o Surdo reside. Os treinos auditivos e articulatórios feitos por meio de terapia fonológica eram os grandes responsáveis pela aquisição da língua.

Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os Surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX. (SKLIAR, 2010, p. 16-17).

O objetivo era normalizar os sujeitos, a fim de que esses pudessem se integrar à sociedade, o que não ocorria, mesmo com todos os esforços depreendidos. O aprendizado da língua oral não garantia e não garante o pleno desenvolvimento da criança e nem a sua integração com a comunidade ouvinte. O caminho percorrido para a aprendizagem de uma língua se difere de uma criança ouvinte para uma surda, quando falamos em desenvolvimento do pensamento e da cognição, por meio de uma

língua de modalidade exclusivamente oral, mesmo que numa modalidade diferente, o objetivo se assemelha ao que se tem hoje, o resgate do Surdo por meio da língua.

Estudos como os da professora Ronice Muller de Quadros⁴ (1997) e a própria história provam que os Surdos submetidos unicamente ao método oralista tiveram muitas dificuldades em todo o processo educacional. Muitos não conseguiram fazer parte do mundo ouvinte, nem mesmo da comunidade surda que ainda resistia. Os adeptos do oralismo consideravam que a linguagem era a externalização do pensamento preexistente.

Capovilla (2000, p. 102), explica que

O método oralista objetivava levar o Surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes.

A língua materna, segundo Gorski (2010), traz em si a possibilidade de significações para a criança e leva à formação da consciência. Essa é adquirida por meio das relações interpessoais com o núcleo parental. E, mesmo que essas relações sejam entre pais ouvintes e filhos Surdos, elas existem, mas não da forma como os oralistas afirmavam. Desse modo, era impossível aos pais não usar algum tipo de gesticulação para expressar e explicar melhor as coisas. A ideia de referencial adulto para a criança surda, pensado pelos oralistas, passava longe da possibilidade de se ter outro falante de uma língua de modalidade gestual visual, como eram as Línguas de Sinais.

Mesmo cercado de problemas reais, o método oralista não assumia os problemas cognitivos e emocionais decorrentes desse posicionamento. Isso, inclusive, é uma das causas que justificam o fracasso dessa abordagem e que levaram a cem longos anos de insucessos na educação de Surdos.

⁴ É graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (1992), tem mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora do CNPq, coordenadora do Curso de Letras Língua Brasileira de Sinais, membro editorial dos seguintes periódicos: Espaço (INES) (0103-7668), Ponto de Vista (UFSC) e Sign Language & Linguistics. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos Surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 8).

Para o Surdo, segundo os estudos de Goldfeald (2002), pode levar cerca de dez anos o processo de aprendizagem de uma língua oral. Levando em consideração que a criança precisa estar na escola a partir dos quatro anos de idade, nos perguntamos, como deve se dar este processo em sala de aula especificamente para essa criança surda?

Nessa perspectiva, foi inevitável o fracasso desta abordagem e inerente a busca por uma outra forma que não essa de promover uma educação eficaz. Assim, decorrente da necessidade urgente de buscar a melhoria da educação desse público, surge uma outra metodologia denominada Comunicação Total.

Em 1817, o professor Surdo Laurent Clerc fundou a primeira escola permanente para Surdos nos EUA, usando um tipo do francês sinalizado, ou seja, a união da Língua de Sinais com a estrutura da língua francesa adaptada ao inglês. Esse foi um marco no surgimento da mais nova abordagem de educação para Surdos, a Comunicação Total. No entanto, mesmo com todos os esforços e empenho sobre o ensino da língua oral auditiva do lugar, os Surdos ainda apresentavam muitas dificuldades. Essa abordagem aliava a língua oral dominante do país a alguns meios utilizados pelas línguas de sinais.

O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao Surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo, lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito (CICCONE, 1996, p.6-8).

A partir desse momento, outras pesquisas surgem tendo como foco a mesma metodologia. A princípio, elas foram denominadas de Abordagem Total, só depois, em 1968, que o pesquisador Ruy Holcom mudou o nome para Comunicação Total. Segundo Stewart (1998, p. 118), a Comunicação Total era “[...] a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes Surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas”.

Apesar de se apresentar como uma abordagem democrática que evidenciava a decisão de qual língua usar e como colocar em prática tais ações na educação de Surdos, ela era muito criticada. Sua imposição às Línguas de Sinais pelas regras gramaticais das línguas orais auditivas dos países as quais essas pertenciam, via comunidade surda, era abusiva.

Como não existem na Língua de Sinais componentes da estrutura frasal do português (preposição, conjunção etc.), são criados sinais para expressá-los. Além disso, utilizam-se marcadores de tempo, de número e de gênero para descrever a língua portuguesa através de sinais. A isto se chama de português sinalizado. Outra estratégia utilizada pela Comunicação Total é o uso de sinais na ordem do português, sem, no entanto, usar marcadores, como no português sinalizado. O que existe em ambos os casos é um ajuste da Língua de Sinais à estrutura da língua portuguesa. (DORZIAT, 2004 apud CAPOVILLA, 2006, p. 19).

A Língua de Sinais não era vista como língua, mas como aporte facilitador do processo de comunicação. Como afirmou Capovilla (2006), essa modalidade, chamada também de Bimodalismo (uso de duas línguas para comunicação), surgia como uma forma de minimizar os entraves que aconteciam no processo educacional que impossibilitava o desenvolvimento dos alunos Surdos. Mesmo assim, a comunidade surda continuou suas lutas em prol de seus direitos sociais e linguísticos. Antes de ser reconhecida, a Língua de Sinais passa a ser usada fora dos muros da escola, haja vista que o encontro Surdo-Surdo nunca deixou de existir, e os estudos voltados para o reconhecimento de sua língua foram tomando forma e força.

Embora tenham existido outros movimentos acadêmicos que se propuseram a estudar os Surdos e as Línguas de Sinais, foram os estudos linguísticos que

avolumaram as lutas existentes, a exemplo das pesquisas feitas por Stoke⁵ (1960), e provaram que as Línguas de Sinais possuíam seu próprio sistema de possibilidades. Na época, o autor revolucionou, apresentando a descrição de uma língua de modalidade diferente das línguas estudadas até então. Todos os elementos apontados por Stoke provavam que a *American Sign Language* (ASL), língua estudada por ele, apresentava todos os elementos dos níveis tradicionais da análise linguística – fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

Essas características linguísticas faziam parte da composição das Línguas de Sinais e estavam à disposição da comunidade falante, os Surdos. As questões de ordem gramatical que permitiam a descrição de uma língua também poderiam ser aplicadas a todas as Línguas de Sinais, inclusive à Língua Brasileira de Sinais. No Brasil, isso só começou a ser discutido ao final da década de 1980, quando a comunidade surda, num movimento que durou praticamente quinze anos, conseguiu ao final oficializar a Língua Brasileira de Sinais com a criação e a aprovação da Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002, conhecida como “Lei da LIBRAS”.

A Lei 10.436 reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e com isso seu uso pelas comunidades surdas ganha respaldo do poder e dos serviços públicos. Esta lei foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto de nº 5.626/05, que estabelece a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular no ensino público e privado, e sistemas de ensino estaduais, municipais e federais (Cap. II, art. 3º). Este decreto, no capítulo VI, Art. 22, incisos I e II, estabelece uma educação inclusiva para os Surdos, numa modalidade bilíngue em sua escolarização básica, garantindo-se a estes alunos, educadores capacitados e a presença do intérprete nessas classes. (SANTOS; SILVA, 2015, p. 28).

Sua regulamentação, por meio do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, trouxe luz às lutas e aos desejos da comunidade surda e detalhou como tudo deveria se dar, inclusive a Educação para Surdos.

Já ao final dos cem anos de hegemonia da abordagem Oralista, tem-se uma novidade, que ocorreu primeiro na Inglaterra e na Suécia, o bilinguismo. Há uma percepção de que a Língua de Sinais tem caráter de língua e, com tal, deve ser respeitada e jamais ter que se sujeitar à língua dominante do país. O nome bilinguismo

⁵ Dr. William C. Stokoe Jr. (1919-2000) foi um estudioso que pesquisou extensivamente a *American Sign Language* ou ASL (Língua de Sinais Americana), enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet.

não se referia à mesma ideia que pregavam os adeptos da Comunicação Total, mas, sim, ao uso da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua escrita, o português, como a segunda língua (L2), no Brasil. Há, inclusive, nessa abordagem a necessidade de se entender e diferenciar, dentro das concepções discutidas sobre L1, os conceitos de língua materna e língua natural.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a Língua Materna é aquela que as pessoas adquirem naturalmente quando expostas, nos primeiros meses de vida, a um processo de aquisição e a uma forma de inserção cultural e de socialização. Já a Língua Natural⁶ é aquela que os indivíduos adquirem na interação com os outros, sem necessitar de muito esforço ou de um trabalho sistematizado. Com relação aos Surdos, as línguas, na modalidade gestual-visual, assumem esse lugar de Língua Natural. Sua codificação é feita do mesmo modo que o do Surdo, naturalmente, com condições de uso, diferente de uma criança ouvinte que codifica pela oralização e decodifica pela audição.

Todos os seres humanos nascem com uma capacidade inata para desenvolver a linguagem. As línguas naturais são aquelas que podem ser adquiridas pelas crianças, de forma natural e inconsciente, através da interação com os seus falantes (no início da vida, principalmente com os pais), permitindo-lhes o desenvolvimento linguístico e cognitivo e servindo de suporte para a aprendizagem de outras línguas e todo o gênero de conhecimentos [...]. As línguas gestuais são as únicas que as crianças surdas podem adquirir naturalmente, pelo que são as línguas naturais dos Surdos. Isto significa que, para as crianças surdas filhas de pais ouvintes, a língua natural dos pais é diferente da língua natural delas. (GOLDFELD, 2002, p. 25).

É importante aqui apresentar que há diferenças significativas entre crianças surdas, filhas de pais surdos e crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Como afirmou Goldfeld (2002), a língua que é natural a essa criança, provavelmente, para pais ouvintes não será natural e não será o instrumento usado como forma de comunicação com ela. Se o for, certamente será permeado por outros artifícios que propiciará a comunicação entre eles, o que não ocorreria com pais surdos.

Ainda sobre língua materna, no que diz respeito ao processo de constituição da subjetividade, é importante ressaltar o que acontece com a criança surda, filha de

⁶ Para a Psicanálise, o termo Língua Natural está equivocado, já que o processo de aquisição não é natural para o sujeito. Usaremos o termo apenas como exemplificação de uma língua que é mais acessível ao sujeito surdo.

pais ouvintes. Mesmo que as primeiras relações se deem de igual forma para uma criança surda como para uma ouvinte, não devemos esquecer o que acontece nas próximas fases do desenvolvimento, que é a passagem da língua materna para a língua natural. A criança ouvinte dá continuidade a esse processo adquirindo a língua do núcleo parental, já a criança surda passa a vivenciar uma barreira no processo de trocas por meio da comunicação. Quer dizer, então, que o processo de constituição do Surdo com base nestes fatos não aconteceu?

Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente. (BRASIL, 1988, p. 55).

Com o passar dos anos, a convivência com e na família torna-se um problema, pois, apesar dos constantes esforços com médicos, fonoaudiólogos, terapeutas e outros profissionais, a ausência de uma língua para comunicação é um peso para ambos. Isso se dá porque a língua que a criança está sendo exposta não é a natural. Segundo Kyle (1999), a Língua de Sinais é natural para o Surdo, pois é adquirida de forma rápida e espontânea.

Para os pesquisadores da área, como Quadros (1997), o atraso no acesso a uma língua natural que seja facilitadora do processo de inserção é primordial para evitar problemas de ordem emocional, cognitiva e até biológica. Sendo assim, não podemos esquecer que, num determinado momento, para o Surdo, essa realidade será inevitável.

Uma criança normal que crescesse em um ambiente exclusivamente formado por Surdos-mudos não desenvolveria a linguagem oral, mesmo que tivesse todos os requisitos inatos necessários para isso. Fenômeno semelhante ocorre com os vários casos das chamadas 'crianças selvagens', que são crianças encontradas em isolamento, sem contato com outros seres humanos. Mesmo em idade superior à idade normal para a aquisição da linguagem, não havia aprendido a falar. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Mesmo que resguardado por lei, o processo de aquisição da Língua de Sinais como primeira língua ainda é deficitário. A luta da comunidade surda hoje é por uma

Escola Bilíngue que abranja da Educação Infantil ao Ensino Fundamental primeiro segmento que, atualmente, é realidade em apenas alguns estados do Brasil como: Minas Gerais, Distrito Federal, Paraíba, Santa Catarina, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Para isso, o movimento nacional em prol da criação de cursos de formação de professores para esse segmento foi imprescindível. O IFG foi precursor, criando dentre os cursos já oferecidos, a Licenciatura em Pedagogia Bilíngue no ano de 2015, e, inclusive, foi colaborador do Instituto Nacional de Educação de Surdos na criação do mesmo curso e, atualmente, é polo deste na modalidade a distância. Ambos têm em suas matrizes curriculares a discussão sobre o Bilinguismo e a Educação de Surdos no país.

São várias as tentativas em prol da criação de uma educação adequada aos Surdos. Assim, apesar dos avanços, a educação bilíngue para Surdos ainda é um tabu. No Brasil, existem apenas dois cursos de Pedagogia voltados para a formação de pedagogos bilíngues, Libras/Português, um no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Aparecida de Goiânia, e outro no Instituto Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro.

Para que o bilinguismo seja a metodologia base da educação de pessoas surdas, há um caminho longo a se seguir. Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, com a inclusão, a obrigatoriedade em estar todos os alunos matriculados na rede regular de ensino nas salas comuns acaba por barrar a construção de escolas bilíngues, berço para essa metodologia. Nos dizeres deste preceito,

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Apesar de já ser reconhecida no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais ainda assume um lugar de pouco *status* social. Com todas as mudanças, como a inclusão de LIBRAS como disciplina em cursos de formação no ensino superior, a existência

de estudos realizados em âmbito *latu e strictu sensu* e a conseqüente entrada dos Surdos em diferentes espaços, ainda há necessidade de se trilhar um longo caminho para um real reconhecimento.

2.2 A Identidade Social

Ao longo desta pesquisa, foi possível conhecer os estudos que refletem e discutem sobre o reconhecimento da cultura surda de autores que versam sobre uma necessária construção de uma identidade social. Perlin (2003), Moura (2000), Dizeu e Caporali (2005), Santana e Bergamo (2005), Sá (2006), Strobel (2009) e Skliar (2010) discutem a construção dessa identidade social a partir do contato com a língua e, conseqüentemente, com o *outro* Surdo, e dão ênfase à existência de uma comunidade surda que se utiliza da Língua de Sinais como instrumento fundamental para a construção da identidade social do Surdo.

A identidade social de um sujeito se distingue pelo número de conexões que este estabelece num determinado sistema social. Desse modo, para Cuche (1999, p. 177), a “[...] identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente”. Uma forma de justificar o discurso sobre o Surdo enquanto pertencente a um agrupamento, com base na presença e/ou na relação com sua comunidade e, conseqüentemente, com sua língua.

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

Não só esses estudiosos, mas todos os demais que compõem esse estudo, consideram que o conceito de identidade social passa pelas discussões de Stuart Hall (2006), grande defensor dos estudos culturais⁷, para quem a

⁷ Estudos Culturais são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade, orientados pela hipótese de que entre as diferentes

[...] identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente" (HALL, 2006, p. 13).

Mesmo que o foco do presente trabalho seja refletir sobre o processo de construção da subjetividade nos indivíduos Surdos, consideramos necessário apresentar os principais estudos sobre a construção da identidade social desse grupo. O objetivo desse movimento intelectual é promover uma reflexão sobre os estudos que tratam sobre a surdez e a interação social, como condição imprescindível para compreender os entrelaces culturais.

As propostas de alguns pesquisadores da área e seus principais pressupostos sobre o tema, descritas e discutidas logo adiante, fazem parte de um apanhado de estudos que tratam da construção da identidade social pelo Surdo. Estudos que reafirmam a importância dada as Línguas de Sinais no processo de pertencimento do Surdo a um determinado grupo social.

2.2.1 Construção da Alteridade e Identidade do Surdo

A professora Gladis Perlin é uma investigadora surda brasileira, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, com mestrado, doutorado e pós-doutorado sobre o Surdo e os processos de *empoderamento* deste em sociedade. Além das diversas pesquisas que realizou, importa sua própria experiência pessoal contada numa perspectiva filosófica.

Perlin (2003), em meio a várias afirmativas sobre como se dá a construção da identidade social do sujeito Surdo, apresenta o depoimento de uma surda, autora do livro *O voo da gaivota*, chamada Emmanuelle Labourit (1994), em que testemunha

culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas. Dentre os autores que trabalham nessa perspectiva, podemos destacar Silva (1997; 2003), Behares (2000), Skliar (1998), Sá (1999; 2004), Wrigley (1996), dentre outros.

sobre a construção de sua identidade apenas após seu contato com outros Surdos e a Língua de Sinais.

Não tinha compreendido que era surda, somente que existia a diferença. Nunca havia visto Surdos adultos, portanto, na minha cabeça, os Surdos nunca cresciam. Iríamos morrer assim, pequenos. Na escola, ensinaram-me a dizer o nome, Emmanuelle. Mas Emmanuelle é um pouco uma pessoa exterior a mim. Ou um duplo. Quando falo de mim, digo: - Emmanuelle fez isso ou aquilo [...]. Levo em mim a Emmanuelle surda, e tento falar dela, como se fôssemos duas, mas [...] para quem se habituou a virar a cabeça ao chamado de seu próprio nome, é talvez difícil entender. Sua identidade está dada desde ao nascimento. Não tem necessidade de pensar nela, não questionar sobre si mesma. São 'eu', naturalmente, sem esforço [...]. Não podia me identificar. Eu tinha a aquisição da Língua de Sinais, tantas perguntas a fazer. (PERLIN, 2003, p. 25, 32, 52, 56).

O depoimento acima expressa os dilemas sofridos pelo Surdo durante a construção de sua identidade. Relata, inclusive, situações em que a própria denominação, ou melhor, o fato de se ter um nome ocasiona um momento pleno de angústia. Segundo Perlin (2003), isso ocorre por questões específicas das línguas de sinais, nas quais os indivíduos não são identificados por seu nome, mas por um sinal. Em relação à nomeação, vale a pena lembrar que na Língua de Sinais

[...] comumente quando conhecemos alguém lhes perguntamos logo o nome, como se chama, para que todas as vezes que quisermos nos referir àquela pessoa tenhamos um signo que a represente. O nome que estamos falando é o que na Língua Brasileira de Sinais denominamos de sinal pessoal ou somente sinal, costuma-se dizer que se trata de um nome visual, um batismo, para dar início à participação na comunidade surda. Um nome visual, como o próprio nome diz, se trata de uma marca, um traço visual próprio da pessoa. (PEREIRA, 2001, p. 13).

Este sinal é usado como uma forma mais prática e visual de identificação pelas pessoas dentro da comunidade surda, sejam elas surdas ou ouvintes. Percebe-se que os padrões de normalidade, a todo momento, ofuscam as características únicas de cada sujeito em detrimento da concepção da maioria. O uso de um sinal no lugar de um nome revela um modo diferente de nomear o mundo que os rodeia.

Em todo seu trabalho a autora alinhava os conceitos de alteridade, diferença e identidade contrapondo as experiências de vida dos sujeitos pesquisados e aquelas por ela vivenciadas, haja vista sua condição de surda. Em suas elaborações, a

presença do ouvinte é concebida, em determinados momentos, com o outro. Além disso, a autora afirma que “[...] igualmente o conceito de ser Surdo aqui usado não se evidencia pela existência ou não do ouvintismo”.⁸ (PERLIN, 2003, p. 14).

Essa autora, em seus estudos, pressupõe o quanto a comunidade surda é capaz de ver no ouvinte um inimigo em potencial. Chegam a usar termos como “colonialismo” para descrever a relação entre Surdos e ouvintes na sociedade. Como explica Teske (apud SKLIAR, 2001, p. 141), “[...] as concepções elitizadas de um grupo dominante Surdo podem reproduzir uma visão colonialista, inferiorizando Surdos de classes populares que, mesmo sabendo Libras, não são oralizados e não participam de associações dos Surdos ou participam menos”.

Para Perlin (2003), descrever e significar o sujeito Surdo com base no olhar do ouvinte é muito “complexo”, porque nem sempre os padrões estabelecidos para essa leitura conseguem descrevê-lo em sua complexidade. Conforme afirma, o testemunho de Emmanuelle Labourit (1994) permite concluir que a leitura não é uma exceção, mas a representação de uma realidade que permeia a vida de muitos. Entender-se a partir do olhar do *outro*, que, muitas vezes, não o enxerga, passa a ser um desafio.

A autora discorre sobre o tema alteridade ao longo de seu trabalho como a possibilidade de expressão do Surdo em sua diferença com relação ao outro. Como princípio fundamental de suas discussões, apresenta a alteridade como instrumento de relação com o outro, na perspectiva da diferença, e afirma que o Surdo só passa a construir sua identidade social na relação com outro Surdo.

Ao tratar dos conceitos de alteridade e diferença, Perlin (2003) o faz como forma de determinar o outro como o outro que ela vê, “ouvinte”, ou o outro que ela é, “Surdo”. As duas noções, alteridade e diferença, aparecem, portanto, como uma estratégia para determinar a posição da representação que este indivíduo faz de si mesmo e se posiciona diante deste outro ouvinte que, em certa medida, o determina.

Deste modo, trabalha com a hipótese de uma suposta colonização do ouvinte, pois

⁸ Ouvintismo “[...] é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. SKLIAR, Carlos (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.15.

[...] o ouvinte se converte num colonizador e diante do outro Surdo coloca uma falta, uma deficiência, uma menoridade, uma menos-valia social, um diferencialismo. À parte de domínio do mundo real: a escrita e o raciocínio que constitui o poder sobre as leis, identidades, representações, determinações. E atribui ao outro Surdo adjetivos degradantes, deprimentes como: minoria linguística, menos válidos por não ser iguais aos ouvintes, incapacitados, desabilitados, necessitados de ter a fala como o ouvinte tem. (PERLIN, 2003, p. 70).

É em um movimento de individuação que o Surdo consegue diferenciar-se do outro ouvinte. Então, ele passa a construir um conceito de si mesmo e não mais aceita a visão que os outros fazem dele. O Surdo “[...] liberta-se das amarras do colonialismo, das proposições de narrar-se como ouvinte, das propostas intersubjetivas de ambos” (PERLIN, 2003, p. 116) e passa a narrar-se como um sujeito com identidade própria.

Perlin (2003) demonstra a importância da luta pelo *empoderamento*⁹ da pessoa surda, para sua independência, autonomia e autodeterminação. Este ato é de fundamental importância, pois traz para o Surdo o poder pessoal de fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle de sua vida. Ainda segundo a autora, cabe aos sujeitos Surdos tomar a Língua de Sinais como instrumento para isso, o que leva à construção de uma discursividade a partir da qual o Surdo só se reconhece por meio do contato com a LS.

Labourit (1994, p. 17) conta que sua comunicação com a mãe antes de ter contato com a língua de sinais “(...) era instintivo, animal, chamo-a de “umbilical”. Tratava-se de coisas simples, como comer, beber, dormir. Minha mãe não me impedia de gesticular, como lhe haviam recomendado. Não tinha coragem de me proibir. Tínhamos signos nossos completamente inventados”.

Além de Perlin (1998) e Labourit (1994), outros estudiosos como Strobel (2008) e Skliar (2010) acreditam e defendem que a construção da identidade social do Surdo pode se dar por intermédio do contato com a Língua de Sinais. Considerada *natural* e adquirida em qualquer idade, ela é capaz de promover a noção de pertencimento a uma comunidade. Tais discursos caracterizam uma forma de compreender o Surdo

⁹ A princípio utilizado em inglês *empowerment* significa "empoderamento", um neologismo que designa as relações de poder dentro de uma sociedade. A psicologia e filosofia também abordam o tema, muito comum na indústria da autoajuda e das ciências da motivação. O *empowerment* como fenômeno sociológico está muitas vezes relacionado com membros de grupos que são discriminados pela sua raça, religião ou sexo. E se refere a um aumento de força política e social desse grupo ou de um único indivíduo discriminado, através do fortalecimento de suas próprias capacidades.

como parte de um agrupamento social, a fim de levá-los a participar da luta em prol do reconhecimento da comunidade surda.

Há também estudos, como os apresentados por Perlin (1998, p. 52), nos quais existem afirmações de que mesmo os Surdos oralizados¹⁰ passam a fazer uma leitura de mundo tão somente após o contato com a Língua de Sinais. Antes disso, as possibilidades de relação desses sujeitos “com e na comunidade ouvinte” seriam praticamente inexistentes. A autora entende, ainda, que o Surdo, ao ser reprimido pelo ouvinte, necessita passar pelo encontro Surdo/Surdo para que ele, então, possa construir sua subjetividade.

Portanto, isso seria possível na relação com aquele que se apresenta como “[...] o outro Surdo na capacidade física, agindo como parte desta capacitação social, o outro Surdo participante de sua validação social, marcadas pelo outro de luta [...]” (PERLIN, 2003, p. 8). Nascer em uma família de ouvintes, por exemplo, e sentir-se diferente é uma realidade para a maioria dos Surdos. A grande questão é ver essa diferença como uma barreira intransponível na rede de relações que o sujeito estabelece, do nascer até o fim de sua existência. A autora, portanto, focaliza seu discurso na afirmativa de que o ouvinte, mesmo sendo um ente próximo, é, na grande maioria das vezes, sempre alheio à condição que envolve o ser Surdo.

2.2.2 A Identidade Surda sob a ótica do Multiculturalismo

Ainda sobre a identidade do Surdo, via Língua de Sinais, é feita uma reflexão pela pesquisadora Maria Cecília de Moura, em seu trabalho *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*, publicado em 2000. A partir de uma perspectiva do multiculturalismo, vista por meio de uma análise psicossocial, a autora apresenta uma pesquisa feita com um indivíduo Surdo na qual afirma ser provável que somente a partir do contato com a Língua de Sinais, o Surdo passa a constituir sua identidade social.

A infância é revelada como nula, por não ter sido capaz de proporcionar a construção de sua identidade, por ele não ter sido visto como um membro

¹⁰ Capaz de exprimir oralmente através de palavras, verbalizar.

atuante da família, mas, sim, como alguém que deveria ser cuidado. Houve falhas condicionadas por um contexto social, psicológico e familiar em que o exercício da igualdade não foi possível, exatamente por faltarem a Ricardo os meios para interagir comunicativamente com o mundo. (MOURA, 2000, p. 129).

Dentre os estudiosos, Perlin (2003), Dizeu e Caporali (2005), Santana e Bergamo (2005), Sá (2006), Strobel (2009) e Skliar (2010), citados no decorrer do trabalho, Moura (200) é a que apresenta a mais contundente declaração ao dizer que o período da infância deveria ser considerado nulo. Para ela, o termo “infância nula”, significa dizer que houve falhas no contexto social, psicológico e familiar e, por esse motivo, afirma que a infância não foi capaz de proporcionar a construção de sua identidade.

A assertiva é importante para esse trabalho, em razão da proposta de se discutir e apresentar o quanto o período da infância e a relação da família com essa criança surda são significativos. É o amparo desta família dado a essa criança que irá marcar, significativamente, o processo de constituição de sua subjetividade.

Nesse sentido, no que se refere à identidade social, a autora afirma que fundamentalmente é possível ser constituída via o encontro Surdo/Surdo. Em princípio, tal elaboração pode assustar quem lê, mas o que se reflete é o seu posicionamento quanto à construção da identidade surda. Moura (2000, p. 71) explica sua afirmação ao refletir sobre o que acontece nos espaços de convivência, como nas Associações de Surdos:

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

É nesses espaços que o imaginário de uma comunidade surda, como um espaço homogêneo, surge. Implica numa eliminação das diferenças, o que é incompatível com as vivências desse grupo e também porque a identidade, já

discutida aqui por Perlin (2003), só se constrói na relação com a alteridade, ou seja, na e com a diferença.

Nesse sentido, é uma oportunidade para discutir a questão da linguagem. Segundo a autora, poderia se dizer que apenas quando são considerados os aspectos que envolvem o processo de aquisição da linguagem, como um ambiente social, uma identidade, um grupo, é que se pode falar, por exemplo, em consciência do indivíduo como ser social e da linguagem. Assim, é por meio do contato com o outro igual que o sujeito se vê como “humano” e partícipe de uma sociedade.

De acordo com Moura (2000), numa sociedade majoritariamente ouvinte, o Surdo precisa ser “ensinado” dentro de uma proposta educacional denominada bilinguismo. Essa proposta valoriza o ensino da Língua de Sinais aos Surdos, bem como o ensino da linguagem ouvinte, seja através da fala e/ou da escrita, a fim de proporcioná-los a possibilidade de comunicação e desenvolvimento de sua identidade.

A autora reflete também sobre a construção da identidade tendo como base uma entrevista realizada com um Surdo e mostra uma nova maneira de compreender o Surdo, percebendo-o como detentor de linguagem. Ademais, explica que, ao construir sua identidade, o Surdo transforma as ideias preconcebidas e atesta que o fato de ser Surdo não o torna mudo, deficiente ou alienado, levando-nos a refletir sobre a forma como o preconceito é reproduzido.

