

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

**VOZES DO SILÊNCIO: JUÍZOS MORAIS DE JOVENS E
ADULTOS SURDOS SOBRE SITUAÇÕES DE HUMILHAÇÃO**

Alline Nunes Andrade

VITÓRIA,
2006

ALLINE NUNES ANDRADE

**VOZES DO SILÊNCIO: JUÍZOS MORAIS DE JOVENS E
ADULTOS SURDOS SOBRE SITUAÇÕES DE HUMILHAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar

VITÓRIA,
2006

VOZES DO SILÊNCIO: JUÍZOS MORAIS DE JOVENS E ADULTOS SURDOS SOBRE SITUAÇÕES DE HUMILHAÇÃO

ALLINE NUNES ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Moulin de Alencar – Orientadora, Ufes

Prof. Dr. Paulo Rogério Meira Menandro – Ufes

Prof. Dr. Yves de La Taille – USP

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Esse é o momento propício para expressar minha alegria por reconhecer a existência de seres especiais em minha vida. Esses agradecimentos são uma singela maneira de compartilhar a satisfação em ter realizado um importante trabalho.

De tal forma, agradeço ao amado José Benedito, esposo e grande companheiro, por construir, ao meu lado, uma vida que vale a pena ser vivida. Obrigada pelo apoio constante, pelo carinho com que leu os primeiros textos até a versão atual da dissertação e pela compreensão com relação a tantos momentos em que eu estive ausente.

À querida Heloisa, em quem reconheço um ser admirável, por suas virtudes ainda não listadas, dentre as quais se destacam, em minha lembrança, a paciência, a generosidade e a doçura em conduzir, com tamanha excelência, a orientação desse curso de mestrado. A você, Heloisa, dedico amor e profundo respeito.

Aos meus pais, Antonio e Gilka, pela dedicação e esforço diário em me conduzir adequadamente pelos caminhos da vida. Em vocês é possível reconhecer a coragem com que viveram juntos tantos momentos difíceis. Obrigada pela vossa presença, mesmo em pensamento, uma vez que a distância física nos separa e a saudade, embora feliz, já não basta.

Aos meus queridos irmãos Danielly, Deyvid e Larissa Nunes Andrade. À Dany por ter acompanhado todo esse processo, desde os momentos de angústia até os de grande alegria, compartilhando as minhas dúvidas e lendo os textos que constituiriam essa dissertação. A Dey pela tranquilidade, gentileza e bom humor que mantém em nosso relacionamento. À Lara, pelo carinho que fraternalmente temos experimentado uma pela outra. Dizer que amo vocês é, sobretudo, essencial.

Às pequenas Tatá e Aninha, minhas lindas sobrinhas, que trouxeram alegria e ânimo novo para a minha vida.

A Sérgio Noé pela amizade conquistada e fortalecida durante tantos anos, iniciada em 1999, no meu ingresso à graduação em pedagogia. Um amigo sempre presente, a respeito de quem testemunhei suas ações justas, mas também generosas em relação às pessoas com quem se relaciona.

À família Braga Nunes, em especial à minha avó querida Alzira Braga, um exemplo de alguém que se porta com excelência moral. Ao avô Arnaldo Nunes, pelo carinho com que sempre me recebe e pelas histórias que narra sobre a sua vida tão rica de nobres exemplos. À tia Célia por ter acompanhado toda a minha vivência no mestrado, mesmo quando eu ainda não havia ingressado nele. À querida prima Taty pela torcida e disposição em ler a dissertação. À família Andrade, com carinho especial à avó Edna e ao avô Clau, tão ternos, alegres e sensatos, pela preocupação com o meu bem-estar durante esse período acadêmico e tantos outros de que já foram testemunhas.

À família Viana Gomes por ter me aceitado, primeiramente, como nora e cunhada e, em seguida, como filha e irmã. Agradecimentos especiais à Sr^a. Eurídice Viana Gomes e ao Sr. Carlito Gomes pelas vibrações positivas e por desejarem estar presentes nos momentos mais importantes da minha vida, desde o momento em que me conheceram.

Ao querido amigo Ricardo Barros Rodrigues por me ter ensinado a língua de sinais.

A Janeth, Lucy e Lucienne por terem, carinhosamente, nos auxiliado a contatar jovens e adultos que pudessem participar de nossa pesquisa. Da mesma maneira, nossos agradecimentos aos representantes das instituições por terem cedido espaço para que pudéssemos realizar as entrevistas. Aos jovens e adultos surdos, assim como aos seus familiares, por terem aceitado participar do nosso estudo, disponibilizando o seu tempo e permitindo que tivéssemos conhecimento de histórias tão particulares.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo que, por meio de um ensino de qualidade, favoreceu o desenvolvimento dessa pesquisa, em especial aos professores de quem tive o privilégio de ser aluna: Agnaldo Garcia, Sávio Silveira Queiroz, Cláudia Broetto e Paulo Menandro. Com

carinho, agradeço também à Maria Lucia Fajóli, secretária do PPGP, pelos esclarecimentos constantes a respeito das normas do PPGP durante todo o período em que cursei o mestrado.

Aos professores Agnaldo Garcia e Paulo Rogério Meira Menandro pela participação no exame de qualificação. Suas contribuições foram essenciais para que essa pesquisa fosse desenvolvida. Ao professor Antonio Carlos Ortega por ter aceitado participar como suplente e estar sempre disponível a contribuir para que desenvolvêssemos um trabalho de qualidade.

À amiga Meire Andersan Fiorot, ex-professora de Psicologia da Educação, no curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração”, pela excelência demonstrada na realização das suas aulas. Por meio das aulas ministradas por Meire, tive o contato inicial com a Epistemologia Genética e, principalmente, uma compreensão completamente nova do significado da palavra “desenvolvimento”.

À Liana Gama do Vale pela amizade que iniciamos durante o curso de mestrado. Obrigada por estar sempre presente, por ter sido essa querida companheira a quem foram feitas tantas confissões, geralmente acompanhadas por receios, mas também pelas alegrias com que compartilhamos as nossas conquistas diárias.

À Luciana, Shenya, Fernanda e Adriana, colegas do grupo de orientação, por estarem presentes nas diferentes etapas dessa pesquisa, emitindo opiniões importantes em todas elas.

SUMÁRIO

1 Introdução	1
2 Moralidade	7
3 Humilhação	18
4 Mãos que falam e olhos que ouvem	35
5 Objetivo	56
5.1 Objetivo geral	56
5.2 Objetivos específicos	56
6 Metodologia	59
6.1 Participantes	59
6.2 Instrumentos e procedimentos	64
6.3 Tratamento dos dados	69
7. Resultados e discussão	71
7.1 Caracterização dos participantes	71
7.2. Relatos sobre humilhação	82
7.2.1. Humilhação que envolve terceiros (HUTER)	89
7.2.2. Humilhação pessoal (HUPES)	99
7.2.3. Humilhação pessoal mais importante	133
7.3. Juízos de representação da realidade (JRR) sobre a reação à humilhação: comparação entre o passado e o presente	142
7.4. JRR sobre a reação à humilhação no passado: comparação entre o contexto de surdez e o de não-surdez	154
7.5. Juízos de valor moral (JVM) e JRR sobre o dilema que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família, em um contexto de surdez	160
7.5.1. JVM	163
7.5.2. JRR	170
7.5.3. Comparação entre os JVM e os JRR	175
7.6. JRR sobre o dilema que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família: comparação entre os contextos de surdez e de não-surdez	179
7.6.1. JRR no contexto de não-surdez	182
7.6.2. Comparação entre os JRR no contexto de surdez e no de não-surdez	188