Além de Moura (2000), Quadros (1997) também considera os Surdos como diferentes, com cultura e línguas próprias, é necessário pensar sobre a ideia de bilinguismo.¹¹ Essa proposta, segundo a autora, objetiva desenvolver no sujeito a competência em duas línguas: a Língua de Sinais e a modalidade escrita da língua oral. Segundo Quadros (1997, p. 27):

Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Skliar et al. (1995) defendem que o reconhecimento dos Surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade lingüística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilingüismo.

¹¹ O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.

Na perspectiva levantada por Moura (2000), o bilinguismo se relaciona com o multiculturalismo, na medida em que o Surdo tem sua particularidade comunicativa valorizada pela sociedade, visto como um ser possuidor de identidade e de direitos sociais. O multiculturalismo é entendido como a possibilidade de aceitação das diferenças, portanto, notado como um instrumento que valoriza o ser em suas particularidades.

Ao apresentar o caso do Surdo que foi estudado, a autora afirma que foi negado a ele uma forma de comunicação que lhe permitisse construir sua realidade, exercer sua cidadania de forma a ser incluído de fato. Fica evidente, durante a apresentação de sua pesquisa, o papel importante que teve a Língua de Sinais na vida deste sujeito, tanto para sua inserção na sociedade quanto para a construção de sua humanidade.

Assim, entendemos que as afirmações de Moura (2000), também, culminam na ideia de que o Surdo constrói sua identidade no contato com seus iguais, o que fez com que ele se percebesse como sujeito. Daí a importância da existência de uma comunidade de Surdos, pois dentro desse grupo se está entre iguais, considerando-se que a surdez não é usada como instrumento de discriminação, mas, sim, de identificação com o grupo de pertencimento.

2.2.3 Língua de Sinais e o papel da Família

Segundo Dizeu e Caporali (2005)¹², a partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua vida com mais recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade adquirindo novas concepções de mundo. No que se refere às crianças surdas, filhas de pais ouvintes, esse processo não irá acontecer naturalmente, já que as modalidades linguísticas utilizadas nas interações entre mãe e criança não são facilmente adquiridas por essas crianças.

De acordo com o Departamento de Saúde, Educação e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), surgem na família uma sensação de impotência diante dos filhos com necessidades especiais. Tiengo (1998, p. 135)

¹² Liliâne Correia Toscano de Brito Dizeu é fonoaudióloga e professora da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Sueli Aparecida Caporali é formada em psicologia e fonoaudiologia, mestre e doutora em psicologia.

aponta que “[...] o momento da notícia instala uma crise no sistema familiar, no qual o desenvolvimento do grupo familiar torna-se sofrido e difícil, ou mesmo negado e interdito”.

Nesse caso, é imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a Língua de Sinais seja estabelecido o mais rapidamente possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, essa irá apresentar condições para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico.

Para Dizeu e Caporali (2005), quando a criança não recebe o suporte familiar, apresenta, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o seu alicerce, ou seja, nos casos em que a mesma não é essa base, advirão consequências negativas para o desenvolvimento dessa identidade do sujeito.

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

Os autores ressaltam, ainda, que não se pode negar que a crianças surdas, filhas de pais ouvintes, serão expostas constantemente à língua oral. Dessa forma, algumas poderão adquirir simultaneamente a Língua de Sinais e a língua de seus pais. Esses autores, assim como Moura (2000), afirmam que o bilinguismo possibilita ao Surdo adquirir/aprender a língua que faz parte da comunidade surda.

Do mesmo modo, explicam que aqueles ligados à concepção bilíngue linguística e cultural lutam para que o sujeito Surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que o auxílie não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas permita sua real integração na sociedade, pois, ao adquirir uma língua estruturada, o Surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio.

Segundo atestam, os pertencentes ao convívio da comunidade surda consideram-se pessoas que utilizam uma forma linguística diferente e desejam ser

vistos como pessoas capazes, que possuem suas particularidades, o que não os impede de crescerem e se desenvolverem da mesma forma que os ouvintes.

Ao permitir que a criança surda tenha a oportunidade de se desenvolver de forma análoga à das crianças ouvintes, estar-se-á respeitando sua língua, sua diferença. Não se pode mais negar aos Surdos o direito de serem parte integrante e participativa de nossa sociedade. Além disso, para que o Surdo possa desenvolver-se, não basta apenas permitir que use sua língua, é preciso também promover a integração com sua cultura, para que se identifique e possa utilizar efetivamente a Língua de Sinais. (CAPORALI et al, 2005, p. 595).

Ainda para esses autores, a comunidade surda tem importância para o desenvolvimento da identidade, pois é nela que a Língua de Sinais ocorre de forma espontânea e efetiva. Todo sujeito precisa interagir em seu meio, apropriar-se de sua cultura e de sua história, e formar sua identidade por intermédio do convívio com o outro.

A afirmação sobre a identidade surda baseia-se numa série de pressupostos históricos, políticos e culturais que permitem aos Surdos representações, significações e categorias sociais. Desse modo, passam a entender as identidades surdas como determinadas pelo contexto histórico e pelas relações de poder que se estabelecem em sociedade, como fontes de significação, determinadas por atos de criação linguística, que tecem formas de distinção entre um “eu” e os “outros”, entre “nós” e “eles”.

2.2.4 Cultura e Identidade Surda

Em 2005, Ana Paula Santana e Alexandre Bergamo deram um passo importante para o assunto. Identificaram que os discursos, como esses apresentados, nada mais eram que uma forma de marcar a identidade social desses sujeitos. O enfoque dado trazia em suas entrelinhas muitas justificativas para o reconhecimento social desta população. E a Língua de Sinais seria o instrumento usado para essa conquista, porque

[...] ao tomar a língua como definidora de uma identidade social, ainda que se leve em conta as relações e os conflitos relativos às distintas posições ocupadas por grupos sociais, enfatiza-se o seu caráter instrumental. Assim,

sua natureza, ou sua significação social, passa a ser creditada às interações sociais às quais está ligada. Dessa forma, para alguns autores a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 568).

As expressões cultura surda e identidade surda foram legitimadas, principalmente, através da defesa da linguagem gestual como sendo a linguagem natural dos Surdos. Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Inclusive, existem aqueles que defendem que apenas de posse dessa língua considerada “natural”, adquirida em qualquer idade, que o Surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte (Perlin, 1998; Moura, 2000).

Em sua grande maioria, as narrativas dos integrantes dessa comunidade sobre sua condição de surdez e as consequências disso em seu cotidiano estão carregadas de manifestações das condições adversas que afetam a formação da subjetividade. Por isso os autores afirmam que o sujeito é simultaneamente instável, descontínuo e aberto e não há possibilidade de engessá-lo num modelo predeterminado, como é feito com os Surdos.

Isso significa dizer que o Surdo pode também exercer outros papéis sociais, não há nada de estático em sua vida. Esses argumentos apresentados servem tanto para as questões voltadas para os modelos preestabelecidos para o Surdo, pela sociedade ouvinte, quanto aos modelos que eles mesmos estabelecem para o grupo.

Santana e Bergamo (2005) discutem, inclusive, a mudança de estatuto da surdez, de patologia para fenômeno social, que vem acompanhada também de uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual: de *deficiente auditivo* para *surdo*, ou ainda *Surdo*. Antes, os Surdos eram considerados deficientes, e a surdez era uma patologia incurável. Agora, eles passaram a ser *diferentes*. Conferir à Língua de Sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais.

Ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a Língua de Sinais como língua do Surdo, o estatuto do que é normal também muda. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 570).

Uma das formas de manifestação da subjetividade de qualquer indivíduo é a linguagem, e o Surdo, como todo ser humano, partilha dessa prerrogativa, por ser “[...] um sujeito que se constitui entre linguagens, ou seja, no/pelo trançado de múltiplas e heterogêneas formas de linguagem” (SIGNORINI, 1998 apud SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 336).

Nesse sentido, os autores acreditam que os discursos sobre o Surdo e a Língua de Sinais passam por uma vertente em que esta última é necessária para esse sujeito. A Língua de Sinais, portanto, quando reconhecida, passa a ser um instrumento de construção de sua identidade social e, conseqüente, seu passaporte para participar da comunidade surda. Esta, por sua vez, possibilita ao Surdo seu *empoderamento* diante dos demais, sejam eles ouvintes ou Surdos, na sociedade.

2.2.5 Cultura e Poder

Nídia de Sá, sempre que se apresenta, diz “sou mãe de surda, psicóloga, mestre e doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, coordenadora do Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO)”. O próprio ato de, primeiramente, se apresentar como “mãe de um Surdo” já aponta o lugar de onde fala. Em seu discurso, com base forte nos estudos culturais, também defende uma perspectiva multicultural do sujeito.

Os estudos realizados por Sá (2006) convergem com os estudos de Skliar (1998) ao falar sobre a importância dos elementos culturais e como se constituem mediadores simbólicos que tornam possível a vida em comum em determinada sociedade. Para a autora, as culturas minoritárias comumente convivem com os códigos da cultura que se considera dominante e pretensamente normalizadoras. Conforme explica, um dos efeitos decorrentes do discurso destinado às culturas minoritárias é uma conseqüente normalização do Surdo. Para ser normal, o surdo deveria falar e ouvir, sentido esse que, para o surdo, seria praticamente inalcançável.

Para Sá (2006), o surdo sempre esteve em situação de desvantagem em relação ao ouvinte, e só a partir do momento que começaram a considerar conceitos como o de Multiculturalismo, já apresentados nos estudos de Moura (2000), essa

visão foi alterada. Nos estudos desta autora, o multiculturalismo é entendido como formas de constituição de subjetividades que auxiliam na determinação e organização de grupos. Desse modo, Sá (2006) explica que numa mesma sociedade existem várias culturas imbricadas umas nas outras, gerando a necessidade de se considerar um “multiculturalismo”, principalmente nas ações educacionais.

A cultura surda é socialmente construída como uma subcultura, e o objetivo socialmente valorizado passa a ser: tornar os surdos “aceitáveis” para a sociedade dos que ouvem, por isto muitos precisam ser “ferrenhos” ao oferecer resistência à negação de suas identidades. A oposição a esse tipo de pensamento, comumente, não é aceita de forma positiva (SÁ, 2006). A autora ainda destaca que os Surdos são levados a preterir os marcos de sua cultura em troca dos marcos superiores da cultura do *outro* ouvinte. Para isso, levam em consideração o número, ou seja, o critério quantitativo de que há uma maioria ouvinte, apreciação frequentemente usada para explicar a hegemonia que os ouvintes pretendem exercer sobre os Surdos.

De fato, a surdez geralmente é tida como limitação, e o espaço do convívio cultural e comunitário dos Surdos não é valorizado como um “ambiente social”. Segundo Wrigley (1996, p. 35), os Surdos “[...] podem espelhar certos aspectos da cultura dominante que os circunda, mas também possuem raízes epistemológicas pelas quais esses aspectos foram legitimamente ‘declarados’ ou ‘compreendidos’ dentro da experiência nativa dos Surdos”.

Isto quer dizer que os Surdos não são seres à parte da sociedade onde estão, eles se constituem também nas relações que estabelecem nela. Portanto, a questão está no fato de que suas experiências são vivenciadas na ótica e na maneira que o Surdo lê e vivencia o mundo. Eles podem ser caracterizados como diferentes, mas jamais como “desiguais”.

É de extrema importância estabelecer a diferença entre as noções de diversidade e de diferença. A noção de diversidade ‘cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença’. (SKLIAR, 1998, p. 13).

Reconhecê-los como diferentes é importante, mas tratá-los como desiguais é inaceitável. Um padrão de normalidade só traria a esses Surdos sua descaracterização e, por conseguinte, sua inferiorização. A surdez é uma diferença e,

portanto, “[...] uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os Surdos” (SKLIAR, 1998, p. 13).

Sá (2006) reitera que, mesmo não tendo características que sejam definidoras de raça ou de nação, a cultura surda acaba por representar e caracterizar os Surdos. Pertencer a uma comunidade, como a surda, dá possibilidade a esses sujeitos de se constituir socialmente, pois a Língua de Sinais é primordial e, nesse momento, passa a ser o passaporte de entrada para essa população. Neste aspecto, a autora fez suas as palavras de Wrigley (1996, p. 14) ao afirmar sobre a importância do uso da Língua de Sinais como “[...] a característica que define a auto identidade como pertencente a uma minoria linguística ou étnica é ter e usar sua própria língua”.

No decorrer dos seus estudos, Sá (2006) lembra quanto é trágico o não reconhecimento da Língua de Sinais como um direito da comunidade surda. Para exemplificar, menciona o congresso de Milão que, em 1880, trouxe consequências drásticas à comunidade. Estudiosos apresentaram neste evento os resultados de suas pesquisas que provavam que o Surdo não tinha problemas em seu aparelho fonador, ou seja, eles poderiam falar. Essa descoberta anulava por completo a possibilidade de uso da Língua de Sinais como forma de comunicação, pois, como se imaginou na época, esta atrapalharia o processo de aquisição da língua oral.

Conforme exposto anteriormente, a proibição do uso da Língua Gestual e a oficialização do oralismo foi imediata. Tal mudança só veio reafirmar a dominação do ouvinte sobre o sujeito Surdo. Apresentavam a Língua Gestual como algo prejudicial e depositavam na aprendizagem da língua oral a única possibilidade real de “normalizar” o Surdo. Apesar da insistência em mantê-lo por longos cem anos, o método oralista não obteve sucesso.

Diríamos que historicamente ocorreu um verdadeiro ‘amordaçamento’ da Cultura Surda. Ou, caso consideremos que a palavra ‘amordaçar’ lembra ‘impedir a fala’, seria interessante dizer que houve uma ‘amarração’ da Cultura Surda, pois literalmente as mãos é que eram amarradas, para que não pudessem utilizar a língua natural que dá suporte ao mundo cognitivo dos Surdos. (SÁ, 2006, p. 10).

Desta forma, Sá (2006) utiliza seus estudos para reafirmar o valor da língua no processo de pertencimento deste sujeito em sociedade. Não permitir seu uso seria

tolher seu direito a uma língua específica que possibilite a sua participação numa comunidade surda, sendo que somente nela seria possível partilhar uma cultura que o represente na diferença.

2.2.6 *Ser Surdo um olhar*

Karin Strobel (2008) é surda, formada em Pedagogia e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Diante dessas informações, pode-se afirmar que, por si só, a autora já é um modelo representativo da comunidade surda como grupo cultural fortemente marcado pela identidade e pelo “orgulho de ser Surdo”, conforme explica. Seus estudos têm como base os estudos culturais, linha que, como já dissemos, ajuda a entender a luta pelo reconhecimento de uma cultura surda. Como experiência pessoal, seu livro é permeado por relatos, memórias, sonhos e situações do cotidiano, tanto dela própria, quanto dos Surdos entrevistados. Em seu discurso, ela enfatiza o problema de que o mundo dos ouvintes é inacessível ao Surdo e fala da necessidade de se reconhecer a cultura surda para que ele, por meio dela, participe, a seu modo, da sociedade.

Strobel (2009) utiliza os estudos culturais para tecer suas afirmativas sobre a existência de uma cultura surda, pois estes

[...] vão surgir em meio a movimentação de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem ao longo dos séculos aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentadas na educação de livre acesso (COSTA, 2002, p. 108).

É por meio dos estudos culturais que se torna possível fazer uma nova leitura do mundo, que busca identificar e compreender os novos espaços que constituem os sujeitos Surdos. Para Strobel (2006), somente por intermédio dessas pesquisas, é possível apreender o Surdo enquanto autor e ator de uma cultura minoritária, como usuário de uma língua natural, parte de um grupo que demanda uma educação bilíngue e multicultural. Quando a autora se situa na diferença e como parte dela, cria

os argumentos que, em sua pesquisa, justificam a defesa em prol da existência legítima dessa cultura específica.

A Língua de Sinais, a história cultural, a pedagogia de Surdos, o currículo Surdo, a literatura surda, a identidade surda, as artes surdas e muitas outras manifestações são as bases para essa afirmativa, chamadas pelos estudos culturais de artefatos culturais.¹³ Ao criar uma metáfora com o termo cultura, do latim *colere* (cultivar), em que usa a linguagem e a identidade como sementes, Strobel (2009, p. 27) afirma que “[...] o cultivo e a colheita se dão dentro da comunidade surda, campo fértil para o florescimento de sua identidade e de sua cultura”. Ou seja, a linguagem e a identidade são referências para a constituição do sujeito e base para a promoção da cultura surda. É na valorização dessa cultura que os Surdos irão construir sua identidade social e se fazer pertencer por meio do reconhecimento de um Outro que lhe é “igual”. Assim, a língua não só é um artefato cultural de promoção para esse agrupamento, como também se torna um elemento essencial para inserção do sujeito no grupo ao qual fará parte.

Strobel (2009) discute o termo “povo Surdo”, que se refere exclusivamente aos Surdos, diferente da comunidade surda que abrange Surdos e ouvintes militantes da causa, como pais, intérpretes e professores, e o povo Surdo, composto apenas por Surdos, ligados por um traço em comum, que é a surdez. De acordo com sua afirmação, os Surdos estão ligados pela surdez e pela forma visual de perceber o mundo, a cultura surda e a Língua de Sinais que possibilitam a eles constituírem sua identidade.

Em seu livro *O olhar do outro na cultura surda*, a autora apresenta alguns ensaios sobre os artefatos culturais desse povo, que justificam a defesa de uma cultura específica. Define artefatos como a experiência visual¹⁴, o linguístico¹⁵, a literatura¹⁶ surda e, além desses, apresenta os artefatos compostos pela vida social, esportiva e política.¹⁷ Além disso, destaca a presença das “representações imaginárias sobre a cultura surda” (STROBEL, 2007, p. 21), afirmando que existem

¹³ Os artefatos culturais, segundo Hall (1997), são elementos mediadores das atividades humanas que produzem e veiculam estas representações como criadores e recriadores de significados sociais para as coisas, os sujeitos e as instituições, através dos quais se constituem.

¹⁴ A experiência visual corresponde ao modo como percebem o mundo.

¹⁵ O artefato linguístico se alude ao reconhecimento do uso e difusão das línguas de sinais.

¹⁶ A literatura surda compreende criações literárias da comunidade surda.

¹⁷ Artefatos compostos pela vida social, esportiva e política que se destacam por intermédio de líderes Surdos e das lutas sociais através de organizações e associações.

situações onde os Surdos são instruídos a se narrar, se entender e se comportar como ouvintes. Essas autopercepções de deficiência são impressas nas crianças surdas e acabam por prejudicar a construção de sua identidade e participação em uma comunidade surda.

Pela observação dos estudos realizados por Strobel (2009), é possível compreender, como nos demais autores, a importância dada ao Surdo e à Língua de Sinais nos processos de construção da identidade. Todos os argumentos nos levam a refletir sobre a construção de uma identidade social dos Surdos, considerada a partir da ótica da diferença, demonstrando a necessidade de se constituir enquanto participante de um povo ou uma cultura que partilha os mesmos ideais e desejos.

2.2.7 Linguagem e Identidade na composição das diferenças Surdas

Além das pesquisas já apresentadas sobre o assunto, uma perspectiva muito particular sobre o tema identidade e surdez é tratada por Skliar (2010). Apesar de apresentar as discussões sobre a temática apenas nesta obra, *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, suas investigações aparecem muito antes disso. Fonoaudiólogo de formação, Skliar é um pesquisador conhecido que tem dado um caráter socioantropológico a seus estudos.

Durante os anos que se dedicou às pesquisas na área da surdez, discutiu o papel da Língua de Sinais na construção da identidade surda, apresentou a relação intrínseca existente entre língua e linguagem na construção da identidade e trouxe esta discussão para o campo da surdez, levando em conta que o interlocutor da criança surda é o próprio Surdo e o lugar de contato com essa língua se dará, para a maioria deles, dentro das instituições ou escolas especializadas para esta comunidade.

O autor afirma que a inserção do professor Surdo na sala de aula coopera para que os alunos encontrem possibilidades de construção da narrativa em Língua de Sinais, mas também se percebem como Surdos, construindo sua identidade. Para Skliar (2010), a perspectiva de educação bilíngue na área da surdez está antecipando a consciência dos próprios Surdos sobre o significado da surdez, o que há bem pouco tempo acontecia somente na idade adulta.

Conforme atesta, a surdez, compreendida como experiência visual, não é reservada apenas a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística, mas que se exprime em diferentes modos de significações, representações e/ou produções do Surdo, nos campos intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural. Para tanto,

É necessária a criação de um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos Surdos entre si, no qual a Língua de Sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios Surdos, historicamente, já demonstraram utilizar. (SKLIAR, 1997 apud SKLIAR, 2010, p. 140).

Para Skliar (2010, p. 142), o tema Língua de Sinais está intimamente relacionado à cultura surda que, por sua vez, relaciona-se à “[...] identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte)”. Essa relação com dois agrupamentos diferentes também faz do Surdo um sujeito que se constitui na diferença. O autor continua suas afirmações discorrendo sobre como, mesmo diante do determinismo de um grupo, o Surdo se apresenta de diferentes formas. Dentro das comunidades Surdas, podemos encontrar Surdos das classes populares, as mulheres Surdas, os Surdos negros, Surdos de zona rural, entre outros. Dessa forma, conforme argumenta, devemos considerar a possibilidade de identidades surdas múltiplas que, mesmo sendo heterogêneas, compartilham o mesmo espaço de lutas.

Autores como Skliar reafirmam que é fundamental para o sujeito com ou sem surdez a aquisição de instrumentos simbólicos (língua oral ou gestual), para que sejam propiciadas as trocas simbólicas entre o sujeito Surdo e os outros. Dizeu e Caporali (2005), por exemplo, observaram em seus estudos que o que mais angustia os pais de filhos Surdos não é a surdez, mas as dificuldades comunicativas acarretadas por esta. Infelizmente, os pais ainda sofrem por causa desse obstáculo existente na sua relação com o filho Surdo, consequência do direcionamento clínico e educacional da aquisição da oralidade inserido na vida da criança surda.

Se até aqui, nos discursos apresentados, houve um avanço de uma discussão sobre a importância da relação entre a Língua de Sinais e a identidade social, é

significativo pensar como se dá a constituição da subjetividade desta criança surda e que, portanto, apresentaria uma relação problemática de comunicação com os pais. Essa e outras reflexões possibilitam discutir que sujeito é esse que deve adquirir uma Língua de Sinais, dependendo diretamente da família. Se já é plausível a sua relevância na construção da identidade da criança surda, agora, mais ainda, é necessário avançar nestes estudos, pensando a constituição da subjetividade desta criança, uma vez que, falar em identidade social, necessariamente, não diz sobre a constituição da subjetividade dessa criança.

Portanto, é fundamental colocar isso em pauta. Sabe-se que a família do Surdo, como já foi discutido, sente-se enfraquecida diante da realidade de se ter filhos com essa especificidade. Existe, inclusive, a reflexão sobre como se dá o recebimento dessa criança pela família, por exemplo. Que família é essa? Como essa criança é constituída? Ela será considerada por essa família como aquilo que completa o outro?

Nos estudos sobre constituição do sujeito Surdo, há um constante enfoque acerca das questões da construção da identidade social, como foi apresentado. Autores como Solé (1998) que, com base em pesquisas feitas com adolescentes Surdos, afirmam que eles alegavam que seus pais não possuíam mais valores para lhes transmitir, pois não “entendem” ou “não gostam de Surdos”. A constituição da subjetividade é um processo importante na construção do eu a partir do momento do nascimento. Não existe momento limite para que se diga que o sujeito está constituído e pronto. Assim, limita-se a agregar a estes estudos já existentes a discussão sobre o processo de constituição da subjetividade, por meio do qual as pessoas se tornam sujeitos únicos. Isto é, um amontoado de semelhanças entre as pessoas se estabelece a partir da relação com o outro.

Afirmativas como essa levam a pensar o quanto a psicanálise pode contribuir com os estudos existentes que abordam a construção da subjetividade em sujeitos Surdos não só no contato com a Língua de Sinais, mas antes dela. Considera-se que a partir disso haveria uma compreensão de como e quando se dá a constituição da subjetividade do Surdo. Segundo a psicanálise, a mãe é a significante, a criança é o significado deste significante, ou seja, ela olha para a mãe que lhe dá o significado, uma ideia de *si* é a mãe. Não é possível desconsiderar o que acontece na relação parental. Esse momento deve ser tomado com extrema importância no processo de construção do sujeito, seja ele Surdo ou não (SOLE, 2005).

Grande parte da literatura sobre surdez e língua de sinais não consideram, para seus estudos, a existência do sujeito antes desse período. A base que defendem e sustentam é na direção de uma necessária identificação social e não da constituição da subjetividade. É nesse sentido que a pesquisa procura refletir.

Se a audição é um sentido, juntamente com o tátil e o visual, que está presente desde o primeiro momento do nascimento e corresponde aos primeiros organizadores perceptuais psíquicos do bebê, como ou em que medida a falta da audição deixa sua marca na estrutura psíquica da criança surda, ou como pode ou não ser metabolizada esta 'falta' no psiquismo dos pais? Ou em que medida tomam pesos os outros organizadores na vida do bebê? (SCHORN, 1997, p. 57 apud SOLÉ, 2005, p. 52).

O intuito da tese é de descortinar a possibilidade de se ver as etapas de construção da subjetividade do sujeito que vem antes, durante e após seu contato com a Língua de Sinais. Como essa constituição da criança não é separada, buscase no campo dos estudos da psicanálise pensar a constituição desse sujeito e, então, ponderar sobre os prováveis efeitos de uma surdez no processo subjetivo.

Cada criança é capaz de ter uma existência pessoal, e assim começa a construir o que pode ser chamado de continuidade do ser. Sendo assim, o potencial herdado se desenvolve gradualmente na criança, inclusive, na surda. Deste modo, podemos dizer que a subjetividade se constitui em reações advindas dessa relação.

E mais, se a criança surda se apresenta aos pais com uma falta, para Lacan (1957, p. 71), essa não se torna mais o *falo* da mãe que deseja encontrar “[...] na criança uma satisfação, é, muito precisamente, na medida em que encontra nesta algo que atenua, mais ou menos bem, sua necessidade de falo, algo que a satura”. É difícil imaginar que tal situação possa existir, mas ela é real e presente nas diferentes famílias às quais o Surdo pertence.

Ao avaliar tais discussões, objetiva-se, a partir disso, colaborar para uma melhor compreensão de como e quando a constituição do Surdo acontece e, também, diferenciar e separar o que é a construção da subjetividade do que foi apresentado até agora como identificação social. Ou seja, nossa intenção é esclarecer alguns pontos que têm por base as afirmativas expostas e discorrer sobre outros que julgamos relevantes nesta perspectiva.

2.3 Surdez e Educação: desafios para além da língua de sinais e da identidade surda

A relação entre surdez e educação não é uma discussão nova nas diferentes sociedades e, historicamente, ela desafiou as instituições normativas na busca por caminhos que trouxessem respostas à essa questão. Longos, muitos e contraditórios são os caminhos percorridos por tantos estudiosos e pesquisadores no esforço para a compreensão da surdez, da pessoa surda e da sua in(ex)clusão na sociedade.

Como já foram tratados no presente ensaio, os estudos mais recentes sobre a educação de surdos ganham contornos baseados nos fundamentos que buscam o reconhecimento da cultura surda como condição fundamental para o seu movimento de inserção na sociedade. Trata-se de uma dimensão que se fundamenta no processo cultural para compreensão da surdez para além do aspecto biológico.

Essa perspectiva cultural na discussão sobre a surdez prescinde do reconhecimento da língua de sinais como caminho necessário para a efetiva comunicação interpessoal com sujeitos Surdos e ouvintes, além de buscar maior visibilidade ao modo específico de ser dos sujeitos Surdos e, ao mesmo tempo, defender o seu direito de educação e de inclusão na sociedade. A afirmação da cultura surda com características próprias é considerada a base da identidade surda.

Para Skliar (2010), a língua de sinais está intimamente relacionada à cultura e identidade do sujeito Surdo, na sua relação com as duas comunidades, a surda e a ouvinte. Como já foi dito, a língua de sinais nesse processo assume o lugar de língua natural e, ao mesmo tempo, a possibilidade de constituição social do sujeito Surdo, conferindo-lhe uma identidade própria.

No convívio entre as duas comunidades, a de surdos e a de ouvintes, a identidade surda é construída com uma história própria, por processos de desenvolvimento e identificação com a cultura específica, incluindo a língua de sinais como forma de comunicação e base fundamental para a educação.

Como foi analisada (PERLIM, 2003; MOURA, 2000; SANTANA; BERGAMO, 2005; SÁ, 2005; STROBEL, 2008; SKLIAR, 2010), a formação da identidade surda acontece no processo social complexo e marcado por resistências, contradições e discriminações sob a influência da hegemonia cultural da comunidade de ouvintes. O

predomínio da cultura da comunidade de ouvintes na sociedade e nas suas instituições interfere e resiste ao movimento da comunidade surda, bem como aos esforços para inclusão dos sujeitos Surdos a partir do sistema educacional formal. Além do processo de construção da identidade surda, com todas as suas resistências, existe um outro aspecto-chave na discussão da educação de pessoas surdas, antes mesmo do seu ingresso no sistema educacional: a subjetividade dos sujeitos surdos¹⁸.