8. Considerações finais	194
9. Referências bibliográficas	210
Apêndices impressos	219
Apêndice A. Pedido de autorização para realização da coleta de dados em uma instituição de Vitória-ES	219
Apêndice B. Termo de consentimento ao participante e/ou responsável para realização da entrevista	225
Apêndices em CD digitalizado	228
Apêndice C. Breve relato sobre as entrevistas consideradas nulas	
Apêndice D. Protocolos das entrevistas dos participantes da pesquisa	
Apêndice E. Categorias resumidas	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com idade e sexo	59
Tabela 2	Tipos de humilhação pessoal (HUPES): distribuição das respostas dos participantes conforme a idade	104
Tabela 3	Distribuição das justificativas dos exemplos de humilhação pessoal (HUPES) conforme a idade	121
Tabela 4	Comparação entre os JVM e os JRR acerca do dilema que contrapõe sobrevivência da família e humilhação constante no trabalho: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade	176
Tabela 5	Comparação entre os JRR a respeito do dilema que contrapõe sobrevivência da família e humilhação constante no trabalho, em contexto de surdez e em de não-surdez da personagem: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade	188

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Demonstrativo do “atraso” em anos na aquisição da língua de sinais pelos participantes.....	74
Figura 2	Demonstração do sinal referente a “humilhar” ou “humilhação”.....	84
Figura 3	Demonstração do sinal referente a “nada”.....	84
Figura 4	Comparação da frequência entre humilhação pessoal (HUPES) e humilhação que envolve terceiros (HUTER): distribuição das respostas dos participantes conforme a idade.	102
Figura 5	Comparação da frequência geral dos exemplos de humilhação pessoal (HUPES) e dos exemplos de humilhação que envolve terceiros (HUTER).....	103
Figura 6	Demonstrativo geral das justificativas dos exemplos de humilhação pessoal (HUPES).....	121
Figura 7	Exemplo de humilhação pessoal considerado como o mais importante: comparação das justificativas dos participantes conforme a idade.....	137
Figura 8	JRR sobre a reação à situação de humilhação no passado e hipoteticamente no presente: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.....	147
Figura 9	JRR sobre a reação à situação de humilhação no passado e hipoteticamente no presente: comparação das justificativas dos participantes conforme a idade.....	151
Figura 10	Comparação entre os JRR sobre a reação à situação de humilhação no passado em contexto de surdez e em hipotético de não-surdez: distribuição das respostas dos participantes conforme a idade.....	156
Figura 11	Comparação entre os JRR sobre a reação à situação de humilhação no passado em contexto de surdez e em hipotético de não-surdez: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade.....	159

LISTA DE SIGLAS

ALS	<i>American Language Sign</i>
CFP	Conselho Federal de Psicologia
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
HUPES	Humilhação pessoal
HUTER	Humilhação que envolve terceiros
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
JRR	Juízo (s) de representação da realidade
JVM	Juízo (s) de valor moral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
N	Quantidade de respostas ou justificativas por categoria
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Sedu	Secretaria Estadual de Educação
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
USP	Universidade de São Paulo

Andrade, A. N. *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação*. Vitória, 2006, 228 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO

Este estudo se propõe a uma análise comparativa sobre humilhação entre os juízos de jovens e de adultos surdos. Para tanto, investigamos: 1) exemplos de humilhação que envolve terceiros (HUTER) e/ou vivenciados pessoalmente pelos participantes (HUPES); 2) juízos de representação da realidade (JRR) sobre a reação do participante à humilhação pessoal considerada como a mais importante, tanto no passado e hipoteticamente no presente, quanto no contexto hipotético de não-surdez, no passado; 3) solução de um dilema que contrapõe humilhação no trabalho e sobrevivência da família, com enfoque nos juízos de valor moral (JVM) e nos JRR, e 4) JRR sobre a ação do personagem do referido dilema em contexto de não-surdez. Participaram 12 pessoas surdas, entre 15-25 e 35-45 anos, igualmente divididos quanto ao sexo. Utilizamos o método clínico (Piaget, 1926/s.d.;1932/1994), por meio de língua de sinais, com uma entrevista estruturada e uma semi-estruturada, realizadas individualmente. Os resultados obtidos permitiram verificar que os jovens, mais do que os adultos, mencionaram espontaneamente exemplos de HUTER. Com relação às situações de HUPES, os adultos forneceram uma quantidade maior de respostas do que os jovens. Verificamos que, em relação ao JRR sobre a reação à humilhação considerada como a mais importante, no passado e hipoteticamente no presente, houve uma modificação dos juízos. No passado, as principais respostas referem-se a '*nenhuma reação*' e '*fugir ou sair do local*'. No presente, '*tentar conversar*' foi uma reação considerada, assim como um novo tipo de resposta: '*desprezar reciprocamente*'. Com relação à referida reação no passado, em contexto hipotético de não-surdez, houve alteração dos JRR, uma vez que detectamos uma nova categoria de resposta: '*buscar outros amigos*'. Sobre os JVM e os JRR referentes à decisão do personagem da história-dilema, verificamos que a resposta por '*continuar no trabalho*' foi mantida em ambos, todavia diferenças foram observadas entre as justificativas. Da mesma forma, o contexto de não-surdez influenciou somente as justificativas das respostas ao referido dilema. Portanto, humilhação foi considerada no cotidiano dos participantes, além do que as relações entre: passado/presente, contexto de surdez/não-surdez e JVM/JRR influenciaram qualitativamente os seus juízos.

Palavras-chave: juízo moral, humilhação; surdez; língua de sinais.

Andrade, A.N. *Voices of silence: moral judgment of deaf adolescents and adults on humiliation situations*. Vitória, 2006, 228 pgs. Masters Dissertation. Post-Graduation Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo.

ABSTRACT

The purpose of this study is to make a comparative analysis about humiliation within the judgment of deaf youngsters and adults. For this matter, we've investigated: 1) examples of humiliation involving third parties (HUTER) and/or personally experienced by the participants (HUPES); 2) judgment of representation of reality (JRR) on the participant's reaction towards personal humiliation considered most important in the past and hypothetically in the present, as in the non-deafness hypothetical context, in the past; 3) dilemma - solution that counter poses humiliation on the job and continuity of the family, focusing on the moral judgment values (MJV) and on the JRR, and 4) JRR on the action of the main character of the dilemma in the non-deafness context. Twelve (12) deaf people participated, their age group varying between 15-25 and 35-45 years old, equally divided as to gender. We used the clinical methodology (Piaget, 1926/s.d.;1932/1994), by means of the language of signs with a structured and a semi-structured interview, individually held. The obtained results allowed us to verify that youngsters more than adults, spontaneously mentioned HUTER examples. In relation to HUPES situations, adults provided a larger number of answers than youngsters. We verified that in relation to the JRR on the reaction towards humiliation considered the most important, in the past and hypothetically in the present, there was a change in judgment. In the past, the main answers refer to '*no reaction*' and '*to run away from or to leave the place*'. In the present, '*to try to talk*' was a reaction taken into account, as well as a new kind of answer: '*to reciprocally despise*'. In relation to the action in the past, on a hypothetical non-deafness context, there was an alteration in the JRR, since we detected a new answer category: '*to search for other friends*'. For the MJV and the JRR referent to the decisions of the main character of the dilemma-story, the answer '*to go on with the work*' was kept in both, although there were differences among the justifications. In the same way, the non-deafness context only influenced the justifications for the answers of the already mentioned dilemma. Therefore, humiliation was considered in the everyday life of the participants, and moreover, the relations between: past/present, deafness/non-deafness context, and MJV/JRR qualitatively influenced their judgment.

Key-Words: moral judgment; humiliation; deafness; sign language.