O intuito, neste ensaio, foi expor algumas pesquisas que tratam sobre o assunto e incluir, nessa discussão, a importância de se considerar os processos de constituição da subjetividade na criança, no caso a surda. Nesse sentido, buscou-se pensar o quanto a psicanálise pode contribuir para um entendimento sobre a construção da subjetividade da criança surda, a partir de um lugar que não considera apenas uma língua, mas o movimento de acolhimento dispensado pela família a essa criança.

Considerando que a hipótese da tese está pautada na afirmativa de que a subjetividade de sujeitos Surdos antecede a apropriação da Língua de Sinais e supondo que as opções teóricas dos autores apresentados estão embasadas nos Estudos Culturais, passa-se a apresentar a psicanálise como uma perspectiva teórica que possibilitará uma análise substancial das questões que são subjacentes a esse trabalho.

Para isso, o estudo se fixa em quatro conceitos importantes com o objetivo de entender como ocorre a construção da subjetividade do sujeito surdo. Narcisismo e Identificação em Freud (1914) e Estádio do Espelho e Identificação em Lacan (1966), são momentos em que se dão a estruturação psíquica na formação de um eu.

¹⁸ O sujeito do inconsciente é o sujeito barrado da linguagem (\$), e que apela por um complemento de ser. Por esse motivo é que na psicanálise não poderíamos mais usar a palavra surdo com "S" maiúsculo.

3 SURDEZ E SUBJETIVIDADE

É importante o investimento em estudos que aliem à suas reflexões elementos que falem sobre a construção da subjetividade não ser marcada apenas pelo processo de aquisição de uma língua. O processo de acolhimento via laços parentais durante a primeira infância do sujeito surdo, foco de nossas reflexões, são base para compreender a constituição da subjetividade desses sujeitos.

Como vimos no segundo ensaio, os Surdos, como comunidade, ainda lutam pelo reconhecimento social dessa língua. Logo, é imprescindível que se conheça este universo como um todo, objetivando entender como se dá a inserção social desses sujeitos, à princípio por meio da família, e como essa compreensão influenciará em seu processo de formação, já que estes se constituem com e por meio da língua e em sua interação com a sociedade.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), essa língua que estabelece tais relações é a Língua Materna. Inclusive afirmam que ela é adquirida naturalmente pelo sujeito quando expostos, nos primeiros meses de vida, há um processo de aquisição e a uma forma de inserção cultural e de socialização. Já a Língua Natural é aquela que os indivíduos adquirem em interação com outros falantes, como já dissemos, sem necessitar de muito esforço ou de um trabalho sistematizado.

Esses estudos, que atualmente tratam a Língua de Sinais como possibilidade para constituição social do sujeito, têm como base os estudos Linguísticos. Conforme aponta Widell (1992, p. 12), a criação de uma língua para essa comunidade “[...] possibilitou ao povo Surdo descobrir uma linguagem realmente funcional e boa – a língua dos sinais – que facilitava seu desenvolvimento, apesar de todas as investidas contra ela”. Ainda segundo Widell (1992), orientada do exterior para o interior, ela provoca o desenvolvimento cognitivo, mediando à linguagem que transforma em percepção mediada a atenção voluntária e memória.

[...] estudos feitos por vários pesquisadores assinalam que os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver linguisticamente, desde que

sejam expostos à Língua de Sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo. (SILVA, 2001, p. 47).

A criança surda, de acordo com Silva (2001), desde muito cedo adquire alguma forma de linguagem que a possibilita simbolizar e conceituar o mundo, já que se demanda isso a todos que vivem em sociedade. A diferença entre ela e uma criança ouvinte está na qualidade e quantidade de informações que as mesmas recebem e trocam, dependendo de seu contato ou não com uma língua.

Tais estudos são importantíssimos para entender o processo de inserção social desses sujeitos. Agora, o que dizer dos primeiros anos de vida em que a criança ainda não teve acesso a uma língua? E a família, que papel tem no processo de constituição da subjetividade dessa criança? Saber ou não da necessidade especial do filho fará diferença no processo de acolhimento?

É prioridade entender como se dá o processo de acolhimento do surdo pela família e em que esse processo contribuiria para constituição da subjetividade desse sujeito. Para isso, considera-se importante apresentar alguns conceitos da psicanálise que serão fundamentais para as reflexões. Isso porque entende-se que as relações ou os modos de identificação parentais acontecem e são movidos pelo inconsciente e, de modo consequente, por todas as fantasias parentais que acompanham esse momento.

Nesse sentido, neste ensaio, são trazidos conceitos fundamentais da Psicanálise freudiana e lacaniana com o objetivo de compreender o processo de constituição psíquica do sujeito, ou seja, aportes que subsidiam as discussões sobre a constituição da subjetividade da pessoa surda, neste caso, a criança. Daí a importância de apresentar na tese alguns dos conceitos básicos da psicanálise que se constituem como marcos conceituais imprescindíveis para entender esse processo.

3.1 Construção da Subjetividade

Segundo a pesquisa feita pelo Ministério da Saúde (2004), a incapacidade para identificar precocemente a surdez pode ter implicações graves no processo de aquisição da linguagem pela criança. Tal fato acarreta uma série de consequências,

principalmente, no que diz respeito à constituição de sua subjetividade e consciência de si e do mundo.

Para compreender melhor esse processo, utilizou-se como fonte autores que colaboraram muito com os estudos, dentre eles, Sigmund Freud (1856-1939) e Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981), que dedicaram parte de suas pesquisas para entender a constituição dos sujeitos por meio da relação com o outro.

A princípio, o estudo se voltou para a teoria freudiana sobre o psiquismo humano e seus importantes conceitos para apreender tais processos de construção da subjetividade humana. Os estudos realizados por Freud (1920) tiveram como foco a compreensão do consciente e inconsciente. Na sua concepção, o aparelho psíquico é disposto por diferentes partes que ocupam lugares e funções específicas, modelo topográfico, organizado em forma de tópicos sobre o aparelho psíquico. O conceito de “topografia mental” aparece em seu texto *Projeto para uma Psicologia Científica* de 1895 (1950). Por meio deste, foi possível sistematizar os conceitos trabalhados pelo autor e estabelecer uma teoria de constituição do aparelho psíquico.

Segundo Lima (2010) para entender essa organização do aparelho psíquico proposta por Freud, em 1920, e depois reformulado em 1923, é preciso conhecer o modo como abordou a topografia da mente. Nesses estudos, constam suas reflexões sobre a organização psíquica na qual aborda o tema por meio da formulação de uma primeira e posteriormente de uma segunda tópica. A primeira de suas considerações trata de três regiões do aparelho psíquico, denominadas *consciente*, *pré-consciente* e *inconsciente*; a segunda propõe os termos *id*, *ego* e *superego*.

De fato, as mais significativas tensões que ocorrem no aparelho psíquico acontecem na infância. Freud (apud Lima, 2010) denominou esse período de fase pré-edípica, pois ocorre antes mesmo do *complexo de Édipo*, fase apresentada logo adiante. É nesse momento de constituição do psiquismo que ocorrem os conflitos decorrentes, em determinados momentos, do amadurecimento físico e da não satisfação de uma exigência pulsional. Ao mesmo tempo, é quando o *ego* desenvolve dispositivos e elementos capazes de minimizar essas tensões.

No período pré-edípico, fala-se em desenvolvimento psicosssexual, que ocorre aproximadamente antes dos três anos de idade. Lima (2010) explica que segundo Freud (1923), é nesse período que há, tanto para o menino quanto para a menina, o apego à mãe como objeto. Apesar de que, em termos de período de tempo, essa fase

é mais demorada na menina do que no menino. Isso ocorre, porque para o menino há menos consequência na manifestação dessa fixação pela mãe do que para a menina.

Um único pensamento de valor genérico revelou-se a mim. Verifiquei, também no meu caso, a paixão pela mãe e o ciúme do pai, e agora considero isso como um evento universal do início da infância [...] Cada pessoa da platéia foi, um dia, em germe ou na fantasia, exatamente um Édipo como esse, e cada qual recua, horrorizada, diante da realização de sonho aqui transposta para a realidade, com toda a carga de recalçamento que separa seu estado infantil do seu estado atual (FREUD, 1897/1996, p. 316)

Fundamentados nos estudos de Freud (1920) sobre as etapas de construção da psique, surgem os conceitos de *consciente*, *pré-consciente* e *inconsciente*. Como pode ser visto na figura 1, *consciente* é tudo aquilo que é facilmente acessado pelo indivíduo no uso diário da mente. Nele encontra-se a memória, os conhecimentos de uso no cotidiano. É essa parte da mente humana que está visível e disponível para o sujeito em seu dia a dia.

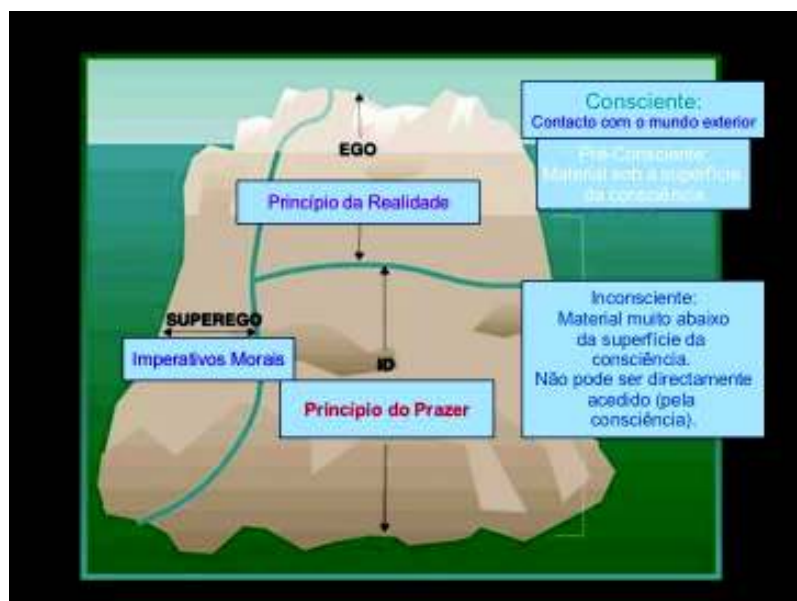


Figura 1 - Primeira e Segunda Tópica Freudiana

Fonte: <https://pt.slideshare.net/espanto.info/freud-e-a-psicanlise>.

Outro campo apresentado por Freud é o pré-consciente, uma espécie de memória de conceitos, nomes, acontecimentos que não são empregados diariamente, mas que podem ser, facilmente, acessados quando demandados pelo consciente. A ideia de pré-consciente assemelha-se à memória de computador, que só pode ser

resgatada se o sujeito precisar das informações ali guardadas para uma demanda imediata do presente. Já o inconsciente, ainda segundo o autor, é o conceito base que dá origem aos postulados da psicanálise. É com a descoberta do inconsciente que Freud consegue explicar mais claramente sua teoria sobre a subjetividade, já que se trata de um campo importante para se compreender o recalque.

Para Freud (1980 [1914], p. 26), a “[...] teoria da repressão [recalcamento] é a pedra angular sobre a qual repousa toda a estrutura da psicanálise”. Nessa perspectiva do inconsciente, o recalque é um instrumento da psique que torna possível repelir e até mesmo barrar aquilo que o “eu” não sabe e, até mesmo, não quer saber. É nessa trama de funcionamento dos processos psíquicos que se compreende a função do recalque, um mecanismo que impede a consciência de ter acesso àquilo que, para ela, é incompatível ao imaginário do eu. Ou seja, é algo recusado pelo eu, tornando-se, como explica Freud, um “não-eu”.

Lima (2010) afirma que Freud (1912) mostra, ainda, que com a descoberta do inconsciente foi possível entender melhor o campo consciente da psique humana. Assim, a consciência não se funda num eixo ordenador central, mas “[...] incorre em petição de princípio asseverar que ‘consciente’ é um termo idêntico a psíquico” (FREUD, 2012, p. 327). O sujeito se apresenta em nível de consciente, mas na verdade foi constituído por aquilo que está recalcado em seu inconsciente.

A autora continua suas afirmações dizendo que o conceito de inconsciente foi também tomado por Lacan (1985) para trabalhar as questões concernentes à construção da subjetividade do sujeito. Esse “retorno a Freud” feito por Lacan estimulou e norteou estudiosos da psicanálise promovendo um retorno às leituras sobre o inconsciente. Pontos esses imprescindíveis para a compreensão da subjetividade.

Com Freud faz irrupção uma nova perspectiva que revoluciona o estudo da subjetividade e que mostra justamente que o sujeito não se confunde com o indivíduo [...]. Freud nos diz que o sujeito não é a sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. O sujeito como tal, funcionando como sujeito, é algo diferente de um organismo que se adapta. O sujeito está descentrado com relação ao indivíduo (LACAN, 1985, p. 16).

De tal modo, para depreender o modo como se dá a constituição da subjetividade, é necessário acessar o inconsciente, onde existem elementos que,

apesar de estarem recalcados, são carregados de significados para o sujeito. É nesse inconsciente que se encontra tudo que foi reprimido por, provavelmente, estar envolto de cargas de emoção como anseios não alcançados, frustrações, traumas, lembranças tristes, desejos proibidos ou não realizados, culpas, dentre outras marcas.

É, exatamente, nos estudos sobre o inconsciente que Freud (1923), segundo Lima (2010), reavalia sua investigação sobre a psique e propõe uma nova topografia do aparelho psíquico com a formulação dos termos *id*, *ego* e *superego* (Figura 1), que passam a representar a segunda tópica na psicanálise freudiana. Foi, a partir daí, que se criou um novo desenho sobre o funcionamento da mente humana no qual pôde ser melhor compreendido o papel de cada componente.

Na teoria freudiana, como já foi tratado, de modo geral a psique está estruturada em consciente e inconsciente. O consciente é tudo aquilo que pode ser rememorado sem o uso de qualquer recurso de apoio. Já o inconsciente é, mais ou menos, o oposto da definição de consciente. Para acessá-lo, é preciso todo um trabalho terapêutico, pois este encontra-se fora da memória consciente do sujeito.

Lima (2010) aponta que quando Freud (1923) reformula sua teoria e apresenta as estruturas do *id*, *ego* e *superego*, de forma alguma, estava abandonando os conceitos de consciente e inconsciente. O que fica estabelecido, a partir desse momento, é uma organização dos papéis que cada uma dessas estruturas terá no aparelho psíquico. Isso porque cada uma delas se relacionam no campo do consciente, pré-consciente e inconsciente com funções específicas.

A autora continua suas reflexões dizendo que para Freud (1923) o *id* é a parte mais primitiva do instinto humano. Seus estudos apontam que desde nosso nascimento somos permeados por desejos e impulsionados a saciá-los independente de nossas possibilidades. O *id* é, portanto, a fonte de toda nossa energia psíquica que busca a satisfação imediata dos desejos. O que ele procura é a satisfação, o prazer de ver seus impulsos e demandas atendidos.

Essa instância psíquica trata especificamente dos instintos inatos e irracionais do ser humano. Se esses não forem atendidos, como no caso dos bebês, torna-se uma situação de total descontrole, angústia e tensão. Se as pessoas vivessem a fase adulta com esses instintos, ainda sem o controle, seria um total caos da sociedade, já que procurariam a satisfação sem qualquer aparelho de coerção.

Um outro elemento apresentado é o *Ego*. No sujeito, este é o componente que lida com o real, o responsável por apresentar de forma aceitável as pulsões do *id* para o mundo (FREUD, 1925). Sua função é satisfazer o *id*, mas respeitando as regras sociais. Funciona como um termômetro do que é real e possível ao *id*. Sendo assim, o *ego* aparece nos três níveis da psique: consciente, pré-consciente e inconsciente.

Já ao aparelho psíquico de coerção, segundo Lima (2010), Freud (1925) deu o nome de *superego*. Segundo ele, este é o componente da psique que freia o *id*, estando responsável por lidar com as suas pulsões, a fim de satisfazê-lo apenas no que for socialmente possível. É o *superego* que define e regula um caminho a seguir, considerando as normas e padrões morais que regem a sociedade.

Nessa perspectiva de delimitar o que é certo e errado, tal componente da psique equipa nossos padrões de julgamentos. De acordo com Freud (1925), o *superego* é dividido em duas partes, o *ego* ideal e a consciência. O *ego* ideal é que aquele que, ao levar o indivíduo a cumprir as regras impostas por alguma autoridade constituída, promove o gozo. A consciência já é a parte do *superego* que se preocupa em evitar algumas ações e atitudes, já que as considera negativas pois, se forem executados, causam remorso ou sentimento de culpa.

O mais interessante é que, segundo as reflexões do autor sobre a segunda tópica, o *superego* age nos níveis do consciente, pré-consciente e inconsciente. Opera no sentido de apurar o comportamento humano. Numa ação constante entre os impulsos do *id* e as realizações do *ego*, o *superego* trabalha no sentido de dar a resposta mais aceitável em sociedade. Diante disso, conforme afirma Freud (1925), só é possível a formação de um indivíduo mentalmente saudável se houver um equilíbrio entre as instâncias do *id*, do *ego* e do *superego*. Como apresentado na Figura 1, parte do *ego* e do *superego* ficam na ordem do consciente e do pré-consciente enquanto as demais ficam no inconsciente, já o *id* não se apresenta no consciente a não ser se representado pelo *ego*.

De acordo com Green (2003), apesar de questionadas em determinados momentos por diferentes autores, como Winnicott (1954) e Kohut (1971), essas instâncias da psique são importantes para nossa tarefa de reconhecer e entender os processos de construção da subjetividade do sujeito. Isso porque essa relação entre *id*, *ego* e *superego* ocorre em qualquer sujeito. Algo interessante no trabalho de Freud foi que ele não esperou pelas críticas que surgem, naturalmente, após uma

descoberta científica, por si só, abordou, reformulou e construiu novas reflexões sobre o desenvolvimento humano.

3.1.1 *Temas fundamentais e estruturantes*

Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1905) apresentou a questão da sexualidade infantil, na qual afirma que a criança, ao longo da construção de seu psiquismo, tem como objetivo maior a satisfação de suas pulsões.

Diante disso, define pulsão como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como representante psíquico dos estímulos que se originam no corpo – dentro do organismo – e alcança a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (FREUD, 1916).

É o prazer, representante psíquico de estimulações constantes de fonte endógena, com alvo sexual, não para reprodução, mas para o prazer. O bebê, por exemplo, vai eleger partes do corpo para experimentar e ter experiências de prazer em resposta a suas pulsões. Conforme explica Freud (1932), o corpo precisa ser herogenizado, ele precisa ser libidinizado. Este

[...] estado absoluto é chamado de narcisismo primário. Ele perdura até o ego começar a catexizar as idéias dos objetos com a libido, a transformar a libido narcísica em libido objetal. Durante toda a vida o ego permanece sendo o grande reservatório, do qual as catexias libidinais são enviadas aos objetos e para o qual elas são também mais uma vez recolhidas [...]. (FREUD, 1932, p. 18).

Sobre a noção de pulsões ligadas a zonas erógenas, na teoria da sexualidade infantil, Freud (1905) introduz as quatro fases distintas pelas quais a criança passa. Cada uma, marcada por uma região do corpo na qual as pulsões se concentram e são satisfeitas. A essas fases, deu-se o nome de estágios psicosexuais do desenvolvimento.

A teoria freudiana sugere que a criança se desenvolve por meio de uma organização de sua sexualidade que, nesse primeiro momento, se assemelha a uma demanda (termo utilizado por Lacan) por satisfação e prazer. Essa busca, a cada

estágio, irá se concentrar em uma parte do corpo, conforme apresentado na perspectiva acerca do desenvolvimento psicosssexual da criança.

No estágio *Oral*, a busca pela satisfação dos desejos concentra-se na boca. Para Freud (1905), este momento se inicia no nascimento e tem seu fim no desmame da criança. No início, ela associa prazer e redução da tensão ao processo de alimentação. A boca é a primeira área do corpo que o bebê pode controlar; a maior parte da energia libidinal disponível é direcionada ou focalizada para esta área.

[...] quando vemos um bebê saciado deixar o seio e cair para trás adormecido, com um sorriso de satisfação nas faces rosadas, não podemos deixar de dizer que esta imagem é o protótipo da expressão da satisfação sexual na existência posterior. (FREUD, 1905/1976^a apud ZORNING, 2008, p. 47).

A pulsão básica do bebê não é social ou interpessoal, tem como intuito apenas receber o alimento para atenuar as tensões de fome e sede. Enquanto alimentada, a criança é também confortada, aninhada, acalentada e acariciada. Conforme cresce, outras áreas do corpo desenvolvem-se e se tornam importantes regiões de gratificação. Entretanto, alguma energia é permanentemente fixada ou catexizada nos meios de gratificação oral.

A segunda seria a *Pulsão Anal*, quando as energias libidinais estão focadas no ânus. Na teoria freudiana, vai se de um prazer na expulsão a um prazer na retenção. Isso significaria um controle da criança no conceder ou não conceder ao outro um presente. Freud (1905) também aborda o controle dessa musculatura que também ajuda nesse processo.

[...] Um dos melhores presságios de excentricidade e nervosismo posteriores é a recusa obstinada do bebê a esvaziar o intestino ao ser posto no troninho, ou seja, quando isso é desejado pela pessoa que cuida dele, ficando essa função reservada para quando aprover a ele próprio. Naturalmente, não é que lhe interesse sujar a cama; ele está apenas providenciando para que não lhe escape o dividendo de prazer que vem junto com a defecação. (FREUD, 1905, p. 175).

Por exemplo, quando a criança vai para o “troninho”, os pais batem palma, beijam. Freud diz que a criança vê esta fase como uma forma de se orgulhar das “criações”, o que a leva à personalidade “anal expulsiva”. A criança pode também

propositadamente reter seu sistema digestivo como forma de destituir os pais, o que leva à personalidade “anal retentiva”. Freud (1905) afirma que esta fase tem uma duração de um a dois anos.

De acordo com Freud (1905), a *Fase Fálica*, é a mais importante e crucial fase para o desenvolvimento sexual na vida da criança, pois concentra sua energia libidinal nos órgãos genitais, a menina na ausência e o menino na presença do pênis. Para os meninos, o que fica é o amor à mãe e a repulsa pelo pai na disputa pela atenção dada a ela – complexo de Édipo. Nessa fase a criança sente-se atraída pelo próprio pai, disputando com a mãe a sua atenção. O que se inverte neste caso, com o tempo, é a identificação da menina com a mãe. Essa etapa pode durar cerca de três a quatro anos.

[...] os diferentes componentes das pulsões empenham-se na busca de prazer independentemente uns dos outros, na fase fálica, há os primórdios de uma organização que subordina os outros impulsos à primazia dos órgãos genitais e determina o começo de uma coordenação do impulso geral em direção ao prazer na função sexual. (FREUD, 1932 apud FENICHEL, 2005, p. 31).

Quando chega esse estágio, o Édipo, a criança passa a querer chamar a atenção do pai. A menina, por exemplo, começa a imitar os comportamentos da mãe. Suas brincadeiras envolvem se maquiar, usar os sapatos, as roupas e os acessórios da mãe. Inconscientemente, segundo Freud (1905), a criança anseia atrair a atenção do pai para si.

Para Freud (1905) existe um quarto momento que apesar de não denominar como uma fase do período psicosssexual é muito importante, *Fase de Latência*. É nesse momento que a busca pela satisfação de impulsos inconscientemente, são reprimidos. A criança vai passar um longo tempo sem a manifestação de desejos. E as zonas erógenas, antes fontes de prazer, não são mais seu foco. Ao explicar esse período, o teórico fala de a necessidade da criança construir diques, uma forma de repressão da energia sexual. Durante esse período de latência total ou parcial, erigem-se as forças anímicas que, mais tarde, surgirão como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso em forma de diques.

O papel da mãe e a importância do pai são cruciais para formação saudável da mente. Constitui-se, assim, um processo identificatório em duas vertentes: uma

marcada pela fase pré-edípica, na qual a mãe é tomada como primeiro objeto de amor, e outra, advinda do complexo de Édipo, em que a mesma mãe será vista como uma rival a ser eliminada para que a menina possa ocupar o lugar junto ao pai.

3.1.2 Narcisismo em Freud

Se fosse definir, pura e simplesmente o termo, “Narcisismo” bastaria lembrar do mito grego, “Narciso”. Esse narra a história de um jovem amaldiçoado por conta do desprezo dado a uma ninfa, seu castigo foi apaixonar-se por sua própria imagem, refletida nas águas límpidas de uma fonte. Fascinado por aquele reflexo, perde a vida depois de incansavelmente tentar abraçar sua imagem.

Diferente do uso comum da palavra Narciso, com relação ao amor pela própria imagem, para psicanálise podemos afirmar que vai muito dessa definição. Ao definirmos o termo a luz das concepções freudianas falamos em uma tríade de conceitos, pois diz respeito a relação com a imagem, a um processo identificatório e ao investimento.

Esse termo só aparece nas reflexões de Freud a partir de 1910, como uma forma de explicar o amor do sujeito por si. Chemama (1995, p. 140) explica que Freud (1914) entende que como “[...] uma forma de investimento pulsional necessário à vida subjetiva, isto é, em vez de algo patológico, torna-se um dado estrutural do sujeito.”

Este autor ainda afirma que, somente a partir de 1914, Freud apresenta o narcisismo como um estágio de desenvolvimento subjetivo do sujeito. Estágio este importante para a construção do psiquismo pois “*promove a constituição de uma imagem de si unificada, perfeita, cumprida e inteira*” (Houser, 2006, p. 33). Inclusive, ao iniciar suas elaborações, fala sobre o Narcisismo como imagem, identificação e investimento.

Freud diz que o Narcisismo, como um novo ato psíquico, que está situada entre autoerotismo e amor de objeto. Segundo ele, é nesse momento que o ser humano passa a descobrir seu corpo, conhecê-lo. A partir daí, existe um investimento permanente do sujeito sobre si mesmo, o que contribui significativamente para a sua dinâmica e participação nas pulsões do eu e nas pulsões da vida.

Chemama (1995) acrescenta que este narcisismo constitutivo do sujeito, que deriva do que Freud primeiro chama de autoerotismo, em geral, é recoberto por outra forma de narcisismo desde o momento em que a libido também acrescenta objetos externos ao sujeito. Pode então acontecer, de fato, que os investimentos objetais entrem em competição com o eu e, somente quando há um certo desinvestimento dos objetos e uma retirada da libido sobre o sujeito, que uma segunda forma de narcisismo será registrada.

De acordo com Garcia Rosa (1936) para Freud (1914/2006), o narcisismo também representa uma espécie subjetiva, relativamente frágil e facilmente ameaçada. Segundo ele, para pensar o Narcisismo Freud acrescenta duas ideias importantes, *o eu ideal e o ideal do eu*:

Sobre este eu ideal recai agora o amor de si mesmo que na infância gozou o eu real. O narcisismo aparece deslocado em direção a esse novo eu ideal que, como o infantil, encontra-se possuído de toda perfeição e valor. Aqui, como sempre ocorre no âmbito da libido, o homem mostrou-se incapaz de renunciar a satisfação de que gozou uma vez. [...] O que ele projeta diante de si mesmo como o seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era seu próprio ideal (p. 90-91).

Esse autor ainda explica que Freud (1914/2006) preferiria distinguir as duas formas de narcisismo mencionadas acima, classificando-as como "primárias" e "secundárias". Sendo que o Narcisismo primário é aquele em que o sujeito volta para o objeto toda sua libido, já o secundário o é voltada para o eu.

A libido retirada do mundo externo foi conduzida para o eu e assim surgiu uma atitude que podemos chamar narcisismo. Mas o delírio de grandeza não é uma criação nova, como sabemos, é a ampliação e o desdobramento de um estado que já existia antes. Isso nos leva a conceber o narcisismo que nasce da retirada dos investimentos objetais como um narcisismo secundário que se edifica sobre a base do outro, primário (Freud [1914] 2006, p. 72- 73).

Garcia-Roza (1936) discute sobre mobilidade da libido nos conceitos de narcisismo primário e narcisismo secundário. Fica claro, a oposição da libido do eu à libido objetal, ou seja, admitindo uma antítese entre as pulsões do eu e as pulsões sexuais. Essa opinião não deve ser compreendida como fases a serem substituídas uma pelas outras, mas complementares, pois não são estáticas.

De acordo com Garcia-Roza (1936), Freud destaca a posição dos pais na constituição do *narcisismo primário dos filhos*. Freud (1914) fala que o amor dos pais aos filhos é o narcisismo dos pais renascido e transformado em amor objetal. O

Narcisismo primário representaria de certa forma, uma espécie de onipotência que se cria no encontro entre o narcisismo nascente do bebê e o narcisismo renascente dos pais.

Com relação ao Narcisismo secundário Freud (1914) apresenta dois momentos: primeiro o investimento nos objetos; e depois esse investimento reforma para o seu (ego). Nesse momento o bebê já é capaz de diferenciar seu próprio corpo do mundo externo, ele identifica suas necessidades e quem ou o que as satisfaz. É nesse momento que o investimento passa da satisfação dos desejos por seu corpo para um investimento objetal como, por exemplo, o seio da mãe.