Ah, mas para se chegar à mudez, que grande esforço da voz. Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes da minha linguagem, existe como um pensamento que não se pensa, mas por fatalidade fui e sou impelida a precisar saber o que o pensamento pensa. A realidade antecede a voz que a procura, mas como a terra antecede a árvore, mas como o mundo antecede o homem, mas como o mar antecede a visão do mar, a vida antecede o amor, a matéria do corpo antecede o corpo e, por sua vez, a linguagem, um dia, terá antecedido a posse do silêncio. (Lispector, 1979/1991, pp. 179-180)

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela investigação com pessoas surdas surgiu da nossa atuação profissional na função de pedagoga, na área de educação especial, em uma instituição não-governamental, localizada em Vitória-ES, entre 2002 e 2004. Pedimos licença para narrar a respeito dessa experiência. Aquela instituição não-governamental se propunha a atuar com jovens e adultos com deficiência que deixaram de frequentar a escola regular de ensino e também procurava promover a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Nossa atuação, naquele contexto, consistia em organizar as atividades do planejamento pedagógico, elaborar e aplicar cursos de treinamento para professores referentes às peculiaridades de cada aluno e à atuação pedagógica no cotidiano profissional, além de executar aulas específicas de informática, produção de texto e teatro. Durante todas as atividades, utilizávamos simultaneamente a Língua de Sinais Brasileira (Libras) e a fala oralizada. Vale ressaltar que participavam desse grupo jovens surdos, em níveis diferentes de domínio da Libras, desde aquele que nunca havia se comunicado por meio de uma língua de sinais padrão até aquele que se comunicava com naturalidade por meio da Libras e frequentava locais em que outros surdos se encontravam.

Não seria possível apresentar com detalhes, nesse capítulo introdutório, nossa experiência profissional, que foi tão enriquecedora quanto instigante. A aprendizagem de uma nova língua, a Libras, permitiu-nos estabelecer diálogos constantes com os surdos. Foi então que tivemos contato com suas experiências pessoais, um mundo de situações que pareciam angustiantes e caracterizadas por contextos de rebaixamento pela condição de ser surdo.

Em razão dessa atuação profissional com os surdos, ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), propusemo-nos a realizar uma pesquisa que investigasse temas a respeito desse público. Interessamo-nos, então, em conhecer a perspectiva de pessoas surdas a respeito de temas que poderiam ser destacados sobre a vida em um mundo, majoritariamente, constituído por ouvintes. Dessa maneira, entramos em contato com um grupo de jovens surdos a quem perguntamos: “Como é viver em um mundo em que a maioria das pessoas é ouvinte?”. Em resposta, os jovens se referiram a situações pessoais diversas em que viveram contextos de rebaixamento. Foram mencionadas situações como ser chamado de “macaco” em local público, por usar língua de sinais com um amigo surdo ou ser obrigado a oralizar e punido por usar língua de sinais no ambiente escolar.

Assim, tanto em razão de termos vivenciado uma experiência profissional com alunos surdos quanto em razão dos relatos dos jovens surdos contatados posteriormente, compreendemos que o rebaixamento seria um tema que merecia uma investigação mais detalhada tendo jovens e adultos surdos como participantes. Nos referidos relatos, destaca-se um tipo específico e cabal de rebaixamento (Harkot-de-La-Taille, 1999), ou seja, um rebaixamento moral, compreendido também como humilhação. Assim, nossas reflexões, com base nessa trajetória e na revisão bibliográfica, levam-nos a considerar que é possível realizar uma pesquisa com pessoas surdas na área da moralidade, tema da linha de pesquisa da qual participamos, *Processos de desenvolvimento*, inserta no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Dessa forma, a presente investigação se insere no campo das pesquisas referentes à psicologia moral, pois, segundo Tugendhat (1996), a humilhação é, notadamente, um tema moral, por meio da qual se negligencia o direito de ser respeitado. Verificamos

que esse é um tema ainda pouco pesquisado (La Taille, 2002b; Alencar, 2003), embora, no plano das relações interpessoais, seja prática freqüente. Para La Taille (2002b), a freqüência das humilhações no cotidiano pode, por um lado, revelar que “muitas pessoas não possuem um freio moral que lhes impediria cometê-las e, por outro, [que] há uma certa tolerância social a este tipo de violência” (p. 245).

Se os contextos de humilhação são freqüentes no cotidiano de jovens e adultos surdos, só poderíamos afirmar por meio de uma pesquisa mais detalhada. Portanto, interessamo-nos pela realização de uma investigação que compreende três fases: a) caracterização dos participantes; b) relatos sobre humilhação; c) dilema moral que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família. Para realizarmos a referida pesquisa, temos em vista os juízos que podem ser investigados sob duas esferas: representação da realidade e valor moral.

Os juízos de representação da realidade (JRR), termo cunhado por Alencar (2003), são aquelas opiniões que ilustram a ação, em resposta a perguntas em torno de “o que se é/faz”. Esses juízos emitem as concepções pessoais do participante sobre uma situação tal qual ela se afigura a ele. Para Delval (2002), todos nós realizamos representações, concepções espontâneas, a respeito da realidade que nos cerca, antes mesmo que os conhecimentos científicos exerçam qualquer influência sobre elas. O autor ressalta que o mérito de Jean Piaget foi “revelar (...) que as crianças têm idéias ou representações sobre muitos aspectos da realidade independentemente do que lhes tenham ensinado e de terem recebido instrução formal sobre isso” (Delval, 2002, p. 81).

Os juízos de valor moral (JVM) são aqueles conceitos que versam sobre o que é certo ou errado, sobre o que seria relativo ao bem e ao mal, sobre o que deve ser ou como se deve agir em relação ao outro. Em *O juízo moral na criança*, Piaget (1932/1994) se propõe a “estudar não o ato, mas simplesmente o julgamento do valor

moral”. Continua, dizendo: “analisemos não as decisões da criança nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta” (p. 95). Para a investigação dos juízos morais infantis, Piaget (1932/1994) utilizou o método clínico na modalidade verbal.

Mas, para que a nossa investigação se efetivasse, ressaltamos que a língua de sinais foi utilizada para a comunicação com jovens e adultos surdos participantes dessa pesquisa, uma vez que os surdos não têm acesso direto à modalidade falada da língua. A língua de sinais é, segundo Sacks (2001), uma língua própria dos surdos para quem é mais “fácil adquirir uma linguagem visual como sua primeira língua” (p. 17), com a qual é possível que sejam desenvolvidas habilidades de compreensão e sinalização, de modo a ampliar suas possibilidades de comunicação. No Brasil, existe a Língua de Sinais Brasileira (Libras), reconhecida, pelo dispositivo da lei federal nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), como uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (p. 1). É importante destacar que existem línguas de sinais de acordo com a nacionalidade, por exemplo, a língua de sinais americana, a língua de sinais francesa ou a língua de sinais australiana. Logo, os sinais convencionados na Libras podem apresentar alterações em comparação com os sinais das línguas de outras nacionalidades.

Remetemo-nos, então, às considerações a respeito de cada capítulo que compõe o presente estudo, enunciadas a seguir.

É realizada, no segundo capítulo, uma exposição geral a respeito da *Moralidade*, no qual é apresentado o referencial teórico que elegemos para a realização desse estudo.

No terceiro capítulo, ocupamo-nos com as considerações atinentes à *Humilhação*, destacando as formas e os conteúdos por meio dos quais o referido tema pode ser estudado. Em seguida, apresentamos algumas reflexões que aproximam humilhação de vergonha e honra, além de contextos por meio dos quais a humilhação pode acontecer, quais sejam: difamação, injúria, calúnia, exclusão social e violência física.

No quarto capítulo, intitulado *Mãos que falam e olhos que ouvem*, discorremos sobre aspectos referentes à surdez. Iniciamos o capítulo comentando sobre alguns aspectos médicos da surdez, para, em seguida, versar a respeito da aquisição da linguagem. Na sequência, trataremos a respeito de algumas alternativas para desenvolvimento da linguagem de pessoas surdas, finalizando o capítulo com algumas considerações de pesquisas realizadas.

Os *Objetivos* geral e específicos propostos neste estudo são, brevemente, considerados no quinto capítulo.

Apresentamos a *Metodologia* no sexto capítulo. Em primeiro lugar, dedicamo-nos à descrição dos critérios de seleção dos participantes e do caminho que percorremos para contatá-los. Em seguida, detalhamos os instrumentos e procedimentos aplicados para a coleta de dados. Por fim, explicitamos a maneira como o tratamento de dados foi realizado, com ênfase nos aspectos qualitativos.

O sétimo capítulo é dedicado aos *Resultados e discussão*, no qual são apresentadas seis seções que se referem aos seguintes conteúdos: 1) caracterização dos participantes; 2) relatos sobre humilhação, com destaque para a definição, exemplos de humilhação que envolve terceiros e/ou de humilhação pessoal, e a humilhação considerada como a mais importante; 3) reação à humilhação pessoal mais importante, comparando o passado e o presente; 4) reação à referida humilhação, no passado, comparando o contexto de surdez e o hipotético de não-surdez dos participantes; 5) dilema moral que

contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família, em um contexto de surdez e, por fim, 6) o referido dilema em contexto de não-surdez da personagem.

As *Considerações finais* são realizadas no oitavo capítulo em que apresentamos resumos dos principais resultados. Em seguida, elaboramos uma articulação entre os resultados de maior importância para, então, destacarmos a relevância social deste estudo e suas contribuições para a área da psicologia moral e da educação. Ao término desse, sugerimos novas pesquisas que poderiam ser realizadas com base nos dados que encontramos, bem como em outros temas morais com a colaboração de pessoas surdas.

2 MORALIDADE

A definição de vários conceitos, como a dos referentes à moralidade, é também tarefa da filosofia. Nesse sentido, destacamos os pensadores Aristóteles (384-322 a.C/2004) e Kant (1785/2003). Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (384-322 a.C/2004) considera que a moral está circunscrita a um “bem supremo” (p. 19), comum ao indivíduo e mais nobre quando alcançado para um estado ou uma nação, que orienta as ações e o viver e, por ser absoluto, “é sempre desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa” (p. 25). Desse modo, Aristóteles (384-322 a.C/2004) reconhece, na felicidade, o bem supremo que tanto considera. Logo, para conquistar a felicidade, em que se circunscrevem as coisas nobres e boas da vida, é necessário que os homens ajam retamente.

Apresentamos, em contrapartida, as proposições do filósofo Immanuel Kant (1785/2003), em *Fundamentação da metafísica dos costumes*, para quem uma filosofia moral é aquela que se ocupa com as “leis segundo as quais tudo deve acontecer (...)” (p. 13). Para Kant (1785/2003), os comportamentos são determinados por um imperativo que independe de qualquer condição para que algum comportamento aconteça. Esse imperativo é denominado como categórico, “mandamento absoluto, posto que praticamente necessário” (p. 47). Nesse sentido, Kant (1785/2003) orienta que as normas morais são imperativos categóricos, portanto, únicos e incondicionais. O imperativo categórico é definido da seguinte maneira: “age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (p. 51).

Porém, assim como orienta Tugendhat (1996), com relação aos sistemas morais em geral, a base do ‘dever fazer’ precisa estar associada a um ‘querer fazer’, determinado

pela reflexão íntima sobre a decisão de participar de uma comunidade moral. A partir da menção à relação entre ‘dever’ e ‘querer’ fazer, introduzimos as considerações a respeito da ética que, no presente estudo, é compreendida por meio de um significado diferente do de moral. Tal diferenciação é realizada conforme as reflexões de La Taille (2002a), que observa:

(...) chamamos de moral um conjunto de deveres, logo de obrigações ou imperativos que o sujeito coloca para si. A moral corresponde à pergunta: *como devo agir?* Chamemos de ética as buscas e preocupações acerca da *felicidade*, da realização de uma *vida plena*. A ética corresponde às perguntas: *Que vida viver?* ou *Que vida vale a pena viver?* Naturalmente, assim definida, a ética não remete a deveres, mas sim a aspirações (pp. 157 e 158).

As diferenças entre moral e ética não as tornam dissociáveis entre si. La Taille (2002a) observa que, ao tentarmos responder à questão ética, “que vida vale a pena viver?” (p. 158), necessário se faz mencionar a questão moral “como devo agir?” (p. 157). Ao refletir sobre a orientação moral, o autor relembra uma expressão clássica dos estudos sobre moralidade: a “vida boa” (La Taille, 2002b, p. 29). Para La Taille (2002b), o emprego dessa expressão no campo moral, que se remete ainda à busca da felicidade, não tem seu sentido encerrado nos elementos instituídos pela moral que são as relações interpessoais, a afirmação dos direitos e a solução de conflitos. De acordo com o autor, a vida boa e a busca da felicidade passariam também pela necessidade que tem o homem de voltar-se à dimensão intrapessoal, essencial para reflexão sobre a importância das virtudes.

Nesse sentido, é condição para a vida boa “viver uma vida que faça sentido” (La Taille, 2006, p. 44), sendo, portanto, a perda do sentido da vida uma das principais causas, por exemplo, do suicídio. “Esse ato derradeiro mostra, pela negação, o quanto o sentido da vida é o mais urgente dos temas humanos, pois, sem ele, não se vive” (p. 43).

Procurar compreender qual é o sentido da vida implica responder à questão: “para que viver?” (p. 43). Eis, portanto, considerações semelhantes às de Aristóteles (384-322 a.C./2004), que associa a concepção de vida boa à de felicidade, qual seja a de que “ela é uma certa atividade da alma conforme a virtude” (p. 31), com a observância de que seja em uma vida inteira, visto que a felicidade de um homem não se realiza em apenas um dia ou então em um curto espaço de tempo.

Em face de tudo o que foi exposto até o presente momento, pode-se considerar que a ética engloba a moral, daí a diferença entre ambas, mas também sua relação de complementaridade. Tão importante quanto a diferenciação entre moral e ética, o que evita confusão dos respectivos significados, o estudo sobre o desenvolvimento da moralidade é essencial a fim de compreendermos como são possíveis a construção e o desenrolar das regras sociais. Nesse sentido, ressaltamos que, enquanto a filosofia trata de definir os temas referentes à moralidade, a psicologia se ocupará em descrever os comportamentos e/ou explicar a razão pela qual um indivíduo legitima regras e valores morais. Um dos estudiosos da psicologia moral foi o epistemólogo suíço Jean Piaget, que publicou suas pesquisas em 1932, no livro *O juízo moral na criança*, considerando que a moralidade passa por estágios de desenvolvimento.

Piaget (1932/1994) distingue, no desenvolvimento do juízo moral infantil, três fases: anomia, heteronomia e autonomia. A fase da anomia é caracterizada pela ausência de regras e pela existência de rituais próprios da criança, sem que tenha havido, pelo menos, indícios de submissão desse indivíduo a regras exteriores.

Por conseguinte, a criança pode passar a se submeter a uma moral da coação ou da heteronomia. Nesse caso, a criança aceita as ordens do adulto, independentemente de quais sejam as conseqüências. O autor ressalta que “tais instruções, impostas à criança por pessoas para com as quais ela tem respeito, freqüentemente em situações

particularmente emotivas, bastam para desencadear no seu espírito obrigações de consciência, isto é, o sentimento de deveres precisos (...)” (Piaget, 1932/1994, p. 133). De tal modo, os sentimentos de medo da punição e da perda do amor do outro, nutridos nessa relação, suscitam um tipo de respeito da criança pela autoridade, denominado como respeito unilateral. O que não estiver de acordo com as ordens da autoridade é reconhecido pela criança como mal e a responsabilidade é objetiva, ou seja, o dano causado tem relevância em detrimento, por exemplo, da intenção de quem cometeu um delito.

Gradualmente, em paralelo a essa concepção, a moral da cooperação ou da autonomia pode começar a se desenvolver e, futuramente, a opor-se à moral da coação. A moral da cooperação tem a relação recíproca como preceito, com ênfase na autonomia da consciência, no reconhecimento sobre a intencionalidade e na responsabilidade subjetiva, nesta importam as considerações a respeito da intencionalidade do ato em vez de a observância sobre o dano causado. Nesse sentido, Piaget (1932/1994) observa que

no momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra: pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade (p. 82).