Segundo as reflexões freudianas com o tempo, a criança compreende que ela não é o único desejo da mãe, que ela não é tudo para ela. A partir daí, segundo Freud (1914), a formação de um ideal aumenta as exigências do ego, constituindo o que ele chama ideal do eu (ego). Sendo assim, a partir desse momento, só é possível conhecer-se através do outro.

Para o estudo é importante que essa discussão apareça, inclusive, para entendermos o peso que tem o investimento dos pais ouvintes com relação aos filhos surdos. Só com o amor objetal e o retorno que este investimento traz para esse sujeito é que somos capazes de entender como se dá o amor objetal. A escolha objetal narcísica é segundo Garcia-Roza (1936) um amar a si mesmo através de um semelhante, ou seja, o eu representa um reflexo do objeto.

Com base na teoria freudiana o desenvolvimento do ego versa sobre afastamento do narcisismo primário e dá lugar a uma tentativa de recuperação desse estado do eu. Esse ocorre devido ao deslocamento da libido em direção a um ideal do ego infligida de fora para dentro, sendo esta satisfação incitada pela realização desse ideal.

Para finalizar, vale lembrar que para Laplanche e Pontalis (1995) o narcisismo é um estado normal e da evolução psicosssexual do ser humano não deve ser tomado apenas como um problema, pelo contrário, ele é necessário a todo ser humano. Na medida correta, todo ser humano precisa amar a si mesmo para não se ver a mercê de qualquer pessoa.

3.1.3 Identificação em Freud

Considerando as discussões sobre Narcisismo surge um termo importante para as discussões e imprescindível na compreensão das questões que envolvem o processo de acolhimento do sujeito. Esse é um importante conceitos da psicanálise, pois se entende como um processo de alternância entre aquele ou aquela com quem a pessoa se identifica, ou seja, aquele ou aquele com aquele ou aquela que ele toma como objeto de seu investimento pulsional.

Segundo Chemama (1995) para Freud (1921) a identificação é descrita como uma impressão de certo elemento retirado de outra pessoa. Ele ainda afirma que o “[...] o eu é constituído, em grande parte, por essas impressões, o que equivaleria a dar-lhe o valor de uma formação sintomática.” A Identificação é uma forma de laço afetivo com o outro e como tal acontece por meio incorporação de algo que estava no outro e que que agora constitui o próprio sujeito.

Chemama (1995) afirma que Freud (1921) ainda explica que o ideal do eu mantém seu caráter original imutável, mas as outras formas de identificação mantêm, em determinados momentos, relações difíceis com o objeto de investimento. A identificação acontece com um investimento dado a um determinado objeto ao qual o sujeito deve renunciar, a renúncia que, na realidade, acompanha a manutenção no inconsciente, o que garante a identificação.

Freud repete insistentemente que é importante manter a distinção: a identificação é o que se quer ser, o objeto, o que se quer ter. O que parece mais certo é a diferença radical entre a primeira identificação, decorrente do complexo paterno, e os outros, cuja função principal parece ser a resolução da identificação, fixando-a a uma tensão relacional com um objeto.

Freud apresenta a identificação como estágio preliminar da escolha objeta [...]Entretanto, o ponto que interessa aqui é a espécie de reversibilidade, de concomitância no caso que parece se destacar da leitura de Freud entre a identificação e o investimento de objeto (CHEMAMA, 1995, p. 103)

Isto é o que emerge de todos os andaimes de identificação pelos quais o *eu* é constituído e vê seu caráter definido. Pode-se admitir que aqui é delineado o que servirá como ponto de partida de Lacan. Uma das teses do eu e do id é que o eu é

construído, tirando dele a energia necessária para se identificar com os objetos escolhidos pelo id, fazendo assim um compromisso entre as demandas instintivas e o ideal do ego e confessando sua natureza de sintoma.

Kaufmann (1996) também explica que segundo uma das teses freudianas sobre o eu e do id é que o eu é construído, tirando dele a energia necessária para se identificar com os objetos escolhidos pelo id, fazendo assim um compromisso entre as demandas instintivas e o ideal do eu e confessando sua natureza de sintoma. Ou seja, isso implica, ao mesmo tempo, o caráter fundamentalmente narcisista da identificação e a necessidade de encontrar para o ideal do eu um estatuto que o distingue.

É por meio de um traço do outro que a Identificação se dá. Freud vai dizer que em toda formação de sintoma temos uma Identificação. Ele ainda explica que o sujeito se encontra com a falta, com a castração e regride até um determinado ponto de fixação e depois desse ponto o sujeito produz uma identificação narcísica.

Segundo Freud (1914) o Narcisismo se dá pela obsessão em diferenciar-se daquilo que resulta de mais familiar e parecido do outro em mim. O eu surge de uma nova identificação no momento em que o sujeito se reconhece em uma imagem e, portanto se apreende como uma função simbólica dessa imagem. Essa primeira forma de identificação Freud chamou de Narcisismo conceito esse já apresentado por nós.

Enfim, ao analisar as identificações objetais do ego, Freud (1923) acredita na possibilidade de ele se dividir, na medida que ocorrem diversas identificações que, devido às resistências, não se integram entre si, o que constitui um problema, não necessariamente gerador de patologia. O autor ainda afirma que, seja qual for o funcionamento do ego "os efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouras" (1923a, p.45).

3.2 Lacan em um Retorno a Freud

O que muito interessa nas discussões propostas por Freud (1932) e retomadas por Lacan (1964) são as questões que ajudam a entender o quanto é importante considerar as relações tidas na infância para a compreensão do processo de

constituição subjetiva dos sujeitos. Inicialmente será feita uma ponte entre Freud e Lacan ao apresentar o Estágio do Espelho de Lacan e a retomada que ele faz sobre o conceito Identificação.

Esse momento de compleição do bebê, sendo surdo ou não, é tomado pelos mesmos processos de tomada do bebê, se não é pela escuta, será pelo olhar, pelo toque. Ao tomar o bebê, seja de forma positiva ou não, num processo de investimento libidinal parental, “eu quero você ou eu não quero você”, isso vai quais serão os efeitos na formação do indivíduo.

Como explica Freud, todo nascimento implica na revivescência do narcisismo dos pais, ou seja, quando nasce um filho, os pais têm uma segunda oportunidade de que dê certo aquilo que não se realizou para eles. Imagine essa expectativa transferida a um filho que, após seu nascimento, percebe que não é o que esperavam. Medeiros (2015), em seu artigo sobre o Narcisismo parental na contemporaneidade, afirma que

Freud (1914/2010) afirma que os pais desejam que seus filhos não tenham que cumprir as leis da natureza e da sociedade, que foram limitadoras de seu próprio narcisismo, com isso, a criança deve realizar todos os sonhos que não foram realizados por seus pais. Condizente com isso, Magalhães (2004) acredita que os pais criam o espaço designado aos filhos a partir de sua própria estrutura narcisista.

Como fazer com essa criança na qual não será possível demandar que aquilo que em mim não deu certo possa ser acertado nela, quando a mesma carrega em si a impossibilidade de responder a demanda parental? O grande problema desse narcisismo não é apenas de um ou de outro (pai e mãe), mas da família. Trata-se de um narcisismo parental, no sentido de que esse o indivíduo foi produzido dentro de uma expectativa, a partir do conjunto de discursos parentais.

O investimento do outro proporciona a unidade do aparelho psíquico e é por isso que a criança terá, por meio desse investimento parental, um possível acabamento na construção de seu psiquismo. Essa criança não andaria, não vestiria roupa senão houvesse um investimento do outro, e isso independe de ser ela surda ou não. Tal processo de unidade vai se dar, e essa criança vai ser guiada pelo estágio do espelho, que pode ser bem-sucedido, dependendo de que forma este é tomado pelo núcleo parental.

Como representante do núcleo parental, a mãe faz da criança o falo, ninguém é o que o outro realmente deseja. De fato, isso constitui uma discordância imaginária, o que Lacan (1956-57) nomeia de “dano imaginário”. A criança nunca é impecavelmente o falo, tendo sempre para a mãe algo que permanece irreduzível conforme o que está em questão. Esse período pré-edipiano compreende o tempo de preparação para os conflitos que advirão durante o Complexo de Édipo.

Em resumo, pode-se dizer que na fase pré-edipiana existiria, tanto a relação mãe-criança quanto a presença do pai como “rival importuno” é necessário na chamada “triangulação edípica”. Nesse período, são essas relações vivenciadas – organizadas e determinantes na sistematização do inconsciente – que determinam a constituição subjetiva do sujeito.

3.2.1 Estádio do Espelho e a Subjetividade do Sujeito

Em Arrivé (1999), entende-se como relacionar os temas sobre o sujeito e a subjetividade a partir da diferenciação de que, para a psicanálise, o sujeito é aquele descentrado, em que a consciência não forma seu centro. Nesse sentido, Lacan (1988) consegue ir ainda mais longe, pois acredita que a consciência é uma ilusão, e toda certeza é, na verdade, enganosa. Isso vai de encontro com a teoria freudiana.

Muitos autores reproduzem a ação de Freud (1969) ao fazer menção e alterar a Descartes quando disse “penso, logo existo” por “penso onde não existo”. Esse conceito tem como base o pensamento de Nietzsche (1886/2001) que, em seu livro *Além do bem e do mal*, afirmou que a consciência logra o filósofo e que uma filosofia de verdade deve sempre duvidar do próprio pensamento.

Segundo Bleichmar & Bleichmar (1992), Lacan (1949), ao formular sua tese fazendo uma releitura dos estudos de Sigmund Freud, considera os conceitos de consciente e inconsciente por ele apresentados, mas acrescenta a eles questões importantes para entender o processo de construção da subjetividade. Desse modo, aprofunda seus estudos sobre o papel do outro na constituição do sujeito e as questões decorrentes dessa relação. Para os lacanianos, o *ego* como mera ilusão vai

contra a psicologia do ego norte-americana¹⁹ e o racionalismo. O homem, antes centro de seu próprio universo, não controla sequer seus próprios pensamentos. A pergunta que vale para Lacan é sempre: “Sou eu ou o outro?”.

O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante *reduzindo* o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, *petrificando-o* pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito. (LACAN, 1988 [1964], p. 197).

Essa criança ainda não tem condições, neurológicas ou emocionais, de saber quem é, neste momento, é a mãe, como significante, quem vai dar significado a essa criança. A criança vai ser o significado que a mãe atribuir, seja de caráter negativo ou positivo. Bleichmar & Bleichmar (1992), explicam que segundo Lacan (1949), entre os seis meses de idade até os dois anos acontece um processo psíquico conhecido como estágio de espelho. Nessa fase, a criança ainda não tem a compreensão corporal como um todo, pois enxerga apenas partes separadas e descoordenadas de si mesma. É por meio da imagem que enxerga de si pelos olhos do outro que ela passa a se perceber e construir uma unidade.

É que a forma total do corpo, graças à qual o sujeito se adianta, em um espelhismo, à maturação de seu poder, não lhe é dada senão como Gestalt, isto é, em uma exterioridade onde, sem dúvida, esta forma é mais constituinte do que constituída, mas onde, principalmente, tudo lhe aparece em um relevo de estatura que a coagula e sob uma simetria que a inverte, em oposição à turbulência de movimentos com que se experimenta a si mesmo, animando-a (LACAN, 1949, p. 87-88).

O uso da Gestalt²⁰ por Lacan (1949) tinha como objetivo perceber os fenômenos psicológicos que ocorrem com o sujeito como as configurações de seu psiquismo. Segundo ele, a criança começa a conquistar a totalidade de seu corpo por meio do “espelho”, que simula uma metáfora do vínculo entre mãe e bebê, do olhar

¹⁹ Para a corrente teórica norte-americana de psicanálise, o *ego* e o *id* procedem de uma “base biológica” matricial comum, embora o ego disponha, desde o princípio, de funções “autônomas primárias” destinadas a servir à função de adaptação. (HARTMANN, 1969, p. 49).

²⁰ É uma doutrina da psicologia baseada na ideia da compreensão da totalidade para que haja a percepção das partes. Gestalt é uma palavra de origem germânica, com uma tradução aproximada de “forma” ou “figura”. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001.)

da mãe e do bebê. É nessa troca que a criança irá antecipar a totalidade de seu corpo, por meio dessa imagem no espelho, uma ilusão de completude.

O fato de que sua imagem especular seja assumida, jubilosamente, pelo ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da lactância, em que está o homenzinho, nesse estágio *infans*, parecer-nos-á, portanto, que manifesta, em sua situação exemplar, a matriz simbólica na qual o *Eu* (je) se precipita, em uma forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1949, p. 87).

A princípio, a criança responde a essa imagem como se fosse outro, mas com o tempo percebe que é ela mesma. É nesse momento que Lacan (1949) destaca o papel da mãe que, como espelho, irá significar as descobertas da criança de si. Isso significa um posicionamento do autor em afirmar que a carga emocional e os conceitos criados pela criança não são dela própria, mas daqueles que a significam.

Os autores ainda afirmam que quando a criança entende que o outro, refletido no espelho, é ela mesma, reagirá com alegria diante dessa imago²¹, o *ego* ideal, contudo, é nessa imagem do outro que a criança irá se alienar. Ainda, é a partir daí que a criança, alienada à imagem do outro, irá se identificar com essa imagem e ansiará por ser o objeto de desejo desse outro, neste caso a mãe. A criança acredita que o desejo da mãe é possuir o falo, por isso desejará ser o falo da mesma, entendido aqui como sinônimo de poder. O que não acontece porque a criança percebe que a atenção que recebe da mãe também é dividida com o pai.

Dessa forma, Lacan (1949) não fala em desenvolvimento da criança, assim como Freud, trata da emergência do sujeito do inconsciente. Para tanto, é possível imaginar uma cena em que um bebê se encontra diante de um espelho, sustentado pela mãe, já que ele ainda não consegue andar nem se manter numa postura ereta. Ao olhar para a imagem refletida, o bebê se reconhece nela e sua expressão se enche de júbilo. Se pudesse falar, diria: “Este sou eu!”. O júbilo corresponde à satisfação narcísica de ter representado um corpo não mais fragmentado, mas unificado.

Nesse sentido, Bleichmar & Bleichmar (1992) explicam que para Lacan (1949/1998, p. 97), “[...] basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a

²¹ Imagem idealizada de alguém que se forma no inconsciente, durante a infância, sendo mantida com o mesmo aspecto e conservada da mesma forma durante a vida adulta.

transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”. A imagem refletida no espelho, portanto, corresponderia à imagem da mãe – a pessoa que exerce a função materna –, o que implica dizer que não há necessidade de um espelho, de fato, para que o eu do bebê possa se constituir.

Conforme expressa Imanishi (2008, p. 141):

[...] o bebê se dirige a este Outro-espelho – encarnado neste outro-semelhante – em busca de uma imagem que o totalize. É o olhar da mãe que antecipa a Gestalt de um corpo unificado no bebê. Portanto, falar em *sujeito* na teoria lacaniana não é gratuito, pois percebemos que se trata de um eu assujeitado ao Outro e ao seu desejo. No entanto, este assujeitamento inicial é entendido como fundamental e necessário para que a criança possa vir a se inserir no mundo dos humanos.

No estágio do espelho, já há uma “matriz simbólica” presente no processo de construção mental do sujeito. Para que isso ocorra, é necessário passar pelo imaginário – imagem especular para o simbólico – sujeito do inconsciente. Essa imagem especular (do espelho) estabelecida pelo *outro* se manifesta como “[...] a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito.” (LACAN, 1949/1998, p. 97).

Segundo Bleichmar & Bleichmar (1992), é essa forma primordial citada por Lacan (1949/1998) que se torna o arquétipo para as futuras identificações que o sujeito fará. Ele ainda afirma que mesmo submetido ao imaginário e sem ainda poder fazer uso da linguagem, o bebê é “falado” por seus pais, isto é, eles o marcam com seus significantes, inserindo-o num universo simbólico que o precede e constitui.

Portanto, o estágio do espelho não se reduz ao imaginário, pois [...] fornece a regra de partilha entre o imaginário e o simbólico, nesse momento [...] que não é de história, mas de *insight* configurador, razão porque o designamos como estágio, ainda que tenha emergido numa fase.” (LACAN, 1949, p. 73).

O estágio do espelho é a possibilidade da passagem do imaginário para o simbólico. Nesse momento, segundo Arrivé (1999), o sujeito toma para si uma imagem que será o esboço do seu eu. Assim, ainda não há uma singularidade em termos de sujeito, mas a “[...] demarcação de um eu corporal imaginário que se sustenta e se

confunde com a imagem do outro” (ARRIVÉ, 1999, p. 32). Então, a alienação é “[...] a primeira operação essencial em que se funda o sujeito” (LACAN, 1964, p. 205).

Bleichmar & Bleichmar (1992) explicam que Lacan (1949) demonstra, ainda, que essa relação com a mãe marca a criança. Ele explica que todo processo de organização do sujeito que passa pela identificação narcisista, identificação simbólica, alienação com a mãe, caminha para o terceiro momento que é a castração, a presença do outro que é pai. O estádio do espelho possibilita a construção do inconsciente da criança por meio dessas etapas. Mesmo em meio às frustrações, advindas dessa relação entre a criança e o outro, há um processo de identificação/separação que a constitui.

A referência à castração não é, em nenhum momento, uma alusão à privação do órgão genital masculino. Constitui uma referência à função do pai, como mediador da relação entre a mãe e a criança. Essa função paterna se interpõe na relação diádica, imaginária, especular, que é verificada entre o bebê e a mãe. É isto a castração. É o pai quem nomeia o filho e, neste ato, está simbolizado que é o possuidor do falo, da Lei. (LACAN, 1949, p. 80).

A mensagem que o significante Nome-do-Pai traz, segundo Lacan (1949), introduzirá a Lei na relação mãe-bebê. O que percebemos é que Lacan (1949, p. 53) vai marcar o papel do pai, como sendo o significante do Nome-do-Pai, ou seja, “não a pessoa do pai, mas a importância que a mãe dá a sua palavra”. Ao entrar em cena o pai, como castração e portador da Lei, surge com a função de embargar e normatizar os limites da relação entre mãe e o filho.

Depois de diferentes sentimentos que afloram na criança referentes a esse pai castrador, ela compreende que nem seu pai, nem ela mesma são o falo dessa mãe. Como afirmam Bleichmar & Bleichmar (1992), esta última etapa, nomeada de “dissolução do complexo de Édipo”, nada mais é que sua destruição por sua falta de sucesso, pelos efeitos de sua impossibilidade interna. A partir daí, pode-se compreender os diferentes lugares que a criança poderá ocupar na estrutura familiar, ou seja, que ela ocupa no desejo do Outro, com as possíveis respostas que poderá dar a esse desejo, e quais serão as consequências disso na estruturação da criança como sujeito.

Todo esse processo não se dá em nível consciente para nenhum dos sujeitos. Tanto para mãe quanto para o bebê o processo é dado no nível inconsciente, pois não

pensam sobre isso. Este é significado pela mãe por meio de suas reações frente às ações do bebê como choro, grunhido, sorriso dentre outras. A imagem do outro introjetada é a que constitui o sujeito.

Sendo assim, é apenas no inconsciente que os indivíduos têm a referência deles próprios, onde se encontra a verdadeira realidade psíquica do homem. O pensamento, assim, passa a ser ilusório, e o sujeito vai muito além do ego, que em grande parte também é inconsciente. Por isso, para Lacan (1988), o saber da psicanálise não é absoluto, e sim singular e incompleto. O inconsciente é um saber onde não existe um eu, estruturado como uma linguagem: o discurso do outro. Essa estrutura de linguagem incide sobre o sujeito à sua completa revelia. Por esse motivo, a palavra é a morte da coisa.

Há uma relação dialógica sem a língua oral, mas há também uma linguagem que a criança consegue significar nessa relação com a mãe, onde ela é capturada. Para Bleichmar & Bleichmar (1992), Lacan (1964/2008, p. 200), postula que o “[...] outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer.”

Portanto, os significantes que são transmitidos pelo Outro funcionam como marcas simbólicas que atingem a criança, fazendo com que ela os processe ativamente, de modo que os significantes suscitam um ato de resposta do sujeito. Logo, o significante exige do sujeito um trabalho de significação, explicado ao apresentar a mãe como o significante da criança.

Arrivé (1999) expõe, com bases lacanianas, que o significante é arbitrário, não tem um significado em si mesmo. É o sujeito que o mune de um significado, o que indica que a resposta do sujeito é singular. Segundo esse autor é aceitável falar sobre a existência de um sujeito-criança em articulação com a subjetividade dos pais. Negar a relação do Outro como corresponsável pelo processo de construção da psique é inadmissível.

Assim, entender como se dá esse processo nos diferentes sujeitos só pode ser possível a partir da compreensão de como ocorre a relação com o outro, fato esse a que nos propomos investigar. Inclusive, ao responder, de modo singular, aos significantes advindos do campo do Outro, o sujeito, paradoxalmente, se aliena e se afirma.

Conforme afirma Fink (1998, p. 72):

A criança não necessita ser totalmente derrotada em sua 'luta' com o Outro, podendo a psicose ser entendida como uma forma de vitória da criança sobre o Outro, a criança *abre mão* de seu advento como um sujeito dividido para não se sujeitar ao Outro como linguagem.

É importante, ao mesmo tempo, que em alguma medida o indivíduo não fique refém desse outro, pois é necessário construir sua *self*. Se ele ficar refém, se tornaria apenas uma replicação e não construiria sua identidade. Caso isso não ocorra, haverá uma autoaniquilação, o que caracterizaria uma forma de adoecimento e não de construção de sua subjetividade.

Com a gravidez, os pais tomam o lugar do desejo na medida em que deixam-se seduzir por esse novo ser. Isso se aprofunda ainda mais com chegada de um bebê no lar, com todo o trabalho que dedicam para cuidar e tudo que acabam dispensando ao filho atinge diretamente o bebê. O que se pergunta é o que acontece quando o bebê que chega não é o ideal esperado.

No caso dos pais de crianças surdas, como foi mencionado no início, há no momento do diagnóstico da surdez um momento de "luto" pela perda do filho ideal, mas isso, ao invés de afastar, os uni ainda mais, cria-se um laço ainda mais forte nessa relação. Ou seja, mesmo sendo uma relação entre pais ouvintes e filhos surdos, essa vai se dar por meio da falta no processo de constituição da subjetividade no início da vida.

Sendo assim, o sujeito, surdo ou não, é causado pelo desejo do Outro, se aliena nele e assume essa posição de objeto do desejo do Outro. Assim, se para adentrar a linguagem ele precisa se alienar ao campo do Outro, para adentrar o desejo, necessita sair desse lugar de objeto. A criança se identifica com o objeto do desejo da mãe, para, em seguida, perceber que essa possui outro objeto de desejo, que seria o pai.

A importância da revelação do inconsciente é a amnésia infantil, que incide sobre o quê? Sobre a existência dos desejos infantis pela mãe e sobre o fato de esses desejos serem recalçados. E não apenas eles são reprimidos, como se esquece que esses desejos são primordiais. E não apenas primordiais, como estão sempre presentes. (LACAN, 1999 apud ROURE, 2002, p. 49).

A criança vê a mãe como *desejante*, assim acredita que ela própria seja o objeto do desejo dela. Isso retrata, em parte, o complexo de Édipo na medida em que ela vai se distanciando da mãe e começa a perceber o mundo ao mesmo tempo em que identifica um outro terceiro, que é o pai. Esse tem de certa forma que consolidar o afastamento dela da mãe. É a partir desse outro que a criança irá entender que o desejo da mãe por ele é diferente do que imaginava.

O pai passa a ser o responsável pelo corte do vínculo, até então, e de certa maneira, simbiótico e necessário da mãe com o filho. Dessa forma, a criança entra no registro de castração e ocorre uma interdição de seu impulso: uma frustração. Do mesmo modo ocorre com a criança surda, que passa pelas mesmas etapas, e essa é também uma das afirmativas que se tomam por base para contradizer o que foi dito sobre o momento que se inicia o processo de constituição da singularidade do sujeito. Nesse sentido,

[...] o sintoma da criança se situa de forma a corresponder ao que há de sintomático na estrutura familiar [...] a articulação se reduz muito quando o sintoma que chega a dominar tem a ver com a subjetividade da mãe. Aqui é diretamente como correlativo de um fantasma que a criança está implicada. (LACAN, 1969/1998, p. 514).

Para Lacan (1969/1998), o sintoma da criança corresponde ao que há de sintomático na estrutura familiar, ou seja, o sintoma que a criança carrega faz correspondência com a subjetividade da mãe. Nessa ocasião, para o autor parece que a criança está implicada a uma imagem ideal do eu. Com a ausência, por exemplo, da figura paterna que tem a função de mediar e dar limites a essa relação, mãe e filho, a criança torna-se o “objeto da mãe e não tem mais outra função que a de revelar a verdade desse objeto.”

Com o intuito de entender ainda mais as questões sobre os processos de construção da singularidade deste sujeito, entramos um pouco nas discussões sobre os três registros postulados pelo autor: imaginário, simbólico e real. Segundo ele, “[...] três registros bem distintos que são [...] essenciais da realidade humana e que se chamam Simbólico, Imaginário e Real” (ROURE, 2002, p. 49).

As elaborações realizadas por Lacan ressaltam o caráter dialético desse complexo, na medida em que, dependendo das relações sujeito/objeto aí

travadas nos registros do real, imaginário e simbólico, uma determinada estrutura psíquica será constituída. Vale lembrar que a anulação, a dissolução desse complexo é correlativa da instauração permanente da lei como recalcada no inconsciente e, nesse sentido, tanto para Freud, quanto para Lacan, o que 'o inconsciente revela, no princípio, é, acima de tudo, o complexo de Édipo'. (ROURE, 2002, p. 49).

No *imaginário*, a criança ainda é o objeto do desejo da mãe e se encontra em total dependência dessa mãe. Trata-se de um desejo alienado ao do outro. Portanto, ainda não existe um sujeito. Para sua constituição, é preciso que a criança seja objeto do olhar deste outro. Só depois de se diferenciar e se distanciar é que a criança entra no registro simbólico.

Neste segundo registro, o *simbólico*, ocorre uma relação entre o inconsciente e a linguagem repleta de duplos sentidos e equívocos. É isso que formará a singularidade e a subjetividade de cada um de nós. Os significantes que formam o sujeito se articulam entre si em uma cadeia. O simbólico tem a ver com os aspectos afetivos emocionais envolvidos.

Nele temos significados associados, num período inicial de construção da subjetividade do sujeito, por exemplo, uma mostra da maturação neurológica. O simbólico é uma manifestação da mente que é saudável, que está funcionando, pelas terminações nervosas que respondem. A criança ainda não criou os significados, quem vai dar sentidos a essas reações será a mãe, que vai cobri-los de sentimentos.

Para finalizar, o último registro é o *real* que, diferente do nome, não tem nada de palpável. Para a psicanálise, especificamente em Lacan (1953-54) *apud* Chemama (1995), o real, no sentido estrito da palavra, é algo sem representação, sem formas, um verdadeiro buraco, uma falta que não cessa. Ele ainda afirma que se trata da percepção da realidade do que ele percebe pelos sentidos. À medida que vai se desenvolvendo, o sujeito jamais vai conseguir captar de forma completa e neutra a realidade.

De qualquer maneira que você olhar a realidade, mesmo que use aguçadamente todos os seus sentidos, no processo de amadurecimento, a tendência é que faça a captação do real cada vez mais distorcida. Quando relaciona essa leitura do real como um buraco, ele afirma que o real não existe, pois este é, na verdade, uma ideia que fazemos da realidade.

Para Lacan (1953-54) *apud* Chemama (1995), o ser humano é marcado pelo discurso do outro e a construção subjetiva do sujeito se dará por vias dessa relação, sendo esse surdo ou não. As contribuições nos estudos sobre surdez das teorias psicanalíticas ajudam a refletir sobre o tema. Nesse sentido, então, é proposto pensar em que medida ser surda influenciaria nestes processos? Para isso, é necessário também, entender o conceito de Identificação agora sob o olhar de Lacan (1953-54) *apud* Chemama (1995).

3.2.2 Identificação em Lacan

O termo identificação foi tomado por Lacan (1961-1962) para explicar a constituição do eu. Ele afirma que a imagem especular, base de sua tese sobre o Estádio do Espelho, como fundadora instância do eu. “Tal identificação narcisista será o ponto de partida das séries identificatórias com as quais os eu irá ser constituídos, sendo sua função “normatização libidinal”. A imagem especular, enfim, irá formar, no sujeito, o limiar do mundo visível.

Só mais tarde que Lacan introduz suas discussões sobre o *eu ideal*, de ordem imaginária e o *ideal do eu*, estritamente simbólico. Segundo Lacan (1953-1954, p. 148) *apud* Chemama (1995), afirma que

[...] a identificação ao ideal do eu [...] permite ao homem situar com precisão a sua relação imaginária e libidinal ao mundo em geral. Está aí o que lhe permite ver no seu lugar, e estruturar, em função desse lugar e do seu mundo, seu ser. [...] O sujeito vê o seu ser numa reflexão em relação ao outro, isto é, em relação ao ideal do eu.