Em *Inteligência e afetividade*, Piaget (1954) ressalta que a vida social provoca no pensamento necessidades de permanência, o que se pode verificar no estágio da autonomia moral, especialmente se tratando do respeito mútuo. “O respeito mútuo ocasiona a necessidade da não contradição moral: não pode ao mesmo tempo valorizar a seu companheiro e atuar de maneira que seja desvalorizado por ele [Tradução nossa]¹”

¹ Citação do trecho original: “El respeto mutuo ocasiona la necesidad de la no contradicción moral: no puede al mismo tiempo valorizar a su compañero y actuar de manera que sea desvalorizado por él” (Piaget, 1954, pp. 97-98).

(pp. 97-98). O autor finaliza suas considerações sobre o respeito mútuo, ressaltando que esse não é um tipo qualquer de reciprocidade, mas de uma reciprocidade de pontos de vista. Segundo Piaget (1967), a socialização do pensamento permite ao indivíduo comprovar ou questionar as próprias idéias. Dessa forma, novos conceitos podem ser construídos, principalmente no que concerne à elaboração e à consciência das regras, processo característico da autonomia moral.

A autonomia moral é, segundo Kamii (2005), a capacidade de decidir no campo moral entre o certo e o errado, levando em consideração aspectos relevantes, independentemente de recompensa ou de punição. É, portanto, plausível afirmar, assim como Tugendhat (1996), que a obrigação à qual a consciência moral infantil é submetida e que caracteriza o pensamento heterônomo, pode ceder lugar ao acordo mútuo favorecido pelas relações de reciprocidade e cooperação. O respeito mútuo sucede ao respeito unilateral e, na medida em que a criança interage com seus pares, se desenvolve e atinge a idade adulta, a tendência é que suas relações com o adulto sigam os parâmetros da igualdade (Piaget, 1932/1994). Porém, um outro elemento exerce grande influência nas relações de cooperação e reciprocidade por meio das quais o respeito mútuo começa a ser experimentado. De tal forma,

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

O respeito mútuo tende ao desenvolvimento da noção de justiça, destacada por Piaget (1932/1994), como “a mais racional sem dúvida das noções morais” (p. 156). Logo, a justiça será um dos parâmetros para que se busque equilíbrio nas relações sociais.

A noção de justiça, segundo a teoria piagetiana, passa por modificações que estão presentes em três grandes períodos. O período inicial compreende uma justiça que está subordinada à autoridade adulta, entre crianças com até sete-oito anos aproximadamente. Essa primeira noção de justiça estaria determinada diretamente pelo respeito unilateral, em que se confunde o que é justo com a imposição de uma lei por um adulto. Piaget (1932/1994) observa, nesse período, que a criança mais nova identifica uma transgressão moral quando uma punição, mesmo que arbitrária, é aplicada, pois obriga a criança a voltar à obediência e constantemente é acompanhada de castigos dolorosos. Logo, para as crianças mais novas, por exemplo, “se não puníssemos a mentira, seria permitido mentir” (p. 237). De tal maneira, identifica-se uma justiça inicial, primitiva, em que a criança legitima a sanção expiatória, ou seja, aquele tipo de punição que não tem relação com a falta cometida. Eis, portanto, o estabelecimento da justiça retributiva, por meio da qual, inicialmente, a criança prima por uma sanção severa, sem relação com a natureza da falta. Na medida em que começam a se estabelecer relações de cooperação e igualdade, as sanções por reciprocidade têm início. Esse tipo de punição será considerado a seguir.

No segundo período de desenvolvimento da noção de justiça, com relação aos juízos morais de crianças a partir dos sete-oito anos, a igualdade pode começar a superar a total obediência à autoridade, passando a existir a noção de justiça distributiva. As sanções que poderão fazer sentido são aquelas aplicadas por reciprocidade. Desse modo, ao identificar a violação de uma regra, “basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos (...)” (p. 163). As sanções por reciprocidade, ao contrário do que ocorre em relação às expiatórias, apresentam relação de conteúdo e natureza entre falta e punição, sendo passíveis, portanto, de apresentar um número variado de sanções conforme a natureza do ato que se deve repreender. Assim, a justiça

distributiva se desenvolve na medida em que a coação adulta é substituída pela cooperação. Portanto, tal justiça não se opõe, por completo, às noções evoluídas de justiça retributiva, entre as quais está a sanção por reciprocidade, mas a justiça distributiva permite que a “igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que há conflito entre elas” (p. 200).

Por fim, em uma terceira fase, o igualitarismo passa a ser substituído por uma nova noção, mais aperfeiçoada, de justiça. Trata-se da equidade que consiste em “nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um” (p. 216). A equidade, aplicada no domínio da justiça retributiva, permite que se avaliem as peculiaridades atenuantes em cada situação, em vez de aplicar uma mesma sanção a todos os casos. No domínio da justiça distributiva, admite-se, com a equidade, que a lei não será igual para todos, e sim que, antes de tudo, as circunstâncias particulares serão consideradas. Portanto, “longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes” (p. 238).

Tais considerações sobre justiça acabam por, conseqüentemente, remeter-nos a comentários sobre as sanções, conforme destacamos anteriormente acerca das sanções expiatórias e das sanções por reciprocidade. Piaget (1932/1994) ressalta que, num ambiente em que as punições expiatórias são praticadas em demasia e as regras são rígidas sobre as crianças, os juízos infantis podem admitir as sanções expiatórias em lugar da igualdade. Ao contrário, quando, na educação moral, acontece identificação com os exemplos muito mais do que a fiscalização de uma autoridade, a igualdade pode desenvolver-se mais precocemente. Logo, para Piaget (1932/1994), a imposição das sanções expiatórias indica uma ausência de compreensão do contexto psicológico, que pode ser verificada quando os atos e as sanções são usados como simples dados para equacionar a situação, portanto “insensíveis às nuances humanas do problema” (p. 203).

Em contrapartida, à medida que as tendências igualitárias passam a predominar nas avaliações morais infantis, destaca-se “uma compreensão moral singularmente mais sutil” (p. 203) e as sanções expiatórias vão cedendo lugar a um novo tipo de normas, uma vez que “a sanção sistemática mostra-se nociva a todos aqueles cujo senso psicológico se aperfeiçoou no decorrer das experiências familiares e sociais” (p. 204).

Nesse sentido, identificamos similaridade entre a referida “compreensão moral singularmente mais sutil” (Piaget, 1932/1994, p. 203) com o conceito de sensibilidade moral, definido por La Taille (2006) como a “capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com toda clareza” (p. 87). A sensibilidade moral é uma capacidade tal que uma pessoa se dispõe a analisar determinados aspectos de uma situação, indo além daquelas informações que se fazem aparentes, permitindo que haja reflexão sobre a sensibilidade de quem está sob julgamento, bem como seus motivos de alegria ou de sofrimento. O autor ressalta que a moral não dá conta de prescrever todas as regras necessárias para regular as relações sociais, e a sensibilidade moral é habilidade necessária para que recorramos a valores que não estão descritos claramente, mas que se circunscrevem no domínio da ética. Desse modo, a sensibilidade moral poderia evitar que conseqüências dolorosas fossem infligidas a uma pessoa, como acontece em relação às sanções expiatórias. La Taille (2006) relembra que o sofrimento tem relevância em todos os sistemas morais e é necessário que zelemos pelo bem-estar alheio, o que seria possível por intermédio da referida capacidade. A sensibilidade moral é, portanto, qualidade relevante para a atuação de pais e professores, que deveriam ser figuras de autoridade e, assim, fazer parte do desenvolvimento moral dos seus filhos e dos seus alunos.

Dando continuidade à reflexão sobre teorias em torno do desenvolvimento moral, um importante autor foi Lawrence Kohlberg (1992), que, assim como Piaget

(1932/1994), considerou a justiça como eixo norteador do desenvolvimento moral, além de ter ampliado as pesquisas iniciadas na área.

Kohlberg (1992) desenvolveu uma teoria em que foram estabelecidos níveis que compõem um sistema hierárquico. Os referidos níveis foram denominados como pré-convencional, convencional e pós-convencional, e serão apresentados, sucintamente, a seguir.

No nível pré-convencional, as normas culturais e as consequências físicas da ação influenciam a reflexão moral dos indivíduos que ficam atentos aos rótulos de certo e errado, bem e mal, com base na avaliação sobre as punições ou recompensas de que está suscetível. Nesse sentido, o dever moral não é compreendido como um bem em si, mas como algo exterior a que se deve obediência. No nível convencional, é válido que as expectativas da família, do grupo ou da nação sejam mantidas, independentemente de quais sejam suas consequências. Logo, um comportamento agradável, aprovado por todos, é visto como bom; a boa intenção ganha espaço na avaliação moral e a pessoa é considerada boa pelos outros quando é simpática e gentil. Por fim, o nível pós-convencional é aquele em que o comportamento autônomo se evidencia. Nesse caso, os indivíduos buscam definir os valores morais e os princípios válidos que sejam passíveis de aplicação. Logo, os valores pessoais podem passar por consideração, porém não são determinantes para a justiça que estará de acordo com um consenso. Inicialmente, a coletividade quem vai definir o que é justo, com fim a atingir os princípios éticos universais, essenciais à formação da cidadania, quando o pensamento moral vai além do círculo social. Duska e Whelan (1994) mencionam aqueles princípios como os de: “justiça, de reciprocidade, de igualdade de direitos, de respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos” (p. 58).

Uma outra pesquisadora, Carol Gilligan (1982), apresentou idéias acerca de mudanças nas reflexões sobre desenvolvimento moral. Embora não venhamos a usar suas considerações na presente pesquisa, da mesma maneira com relação às de Kohlberg (1992), acreditamos ser importante apresentar as contribuições de Gilligan (1982) para os estudos do desenvolvimento moral. Gilligan (1982) acredita que existem dois eixos norteadores do desenvolvimento moral: a ética do cuidado e a ética da justiça. Nesse sentido, as mulheres seriam mais influenciadas pela ética do cuidado enquanto os homens seriam mais inclinados às considerações pertinentes à ética da justiça. Haveria, portanto, uma moral que seria característica das necessidades particulares da pessoa física, da pessoa tangível. Para a autora, as pesquisas, na área da moralidade sob a ótica do direito e da justiça, não se adequam à perspectiva feminina, cuja moralidade pode ser influenciada pela responsabilidade e pelo cuidado. Assim, a autora contribuiu para ampliar o campo da moralidade, enfatizando não apenas a importância em considerar uma ética da justiça, mas também a vertente do cuidado, o que Gilligan (1982) apontou como algo presente no universo moral feminino. Portanto, tanto a ética do cuidado quanto a da justiça enriquecem o campo da moralidade.

Citamos Piaget (1932/1994), em cuja teoria procuramos fundamentar nosso estudo, Kohlberg (1992) e Gilligan (1982) com o propósito de demonstrar que o tema da moralidade pode ser considerado em uma perspectiva cada vez mais abrangente, pois, em Piaget (1932/1994) e em Kohlberg (1992), observa-se uma ênfase nos estudos relacionados à “justiça” e Gilligan (1982) considerou a possibilidade de estudar o desenvolvimento da moralidade também pela ética do “cuidado”.

Em razão das suas implicações para o bem viver, independentemente da época ou meio social, os temas da moral e da ética permanecem num espaço valioso de discussão, posto que foram eleitos, como temas de estudo, por vários autores (Eisenberg-Berg &

Hand, 1979; La Taille, 1991, 1993², 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2006; Nucci & Lee, 1993; Menin, 1996; Araújo, U. 1998, 1999; Puig, 1998; Araújo, V.A.A., 2001; Alencar, 2003; Harkot-de-La-Taille & La Taille, 2004).

Faltar com a moral pode produzir desarmonia e sentimento de indignação entre as pessoas. Para La Taille (2006), a fonte da indignação é o reconhecimento de que uma pessoa não é devidamente valorizada. Nesse sentido, a indignação refere-se à noção de justiça, posto que “quase sempre a causa da indignação é a consideração de que um direito foi desrespeitado” (p. 123). Logo, a pessoa que experimenta a indignação se coloca como “sujeito de direitos” (p. 128). Desse modo, enfocaremos, no capítulo seguinte, um sentimento expresso em condutas avessas à moral, que pode repercutir em indignação e cuja essência está no rebaixamento do outro. Apresentaremos, portanto, considerações atinentes ao tema da humilhação.

² Os dois primeiros estudos foram desenvolvidos em parceria com outros autores. Por essa razão, destacamos: La Taille, Bedoian e Gimenez, 1991; La Taille, Duarte e Mello, 1993.

3 HUMILHAÇÃO

Se a humilhação causa indignação, sendo, portanto, um ato condenável, eis um dos temas que interessam aos estudos da moralidade. Para dar início às reflexões sobre humilhação, considerá-la-emos no sentido de rebaixamento moral. Esse conceito difere, por exemplo, do significado de humildade, que é a consciência “dos limites de qualquer virtude, e de si. (...) A humildade não é a depreciação de si, ou é uma depreciação sem falsa apreciação. Não é ignorância do que somos, mas, ao contrário, conhecimento, ou reconhecimento, de tudo o que não somos” (Comte-Sponville, 1997, p. 153).

Em contrapartida, segundo Harkot-de-La-Taille (1999), a ação específica da humilhação é o rebaixamento moral, “(...) uma forma de ação particularmente violenta, por não se limitar a destruir um objeto-valor, mas por visar à deslegitimação de grande parte, senão da totalidade, do universo simbólico subjacente a esse objeto-valor para o sujeito” (p. 37). Nesse contexto existe, segundo a autora, um tipo de manipulação. Para que a justiça se estabeleça, é importante que a pessoa-alvo acredite que nem todos compartilham da humilhação e também que consiga libertar-se dela. O sentimento de humilhação nos remete à sensação de que nossa dignidade foi atingida, o que não significa que devemos tornar-nos vulneráveis, uma vez que o sujeito que está sendo rebaixado pode não concordar em ser objeto de humilhação.

Logo, se com a humilhação ocorre, de acordo com Harkot-de-La-Taille (1999), um tipo de manipulação, portanto uma ação violenta, visto que a pessoa-alvo pode não concordar em ser humilhada, é possível considerar a humilhação como um ato imoral. Tal afirmação é, por nós, realizada à luz do imperativo prático elaborado por Kant (1785/2003), que orienta: “age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em

tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (p. 59). O imperativo a que nos referimos parte do princípio que as pessoas são consideradas como fim em si mesmas, logo nenhum outro fim pode substituí-las, tampouco que as mesmas sejam utilizadas como um instrumento para que se atinja determinado objetivo.

Tais considerações estão de acordo com o imperativo categórico, mencionado no capítulo 2, elaborado por Kant (1785/2003) que diz: “age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (p. 51). O imperativo categórico, por se tratar de um mandamento incondicional, válido para todo ser racional, requer que as ações humanas em relação ao outro estejam em conformidade com o imperativo prático. Se, ao contrário, o valor das pessoas passasse a ser considerado como meramente relativo, o princípio supremo, que designa as pessoas como objetos de respeito, perderia sua razão de ser. O uso instrumental do outro estaria, portanto, em desarmonia com os imperativos categórico e prático definidos por Kant (1785/2003).

Para refletir sobre o uso instrumental do outro, La Taille e Madeira (2004) tecem considerações sobre o ato coercitivo, ressaltando a importância de se considerar a dimensão em que se avalia “o benefício ou o prejuízo que pode ter a pessoa constrangida pela força” (p. 3). Se no ato coercitivo se nota claramente a finalidade educacional, não se pode dizer que uma pessoa deixou de ser considerada como um fim em si mesma. É o caso, por exemplo, de uma mãe que obriga o filho a tomar um remédio necessário para a recuperação de sua saúde. Visto que, com tal atitude, o objetivo é a cura de alguma doença que faz o filho sofrer, mesmo que ele não queira tomar o remédio, tal coação não está passível de ser condenada moralmente, pois seu fim reside na própria criança.