Vale a pena lembrar que para as elaborações de Lacan sobre o conceito de identificação é importante destacar a explicação sobre os termos *eu ideal* e *ideal do eu*. Já que ambos são fundantes em sua teoria sobre o narcisismo. Isso porque o sujeito, já edificou em si um ideal, pelo qual mede seu Eu atual, já que enquanto investia libidinalmente em um outro, esse ideal não se formou.

Chemama (1995) ao apresentar o conceito de identificação em Lacan (1961-1962) acaba por discutir sobre a capacidade que o sujeito tem de se reconhecer, passando de um “corpo despedaçado” para uma “unidade”. Ou seja, tal unidade

corporal alcançada pela assunção dessa imagem, estabelecerá a fundação do eu, uma totalidade imaginária.

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

Um ponto interessante da identificação não é ser uma cópia do outro, mas uma captura desse outro por meio de traços, das marcas. Quando se fala sobre o processo identificatório é bom lembrar que não apenas capturamos algo do outro, mas determinada medida, esse outro nos captura. Ao observar, as pessoas têm traços que tomam como suas, onde na verdade são daqueles com as quais elas se relacionam.

A identificação surge no registro do imaginário, na fase do estágio do espelho. Depois, ela pontua os três tempos do Édipo desenvolvido por Lacan: identificação com o desejo da mãe; a seguir a descoberta da lei do pai; e finalmente a simbolização desta lei, permitindo as identificações posteriores constitutivas do sujeito.

Algo imprescindível para a criança é a identificação com esta imagem. Isto porque a mesma promove a estruturação do eu, encerrando a vivência do corpo despedaçado. Antes do estágio do espelho a criança não experimenta seu corpo como uma unidade, mas sim como algo disperso. A imagem do corpo se torna estruturante para a identidade do sujeito, que é sustentada pela dimensão imaginária.

Lacan afirma que “o pai é no Outro, o significante que representa a existência do lugar da cadeia significante como lei [...] É nessa medida que o terceiro tempo do complexo de Édipo pode ser transposto, isto é, a etapa da identificação, na qual se trata de o menino se identificar com o pai possuidor do pênis, e de a menina reconhecer o homem como aquele que o possui” (DOR, 1989, p. 88).

Ainda segundo este autor, é possível observar em Lacan (1957/1958) uma isomorfia estrutural entre estes três tipos de identificação. Há uma identidade estrutural entre a identificação, do primeiro gênero, identificação com o pai, e a identificação da segunda espécie, promovida por Lacan, a identificação ao traço

unário, que é matriz fundadora de todas as identificações, e a identificação do terceiro gênero, identificação com o desejo do outro.

3.3 A construção da Subjetividade em Sujeitos Surdos

Considerando as discussões a respeito das Línguas de Sinais e nas teorias sobre o processo de construção da subjetividade, propõe-se, a seguir, uma reflexão quanto ao papel do núcleo parental nos primeiros meses de vida dessa criança. Esse estudo vai priorizar o contexto antes mesmo do acesso e uso de uma língua formal que irá mediar a inserção deste sujeito em sociedade. Por mais que os argumentos usados por diferentes autores e pesquisadores sejam plausíveis, todos falam do surgimento de um sujeito apenas a partir do contato com o outro Surdo ou com a Língua de Sinais, ou seja, constituição da identidade social, talvez por imprimir a dinâmica da oralidade a esses sujeitos.

Segundo Mendes (2012), o acesso a uma Língua de Sinais por indivíduos surdos, filhos de pais ouvintes, poderá, provavelmente, ocorrer somente a partir de sua entrada na escola. Os indivíduos se tornam o que são por meio da relação que estabelecem com um outro do nascimento à morte. Não é possível fragmentar o sujeito e dizer que este só será formado a partir do contato com um outro semelhante. Para o surdo isso não seria diferente, sua subjetividade será formada a partir da relação com o outro e com o mundo.

É nas diferenças que as pessoas se identificam e se constituem. “Cada sujeito é sujeito a sua própria maneira, que muda de acordo com os diferentes outros com os quais ele se relaciona: o eu é o outro do outro” (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 211). A relação dialógica entre os sujeitos, momento em que se tornam sujeitos, não é um lugar de concordância e consonância, mas de eterna discordância e dissonância. Não é, ainda, um local para que um domine o outro, mas, sim, de tensão entre os sujeitos. É um lugar de identificar-se com o outro que é diferente de outro, mas que o constitui.

Para entender melhor este tema, a base será, não só, mas também, o pensamento lacaniano que fora discutido anteriormente. É com esse autor que se resolveu trazer ao palco das discussões o processo de constituição do sujeito surdo antes mesmo da entrada deste no mundo da linguagem formal.

Couto (2014) explica em sua dissertação que, para Lacan (1964/2008), o sujeito não é o indivíduo, no sentido de uma unidade, mas um sujeito dividido entre consciente e inconsciente. Dessa forma, haveria um sujeito do enunciado, identificado como sujeito do significado, aquele que está consciente do que diz; e o sujeito da enunciação, caracterizado como sujeito do significante, que está para além do que se diz.

Nesse sentido, vocês podem se perguntar, mas o que isso tem a ver com o surdo? A resposta é: tudo. O sujeito surdo, antes mesmo de ter contato com a Língua Sinais formal, passa por todo um processo em relação ao outro que o constitui tanto quanto numa relação mediada, posteriormente, por uma língua. O núcleo parental, neste momento, é fator basilar no processo de formação deste sujeito.

Talvez seja um pouco complicado para a criança surda, pois, no lugar desse objeto que se apresenta como real, que é o falo da mãe, ele pode não se mostrar como o falo ideal. O surdo vai constituir uma estrutura psíquica como qualquer ser humano, ele poderá ser perverso, obsessivo, histérico ou psicótico etc. Uma dessas identidades ele pode assumir, independente dele ser surdo ou não.

O Complexo de Édipo, ligado à fase fálica da sexualidade infantil e o processo que atua na estruturação de toda organização psíquica e, nesse sentido, tanto uma estrutura perversa quanto uma obsessiva, histérica e psicótica devem ser consideradas, observando-se as relações triangulares de amor, desejo e gozo aí produzidas. Assim sendo, diferentes empreendimentos na relação desejo e falo revelam-se fundamentais na produção de organizações estruturais específicas, funcionamento que me possibilita ressaltar o papel desempenhado pelo significante fálico na economia do desejo do sujeito (ROURE, 2002, p. 58).

Assim, ele vai passar pelo processo de castração, pelo estágio do espelho, pelos processos de alienação e separação como os demais nessa fase da vida. A criança surda faz uso da linguagem, pois aprende a se vestir, a comer, a ser um sujeito. Nesse sentido, importa discutir mais profundamente o conceito de subjetividade e o papel da família nessa construção do sujeito surdo.

Os estudos de Grolla (2000) sobre os estágios no processo de aquisição de língua nos auxiliou a compreender como estes corroboram nas discussões sobre o processo de construção da subjetividade dos sujeitos surdos. Deste modo, são apresentadas as etapas desde o nascimento aos primeiros anos de vida. Conforme

apontam as pesquisas, em diferentes estágios do desenvolvimento linguístico, a criança surda apresenta ações muito semelhantes às de uma criança ouvinte. Feitas com base em dados chamados espontâneos, já que as crianças investigadas não eram direcionadas, ou seja, ficavam livres em suas manifestações, as investigações mostram, nos primeiros meses de vida até os nove meses, que a criança surda passa pelos mesmos processos de uma ouvinte.

Abordagens elaboradas por Brown (1973 apud GROLLA, 2006), ainda nos primeiros meses de vida, concluem que o choro e o balbucio eram manifestações costumeiras, significadas por um outro que poderia ser a mãe ou outro sujeito que se responsabilizasse pelos primeiros cuidados com o bebê. Aos seis meses, as crianças balbuciam um número grande de sons, e o interessante apresentado por esse estudo é que as surdas também balbuciavam, embora, segundo Karnopp (1999), elas não pudessem ouvir nenhum *input*. É, inclusive, a partir desta etapa que os bebês surdos começam a se diferenciar dos ouvintes. Ao chegar aos dez meses, de acordo com Petitto e Marentette (1991), a criança surda deixa de balbuciar. Nesse momento, é que surge o questionamento sobre o como esta criança irá inserir-se no mundo a partir de então? Para uma criança ouvinte tudo acontece assim:

Ao completar um ano de vida, a habilidade de discriminar sons de línguas estrangeiras decai. Os bebês começam como potencialmente falantes de qualquer língua humana e sua capacidade para linguagem pode se adaptar a qualquer *input* lingüístico. Enquanto ao nascer eles têm capacidade para lidar com variações globais, depois de um ano de experiência suas capacidades ficam mais refinadas. Durante esse desenvolvimento, eles perdem algumas habilidades (por exemplo, lidar com contrastes de consoantes de línguas estrangeiras), mas ganham outras que os preparam para aprender as unidades da língua que ouvem ao seu redor (i.e., palavras) (GROLLA, 2006, p. 5).

De acordo com Grolla (2006), a criança de um ano, surda e ouvinte, pode usar gestos para se comunicar, como erguer os braços para indicar que quer que alguém a pegue no colo. É a partir desse momento que ela também combina gestos com palavras, como, por exemplo, apontar para um cachorro e dizer “au au”. E as crianças surdas? Neste estágio, elas também começam a produzir seus primeiros sinais. No lado da compreensão, entendem ordens, como, por exemplo, “me dê um beijo”.

Crianças surdas inicialmente balbuciam com as mãos. Depois, começam a produzir enunciados com um único sinal, passando mais tarde para a fase de enunciados de dois sinais e, em seguida, combinam sinais, formando sentenças simples, exatamente como as crianças ouvintes em relação às palavras (GROLLA, 200, p. 284).

Tal afirmação permite considerar que nem todo surdo que procurar um profissional como o fonoaudiólogo terá acesso a uma terapia que considere a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, por exemplo, como segunda língua (L2). No momento do tratamento fonoaudiólogo, isso poderá ocorrer inversamente, isto é, o surdo, por escolha da família, poderá nunca ter acesso à Língua de Sinais como L1.

O conhecimento da surdez em uma criança supõe longos processos, tanto no estabelecimento do diagnóstico, como para que os pais elaborem sua frustração e comecem a aceitar a criança diferente do imaginado. São processos extremamente complexos e interferem no modo como os pais e especialistas vão construir uma determinada imagem social do que é a surdez e do que é a criança surda. (BEHARES, 1993, p. 280).

Independentemente da escolha da família em relação à modalidade de língua a qual a criança será exposta, obrigatoriamente, uma forma de comunicação que irá corroborar com o processo de constituição dessa criança como sujeito. Fundamentado nessa mesma perspectiva, Quinet (2004, p. 20), afirma que

[...] o olhar em questão é o do Outro, o olhar que a criança busca e que ao se cruzarem – o olhar da criança e do Outro – tornam-se um só olhar, razão para júbilo. O espelho no qual a criança se vê é o Outro e são as respostas desse Outro, ideal do eu, que dão forma ao eu ideal.

O bebê surdo, assim como uma criança ouvinte, projeta a imagem que o outro deu a ele – normalmente familiares ou pessoas próximas. Para a criação desse princípio, Lacan se subsidiou no médico e psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), para quem o reconhecimento da imagem da criança já representa a existência de um eu.

Para Vorcaro (1997), em sua obra *A criança na clínica psicanalista*, antes do advento do sujeito do inconsciente, há a emergência de um eu corporal, que se

constitui de forma imaginária, mas sobre uma matriz simbólica, como exposto por Lacan (1949/1998) no artigo *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica*. Vorcaro ainda explica que, enquanto o sujeito do inconsciente se constitui no simbólico, pela mediação da linguagem, o *eu* se constitui no imaginário, pela mediação da imagem especular, que oferece uma síntese e se sobrepõe àquela imagem do corpo fragmentado pelas pulsões parciais.

Conforme esclarece, para compreendermos melhor essa relação, é necessário que sejamos apresentados às formulações de Lacan (1995) sobre o estádio do espelho que corresponde à matriz ilusória constitutiva do ego. Ao afirmar que o ego é uma instância ilusória e não o centro da personalidade psíquica do homem, Lacan, segundo Vorcaro (1997), afirma que o inconsciente está estruturado em uma linguagem própria de significantes.

Como exemplo, tendo como base a teoria lacaniana, imagina-se que, por uma necessidade, inquietação, dor ou por desconforto extremo, o bebê chora. O comportamento da mãe é o mesmo de alguém diante de um significante, o choro, que existe para ela na medida em que se comporta entendendo que isso é um significante para a criança e também vai passar a ser. No momento que ele produz o “grunhido”, para ele, não é nada, é apenas uma produção natural como respirar e mamar, mas a mãe entende que é um choro, para ela, muito diferente. Esse é o primeiro ato de civilização, de educação.

Daí vem o segundo ato, a segunda ação da mãe. Se for choro, ela tem que tomar uma providência, é necessário interpretar. É choro de fome, sono, calor, cólica, desconforto, frio, qual a origem dessa reação? Ela vai pelo mais óbvio, interpreta o desconforto manifesto como algo que demanda alguma coisa. Isso não é do bebê, mas, sim, dela. Dessa forma, cria-se uma lógica sequencial para a produção de sentido.

Lacan (1956/1985, p. 251) chama isso de metonímia, uma sequência de elementos significantes para produção de um sentido ou de vários sentidos, que “[...] concerne à substituição de alguma coisa que se trata de nomear – estamos, com efeito, ao nível do nome. Nomeia-se uma coisa por uma outra que é o seu continente, ou a parte, ou que está em conexão com”. Segundo as teorias psicanalíticas, a mãe não para por aí, ela precisa saber o que fazer. Vai por tentativa e erro, põe no peito,

não pegou, não é fome. Olha as fezes, mede a temperatura, nada, daí ela resolve aconchegar e começa a balançar. O colo e o cheiro da mãe passam a acalmar o bebê. Ele vai sendo imerso nessa rede de significantes, desde o choro até o aconchego, passando por fome, frio, cólica.

Quando a mãe se coloca no lugar do seu bebê, ela é capaz de transformar as necessidades do bebê em comunicação. Mas, ao mesmo tempo em que está identificada, mantém um senso próprio de subjetividade distinta, como indivíduo separado, para permitir-se servir de intérprete da experiência do bebê. Tudo isso explica que a mãe aborda o bebê a partir da linguagem e só por meio dela, o que nesse momento necessariamente não caracteriza uma língua formal.

Essa linguagem vai incidir sobre o corpo desde bebê, surdo ou não. O espelho no qual a criança se vê é o Outro, e são as respostas desse, ideal do eu, que dão forma ao eu ideal. Então, como descartar essa fase da vida do ser como parte imprescindível no processo de constituição deste?

Assim, Lacan (1956) considera, ainda, que a imagem especular do bebê tem um caráter ilusório e falso, torneado por desejos e ideais alheios. Mesmo assim, por ainda não conseguir se distinguir do outro, a criança assume a imagem como se fosse sua. O sujeito se torna uma unidade, porém virtual e alienada.

Diante disso, “[...] o corpo despedaçado encontra sua unidade na imagem do outro, que é a sua própria imagem antecipada” (LACAN, 1956 apud ALVES, 2012, p. 76). Ocorre, então, uma confusão entre o eu e o outro, um conflito que constitui uma etapa fundamental para a identificação primordial do sujeito. É precisamente por essa dimensão imaginária, por essa influência do olhar do outro, que a conquista da subjetividade se processa. É nesse momento que se define a organização estrutural do sujeito e toda sua subjetividade.

A singularidade de cada um se constrói a partir desse olhar do outro, que formata o sujeito e o desloca de uma posição imaginária para uma posição simbólica. O Outro, descrevendo o passo a passo, da constituição dos sujeitos por meio das etapas e relações que este estabelece com o mundo. Inicialmente, temos uma relação que se baseia no imaginário que pode ser vista entre a mãe e filho. “A relação entre criança e mãe está sempre permeada pela falta. A mãe como ser faltante pode imaginariamente ser preenchida pelo objeto do seu desejo, a criança” (LACAN, 1966, p.98).

Conforme Couto (2014), nessa relação entre a mãe e a criança, a mesma é vista como “assujeitado”, apenas objeto de desejo de outro, não se estruturando ainda como sujeito desejante. Segundo a autora, é nesse momento que o complexo de Édipo vai se conformando com a intrusão da figura paterna. A criança começa a perceber que há interesse da mãe pelo pai, e que ela (criança) não completa a mãe. O pai torna-se o adversário da criança, e esta vai construindo a ideia de que não pode ser tudo para o outro na sua existência.

Segundo Lacan (1996 *apud* Vocaro 1997), a Realidade insere-se outra instância, pois é essa que traz a figura intrusa do pai. Só isso resolve a situação de constituição do sujeito? Não. “É preciso que se dê outro deslocamento, que não ocorre apenas na Realidade mas também no SIMBÓLICO”. (VORCARO, 1997, p. 43). No instante em que se dá essa “mediação simbólica”, é preciso haver também a presença real do pai, que precisa ocupar o lugar daquele “que dita a lei à mãe”.

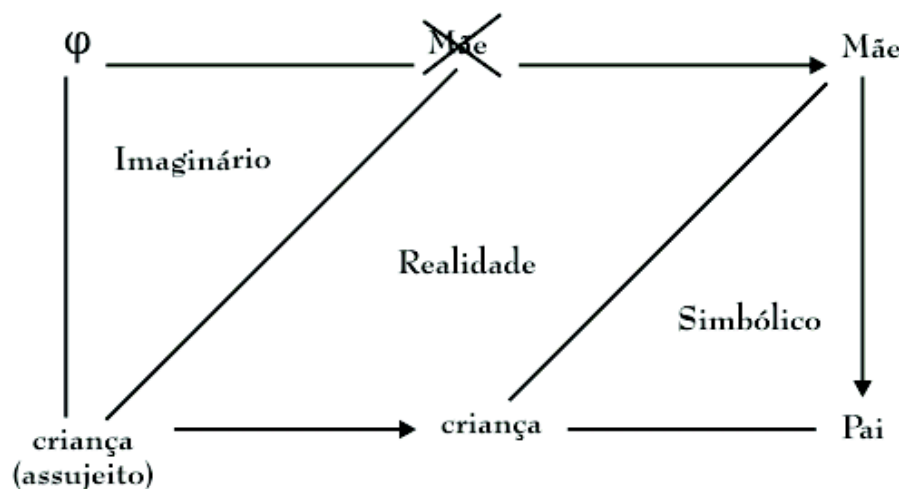


Figura 2 - Esquema R – 3ª parte

Fonte: Lacan (1966).

Ainda de acordo com Couto (2014), a criança, afastando-se do lugar de identificação com o falo, sai da posição inicial de “assujeitado”. Nesse momento, a relação desta com a mãe muda do imaginário para a realidade e o simbólico. No lugar do imaginário, vai ficar um lugar vago, o qual será ocupado por uma outra representação, resquício dessa primeira relação. “Nesse lugar se organizará a ‘imagem especular’ (*i*), uma representação imaginária do objeto fundamental de

desejo. No lugar de assujeito onde a criança inicialmente se colocava, vai ficar uma representação imaginária do próprio 'eu' - *moi* (*m*), que é o eu alienado ao desejo do outro." (LACAN, 1996, p.?).

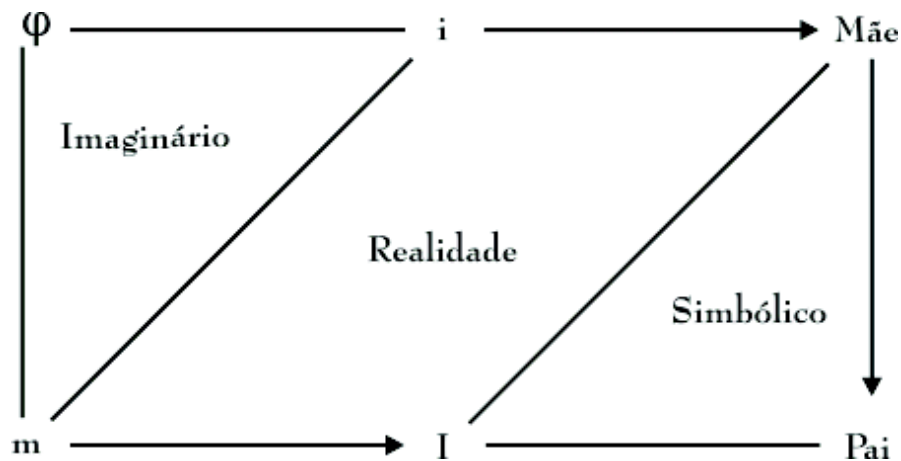


Figura 3 - Esquema R – 4ª parte

Fonte: Lacan (1966).

No esquema da Figura 3, é possível ver que o imaginário e o simbólico difundem-se em ambos os lados da faixa da realidade, que é definida depois por Lacan como o real. É nesse momento que é apresentada a interferência da figura do pai, que passa a ser encarregado da atribuição do papel simbólico investido pela mãe, deixando a criança passar de assujeitado a sujeito.

À vista disso, acredita-se ser imprescindível usar as contribuições da psicanálise no estudo da surdez para entender os processos de construção da subjetividade desses sujeitos surdos. Esta teoria, mais do que afirmar, prova a importância e a real necessidade da relação parental para a formação do psiquismo da criança, seja ela ouvinte ou surda. Assim, defende-se a ideia de que não é possível empregar noções e conceitos de uma teoria sem comprometer o todo. Por isso, a proposta foi dialogar com outros olhares, no tocante às divergências e convergências, e apresentar nossa posição teórica.

Além disso, considera-se que o diálogo com outras teorias é legítimo e corrobora para as discussões desta temática, tendo como fundamental a noção de que os

[...] estudos que tratam especificamente das relações entre psicanálise e surdez surgiram apenas nos últimos dez anos, através de iniciativas isoladas, principalmente de autores franceses. Antes disto, a questão da surdez foi praticamente ignorada pela psicanálise, ou apenas apresentada como contraponto às teorias até então propostas ou como um campo de pesquisa ainda por ser estudado (SOLÉ, 2005, p. 27).

A relação entre psicanálise e surdez é necessária, uma vez que, os conceitos apresentados e discutidos ao longo deste ensaio são fundamentais para a compreensão do processo de constituição do sujeito. A psicanálise apresenta aportes fecundos que nos levam a compreender os conceitos que circundam a compreensão da subjetividade da pessoa surda que antecede seu acesso a uma língua de sinais.

Afirma-se aqui, mais uma vez, que não se desconsidera as lutas culturais, pelo contrário, nós as apoiamos e imprimimos nossa força. Para compreensão do surdo como um ser biopsicossocial, é necessário considerá-lo desde seu nascimento, suas relações durante a vida e suas escolhas ao longo dela.

Neste sentido, o que se propõe é, por meio de um último ensaio, tomar o cinema como instrumento e, com base nas contribuições da psicanálise, apresentar um estudo que possibilitasse uma visão mais ampla sobre surdo, família e constituição da subjetividade.

4 CINEMA E SUBJETIVIDADE: EM CENA A CRIANÇA SURDA

Os conceitos freudianos e lacanianos, respectivamente, Narcisismo/Identificação e Estádio do Espelho/Identificação possibilitam concluir que a subjetividade do sujeito surdo não se absolutiza a partir do processo de aquisição da Língua de Sinais como primeira língua. Já compreendemos, com base na teoria psicanalítica apresentada que este, como processo se dá ao longo da via do sujeito. Sendo assim, elencamos como plataforma de análise dessas afirmativas o cinema.

Segundo Safatle (2006), há dois lugares onde se pode bordejar o real, a clínica e a Arte. A clínica seria o lugar em que o sujeito vai para tentar fazer esse bordejamento com o auxílio de um profissional, cujo objetivo é que a partir da relação entre esses sujeitos, seja possível, criar condições para que o psicanalisante organize e compreenda as elucubrações de seu psiquismo. Já na Arte, que não tem o mesmo objetivo que a clínica e nem o compromisso de responder ao sentimento que provoca nos indivíduos, permite a apresentação do real sem se preocupar com o estranhamento que provoca no sujeito que nela é denominado espectador.

Esse estranhamento que surge da Arte pode ser esquecido facilmente pelo espectador, o que não ocorreria com o sujeito na clínica. São justamente as cenas que provocam o estranhamento aquelas passíveis de se tornarem objeto de análise nas obras Cinematográficas. O Cinema como as demais Artes, como a pintura, a escultura, o teatro e outras se tornam reveladoras desse mal-estar sem, possivelmente, consequências reais. A angústia que, por exemplo, emerge do contato com a Arte pode ser vista como um lugar de lidar com um certo estranhamento do real. O Cinema

[...] pode tornar visível o que não se pode ver e oferecer a estranha experiência de nos sentirmos olhados. Isto é, um Cinema capaz de colocar em causa o poder “evidencial” da imagem e sua ilusão referencial, produzindo ao mesmo tempo uma certa experiência com aquilo que do real pode (não) ser captado (ROURE, 2014, p. 1058)

Sobre o cinema como espaço de análise, é possível citar a tese de doutorado da Prof. Adriana Thoma da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em seu trabalho, ela tece todo um histórico do cinema relacionando à linguagem

cinematográfica e os processos históricos culturais das sociedades. Como nós, Thoma (2002), utiliza os filmes para traçar parâmetros sobre determinadas realidades.

Ao tecer esse histórico fala sobre sua criação, inclusive, afirmando que

[...] o cinema, assim como a maioria das grandes invenções, surgiu mais ou menos ao acaso – com base em tentativas e erros -, apoiado em suportes técnicos desde a Antiguidade. As pesquisas científicas que se desenvolvem no século XIX em busca do desenvolvimento de máquinas capazes de proceder a uma análise/síntese do movimento exploram a persistência da retina, essa capacidade que têm os olhos de reter por algum tempo a imagem que é neles projetada (THOMA, 2002, p. 82)

Essa capacidade de reter os olhos do ser humano, fixos diante da histórias apresentadas e enredos construídos, faz dele um aparelho importante para reflexões científicas. Como dispositivo pedagógico e um espaço privilegiado, o cinema serve como instrumento para análise da materialidade discursiva apresentada nele e por meio dele.

Segundo Machado (1997) *apud* Thoma (2002), ao entender o cinema como um fenômeno cultural e não como algo estático, podemos entendê-lo e inclusive,

[...] avaliar o que de fato ocorre quando um fenômeno “natural” é decomposto em instantes sucessivos para ser depois recomposto na sala escura. Que espécie de metamorfose atravessa o material entre esses dois momentos, convertendo a realidade estilhaçada em fantasmas que retornam para atormentar os vivos? Se percepção do movimento é uma síntese que se dá o espírito e não no mecanismo do olho, o cinema deve ser entendido também como um processo psíquico, um dispositivo projetivo que se completa na máquina interior (MACHADO, 1997, p. 22-23)

Abordar o cinema como um dispositivo “que se completa na máquina interior” é fazer dele um mecanismo que, de forma intencional, se torna uma instância educadora. Segundo a Thoma (2002) “a câmara filma imagens reais, mas essas imagens são pensadas e produzidas a partir do ponto de vista de quem as produz e dá a elas uma “ilusão realista””. Isso porque, o cinema desempenha um significativo papel na construção de imagens, ideias e representações.

A autora ainda afirma que, segundo Aumont (1991), deve-se considerar o cinema como “aquilo que regulamenta a relação do expectador com imagens num certo contexto simbólico” . A opção pelo tema abordado, a escolha da história a ser narrada, o desenrolar dos acontecimentos e das imagens apresentadas dependem do universo de subjetividades que se quer apresentar no filme.

Ao recorrer ao Cinema como forma de elucidar questões do cotidiano, será possível por meio da imagem, criada por ele, interpretar o mundo real. O Cinema possibilita a um espectador comum experimentar emoções novas a cada cena. Roure (2014) afirma que, com relação as análises fílmicas devemos “[...] sair do campo das simbolizações reflexivas apontando para um mais além”.

O Cinema será o instrumento para reflexão sobre casos relacionados aos surdos, não apenas como mera representação da surdez, mas como a família da criança Surda concebe e significa esse sujeito. O objetivo, neste momento, é tomar o Cinema como lugar de pensar a complexidade do processo de construção da subjetividade em crianças surdas no seio familiar. Pensar o lugar da família, dos pais, lembrando inclusive sobre esse grande Outro proposto por Lacan (1949).

É possível, por meio do Cinema, compreender o lugar e o modo como a família insere ou não essa criança no campo da linguagem. Pensar a constituição da subjetividade, especificamente, da criança surda com o uso do Cinema é algo novo que provavelmente poderá abrir espaço para um novo campo de pesquisa. Isso auxiliará no exercício de reflexão que é necessário realizar sobre as dificuldades e complexidades que circundam a vida dos pais, ouvintes ou não, ao participarem do ingresso de seu filho no mundo das relações.

Quando se fala sobre cultura surda e identidade social do surdo, temas esses abordados no primeiro ensaio, parece ser mais tranquilo, pois, nesse momento, os surdos estão entre os seus. O que se pergunta a partir disso é o que acontece com o surdo antes desse momento de contato com os seus? Como será para uma mãe acolher e significar a criança que carrega uma marca? Quão intensa será a experiência de um pai ao simbolizar a falta que está impregnada em seu filho?