Notadamente, o uso instrumental do outro (La Taille, 2004; La Taille & Madeira, 2004) pode ser vivenciado por meio da humilhação, definida por Harkot-de-La-Taille (1999) como um tipo específico e cabal de rebaixamento, que está “intimamente relacionada ao respeito, compreendido como submissão a uma autoridade” (p. 36). Esta autora recorre a fatos veiculados na imprensa para exemplificar quanto o uso da humilhação é habitual como recurso pedagógico, dentre os quais destacamos um “caso noticiado pela Folha de São Paulo de 15/02/95, de uma mãe (...) que obrigou o filho de 10 anos a desfilar pela cidade de Ribeirão Pires carregando um cartaz com a inscrição ‘ladrão’, por suspeitar que tivesse roubado” (p. 36). Nesse sentido, Harkot-de-La-Taille (1999) observa que a humilhação é uma maneira particularmente violenta de destruir a boa imagem de quem é humilhado, por meio de um abuso de poder de um sobre o outro.

Ao compararmos o exemplo que usamos para ilustrar uma humilhação e aquele em que, embora tivesse havido um ato coercitivo, uma mãe obriga o filho a tomar um remédio, pudemos constatar uma diferença conforme o que se segue. No primeiro exemplo, a criança é tida como um fim em si mesma e, mesmo que tivesse sido contrariada, uma vez que não desejava tomar o remédio, a obrigação imposta pela mãe resultaria em um benefício para a própria criança. No segundo exemplo, o procedimento de educação moral parece restrito ao destaque da superioridade da mãe sobre o filho que foi obrigado ao constrangimento de ser exposto publicamente, usando uma placa que o designava como um ladrão, punição que pode ser considerada como uma sanção expiatória.

Esse último exemplo caracteriza um tipo de humilhação explícita, porém La Taille (2002b) ressalta que todo tipo de punição, mesmo que seja uma crítica, uma vez que expressa um juízo negativo, pode ser sentido como humilhação. Uma alternativa seria a de pais e educadores tentarem diminuir o sentimento de humilhação, mas o autor

observa que poucos são os adultos sensíveis a esse ponto, logo muitas crianças castigadas podem sofrer humilhação sem que os pais ou professores estejam atentos a isso. Daí a necessidade da sensibilidade moral (La Taille, 2006), capacidade tal que poderia reduzir o impacto de uma determinada sanção, mesmo que o sentimento da humilhação ainda estivesse presente.

A humilhação é, portanto, uma prática cotidiana conforme ressaltam Vitale (1994) e Ades (1999). Vitale (1994) observou que a humilhação está contida nos depoimentos de indivíduos de três gerações ao serem interrogados a respeito do tema vergonha. Ades (1999) entrevistou 52 sujeitos entre 18-25 e 40-55 anos, que reconheceram, recorrendo a experiências de vida e a uma situação hipotética, características da humilhação.

Consideramos ser pertinente um estudo sobre a moralidade com enfoque na humilhação, pois com tal prática, o direito de ser respeitado é ferido. Logo, é possível considerar a humilhação como oposta ao respeito. Assim, para Tugendhat (1996), “o próprio respeito é algo afetivo, e levá-lo a sério é algo que se dá a entender ao outro afetivamente (mais claramente compreensível na atitude oposta, quando rebaixamos o outro e também lhe damos a entender isto)” (p. 198). Portanto, “o contrário do respeito não é o ódio, mas a humilhação e a indiferença” (p.301).

Ades (1999) complementa que esse sentimento existe quando o sujeito rebaixado percebe que o alvo da humilhação está atrelado a algo que o define ou o envolve como agente responsável. Nesse sentido, a humilhação acontece quando um valor central das representações de si do sujeito foi alvo de rebaixamento. A autora atribui ao sentimento de humilhação características peculiares de acordo com o contexto específico em que a humilhação acontece. Tais características podem ser as da pessoa que intenciona humilhar, de quem foi testemunha e viu a situação ou dos “eventos peculiares que

propiciaram uma fase de fragilidade ou suscetibilidade à opinião alheia” (p. 30) vividos pelo humilhado.

Portanto, a humilhação pode acontecer em âmbitos variados, sobre o que faremos menção às considerações de La Taille (2002b). O autor explica que a humilhação é uma forma violenta de invasão das fronteiras morais da intimidade (La Taille, Bedoian & Gimenez, 1991; La Taille, Duarte & Mello, 1993). É preciso, no entanto, discorrer a respeito do que sejam fronteiras morais da intimidade que, para La Taille, Bedoian e Gimenez (1991), resultam da interseção entre a área da intimidade e a do juízo moral. Os autores consideram a intimidade como “um caso particular de privacidade, ou seja, um caso particular de fronteira eu/outro” (p. 93) em que as pessoas escolhem os aspectos de si que serão conhecidos por outras pessoas. Nesse sentido, delimita-se o “campo do esconder-se ou do mostrar-se, do *calar-sobre-si* ou do *falar-sobre-si*, enfim do segredo ou da revelação” (p. 93). A intimidade pessoal pode ser defendida não apenas pela escolha própria de mostrarmo-nos ou não aos outros, mas também por meio das regras morais, ou seja, o direito que cada indivíduo possui de se resguardar com relação a outrem (La Taille, Bedoian & Gimenez, 1991).

Se as fronteiras morais da intimidade são invadidas, pode-se falar em humilhação, pois transgredir o direito de não revelar-se aos outros é uma maneira de reduzir uma pessoa a um objeto. Existem, segundo La Taille (2002b), diversas formas de intenção de humilhação no dia-a-dia, com peculiaridades que diferenciam a humilhação de outros objetos de condenação. O autor classifica as humilhações em três grandes grupos: humilhações domesticadas, humilhações ritualizadas e humilhações violentadoras. O que esses grupos têm em comum é a intenção de rebaixar alguém, mas suas diferenças estão relacionadas à força da humilhação, à sua duração e aos lugares de agressor e vítima (La Taille, 2002b).

A humilhação domesticada acontece entre pessoas que se conhecem, sob forma de chacotas ou contra pessoas, grupos étnicos ou nacionalidades, por meio de piadas inventadas e divulgadas. As agressões desse tipo devem ser mantidas no nível de tolerância da pessoa alvejada. Logo, quem provoca a humilhação se preocupa com a reação da vítima e pára quando percebe que começa a feri-la. A principal intenção das humilhações domesticadas é fazer rir sem desvalorizar moralmente. La Taille (2002b) conclui que esse tipo de humilhação é passageiro e os lugares de agressor e vítima são intercambiáveis: o agressor de hoje pode ser a vítima de amanhã, reciprocamente.

As humilhações ritualizadas, tão freqüentes quanto às domesticadas, são legitimadas em virtude de um evento. Exemplos sugeridos pelo autor são os trotes universitários e ritos de iniciação em algumas corporações. Nesse tipo de humilhação, o nível de tolerância da vítima é extrapolado, a intenção de rebaixamento é nítida e, mesmo podendo ser condenáveis, as humilhações ritualizadas são permitidas pelas autoridades. Segundo La Taille (2002b), assim como as domesticadas, as humilhações ritualizadas são passageiras e os lugares de agressor e vítima não são fixos; a vítima atual pode vir a se tornar o agressor e as novas vítimas serão os futuros indivíduos a ingressar em tais ritos.

As humilhações violentadoras compõem o terceiro grupo. La Taille (2002b) nos informa que, nesse caso, elas diferem totalmente quanto à duração, à força e à reciprocidade, e existe uma forte intenção de humilhar as pessoas ou grupos e mantê-las, sempre que possível, nesse lugar. O autor cita exemplos comuns do nosso cotidiano que expressam quanto esse tipo de humilhação é freqüente, como “o professor que, incessantemente, distribui verbalmente diplomas de incompetência a seus alunos, assim acontece com o pai ou a mãe que sempre ‘olha feio’ para um filho e com as autoridades

que nem dirigem o olhar para seus subalternos” (p. 245). Lembramos que o autor ressalta que a emissão de um juízo negativo, a respeito de quem foi punido, realizado na ocasião da punição, pode provocar a humilhação. Portanto, mesmo que não haja intenção de humilhar, pode ser que esse sentimento seja produzido em decorrência da sanção, uma vez que nunca humilhar implicaria nunca punir.