Todas essas questões podem ser respondidas com base em análises das experiências constitutivas do sujeito embasadas em abordagens psicanalíticas e apresentado em determinados filmes. O Cinema possibilita ler e falar sobre o traumático, o desamparo, a entrada no campo da linguagem. Ele ajuda a compreender esse lugar do real que é impossível de se ver no cotidiano. É nesse lugar que podemos pensar a análise fílmica que em seu método observa “[...] não mais as coisas definidas, mas o que há entre elas, as coisas” (AUMONT, 2006, p. 231)

Nessa perspectiva, apesar de existirem uma quantidade enorme de filmes sobre o tema surdez, a escolha foi por aqueles que apresentavam histórias e tomadas

que possibilitou tecer discussões sobre as questões relacionadas à constituição da subjetividade em sujeitos surdos. Acredita-se que tais filmes ajudaram nas elaborações, pois permitiram pensar o invisível e o impensável a partir do olhar do Cinema. Podendo reconhecer que este,

[...] enquanto Arte, pode fazer ver o que o olho não alcança. As imagens, as informações, os acontecimentos, as solicitações visuais e auditivas combinadas [...] instauram estranhamentos, inquietações e interrogações. (ROCHA; RODRIGUES, 2014, p. 1009)

O que se instaura nos pesquisadores ao verem um filme é o *start* para uma possível análise fílmica. Mesmo filmes que retratam o cotidiano podem, em seu roteiro, apresentar elementos passíveis de análise. O Cinema possibilitaria dar visibilidade ao que não se pode ver com clareza, pois é da ordem do traumático. Segundo Roure (2014, p. 1058), o “Cinema é capaz de colocar em causa o poder “evidencial” da imagem e sua ilusão referencial, produzindo ao mesmo tempo uma certa experiência com aquilo que do real pode (não) ser captado.”

É nesse aspecto do que não pode ser captado por conta, principalmente, do recalque, que o estudo é realizado, promovendo a relação entre o Cinema e a Psicanálise. Articulação esta que produz elementos que auxiliam na análise fílmica das produções escolhidas. Isso porque eles apresentem planos que demonstram, em parte, aquilo que foi proposto pensar sobre a constituição da subjetividade em crianças Surdas.

As análises da linguagem Cinematográfica presentes nos filmes escolhidos convidam os espectadores a pensar sobre os momentos que envolvem a infância do surdo e os elementos constitutivos da subjetividade. Essa vivência no e com o Cinema possibilita uma reflexão sobre essa experiência, considerando para isso os conceitos trabalhados pelas áreas da Arte e da Psicanálise. Dentre todas as discussões as quais a Psicanálise se debruça para entender, o infantil é peça-chave para a compreensão das diferentes realidades apresentadas em cada filme escolhido.

Foram esses pressupostos que permitiram a acurada escolha dos filmes cuja estética intensificasse a realidade que queríamos apresentar. Eles não são filmes de Arte, onde o próprio espectador pode conduzir a um algo mais, mas são filmes do cotidiano que, apesar de propor uma narrativa mais simples, dão sentido àquilo que expõem. Isso cremos ser possível graças ao “emolduramento do Real pelo Simbólico” (ROURE, 2016, p. 147).

As produções Cinematográficas escolhidas para análise fílmica têm o objetivo de apresentar esse emolduramento pela via do Simbólico. Nesse linha, foram escolhidos os filmes: *O milagre de Anne Sullivan* (1962) com direção de Arthur Penn e roteiro de William Gibson, *E seu nome é Jonas* (1979) direção de Richard "Dick" Michaels e roteiro de Michael Bortman, *Mr. Holland's – adorável professor* (1995) com direção de Stephen Herek e roteiro de Patrick Sheane Duncan e *Nada que eu ouça* (2008) com direção de Joseph Sargent e roteiro de Stephen Sachs.

Nas apreciações dos filmes a seguir, surgiram reflexões a respeito de uma análise indireta sobre a constituição da subjetividade em crianças surdas. Houve concentração em realizar análises que pudessem apontar os componentes e os mecanismos subjacentes ao processo de subjetivação no sujeito surdo. A sequência de apresentação das análises dos filmes selecionados obedecerá a uma ordem crescente, considerando o ano de estreia da obra Cinematográfica.

4.1 O Milagre de Anne Sullivan - The Miracle Worker (1962)



Figura 4 – Capa do filme

Com direção de Arthur Penn e roteiro de William Gibson, o drama biográfico foi produzido nos Estados Unidos e percorreu todo mundo recontando a história fantástica da filósofa Hellen Adams Keller (1880-1968) registrada no livro autobiográfico “The Story of my Life” (A História da minha Vida). A escolha do filme “O milagre de Anne Sullivan”²²(1962) justifica-se, principalmente, por observarmos a dificuldade apresentada pelos *Keller's* ao vivenciar o drama que se

²² Ficha Técnica: O Milagre de Anne Sullivan; Título original: The Miracle worker; Ano de produção: 1962; País: EUA; Gênero: Drama biográfico; Duração: 1h 46min; Direção de Arthur Penn, Roteiro de William Gibson; Elenco: Anne Bancroft, Patty Duke, Victor Jory, Inga Swenson, Andrew Prine e Kathleen Comegys. (<https://filmow.com/o-milagre-de-anne-sullivan-t71844/ficha-tecnica> - Acessado em 19/01/2017)

instaura na família ao receberem uma criança surda e cega.

Além de várias indicações, o filme ganhou os prêmios de melhor atriz e melhor atriz coadjuvante nos festivais de Cinema como o Oscar (1963), Bafta (1963) e Globo de Ouro (1963) também recebeu o troféu de melhor filme no Festival Internacional de Cinema de San Sebastian (1962) na Espanha.

Como já retratado, a vida familiar e social do surdo é repleta de lutas diárias em busca da aceitação de sua diferença. Se a experiência de ser criança, como afirma Lacan (1971-1972), é da ordem do traumático, imaginem o que é, então, isso para uma criança surda cega. Apesar de parecer, a princípio, que o presente filme narra apenas a luta árdua de uma professora nos diversos momentos em que tenta se aproximar de uma criança arredia, a narrativa do “O Milagre de Anne Sullivan”, baseia-se na história real da protagonista.



Figura 5 – O grito da mãe de Helen

O filme inicia com os pais num quarto de Helen, ainda um bebê. Já de início, observa-se uma opção estilística do diretor pela escolha e utilização de plano de fundo mergulhado na escuridão, diferente do que se espera ver no quarto de um neném. Em meio a penumbra desse ambiente há o médico da família, o pai de Helen, a mãe e Helen deitada em um berço. É nesse lugar que recebem a notícia de que a bebê conseguirá sobreviver ao mal patológico pelo qual havia passado.

Após a notícia da cura, dão continuidade à cena e se apresenta uma mãe atenciosa que investe afagos e cuidados ao bebê. É nessa ocasião que a mãe percebe a não resposta de Helen, nem com o olhar e nem mesmo com o som que insiste em produzir. Nesse momento a mãe emite um grito (Figura 5) que não pode ser classificado de outra forma que não seja o horror diante da falta que esse bebê apresenta.

O grito de horror proferido pela mãe de Helen provoca estranhamento. Esse grito marca a dificuldade dessa mãe em não conseguir simbolizar o lugar dessa criança, de não dar conta de significá-la. É possível perguntar, por exemplo, se aquele grito incorporado à mãe, também não será o um grito da criança. Isso porque essa mãe não irá repetir esse grito só naquele momento, outras tomadas do filme marcam um grito interno dessa mãe.

Supomos na origem todos [...], objetos, instintos, desejos, tendências etc. É, pois, a pura e simples realidade que não se delimita em nada, que não pode ser ainda objeto de nenhuma definição, que não é nem boa, nem má, mas ao mesmo tempo caótica e absoluta, original. [...] E é aí que a imagem do corpo dá ao sujeito a primeira forma que lhe permite situar a que é e o que não é do eu. [...] Aí está como nos podemos representar o sujeito anterior ao nascimento do eu, e o surgimento deste (LACAN, 1958, p. 96).

Ao refletir o papel do outro, numa função especular, ao significar o corpo, Lacan (1958) ajuda a compreender o quão é importante essa relação de identificação da mãe com o bebê e deste com a mãe. Por mais que se ficasse 24h falando sobre a dor de uma mãe ao saber que sua criança é surda e cega, não daria para mensurar a sua angústia. O grito vem no lugar da não simbolização e o Cinema, não só neste filme, é capaz de numa cena como essa com a representação de um grito, minimamente fazer-nos entender como é, para uma mãe, descobrir sobre a condição limitadora em que se encontra seu filho.



Figura 6 – O olhar de Helen

Algo que marca a narrativa desta obra Cinematográfica é, além do drama familiar, também a imersão na completa “escuridão” que se encontra a menina Helen. Na obra de Lacan (1985), percebe-se a necessidade que o ser humano tem de ser emergido, por via de todos os sentidos, no mundo do simbólico. Em um dos raros momentos em que a criança é retratada de frente (Figura 6), foi possível perceber o drama por meio do olhar no vazio.

Em nossa relação as coisas, tal como constituída pela via da visão e ordenada nas figuras da representação, algo escorrega, passa, se transmite, de piso para piso, para ser sempre nisso em certo grau elidido – é isso que se chama olhar (LACAN, 1985, p. 74)

Mas como, então, explicar um sujeito que é incapaz de investir libidinalmente um olhar sobre qualquer pessoa ou objeto? Como inserir um sujeito no campo da linguagem sem que este tenha a capacidade de ouvir? Não só Lacan (1985), mas também Freud, afirmavam que o ver é apreender a realidade física por meio do sentido da visão e por meio dessa ação tornar-se um sujeito desejante. Entretanto, ambos falam de outras formas de envolver e investir nesse corpo.

Para Lacan (1957), o olhar não é apenas o olhar de desejo da criança, mas o olhar de “investimento” do Outro com foco no cuidar. Há outras formas de “atingir” o corpo do bebê, não apenas por via do olhar ou da audição. A experiência do toque no seio da mãe, a troca da fralda, o balançar do bebê, isso já o desperta, já há uma herogenização do corpo. A criança, sem esse olhar de investimento, sem o toque do outro, acaba por perder o sentido do viver.

Lacan (1957) teoriza sobre esse investimento libidinal e diz que este irá ocorrer fundamentalmente por via, apenas do Outro parental, do Outro real. Pode-se traduzir esse investimento como amor. Apesar de Helen ter, em si, presentificado a falta, tanto do olhar quanto da audição, o amor e investimento dedicados pela mãe foram fundamentais para que o seu corpo não morresse. Imagine se esta mãe tivesse desistido no momento do horror, corporificado por aquele grito?



Figura 7 – Anne e Helen durante o almoço



Figura 8 – Helen suja após o almoço

Pelo total desconhecimento da família em como lidar com a falta de dois dos sentidos, a criança foi criada como um pequeno animal de estimação. Apesar de estar vestida, não apresentava qualquer traço de civilidade. Comia de pé, com as mãos e demonstrava a todo tempo comportamentos animais com todos a seu redor.

Anne, a professora contratada pela família de Helen, tinha a difícil tarefa de fazer dela criança um ser sociável, papel que a família não conseguiu exercer. A forma como se deu o primeiro embate Helen e Anne (Figura 7) foi a mostra real do estado de desumanização em que se encontrava a menina (Figura 8). Por essas e outras cenas retratadas no filme, Anne não conseguiu evitar o confronto com os pais de Helen que, por um instinto de superproteção acabaram por privar a criança daquilo que é essencial ao ser humano, relacionar-se.

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

O reconhecimento do outro não constitui uma passagem inacessível, pois que também vimos que a alteridade evanescente da identificação imaginária do eu não encontra o tu senão num momento limite onde nenhum dos dois poderá subsistir junto com o outro. (LACAN, 1946, p. 341)

A identificação é necessária ao processo de constituição da subjetividade do sujeito, seja ele surdo ou não. O processo de identificação imaginária marca o sujeito a partir do seio familiar. Ao não conseguir fazer esse processo de identificação e convocar um terceiro para que o faça, a família acaba por abrir mão do processo de identificação social, o qual já discutimos. O papel da professora passa a ser o de referencial capaz de inserir essa criança no mundo e com o seu semelhante.

Funda-se uma forma de causalidade que é a própria causalidade psíquica – a identificação, que é um fenômeno irreduzível -, e a imago é a forma definível, no complexo espaço-temporal imaginário, que tem por função realizar a identificação resolutive de uma fase psíquica, ou, em outras palavras, uma metamorfose das relações do indivíduo com seu semelhante”. (LACAN, 1964, p. 189)

Seria muito fácil dizer que a identificação não aconteceu por desdém da família, mas isso não é uma opção para essa pesquisa. A identificação resolutive apresentada por Lacan é confirmada pela relação construída entre a professora Anne e Helen. Anne também era cega, fez inúmeras cirurgias na tentativa de minimizar as consequências do Glaucoma de que era acometida. Nesse sentido, ela sabia como lidar com a falta que Helen portava, e mais, sabia o que demandar daquele corpo presentificado com a falta.



Figura 9 – Helen significando

Nos momentos finais do filme, há uma sequência que chama atenção e tem o poder de tocar espectador profundamente, Anne grita “She knows!!! (Ela sabe!!!)”.

Depois de inúmeras tentativas frustradas de fazer entender, Anne se surpreende diante de uma bomba d'água (Figura 9) com a repentina associação que Helen faz entre a "água", objeto, e seu significante. Ela usa a Língua de Sinais Tátil e o Tadoma²³ - método de linguagem receptiva onde a pessoa surdo-cega, através do tato, decodifica a fala do seu interlocutor - e passa a significar tudo a sua volta. Sobre esse tema Lacan afirmou que

Não importa, já que podemos apreender assim, em todo o caso, como esse mundo se põe em movimento, como imaginário e real começam a se estruturar, como se desenvolvem os investimentos sucessivos, que delimitam a variedade dos objetos humanos, quer dizer, nomeáveis. Todo esse processo parte desse primeiro afresco que constitui uma palavra significativa, formulando uma estrutura fundamental que, na lei da palavra, humaniza o homem." (LACAN, 1946, p.104-105).



Figura 10 - Helen Adams Keller

A estruturação do pensamento de Helen se deu, principalmente, após o investimento de Anne. Investimento esse que não foi de uma hora ou um dia, mas de meses. Anne assumiu um lugar que antes seria ocupado pela família. Anne foi capaz de humanizar Helen por meio do investimento no corpo, sendo ela o referencial de que tanto Helen precisava.

A função paterna e materna, no caso de Helen, foi gradativamente, sendo substituída pela presença de Anne. Helen não enxergava, mas sabia que estava sendo investida a princípio pelos pais e agora pela presença significativa de Anne em seu mundo. Significar o mundo e as coisas nele presentes. Era, para aquela criança, fazer-se humana. Era entender o mundo e se entender parte dele.

²³ **Tadoma** é um método de comunicação utilizado pelos indivíduos surdo-cegos, em que a pessoa surdo-cega coloca o polegar na boca do falante e os dedos ao longo do queixo. O meio de três dedos, muitas vezes caem ao longo bochechas do falante com o dedo mindinho pegar as vibrações da garganta do falante.

4.2 E Seu Nome é Jonas - And Your Name is Jonah (1979)



Figura 11 – Capa

O presente filme, *E seu nome é Jonas*²⁴, é uma produção estadunidense classificada na categoria drama. A mesma foi lançada em 1979 e tinha como diretor Richard "Dick" Michaels e roteiro feito por Michael Bortman. Nessa produção é retratada a história do pequeno Jonas. Ele é uma criança que sofre desde seu nascimento pelo desconhecimento dos pais em como lidar com sua condição de surdez.

Essa obra cinematográfica é muito usada para trabalhos acadêmicos que de alguma forma tentam estudar o sujeito surdo e seu contexto social. Ela retrata em seu roteiro a vida de uma criança surda com muitos componentes da vida real. Temas como diagnóstico e tratamento da surdez, família e língua sinais são explorados nessa produção com muita propriedade. Apesar de não ter recebido nenhum prêmio, conta com a presença de atores renomados da época como James Woods, Robert Davi, Sally Struthers, Randee Heller dentre outros.

²⁴ Ficha Técnica: E Seu Nome é Jonas; Título original: And your name is Jonah; Ano de produção: 1979; País: EUA; Gênero: Drama; Duração: 1h 40min; Direção de Richard "Dick" Michaels, Roteiro de Michael Bortman; Elenco: Bernard Bragg, Dick Rossner, Erica Yohn, James Woods, Jeffrey Bravin e Jeremy Licht. (<https://filmow.com/e-seu-nome-e-jonas-t16383/ficha-tecnica> - Acessado em 19/01/2017)



Figura 12 – Jonas na instituição

O enredo deste filme retrata o que acontece na maioria das famílias dos Surdos, como diagnóstico equivocado ou tardio da surdez. Jonas foi apenas mais uma das vítimas desse tipo de erro e passou seus primeiros anos de vida numa instituição para crianças com transtorno mental e deficiência intelectual. Recebia, como as demais crianças, um tratamento assistencialista que, em parte, substituíam os cuidados que seriam dados pela família.

Tal realidade acarretou um atraso nos processos necessários à inclusão e adaptação dessa criança tanto ao seio familiar quanto, posteriormente, à sociedade. As conversas entre mãe e o pai, logo após o resgatarem da instituição, revelam o distanciamento da família com Jonas. Apesar das constantes tentativas de aproximação, Jonas, demonstra reações muito infantilizadas para a idade.

Segundo Quadros (1997), a demora em adquirir uma língua formal dificulta ainda mais o processo de inserção desse sujeito no seio familiar e, conseqüentemente, na sociedade como um todo. Essa deverá ser uma referência capaz de colaborar com a constituição emocional, cognitiva e até biológica do sujeito. Como já se afirmou ao longo deste trabalho, não só o processo de aquisição da língua de Sinais é capaz de inserir o sujeito em sociedade, mas todo o investimento que a família tem com essa criança.

Se não há este investimento por parte do núcleo parental, provavelmente, esforços com fonoaudiólogos, médicos e outros profissionais pouco colaborará com o processo de construção da subjetividade desse sujeito. Há exemplos na história, como citado no ensaio anterior, de crianças denominadas “selvagens” que tiveram seu

desenvolvimento comprometido ou até mesmo impedido por falta do contato com um Outro.

Caso essa situação perdurasse, possivelmente, Jonas prolongaria suas dificuldades em entender e se inteirar com o mundo a seu redor. O filme retrata os primeiros momentos desse personagem, situações que demonstravam o completo desconhecimento do que se passava. Jonas, em seu universo de surdez, pouco compreendia do cotidiano da via em família. Os cuidados que recebia até em então eram apenas por via das necessidades e não das relações.

A própria legislação brasileira garante o atendimento especializado para a pessoa com deficiência em tempo oportuno, na idade correta e com atendimento adequado a necessidade específica desse sujeito, desde seu nascimento até a fase adulta. Tudo garantido por meio Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência²⁵ da qual o Brasil é signatário.

Os Estados Partes assegurarão que, se pessoas com deficiência forem privadas de liberdade mediante algum processo, elas, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, façam jus a garantias de acordo com o direito internacional dos direitos humanos e sejam tratadas em conformidade com os objetivos e princípios da presente Convenção, inclusive mediante a provisão de adaptação razoável. (BRASIL, 2009, p. 8)

As consequências do não cumprimento desse direito, como no caso de Jonas, levam ao surgimento de situações de sofrimento. Isso porque a ausência do atendimento adequado culmina na impossibilidade e, conseqüentemente, na privação do convívio familiar saudável. Sendo assim, esse sujeito passa a viver em profundo desamparo e, conseqüentemente, solidão característica de ambientes institucionais.

As primeiras cenas retratadas no filme foram aquelas que retratavam o sentimento de desamparo de Jonas. O diagnóstico correto, mas tardio e o conseqüente resgate ao seio familiar foi para ele, a princípio, um alívio. Nem a mãe, nem muito menos Jonas esperavam o que estava por acontecer naquele lar que agora deveria ser seu ambiente de aconchego.

Em uma das cenas no início do filme, após ser retirado da instituição a qual passou longos três anos, ele se encontra com toda família que, inclusive, organizou

²⁵ Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009.

uma festa para recepcioná-lo. O que marca esse momento são as tomadas, marcadas de forma brilhante pelo diretor, dos diferentes sentimentos apresentados por Jonas e sua família.



Figura 13 – Festa de recepção para Jonas

Até mesmo sua festa de boas-vindas tornou-se algo extremamente estranho e alheio, já que Jonas não compreendia o porquê de estar ali e o que se passava naquele momento, pois não compreendia uma só palavra do que lhe foi dito e cantado.

Para isso o diretor criou cenas nas quais, hora com a presença e hora com ausência de sons, contrasta as diferentes percepções de mundo dos ouvintes com relação ao Surdo. Ao retratar o mundo segundo a ótica de Jonas, o diretor deixou evidente o quanto tudo aquilo que se apresentava não tinha qualquer significado no mundo silencioso de Jonas.

A conversa dos tios, a dança dos avós, os olhares de reprovação do pai, os momentos em família, a morte do avô, tudo retratado no mais absoluto silêncio. Silêncio este que, com o tempo, afastaria ainda mais Jonas de seu relacionamento com o pai. É nesse sentido que devemos discutir o papel da família no processo de construção da subjetividade do sujeito surdo.

Fosse qual fosse a escolha da família sobre qual forma de comunicação escolheriam para lidar com Jonas, oral ou gestual, o que realmente marcaria seria a forma como enxergavam o garoto. Segundo Quinet (2004), é imprescindível para a criança “ver” o Outro e ser vista por ele. A identificação é imprescindível no processo de construção da subjetividade. O espelho que é o Outro no qual a criança se vê e, conseqüentemente, as respostas desse Outro, “ideal do eu”, é que constituem o eu ideal.

Os pais de Jonas a princípio tentam, de todas as formas, fazer desaparecer a condição de surdez. Terapias de fala, treinos auditivos, escola por meio de uma educação Oralista, abordagens estas já apresentada em nosso primeiro ensaio. Todas tentativas frustradas que, inclusive, corroboraram com o afastamento do pai.

Ele não soube lidar com a ideia de um filho que personificava uma falta, com a qual ele mesmo não se sentia preparado para enfrentar.



Figura 14 – Jonas e sua família

No convívio familiar Jonas continuava a ser alvo do não reconhecimento de sua diferença. O pai, pela dificuldade em significar a situação real do filho, torna o ambiente familiar um lugar de completo desconforto tanto para ele quanto para Jonas. No filme é retratado diferentes momentos em que o pai tenta inserir Jonas em seu cotidiano a partir daquilo que ele esperava de Jonas como filho. Cobrava de Jonas um padrão de normalidade por meio de um referencial de linguagem e de sujeito que não era possível que Jonas, naquele momento, alcançasse.

Eu diria mesmo mais – não somente não é a linguagem, mas é um nível superior à linguagem. É mesmo embaixo da linguagem, se falarmos de níveis. Basta que vocês observem um animal doméstico para verem que um ser desprovido de linguagem é inteiramente capaz de lhes endereçar apelos, apelos para atrair sua atenção para alguma coisa que, em certo sentido, lhe falta. (LACAN, 1946, p.100-101).

A surdez de Jonas demandava um outro canal de comunicação que exigiria da família um deslocamento de sua rotina. O fato de Jonas não conseguir exprimir em palavras o que era seu desejo, não o impedia de tentar se comunicar, mas isso ainda era, para família, indecifrável. Essa realidade de Jonas era, para o pai, mais que uma simplesmente a ausência de uma língua. Era a quebra de uma relação de identificação, não apenas do filho, mas dele próprio.

A castração é função essencialmente simbólica, ou seja, concebida exclusivamente na articulação significativa – a frustração é do imaginário, e a privação, como é óbvio, do real.

[...] A privação, está claro que ela só se situa a partir do simbólico, pois em se tratando de algo real, nada poderia faltar – o que é real é real, e é preciso que provenha de outro lugar essa introdução no entanto essencial, sem a qual não estaríamos nós mesmos no real, ou seja, ali alguma coisa falta – e é justamente isto que de saída caracteriza o sujeito”. (LACAN, 1946,p. 117)

Nesse sentido, nos perguntamos quais seriam os mecanismos utilizados pelos pais para subjetivar essa falta. A falta que Jonas carregava não era apenas *imaginária*, mas, também e, principalmente, *corporal*. Essa segunda é entendida como algo presentificado e que todos veem e olham, pois é física e, portanto, não há como disfarçar. Aos olhos do pai, Jonas não representava a potência desejada. Além disso, personificava a falta que, além de imaginária, era também real.

Não pode tratar-se pura e simplesmente de elementos imaginários. O que se reconhece no imaginário sob a forma da mãe fálica não é homogêneo, todos vocês sabem disso, ao complexo de castração, na medida em que este está integrado a situação triangular do Édipo. (LACAN, 1946, p. 354)

A função paterna é diretamente submissa da circulação do falo na dialética edipiana. Esses problemas identificatórios podem vir a ser perturbadores ou mesmo anuladores quanto à demarcação do falo para a criança em sua trajetória edipiana. O significante da falta no Outro especifica, antes de mais nada, a prevalência da castração.

Danny Corelli, pai do personagem Jonas, vive o pior sentimento com relação ao filho, ou seja, ser impotente diante da impossibilidade de mudar a condição de sua surdez. Ao tentar justificar a surdez e seu completo desconhecimento diante do filho, cada vez mais o pai se afasta. O papel da mãe e a importância do pai são cruciais para formação saudável da mente. Então, o que dizer de uma criança que foi privada dessas figuras e quando as mesmas passam a fazer parte de sua vida não conseguem manter um relacionamento saudável?

Essa situação não é completamente elucidada por Freud, mas, só pelo fato de sempre ser mantida ela está ali para se prestar a uma elucidação, que só é possível se reconhecemos que o terceiro, central para Freud, que é o pai, tem um elemento significativo, irredutível a toda espécie de condicionamento imaginário”. (LACAN, 1954/1983, p. 354)

O pai inicia uma luta consigo mesmo sobre a condição do filho. Ele se vê tendo que explicar à família e a amigos próximos que seu filho não é um “retardado”, mas apenas surdo, verdade essa que nem mesmo ele acreditava. Há uma cena no

filme em que ele questiona a iniciativa da mãe em aparelhar Jonas. Atitude que ele via como algo absurdo, já que um aparelho naquelas proporções denunciaria a condição de surdez de Jonas.

Jonas se apresenta, a princípio, como desconectado, sem motivação para as relações afetivas que se apresentam a ele. Nos mais diferentes planos apresentados ao espectador é possível o ver responder aos estímulos apenas quando esses são estritamente visuais e motores. Embora não fale, responde em determinados momentos com um sorriso, mas ainda demonstrando sua incompreensão com tudo que se passa a seu redor.

Sem mais suportar essa realidade, na qual não conseguia ter um filho ideal e nem o adequar aos ambientes sociais dos quais fazia parte. Há um momento em que a mãe propõe uma festa de aniversário para Jonas e sugere convidar os amigos do instituto do qual Jonas fazia parte. Nesse momento, o pai diz que essa festa seria comparada a apresentação de um “Show de Aberrações”.

Inclusive, numa sequência mais adiante, o pai profere as seguintes palavras sobre Jonas: “[...] ele não é normal, pois não pode ouvir, não pode falar, não pode pensar, nem se quer pode viver como um ser humano vive”. Depois dessa discussão o pai toma uma decisão drástica. Resolve sair de casa e deixa para a mãe a responsabilidade de lidar com essa situação. Cabendo a ela a decisão de qual caminho tomar para que Jonas pudesse interagir com o mundo ao seu redor.

O papel de ambos, mãe e pai, são importantes e decisivos na formação profícua da psique humana. Conforme explica a teoria psicanalítica de Freud, cada um destes entes vem ao longo da vida do sujeito marcando uma fase do que apresentamos nos ensaios anteriores como tópica edipiana. A mãe marcando a fase “Pré-edipiana” em que a mesma é tomada como o primeiro objeto de amor e o pai como um rival, um castrador no que Freud postula como “Complexo de Édipo”.

Nessa película não foi possível observar, especificamente, o pai exercendo suas funções de separação, limites como prevê os estudos de lacanianos. Contudo, é possível refletirmos que a relação conflituosa que se apresenta entre esse pai e esse filho é, também, reflexo do que se entende sobre função paterna em Lacan.

A respeito da função paterna em Lacan poderíamos nos perguntar que efeitos poderiam ser produzidos em uma criança como Jonas em que a figura paterna

se torna praticamente ausente no que diz respeito ao período de estruturação do sujeito? Segundo Porge (1998), Lacan propôs uma série de formulações tendo como alicerce dois eixos: um é a respeito das funções simbólica, imaginária e real que esse pai exerceria e outra sobre o “Nome-do-Pai”.

Sobre a função paterna, Lacan (1956-1957/1995) faz uma distinção entre três categorias: real, imaginário e simbólico. Ele explica que é importante entendermos o que e quais seriam as funções desse pai imaginário, do pai simbólico e do pai real. É importante entendermos que Lacan explica que “[...] a distinguir a incidência paterna no conflito, sob o tríplice aspecto do pai simbólico, do pai imaginário e do pai real” (p. 205) é essencial para entender a função deste no processo.

O pai simbólico é aquele que demarca o lugar que a criança ocupa na família. É nessa discussão que nos encontramos com os estudos apresentadas por Lacan (1956-1957/1995, p. 208) sobre a função do Édipo que é “a justa situação do sujeito com referência à função do pai, isto é, que ele próprio aceda um dia a essa posição tão problemática e paradoxal de ser um pai”.

No filme, o pai de Jonas, se pergunta o tempo todo, “como é ser pai de um surdo?” Acredita-se que todos os pais de crianças surdas ou até mesmo com quaisquer outras necessidades se fazem, em algum momento, essa pergunta. Até mesmo Lacan (1956-1957/1995) não tinha resposta para tal questionamento. O que se entende é que essa definição passaria pelas reflexões lacanianas nas quais afirma que para entender o significante paterno, ou seja, para entender a tal função paterna é necessário compreender que esse “é o jogo jogado com o pai, jogo de *quem perde ganha*”, se assim podemos dizer, que por si só permite à criança conquistar o caminho por onde nela será depositada a primeira inscrição da lei” (p. 214)

Questionar sua função enquanto pai, saber que lugar ocupa na família e na vida dos filhos são questionamentos plausíveis e naturais a qualquer ser humano. O que não poderia desencadear após tais questionamentos o abandono deste à família. Abdicar de sua função de pai, não significa dizer que os problemas de relacionamento entre pai e filho deixem de existir, há outras questões que se entrelaçam a essa e vão continuar a exercer forte influência na constituição da subjetiva dessa criança. É possível, segundo Lacan (1957-1958/1999), “que o pai esteja presente mesmo

quando não está, o que já deveria nos incitar a uma certa prudência no manejo do ponto de vista ambientalista no que concerne à função do pai" (Lacan, 1957-1958/1999, p. 173).

O próprio Lacan afirma que não é possível separar para definir as funções de pai simbólico, imaginário e real. Uma não existe sem a outra. É necessário que se tenham as três para que suas funções sejam realizadas. O pai de Jonas só não permitiu que sua relação pudesse ser construída ao longo do tempo, mas não impediu que sua ausência marcasse, de alguma forma, o pequeno Jonas.

Considerando o conceito de pai imaginário tratado por Lacan, pode-se refletir sobre a função paterna, na primeira etapa do Édipo que diz respeito ao início da fase fálica. O sujeito em constituição diretamente resignado por essa figura paterna o vê como pai onipotente. Segundo a teoria lacaniana essa figura paterna tem o poder de obter o que deseja, ou seja, a mãe.

Esse é um retrato típico de um pai tradicionalmente "correto", aquele que não se questiona, se impõe enquanto detentor do saber/poder e que, acima de tudo, cuida de sua honra e seu "nome". Agora o que dizer do pai que deixou de exercer essa função? Essa situação veio mudando ao longo dos anos. O pai retratado pelo filme exercia uma função disciplinadora característica dos pais do final do século passado.

Mesmo com a mudança da função paterna ao longo dos anos, reconhece-se a importância do papel do pai no desenvolvimento da criança. Essa relação é um dos fatores decisivos para o desenvolvimento cognitivo e social. Com relação a Jonas, segundo o que foi retratado pelo filme, no segundo ano de vida, quando já existe a imagem de pai e de mãe, e a figura paterna fica mais acentuada, Jonas já estava sendo levado àquela instituição e acabou por não manter essa relação com os pais.

O papel de auxiliar no desenvolvimento social da criança não foi exercido pelo pai de Jonas. Nos primeiros anos de vida, momento importante para os processos de identificação e constituição, Jonas já se encontrava em poder da instituição cuidadora. Como o próprio filme apresenta, o que lhe ensinavam ali eram apenas o básico das atividades de vida diária e, possivelmente, não havia envolvimento afetivo.

Muitos acreditam que não há qualquer prejuízo no processo de construção subjetiva da criança a presença ou ausência do pai, sendo ele o pai biológico ou aquele que o substitui como representante da lei. A teoria lacaniana já provou que isso não é verdade, há sim implicações decorrentes da ausência deste. Essa teoria afirma que sem a figura paterna, enquanto representante da norma, o sujeito fica à mercê da pulsão de morte.

Ora, trata-se menos das relações pessoais entre o pai e a mãe, ou de saber se ambos estão ou não à altura, do que de um momento que tem que ser vivido como tal, e que concerne às relações não apenas da pessoa da mãe com a pessoa do pai, mas da mãe com a palavra do pai - com o pai na medida em que o que ele diz não é, de modo algum, igual a zero (Lacan, 1957-1958/1999, apud Neuter (2004, p. 58).

Os pais são aqueles que assumem as funções paternas. Nesse sentido, quaisquer que sejam eles, suas palavras, seus silêncios e seus atos não são sem efeito. É a forma como esses pais se estruturam em sua função paterna é que conseguimos conceber como se dará a constituição desse sujeito. A forma como estão estruturados definem o modo como darão ou não suporte a essas funções que exercem.

O personagem Danny não conseguiu exercer sua função de pai, a não ser que fosse pai de uma criança sem qualquer comprometimento, como era o irmão caçula de Jonas. Ele considerou que deveria se reinventar para ser pai de uma criança surda. Como não poderia fazer isso, tomou o caminho mais curto e desistiu de sua paternidade. Isso afetou não só a Jonas, mas a própria mãe que assumiu total responsabilidade pela educação e tratamento do filho.

Para a mãe de Jonas o Silêncio era como uma cadeia a qual Jonas estava sentenciado a viver. Em uma de suas falas, ela chega a relatar um sonho em que “Jonas estava preso dentro de uma bola de cristal”, aquelas em que há uma miniatura de uma cidade qualquer e que ao mexemos o globo, a neve se espalha como se estivesse caindo pela cidade. Imediatamente, ela relaciona esse sonho a realidade a qual Jonas vivia preso e que ela sentia que o mesmo gritava por socorro e ela nada podia fazer.



Figura 15 – Jonas no momento da descoberta da Língua de Sinais

O filme segue dando respostas a construção de uma identidade social para Jonas. A Língua de Sinais se apresenta no filme como o instrumento para essa conquista. Como já foi dito anteriormente, concorda-se com essa posição que a Língua de Sinais ocupa para o sujeito Surdo. O que se propõe a analisar foi em que medida, antes do acesso a ela, as relações com e na família auxiliaram no processo de constituição desse sujeito.

4.3 Mr. Holland's – Adorável Professor - Mr. Holland's Opus (1995)

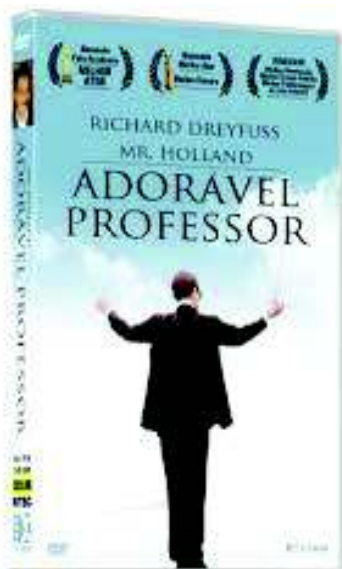


Figura 16 – Capa

*Mr. Holland's – adorável professor*²⁶ é um filme clássico utilizado, principalmente, na formação de professores. Lançado em 1995, com direção de Stephen Herek e roteiro de Patrick Sheane Duncan, conta a história de um professor que, em meio as suas lutas acadêmicas, vivencia um drama pessoal, o nascimento de um filho com surdez.

Nos Estados Unidos, onde foi produzido, foi classificado entre os dez melhores filmes lançados naquele ano. Ganhou o prêmio de melhor ator no Oscar e Globo de Ouro recebeu o prêmio nas categorias melhor ator, drama e roteiro. O filme tem foco na carreira de professor do Sr. Holland, mas como pano de fundo retrata o drama vivido por ele e esposa ao terem um filho surdo. O enredo é sobre o desejo de ter um filho. As reflexões são sobre o “luto” ao perceber que ele não veio como se esperava.

Algo interessante neste filme é a trilha sonora magnífica que contrasta diretamente com a surdez da criança. A trilha sonora tocada no filme apresenta, além de clássicos da música erudita, várias composições autorais criadas exclusivamente para o filme. Essas nos embalam e ajudam a compor o cenário em que é construído o filme. Somente em meio ao som dos tambores tocados na orquestra é que se pode imaginar o surdo sendo “tocado” pela música.

²⁶ Ficha Técnica: Mr. Holland's – adorável professor; Título original: Mr Holland's Opus; Ano de produção: 1995; País: EUA; Gênero: Drama; Duração: 2h 23min; Direção de Stephen Herek; Elenco: Richard Dreyfuss, Glenna Headly, Nicholas John Renner (*Cole* com 6 anos), Joseph Anderson(*Cole* com 15 anos), Anthony Natale(*Cole* com 28 anos), Jay Thomas, Olympia Dukakis, William H. Macy, Alicia Witt e Terrence Howard. (<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-14359> - Acessado em 19/01/2017)



Figura 17 – Mr. Holland, a expectativa

As expectativas com relação a chegada de um filho são uma mistura de sentimentos. Qual será a cor dos olhos? Qual será o sexo? Que nome daremos? Será saudável? São algumas das perguntas que os pais se fazem antes de conhecer o bebê que está sendo gerado. A expectativa, como pais, é sempre a de ter uma criança perfeita.

As esperanças depositadas num filho que está por vir são naturais e legítimas a quaisquer pais. Foi esse o momento retratado nas primeiras cenas do filme, *Mr. Holland – adorável professor*. Por ser músico e viver da música, ao descobrir a gravidez da esposa, o professor não pensou em outra coisa senão dar continuidade a isso por meio do filho que estava para chegar.

As tomadas cinematográficas construídas ao longo da gravidez de Iris são de completo envolvimento de Holland. As cartas lançadas com relação ao futuro do filho eram as melhores. Para ele essa criança gostaria de música, tocaria e daria os mesmos passos nessa arte guiados por ele, o pai. Aquilo que seus alunos não poderiam oferecer, com certeza, seu filho o faria.

Após o nascimento de Cole há um total investimento do pai para envolvê-lo no mundo da música. Mr. Holland e a esposa se uniam nesse propósito e tudo que faziam a esse respeito era envolver esse filho por meio da música. Cantavam juntos, tocavam juntos, leva-lo a desfiles da banda comandada por ele. Tudo para que o programado fosse executado, ou seja, teria um filho musicista como o pai era.

Segundo Bernardino (2000), é importante e necessário esse investimento dos pais nos filhos. O problema só estaria se este investimento dispensado não tivesse lugar como significativo para a criança. Por exemplo, com relação a Cole todo o esforço e investimento empenhado não o alcançavam da forma como era a objetivo do pai.



Figura 18 – Investimento dos pais

Foi num desses momentos de envolvimento da criança com o mundo da música que Iris percebeu que havia algo de diferente com seu filho. Num desfile da banda comandada por seu marido, Cole, diferente de todos os demais, não foi surpreendido pelo barulho da buzina do carro de bombeiros. Ela só não poderia afirmar sem o diagnóstico de um especialista, mas suas suspeitas logo seriam confirmadas.

O especialista que procuraram, depois de confirmar o diagnóstico de surdez, os previne quanto ao uso dos sinais. Inclusive chega a dizer que Cole, se usar os gestos jamais encontrará seu lugar no mundo dos que ouvem. Assim, no momento do diagnóstico da surdez se instaura o “luto” naquela família. Há uma perda do filho ideal, o filho esperado.

O anúncio da chegada de um filho, como dissemos, vem sempre coalhado de sonhos e expectativas de futuro para ele. Ao se descobrir que essa criança tem alguma necessidade especial e não mais irá corresponder a tudo que foi planejado para ele, há um abalo em toda essa estrutura familiar. Tanto a mãe quanto pai jamais se preparam para receber um filho que porta uma falta. Jamais esperam receber um filho que seja diferente do que foi imaginado.

O adoecimento ou a descoberta de uma deficiência traz uma ideia de morte. Uma morte que na maioria dos casos não é real, mas simbólica; morte dos planos, sonhos e projetos que se tinha para essa criança. Isso pode gerar uma superproteção dos pais em relação ao filho ou até mesmo um impulso de afastar-se dele emocionalmente (VENDRUSCULO, 2014, p. 15)

Não foi somente Mr. Holland que perdeu seu ideal de filho, a mãe também passou pelo mesmo. No momento da descoberta de que essa criança não atende às expectativas dos pais, o investimento não ocorre. E, como consequência, impossibilita que o narcisismo do filho aconteça. Segundo Jerusalinsky (2010) *apud* Vendrusculo (2014) há um caminho longo trilhado pelos pais que procuram encontrar nessa criança algo que valha o investimento que farão, enquanto pais.

A família vivencia um verdadeiro susto ao descobrir a necessidade especial de um filho. É claro que no caso de Cole isso não aconteceu logo após o nascimento, mas nos primeiros anos de vida, o que possibilitou, em parte, o investimento dos pais nessa criança. A frustração causada pela imagem do deficiente perturba. Isso acontece porque essa imagem reflete a imagem da deficiência. Como afirma Lacan,

Há algo que faz com que o ser falante se mostre destinado à debilidade mental. E isto resulta tão somente da noção de Imaginário, naquilo em que o ponto de partida deste é a referência ao corpo e ao fato de que sua representação, digo, tudo aquilo que por ele se representa, nada mais ser que o reflexo de seu organismo (Lacan, 1974- 1975, p. 4)

Os pais veem no filho a possibilidade de compensar o que não tiveram oportunidade de ter. Nas primeiras cenas com Mr. Holland essa frustração consigo mesmo fica muito clara. Seu filho seria a recompensa ou a repetição de sua própria vida, pois ele pode ocupar o lugar que ficou vazio, fazer o que ele mesmo não fez, compensar o que foi perdido. O sujeito, surdo ou não, é causado pelo desejo do Outro, se aliena nele e assume essa posição de objeto do desejo do Outro.

Assim, se para adentrar a linguagem ele precisa se alienar ao campo do Outro, para adentrar o desejo, necessita sair desse lugar de objeto. Isso foi muito difícil para Cole. A criança nunca é como aquilo que foi desejado pelos pais, mas no que diz respeito ao filho que nasce com alguma deficiência, as referências de identificação estão ausentes e fica muito mais evidente a frustração de um sonho.

Segundo os estudos feitos por Jerusalinsky (2010, p. 12) *apud* Vendrusculo (2014) é nesse momento em que a função materna parece estar comprometida é que inconscientemente a criança passa a criar mecanismo de proteção “[...], defendendo-a do rechaço parcial materno quando a criança não cumpre com as expectativas ou responde passivamente ao desejo parental de morte”.

Quando a criança nasce com alguma necessidade específica, a dinâmica da família se altera. Essa não corresponde ao modelo ideal de criança construído pelos pais, mas o oposto disso. Isso se acentua quando esse filho não consegue dizer o que pensa e o que quer. O diretor conseguiu retratar fielmente isso no personagem Cole.

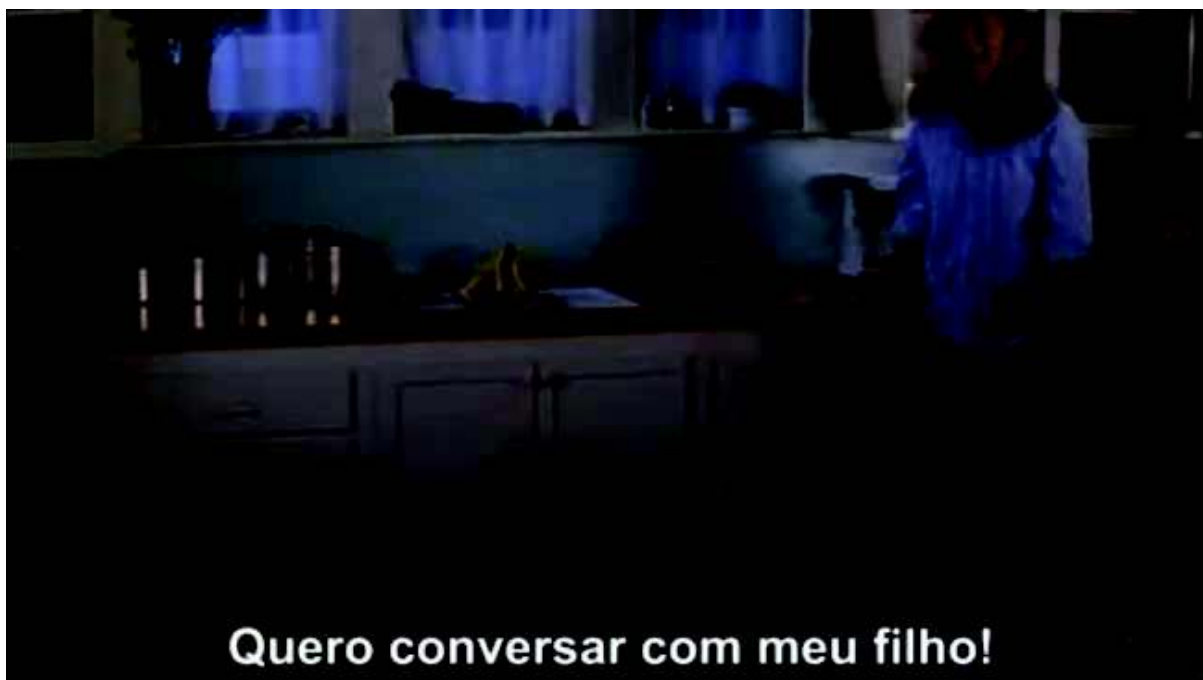


Figura 19 – O drama de Cole

A criança aos prantos, tentando explicar o que desejava da mãe, enquanto ela, aos berros diz ao marido que seu maior desejo é poder “conversar com o filho!” Saber o que ele deseja, dizer que o ama passa a ser a prioridade de Iris. Não era o intuito dessa mãe decidir pela criança, mas compreender o que ela, por si só, queria fazer ou ser.

Essa voz não é ouvida, pois a parentalidade responde por ela e decide por ela também. Dessa forma eles supõem que ela não sabe o que quer e o excluem da estrutura significativa parental, não existindo enquanto sujeito desejante. Há um esvaziamento simbólico, que não opera de modo a recobrir o real. (VENDRUSCULO, 2014, p.22)

Os pais necessitam entender os impactos da deficiência do filho antes de pensarem na criança. Um ambiente deprimente e a falta do olhar parental fazem com que o bebê demore a acreditar que existe algo digno nele, portanto, o desenvolvimento infantil está relacionado a este investimento.

Todos os contrassensos advindos das relações estabelecidas nas famílias de crianças com necessidades especiais é, na maioria das vezes, reflexo das tentativas, muitas vezes frustradas, de compensar a falta que este carrega. O que costuma surgir também é um sentimento de culpa que paira na família por procurar e não conseguir meios de suprir essa falha.

Na relação com sua própria imagem, o sujeito depara com a duplicidade do desejo materno em sua relação com ele como filho desejado, que é apenas simbólica. Ele a comprova, experimenta-a nessa relação com sua auto-imagem, na qual pode vir superpor-se uma porção de coisas.” (LACAN, 1957-58, p. 268)

Como a personagem Jenny Corelli, mãe de Jonas, Iris também assumiu um papel de defensora de Cole. Quando percebeu que o caminho proposto pelo especialista não possibilitava seu elo com o filho, procurou saber que outro caminho faria isso. A impossibilidade do acesso à linguagem trouxe muitas dificuldades no processo de investimento da família com relação a Cole.

O senhor Holland, como o senhor Corelli, apresentam-se como um caso de narcisismo familiar. Ocorre um investimento libidinal no filho, um investimento do desejo por corresponder a um padrão que sonham para si. No caso do pai de Jonas, ele não pode investir libidinalmente no filho, ele não teve condições de desejar esse filho, pois o mesmo não oferecia elementos que o fizessem se ver nesse filho.

Por não conseguir manifestar seus desejos ou necessidades, apenas o grito ou o choro poderiam ser seu instrumento de comunicação. Foi assim, até que a mãe desiste da imposição da fala e anuncia ao pai, Mr. Holland, que o mais importava para ela naquele momento era conhecer e se relacionar de forma plena com seu filho. Isso implicaria em não mais fingir que ele era um ouvinte, mas que assumiria com ele sua condição de surdez.

Segundo Lacan (1986), toda palavra tem significado e auxilia na construção da estrutura psíquica fundamental e esta, por sua vez, *“humaniza o homem”* (p. 105). Palavra essa que não viria necessariamente com a emissão de um som, mas com a expressão de algo com significado. Ser surdo não o impede de exercer sua humanidade, pelo contrário, o torna parte de algo que o completa.

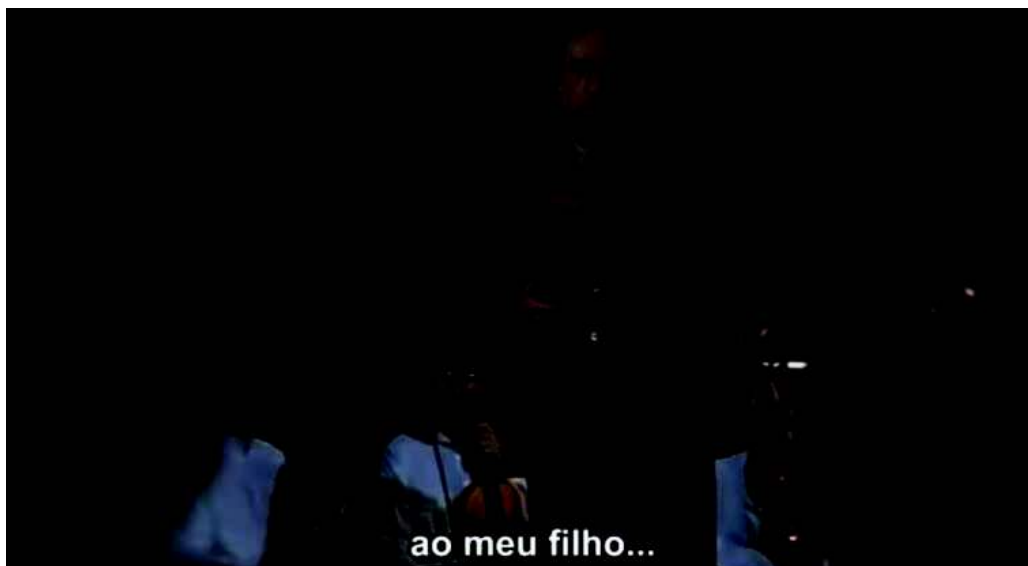


Figura 20 – Mr Holland

Depois que ambos compreenderam que aceitar Cole como surdo, implicaria não mais em fingir que era um ouvinte, mas que assumir com ele sua condição de surdez a vida em família mudaria muito. Há uma cena (Figura 20), na qual Mr. Hollhand surpreende a todos e, inclusive, Cole ao interpretar canção “Beautiful Boy” (Menino Lindo) de John Lennon em Língua de Sinais. Tomada esta que marca a transformação pela qual toda família passa.

“Cuja tradução é

Feche os olhos

Não tenha medo

O monstro foi embora

Fugiu e o papai está aqui.

Lindo, lindo, lindo

Menino lindo

Lindo, lindo, lindo” (LENNON, 1980)

Menino lindo

4.4 Nada que Eu Ouça - Sweet Nothing in my Ear (2008)



Figura 21 – Capa

Lançado em 2008 com direção de Joseph Sargent e roteiro de Stephen Sachs, *Nada que eu ouça*²⁷ é um drama que integra a lista de filmes produzidos sobre a temática da surdez. O mesmo conta a interessante história de uma disputa judicial entre um pai e uma mãe pelo direito de realizar, ou não, um procedimento cirúrgico no filho, conhecido como Implante Coclear. Ambos têm seus motivos e justificativas nessa ação.

Nada que eu ouça é um dos filmes obrigatórios para aqueles que começam a se aproximar das comunidades e da cultura surda. Nele, a disputa judicial pela guarda de um filho surdo torna-se pano de fundo para uma discussão mais profunda sobre o Surdo. As diferentes expectativas postas em conflito vão deslindando diferentes concepções sobre a surdez, fazendo emergir as nuances políticas que envolvem a decisão de se implantar, ou não, uma criança surda.

As primeiras cenas do filme retratam a descoberta do pai sobre a possibilidade de uma cirurgia reparadora que pudesse fazer de seu filho surdo um ouvinte. Essa intervenção cirúrgica é chamada de Implante Coclear que nada mais é que um dispositivo eletrônico, parcialmente implantado, que visa proporcionar aos seus usuários sensação auditiva próxima ao fisiológico.

Em meio as questões que surgem sobre implantar ou não a criança surge, de forma contundente as discussões em torno do “orgulho Surdo”. Principalmente, durante os depoimentos, fica claro nas falas do avô o quanto seria arbitrário a implante da criança já que a própria, nessa idade ainda não poderia decidir sobre o assunto.

²⁷ Ficha Técnica: Nada que Eu Ouça; Título original: Sweet Nothing in My Ear; Ano de produção: 2008; País: EUA; Gênero: Drama; Duração: 1h 40min; Direção de Joseph Sargent, Roteiro de Anne Hopkins; Elenco: Bernard Bragg, Dick Rossner, Erica Yohn, James Woods, Jeffrey Bravin e Jeremy Licht. (<https://filmow.com/nada-que-eu-ouca-t11796> - Acessado em 19/01/2017)

Perlin (2003) retratou algo parecido com essa discussão quando fala de alteridade e identidade. Reafirma, inclusive, sobre a necessidade do próprio Surdo decidir por si mesmo, o que no caso de uma criança seria impossível já que seus pais decidem por ele. Para ela, seria por meio da cultura, por força de uma identidade que “indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização” (p. 41). Essa discussão é muito importante e marca, de forma explícita, as lutas das comunidades surdas por reconhecimento.

Agora para nós, o que é necessário compreender é como essa família se reconhece. Um casal com diferentes perspectivas sobre a criação de filhos, provavelmente, terá embates. Imaginem agora essa realidade reverberada pela presença de um filho com necessidades especiais. Qual seria então o ideal de sujeito que se espera para essa família? Para a mãe Surda, um filho surdo. Para o pai ouvinte, um filho ouvinte.

O ser humano precisa reconhecer coisas boas em si mesmo. Uma família, tomada pelo discurso narcísico, tem dificuldades em aceitar um filho com qualquer tipo de sintoma. Quanto mais a família estiver tomada pela ideia do filho perfeito, mais complicado será aceitar as diferenças, as deficiências.

A grande questão para essa família é que o filho perfeito para mãe, não era o ideal de filho para o pai. O orgulho de ser surda e criar, mais facilmente uma criança que também o fosse, traria um alívio para aqueles que desejam reverberar o orgulho Surdo. Já para aqueles que veem na surdez um constante impedimento do ser ideal, a cirurgia reparadora seria a salvação.

Há um momento no filme em que o médico que estava atendendo Adam pergunta ao pai, “Como se sentiu ao perder a audição? ”, imaginando que a pergunta se direcionava a ele, responde, “Aceitei”. O médico imediatamente diz que a pergunta não foi sobre seus sentimentos e sim direcionada ao filho.

O que nos perguntamos, se a criança fosse decidir sobre seu próprio destino, quais seriam suas escolhas? Essa criança escolheria ser como a mãe, uma surda com orgulho de o ser ou como o pai, com o estereótipo do normal?



Figura 22 – Adam e o pai

Vocês sabem o caráter profundamente dissimétrico, e isso desde a origem, de cada uma das relações duais que compreende a estrutura edipiana. A relação que liga o sujeito à mãe é distinta da que o liga ao pai, a relação narcísica ou imaginária com o pai é distinta da relação simbólica, e também da relação a que devemos chamar real – a qual é residual em relação à arquitetura que nos interessa na análise. Tudo isso mostra suficientemente a complexidade da estrutura, e que não é inconcebível que uma outra direção de pesquisa nos permita elaborar o mito edipiano melhor do que o foi até aqui. (LACAN, 1983, p.81)

Nascer em uma família de ouvintes, por exemplo, e sentir-se diferente é uma realidade para a maioria dos surdos. A grande questão é ver essa diferença como uma barreira intransponível na rede de relações que o sujeito estabelece, do nascer até o fim de sua existência. O ouvinte, mesmo sendo um ente próximo, na grande maioria das vezes, está alheio à condição que envolve o ser Surdo. Adam, o filho, está tomando pelas fantasias familiares, hora da mãe, hora do pai.

Segundo René Kaës professor da Université Lumière Lyon 2 da França, um dos mais respeitados nomes no estudo das teorias psicanalíticas, retoma essa discussão falando sobre o conceito de transmissão, revelando a importância dos investimentos e dos discursos de antecipação dos pais. Segundo ele,

[...]o infante é o depositário, o servidor e o herdeiro dos sonhos e dos desejos não realizados dos pais, ele é quem dará lugar e sentido a essas predisposições que o precedem, que o violentam, mas que são as condições de sua concepção propriamente psíquica. (KAËS, 1998, p.7)

Segundo ele, cada uma das figuras parentais traz seus desejos inspirados na representação de seus respectivos antepassados. Tanto a mãe quanto o pai têm seus desejos projetados no pequeno Adam. Ele por sua vez, precisa encontrar nesses pais um modelo de identificação. Existem duas tomadas que retratam essa posição do filho

com relação a corresponder aos desejos dos pais: quando desconversa ao questionado pela mãe se sente saudades de ouvir os sons? (Do you miss hearing the sounds?), figura 17, e quando sentado à mesa se dirige ao pai, por meio da oralização, agradecendo (Thank you daddy!). De acordo com Kaës (1998, p. 7)

aquilo que permanece no inconsciente dos pais como a falta, a doença, a vergonha, o reprimido, objetos perdidos ainda não elaborados, é que são preferencialmente transmitidos, projetados e depositados no outro e em mais de um outro. Porém, não é só o negativo que é transmitido, também o são os conteúdos narcísicos e os vínculos intersubjetivos, de forma a assegurar sua manutenção e continuidade, bem como mecanismos de defesa, identificações, dúvidas e certezas.

De acordo com esse autor, a transmissão desses conteúdos se faz por “meio das alianças inconscientes” e são elas que permitem a criação do vínculo. Assim, no seio familiar há toda uma dinâmica que apoia a transmissão de conteúdos inconscientes dos pais. Ou seja, é um processo de identificação no qual o sujeito se constitui com a família.

A grande questão que se apresentou para essa família, não era apenas colocar ou não o implante coclear na criança. O que marcou foi a ideia de ter ou não nascido surdo, ser ou não um ouvinte em potencial. Quais marcas essa criança levaria para a vida adulta, a de um surdo “com o orgulho Surdo” ou a de ser um “surdo oralizado”.



Figura 23 – Adam e a mãe

O tema “identidade”, comumente ligado à ideia de que haveria uma essência para o sujeito Surdo por meio apenas do contato primeiro com a Língua de Sinais não se coloca para a psicanálise. Uma explicação lacaniana é de que “[...] não existe um

significante que se represente a si mesmo e, portanto, nenhum significante, ou conjunto de significantes, que dê conta do sujeito” (MARTINS, 2004, p. 193).

Não seria a língua a única capaz de constituir o sujeito, mas um conjunto de relações que este tem ao longo de sua vida. Um dos pontos principais da tese é, exatamente, este, no qual há uma disposição a atender mais do que apenas o processo de aquisição da língua de sinais. Os sujeitos surdos, como todos os demais iniciam seu processo de constituição antes mesmo de seu contato com uma língua formal.

Outros psicanalistas questionam sobre o lugar que a surdez ocupa na estruturação da personalidade, assim como Schorn (1997), que indaga “Como ou em que medida a não-audição deixa sua marca na estruturação psíquica da criança surda, ou como pode ou não, ser metabolizada esta ‘falta’ no psiquismo dos pais? Ou em que medida têm peso outros organizadores na vida deste bebê?” (p.56-57).

A resposta a essas questões tem enfatizado um superinvestimento no visual e uma erotização maior das regiões do corpo envolvidas com a Língua de Sinais ou com a leitura labial, uma modificação no investimento libidinal dos outros sentidos, principalmente da visão (NUNES, 2004; VIROLE, 1996 apud SOLÉ, 2004).

Se a audição é um sentido, juntamente com o tátil e o visual, que está presente desde o primeiro momento do nascimento e corresponde aos primeiros organizadores perceptuais psíquicos do bebê, como ou em que medida a falta da audição deixa sua marca na estrutura psíquica da criança surda, ou como pode ou não ser metabolizada esta “falta” no psiquismo dos pais? Ou em que medida tomam pesos os outros organizadores na vida do bebê? (SCHORN, 1997, p. 57 apud SOLÉ, 2005, p. 52).

Deste modo, a intenção de estudar a constituição subjetiva do sujeito surdo parte também dos estudiosos da psicanálise. Talvez, esse desejo advenha das inquietações que envolvam os efeitos referentes à falta de audição no sujeito surdo e na família. Segundo Solé (2005 apud PEREIRA, 2007, p. 39), o “[...] termo ‘falta’ pode, de início, assustar o leitor não familiarizado com a terminologia psicanalítica e levá-lo a concluir, apressadamente, que a psicanálise se insere numa visão ouvintista sobre a surdez.”

Segundo Schorn (1997), a ausência de voz seria “a não presença de olhos que lhe falem ou a não presença de mãos que conversem para a criança surda” (p. 42). A autora retoma as poucas menções que Freud faz à surdez para argumentar a favor

de outro tipo e qualidade de banho de linguagem, visual, olfativo e tátil, no qual a criança surda poderá estar imersa.

Se a criança surda lê o mundo por via dos sentidos que ainda lhe restam, este será significado por ela também por essa via. Deste modo, o campo do Outro passa a ser o campo da linguagem, elemento primordial na constituição do ser humano, pois o que a diferencia dos demais animais é a sua condição de ser falante.

Assim, à medida que os pais introduzem a criança em seu discurso, falando dela e com ela, dando-lhe um nome, atribuindo-lhe características, eles marcam-na com seus significantes e expressam o desejo que têm por ela. E, por tentar corresponder a esse lugar em que foi colocada, a criança se aliena ao desejo do Outro. Ambos, pai e mãe, desejam investir no filho aquilo que tem. A mãe o quer manter surdo, o pai quer fazer dele um ouvinte.

Não só essa produção, mas todas as produções Cinematográficas selecionadas tiveram como objeto principal entender como se dá a construção da subjetividade do sujeito surdo, mesmo antes de seu contato com a Língua Sinais. *O milagre de Anne Sullivan* (1962), *E seu nome é Jonas* (1979), *Mr. Holland's – adorável professor* (1995) conseguiram demonstrar a discursividade parental e seus entrelaces no cotidiano da criança surda.

Foi por meio dos discursos cinematográficos que se encontra a possibilidade de investigar e analisar o processo de construção da subjetividade do sujeito surdo. Todos esses filmes, em algum momento, conseguiram representar as diferentes histórias familiares que envolvem a criança surda. São a partir das relações ali estabelecidas que esse sujeito constituirá sua subjetividade. Todas as experiências psíquicas vividas no núcleo familiar servirão como alicerce para a subjetividade.

Foi possível perceber que tanto as fantasias, imagens e identificações que se fundam em uma história familiar, como também as vivências traumáticas, de não ditos (segredos) e de lutos não elaborados são constituintes desse sujeito. Entende-se que por meio dessas relações apresentadas pelo cinema foi possível dar materialidade as análises sobre a constituição subjetiva desses sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pelo gênero textual, ensaios acadêmicos, tem como justificativa a possibilidade de poder expor as ideias e pontos de vista decorrentes dos estudos sobre o tema proposto. No caso, com base no referencial da psicanálise e de seus autores, poder discutir um tema Subjetividade, sendo possível considerar o lugar de onde se parte para alcançar os objetivos propostos. Inclusive tomando como referencial os principais autores que discutiram sobre ambos os assuntos e, é claro, afunilando para o objeto de estudos, que é a reflexão sobre subjetividade em sujeitos surdos.

Para esse fim, as ponderações teóricas foram fundamentadas por meio de pesquisas de cunho bibliográfico. Nesse sentido, como a Tese foi iniciada com a apresentação do objetivo por compreender como se dá a construção da subjetividade do sujeito surdo, não se poderia deixar de retomá-lo agora. Neste momento, é possível notar que foi preciso percorrer uma trajetória árdua de estudos que culminaram na construção dos três ensaios que discutiram questões sobre Processo Educativo, Subjetividade, Psicanálise e Cinema.

Considerando tais categorias, foi construída uma linha teórica de pensamento a fim de colocar em evidência o que esta tese problematiza: a construção da subjetividade em crianças surdas, antes e mais do que o processo de aquisição da Língua de Sinais. As ponderações foram feitas a princípio com base nos estudos culturais que marcam, inclusive, o lugar de onde saiu-se em busca de respostas. Percorre as formulações teóricas com base na psicanálise e, por via do cinema, buscou apreender do cotidiano dessas famílias na construção da subjetividade dos sujeitos surdos.

Refletir sobre a importância dos pais no processo de constituição da subjetividade da criança surda foi algo desafiador. Sistematizar as reflexões sobre o assunto foi um trabalho que exigiu uma imersão nas teorias que tratam sobre a formação da psique humana, como algo central no processo de constituição da subjetividade. Foi necessário utilizar procedimentos metodológicos adequados, que objetivaram uma compreensão mais detalhada e possível do objeto de estudo em seu contexto, mesmo que por meio da ótica do cinema.

A centralidade dessa pesquisa tem como alvo compreender como acontece construção do psiquismo, reconhecendo-o, inclusive, como importantíssimo para o processo educativo. Portanto, a pretensão durante todo o momento de escritura foi superar as análises simplistas sobre o assunto presentes, sobretudo, no senso comum e, conseqüentemente, produzir uma reflexão pautada em estudos científicos que pudessem contribuir para sistematizar o conhecimento acerca de uma temática tão importante para o espaço acadêmico.

Tendo como referência a problemática apresentada, buscou-se, inicialmente, apresentar como a biologização da surdez interfere no processo de construção da subjetividade da criança, de modo a desprezar, inclusive, a dimensão cultural intrínseca à aquisição da língua. Além das questões culturais, as quais se encontram interligadas ao processo de construção da identidade social deste surdo, falou-se das questões voltadas à constituição dos sujeitos.

Cabe ressaltar que para responder ao questionamento inicial e alcançar o objetivo foi, necessário marcar um ponto de partida. Foi, então que, a partir das discussões sobre Cultura e a construção da Identidade Surda, a jornada foi iniciada. Com o objetivo de apresentarmos esse viés buscamos diferentes autores, como Perlin (2003), Moura (2000), Dizeu e Caporali (2005), Santana e Bergamo (2005), Sá (2006), Strobel (2009) e Skliar (2010) e seus olhares sobre esse tema Identidade Social do Surdo e a partir disso enxergá-los sob a ótica da psicanálise.

Com estes autores foi possível tecer um panorama histórico e cultural, inclusive apontar os avanços, limites e perspectivas sobre o Surdo, a Língua de Sinais e a Identidade Social. Como se sabe, muito lentamente, ao longo da história foram surgindo pensadores que passaram a defender uma perspectiva de educação sistematizada e baseada no esforço de reconhecer a humanidade da pessoa surda, além de dar-lhes visibilidade. Nesse movimento, o campo da educação de Surdos foi em geral marcado por práticas homogeneizantes.

A manutenção do modelo cultural da sociedade de ouvintes interferiu e ainda interfere na construção da subjetividade e na educação informal e formal da criança surda. A realidade mostra, que mesmo no século XXI, ainda há uma persistência no modelo de biologização dos surdos e, também, de práticas escolares normalizadoras. Inclusive uma manutenção de processo de adestramento do corpo estimulados, ainda, institucionalizados por alguns espaços educativos como a família, escola e outros.

Percebe-se que muito se avançou no que diz respeito às legislações criadas. Essa base legal, por exemplo, visa modificar e melhorar as condições do processo educacional, a partir do reconhecimento da LIBRAS como língua natural e do esforço para inclusão das crianças surdas no sistema escolar. Tudo isso representa, é claro, prosseguir nas conquistas da comunidade surda, a partir de suas lutas ao longo da história.

Se essa realidade cultural não for modificada, substancialmente, e as crianças continuarem tendo acesso superficial à Libras somente na educação escolar, na prática o processo de constituição da subjetividade das crianças, dificilmente, se dará em um ambiente bilíngue e de respeito à cultura surda.

O despreparo ou desconhecimento do núcleo parental em lidar com a surdez no nascimento da criança, ainda é muito presente. Sendo que, essa realidade, pode ser explicada quer seja pela negligência de políticas públicas quer por questões que a própria psicanálise explica. Há a necessidade de que a comunidade de ouvintes conheça a cultura surda e a língua de sinais como parte integrante e fundamental na constituição da subjetividade e posterior identidade da criança surda e reconheça que esse processo vai acompanhá-la em toda vida adulta.

Do ponto de vista da cultura surda, a manutenção do modelo cultural de ouvintes no âmbito do núcleo parental que, consciente ou inconsciente, exclui e não reconhece a natureza da cultura surda e sua interferência ainda no início da vida, acaba por constituir a subjetividade da criança surda a partir de uma determinação do modelo cultural dominante, o do ouvinte. Já do ponto de vista da psicanálise, vertente essa, selecionada por nós para compreensão mais profunda sobre o processo de subjetivação do sujeito, vê esse movimento como algo marcante na vida do sujeito.

O intuito, a princípio, foi expor algumas pesquisas que tratavam sobre o assunto e abarcar, nessa discussão, a importância de analisar os processos de constituição da subjetividade da criança, antes mesmo da construção de sua identidade social. Nesse sentido, buscou-se pensar o quanto a psicanálise poderia contribuir para o entendimento sobre a construção da subjetividade da criança surda, a partir de um lugar que não considerasse apenas a língua de sinais para isso, mas também, o movimento do núcleo parental no processo de acolhimento dispensado à essa criança.

As hipóteses levantadas, no início, sobre a importância dos pais, foram confirmadas. Assim, foi criado um segundo ensaio contendo conceitos fundamentais da psicanálise como aporte fecundo para a discussão da subjetividade. As categorias que nortearam as reflexões a partir do caminho da psicanálise foram Narcisismo e Identificação para Sigmund Freud e Estádio do Espelho e Identificação para Jacques Lacan.

Cabe ressaltar que tais conceitos foram imprescindíveis durante as reflexões. A escolha dos autores foi decisiva para que se alcançasse o aprofundamento necessário ao longo das reflexões. A questão da identificação tanto em Freud, como em Lacan foi apontada como central para compreensão desse processo. A cada leitura, percebeu-se que a identificação se constituía como dispositivo necessário à formação dos vínculos entre os membros do grupo familiar.

Sobre a posição que o pai estabelece em a relação à mãe e outras questões afetas a essa, foi necessário incursionar os estudos em teorias psicanalíticas que foram se apresentando ao longo das leituras as quais tratavam da relação parental. E ainda, o desenrolar da estruturação psíquica, nesses dois laços e sua convergência resultam no Complexo de Édipo, no qual o menino começa a perceber o pai como um obstáculo entre ele e a mãe, passando sua identificação com o pai a ter conotação hostil, pois deseja substituí-lo também junto à mãe. Tudo isso, possibilitando desejar os contornos e demarcando a importância disso nos processos de construção da subjetividade da criança.

Outro ponto importante foi refletir sobre a questão do objeto tomado pela via da falta na impossibilidade de responder as demandas parentais. Essa discussão apresentada ao longo da exposição teórica e depois nas análises fílmicas envolvia a dimensão do desejo e da não correspondência deste por parte da família. Inclusive, foi possível verificar que não era pela presença que o sujeito era marcado, mas, precisamente, pela falta.

Fica evidente que esse processo de identificação ambivalente é primordial para a construção da psique humana e, inclusive, ocorre desde o início da vida e é comum a toda e qualquer criança. Como Lacan (1957-1958) *afirma* “que não há sujeito se não houver um significante que o funde” [apud DOR (1989, p. 88)]. O sujeito é efeito do significante. A identificação está ligada aos modelos parentais, cujo processo está ligado à história do indivíduo.

Ao tomar o cinema, foi possível retomar as discussões sobre esse lugar de identificação ou, até mesmo, de não identificação. Nele, foi possível materializar as teorias que foram tratadas ao longo do trabalho, pois se acredita que é primordial para trabalhar a temática da subjetividade ao concentrar a discussão em torno da infância.

O cinema, a princípio, não teria esse papel de mostrar a leitura do real. Ele serviu para entender uma possível materialização das imagens que se tem sobre os Surdos. Portanto, pode sim, evidenciar alguns fundamentos desse real. Cada filme revelou um modo constituído historicamente pelas relações sociais, por todos os saberes envolvidos nisso, em olhar as leituras que fazem sobre o Surdo e o Surdo sobre ele mesmo, também. Assim, o cinema aparece para fazer um recorte a fim de trabalhar a subjetividade surda.

Os filmes escolhidos puderam apontar que, em determinados momentos, o imaginário criado em torno da língua de sinais e do Surdo podem acarretar algumas distorções conceituais. Nesse sentido, afirmamos sobre a importância das discussões com base nas teorias com bases na psicanálise para melhor compreensão do processo complexo da subjetividade.

Percebemos, inclusive, que para a discussão sobre a entrada do sujeito em sociedade, construindo sua identidade social, a língua de sinais é imprescindível. Já para se compreender os processos de construção da subjetividade, é necessário considerar um tempo anterior da vida da criança surda, antes mesmo de seu acesso a uma língua.

Foi importante mostrar que por conta de uma luta política, para se reconhecer a Libras, criou-se um imaginário que ela por si só conseguisse dar conta da subjetividade. Com a presente pesquisa chegamos a à conclusão de que falar de subjetividade é entender a condição de sujeito. A criança surda vai passar por esse processo como qualquer outra criança. Dessa forma, com um olhar analítico foi apontada uma distinção entre subjetividade e identidade e a importância de uma em detrimento de outra para a compreensão do sujeito Surdo.

Certamente, isto não significa que não se deve usar a categoria “construção da identidade”, desde que ela seja compreendida como uma construção inacabada, aberta e mutável, em constante movimento. Pelo contrário, com esta tese, objetivou-se chamar a atenção dos leitores para a importância do entrelaçamento dessas discussões com as proposições da psicanálise, por falar do sujeito.

Tal esclarecimento pode evitar equívocos teóricos e metodológicos, uma vez que permite que se fale em uma mesma linguagem no que se refere à criança, mesmo que se use uma matriz diferente, fonte da visão de um sujeito que se faz produto e produtor do contexto em que vive. Tal esclarecimento, inclusive, marca o lugar onde a pesquisa chega, apontando outros caminhos que poderão ser tomados a partir dela.

6 REFERÊNCIAS

ARRIVÉ, M. *Linguagem e psicanálise, linguística e inconsciente*: Freud, Saussure, Pichon, Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ARRIVÉ, M. *Linguística e psicanálise*: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e outros. São Paulo: EDUSP, 2001.

BAALBAKI, A.; CALDAS, B. Impacto do Congresso de Milão sobre a Língua de Sinais. *Cadernos do CNLF*, v. XV, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BAKER, G., HACKER, P., (1980). *An analytical comentary on Wittgenstein's Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BEHARES, L. E. (1993). Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria*, 1(4), 20-53.

_____. *Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais*. Santa Maria: UFSM, 2000.

BLEICHMAR & Bleichmar. *A Psicanálise depois de Freud*. Ed. Artmed: Porto Alegre, 1992.

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE. (BNF). Archives parlementaires de 1787 a 1860: recueil complet des débats législatifs et politiques des Chambres françaises. Première série, 1787 a 1799. Tome XXVIII, Du 6 juillet au 28 juillet 1791 / impr. Par ordre du Sénat et de la 2 Tradução do francês para o português por Liazid Benarab. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2. Chambre des députés; sous la direction. de M. J. Mavidal et de M. E. Laurent, p. 489-492. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL, 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436/02. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 6 de março de 2012.

BRASIL. Portaria MEC nº 323, de 8 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009.

BRASIL. Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil: Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Reconhecimento da LIBRAS como Língua. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria 2.073*, de 28 de setembro de 2004. Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998

BRITO et al. (Org.). *Língua Brasileira de Sinais*. In: BRASIL, SEESP. v. 3. Brasília, 1998.

BRUDER, Maria Cristina Ricotta; BRAUER, Jussara Falek. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 513-521, set./dez. 2007.

CALLIGARIS, Contardo. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

CABAS, A. G. (2010). *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão* (2a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Efeitos do treino de consciência fonológica ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA*, UERJ, RJ, ANO 2, N.1, 1º SEMESTRE DE 2002 48 em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.13, n.1, p.7-24, 2000a.

_____. (2006). *Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes*. Educação Temática Digital, 7(2), 217-227.

CICCONE, Marta. *Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CHEMAMA, R. – *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, A. C. *Psicopedagogia e psicomotricidade*. Petrópolis: Vozes, 2002

COUTO, Daniela Paula do. *O sujeito-criança: a constituição subjetiva graças aos pais e apesar deles [manuscrito]* / Daniela Paula do Couto. – UFSJ: 2014

CRAIN, Stephen e LILLO-MARTIN, Diane (1999). *Teoria linguística e aquisição de idioma*. Oxford: Blackwell.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DIZEU, Liliane C. T. de B.; CAPORALI, Sueli Aparecida. *A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito* - E. S. v. 26, n. 91. Campinas, May/Aug. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

DORZIAT, A. *Educação de surdez: o papel do ensino na visão de professor*. Educar; Curitiba, n. 23, p.87-104, 2004 b.

FENICHEL, O.; GOMES, Ricardo Fabião. *Teoria psicanalítica das neuroses: fundamentos e bases da doutrina psicanalítica*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2005. 665p.

FINK, B. O sujeito e o desejo do Outro. In: FINK, B. *O sujeito laciano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 71-92.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: *Obras Completas. Standard Brasileira*, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, p. 285-288, (1969) [1914].

FREUD, Sigmund. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

FREUD, Sigmund. *Projeto para uma Psicologia Científica*. SE, 1: 281-387. 1950c [1895].

GARCIA-ROZA, Luiz A(1936). *Artigos de metapsicologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

GOLDFELD, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

Gorski, M. C. B. (2010). *Rios e cidades: ruptura e reconciliação*. São Paulo: Senac.

Green, A. (Org.). (2003). *Psicanálise contemporânea* (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: SBPSP (

GROLLA, E. (2006) - *Material didático desenvolvido para o Curso Letras – LIBRAS (UFSC) A Aquisição da Linguagem* - <http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>

_____, E. (2000) *A aquisição da periferia esquerda da sentença em Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Unicamp.

HARTMANN, Heinz. *Ensayos sobre la psicología del Yo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.

HALL, Stuart, (1997). *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, jul./dez., p. 17-46.

IMANISHI, H. (2008). *A metáfora na teoria lacaniana: o estágio do espelho*. *Boletim de Psicologia*, n. 58. 133-145. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0006-59432008000200002&lng=pt&tlng=pt>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

IMANISHI, H. *A metáfora na teoria lacaniana: o estágio do espelho*. *Boletim de*

KARNOPP, L. B. *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. Porto Alegre, PUCRS: Tese de Doutorado, 1999.

KAUFFMAN, P. – Dicionário enciclopédico de psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

Kaës, R. (1998). Os dispositivos psicanalíticos e as incidências da geração. In A. Eiguer, *A transmissão do psiquismo entre gerações: enfoque em terapia familiar psicanalítica* (pp. 5-19). São Paulo: Unimarco Editora.

KOHUT, Heinz. *Análise do self*. Rio de Janeiro, Imago. 1988 [1971].

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

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

LACAN, J. *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je elle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique*. In: *Ecrits*. Paris: Seuil, 1966.

LACAN, J. *Conference et entretiens dans des universités nord-américaines*. *Scilicet* n. 6/7, 1975, p. 42-45.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 496-533. (Obra original publicada em 1957).

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do *eu* tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998d. p. 96-103. (Obra original publicada em 1949).

LACAN, J. (2003). Nota sobre a criança. In: J. Lacan. *Outros escritos*. (p. 369-370). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1969).

LACAN, J. (2003). Nota sobre a criança. In: LACAN, J. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 369-370. (Obra original publicada em 1969).

LACAN, J. (2008a). Análise e verdade ou o fechamento do inconsciente. In: LACAN, J. *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 135-145. (Obra original publicada em 1964).

LACAN, J. (2008b). O Sujeito e o outro (I): a alienação. In: LACAN, J. *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 199-210. (Obra original publicada em 1964).

LACAN, J. O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1988 (1964).

LACAN, J. *Os Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.

Lacan, J. *Os escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.

LACAN, Jacques. Conference et entretiens dans des universités nord-américaines. *Scilicet* n. 6/7, 1975, p. 42-45.

linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 71-92.

LACAN, Jacques. O Simbólico, o Imaginário e o Real. *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LACAN, J. (2008a). Análise e verdade ou o fechamento do inconsciente. In J. Lacan. *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (pp. 135-145). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1964).

LACAN. (1998a). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In J. Lacan. *Escritos*. (pp. 496-533). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1949).

LACAN, Jacques. O seminário livro 3; as psicoses (1955-1956). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Trad. Aluísio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

Laplanche, J & Pontalis, J.-B. (1992). *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1967).

LILLO-MARTIN, Diane e CRAIN, Stephen (1999). *Teoria linguística e aquisição de idioma*. Oxford: Blackwell.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. *Direito á Educação: aspectos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MENDES, Waléria B. S. V. *Cultura surda e jovens [manuscrito]: desafios e impasses no espaço escolar*, 2012.

MILLER, Jacques-Alain. *Matemas I*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

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

NEWPORT, E. & MÉIER, R. (1985), *The acquisition of American Sign Language*. In: SLOBIN, D. *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

OLIVEIRA, K. DE. *Vygotsky: aprendizado o desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PADDEN, C. *Grammatical theory and signed languages*. In *Linguistics: The Cambridge Survey* (Frederick J. Newmeyer, editor). New York: Cambridge University Press. 250-265. 1988.

PEREIRA, Alice. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2007.

PERLIN, G.; STROBEL, K. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, Centro de Educação/UFSC, Curso de Licenciatura em Letras-Libras ISBN: 85-60522-02-6, Florianópolis, 2006.

PETITTO, L, MARENTETTE. *Babbling in the manual mode: evidence for ontogeny of language*. *Science*. American Association for the Advancement of Science, v.251, p.1937-1556, 1991.

PIRES E SOBRAL, 2013. Bakhtiniana, Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov São Paulo, 8 (1): 205-219, Jan./Jun. 2013.

PISCANÁLISE Lacanianda Blogspot. 2009. Disponível em: <<http://psicanaliselacanianda.blogspot.com.br/2009/02/lalingua-ou-alingua-pequeno-percurso.html>>. Acesso em 14 nov. 2016.

Psicologia, 58 (129), p. 133-145. 2008. Recuperado em 7 fevereiro de 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000200002&lng=pt&tlng=pt>

QUADROS, R.M. *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 24-37.

QUINET, A. (2002/2004). Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

QUIRÓS, J. B de; GUELER, F. S. de. *La comunicacion humana y su patologia: ensayo histórico hasta 1900*. Tomo 1, v. 2. Buenos Aires: M.M.I., 1973.

ROURE, Glacy Queirós de. *Criança-objeto: entre do e o gozo I* - Campinas, SP: [s_n_], 2002

ROURE, Glacy Queirós de(org.). *Cultura e poder: a construção da alteridade em tempo de (des)humanização*. Goiânia: Ed. da PUC, 2016.

SÁ, N.R.L. *A Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. Discurso Surdo: a escuta dos inais. In: SKLIAR, Carlos(org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *A educação dos surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

_____. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. *Cultura, poder e educação de surdos*. Coleção pedagogia e educação. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SANTOS, Nilton Cesar; SILVA, Itamara Cristina da. A Importância da Inclusão do Deficiente Auditivo na Cultura da Organização. *Diálogos Interdisciplinares*, v. 4, n. 1, p. 23-43, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SCHORN, M. *El niño y el adolescente sordo*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita o aluno surdo*. São Paulo: Plexus editora, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; 2001

SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

SOLÉ, M.C. *A surdez e a psicanálise: o que é dito*. In: THOMA, S.; LOPES, M.C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004

SOLÉ, M.C. *O sujeito Surdo e a Psicanálise: uma outra via de escuta*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SOUZA, Franklin Rodrigues de. *Explorações de frações equivalentes por alunos Surdos: uma investigação das contribuições da Música colorida*. São Paulo, 2010. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Bandeirante de São Paulo. Vinculado a Perlin 2002.

STOKOE Jr., W. C. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics: Occasional Papers*, Buffalo, n. 8, 1960.

STUMPF, M. *Aprendizagem de escrita de Língua de Sinais pelo sistema signwriting: Línguas de Sinais no papel e no computador*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul.

TIENGO, M. A. A. Reflexões sobre o processo de autonomia da criança com deficiência e sua família. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 133-136, 1998.

VENDRUSCULO, L.E.B. Descoberta da deficiência do filho: o luto e a elaboração dos pais. UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, dezembro de 2014.

VIGOTSKY, S. Thinking and Speech - The collected works of L.S. Vigotski, v. I: Problems of general psychology. In: Rieber, R.; Carton, A. (Ed.). New York: Plenum Press, 1987. [Original de 1934].

VORCARO, A. (2004). Da condição de criança. In: A. L. Santiago; M. Mezêncio. (Org.). *A criança na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. p. 21-64.

VORCARO, A. A criança na Clínica Psicanalista. Companhia de Freud: Rio de Janeiro, 1997.

VORCARO, A. *Palestra em 2016 – PARTE I* - https://www.youtube.com/watch?v=BkQVM27IR_g

e PARTE II - <https://www.youtube.com/watch?v=dMPJ1U0Q4MM&t=27s>

WIDELL, Jonna. *As fases históricas da cultura surda*. *Revista do GELES*, nº 6, p. 20-49, 1992.

WINNICOTT, Donald W. 1958o: *A psicanálise do sentimento de culpa*. In:

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. 2ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press. 1996. Trad. NUPPES/UFRGS. Porto Alegre, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores: Wittgenstein).