Para La Taille (2002b), se as humilhações em nossa sociedade são freqüentes, esse tipo de violência é tolerado socialmente e “muitas pessoas não possuem um freio moral que lhes impediria cometê-las” (p. 215). Contudo, mesmo havendo considerações de que a humilhação é freqüente nas relações sociais, além do reconhecimento de que o referido tema implica uma transgressão do direito ao respeito, Alencar (2003) ressalta que a humilhação tem sido alvo de poucas pesquisas na área da psicologia. Portanto, reconhecem-se três aspectos que atribuem relevância social à pesquisa com a qual nos ocupamos: freqüência da humilhação nas relações sociais e cotidianas, condenação da humilhação no plano discursivo e existência de poucos estudos sobre o tema.

Já afirmamos, com outros termos, que o limiar do respeito é de longe ultrapassado quando a humilhação ocorre, porém, como afirma La Taille (1996), existem poucos estudos a respeito dos seus efeitos psicológicos. Entretanto, algumas reflexões sobre a humilhação a associam ao sentimento de vergonha. O autor observa que esse sentimento, “entendido como uma apreciação negativa que alguém faz de si” (p. 139), não precisa, necessariamente, do juízo alheio para acontecer, basta a exposição. A vergonha, como possível consequência, relaciona-se com experiências de humilhação e o medo proveniente delas. Para La Taille (2002b),

o sentimento de humilhação refere-se ao fato de ser e sentir-se inferiorizado, rebaixado por alguém ou um grupo de pessoas, *sem que se aceite necessariamente (intimamente, poderíamos dizer) a “má imagem” que esses querem impor*. Já que temos duas palavras, vergonha e humilhação, podemos dar-lhes definições precisas.

O que há de comum entre ambas é justamente o fato de se sentir inferiorizado (como no caso da vergonha de exposição), porém, na vergonha, compartilha-se a imagem negativa imposta, enquanto que na humilhação ela pode não ser aceita. E, se for aceita, teremos os sentimentos de humilhação e de vergonha somados (p. 95).

Cabe a consideração de que a vergonha é reconhecida por Harkot-de-La-Taille (1999) como “resultante de um fazer do sujeito envergonhado relativo à projeção de uma imagem de si” (p. 20). Em outras palavras, o sujeito projeta a sua auto-imagem em um imaginário no qual ele confia. Nesse simulacro, ele constrói uma imagem para si e acredita ser representado por ela. Por um evento qualquer, o sujeito é retirado desse lugar de confiança e relaxamento e percebe que a imagem que tem de si não é a mesma imagem como se vê visto. Então, a “sua nova e indesejada representação é a imagem que os outros têm ou podem vir a ter de si” (p.20).

Vitale (1994) considera que “a vergonha é, ainda, um sentimento moral que nos inibe, limita a nossa ação, nosso expandir, encolhe o nosso corpo e pode reduzir-nos ao silêncio. Deixa-nos pequenos, infantis, torna-nos vulneráveis, faz-nos correr riscos e nos impede de defender o que desejamos” (p. 8). Assim como a humilhação, a vergonha é um afeto que, para a autora, gera afastamento por trazer, em sua formação, um conteúdo negativo.

De tal forma, Harkot-de-La-Taille (1999) propõe uma categorização em torno da vergonha, com destaque para conteúdos que têm, em comum, a menção à experiência do referido sentimento. O critério adotado pela autora foi a “crescente responsabilidade do sujeito envergonhado sobre sua vergonha” (p. 134). Seis aspectos de vergonha compõem os conteúdos propostos pela autora, quais sejam: evidência, condição, impotência, fracasso, falta moral e contágio. Tais conteúdos são úteis para descrever situações de humilhação, embora tenhamos destacado a diferença entre esse sentimento e vergonha. Assim, de acordo com as considerações anteriores (La Taille, 2002b),

existem fatos que podem humilhar uma pessoa que, nesse caso, não compartilha a imagem negativa que outros desejam impor-lhe, logo se trata de um sujeito humilhado. Porém, se essa pessoa compartilha aquela imagem negativa imposta a seu respeito, pode haver a soma dos sentimentos vergonha e humilhação, além disso ambos têm em comum a inferiorização que se instaura. Nesse sentido, ao nos referirmos aos conteúdos de vergonha elaborados por Harkot-de-La-Taille (1999), acrescentaremos o sentimento de humilhação, que pode vir associado ao de vergonha.

A vergonha e/ou humilhação por evidência refere-se ao sentimento de exposição ou de estar sob o olhar alheio. É possível que uma pessoa se sinta inferiorizada ao perceber-se sendo vista, uma vez que a imagem projetada de si tornou-se objeto aos olhos de outrem. Harkot-de-La-Taille (1999) cita, como exemplos de situações básicas, falar em público ou chegar cedo demais a uma comemoração. Pedimos licença para comentar uma situação pessoal. Certa vez, recebemos o convite para um jantar, a respeito do que apenas sabíamos que se tratava de uma ocasião com certa relevância, cuja recomendação orientava traje de festa. Obedecendo a esse critério, fomos ao jantar com a devida vestimenta, mas, ao adentrarmos o local, constatamos que nos havíamos vestido de maneira muito sofisticada em comparação com a maioria das pessoas. Por essa razão, a vergonha sentida foi a de exposição, cuja tentativa de diminuição foi fugir dos olhares das pessoas presentes, sentando-nos a uma mesa mais afastada das restantes.

O segundo conteúdo refere-se à condição. Na vergonha e/ou humilhação por condição, o sujeito encontra-se em uma situação de inferioridade, cujas razões são externas à sua vontade e ao seu poder. Essa condição é, para o sujeito, algo que não foi operado externamente, mas que existe como um dado da realidade. Além disso, o sujeito pode acreditar que a sua condição é projetada na sua imagem e captada por outras pessoas como um objeto. Pode adequar-se, nesse conteúdo, o fato de alguém ser

pobre, com deficiência, doente, diferente, etc. A riqueza excessiva também pode ser fator para que ocorra a vergonha e/ou humilhação por condição. Citamos, como exemplo do conteúdo condição, o depoimento de Paulo, a seguir:

Minha mãe não arrumou escola perto e colocou a gente no grupo escolar, meu irmão e eu. A gente tirava o sapato para ir para a escola. Minha mãe pegou e deu o maior couro, mas não adiantava. A gente tirava o sapato e escondia debaixo de uma cerca e pegava na volta. Na escola, tinha 37 alunos, 36 sem sapatos, só eu de sapatinho preto, não tinha condição, sentia vergonha. Chamavam de fresquinho, de viadinho, enchiam o saco, para se enturmar, tinha que tirar o sapato (Vitale, 1994, p. 108).

A vergonha e/ou humilhação por impotência é o terceiro conteúdo tratado por Harkot-de-La-Taille (1999), no qual se caracteriza uma situação em que a vítima está, momentaneamente, em situação de força, tornando-se inferiorizada. Em outras palavras, a pessoa em tal situação não consegue encontrar uma solução que possa resolver tal impotência. Destacamos o depoimento de Bia, como exemplo da vergonha e/ou humilhação por impotência:

foi a maior vergonha, comprei, com meu dinheiro, duas cordas de caranguejos. Era um sábado e eu fui, toda metida, convidar os meninos para virem em casa comerem. Quando cheguei em casa, fui falar com meu pai, ele me deu a maior bronca, aos gritos. Senti vergonha e humilhação. Não tinha coragem de voltar para a cozinha e dizer para meus amigos que os caranguejos eram meus, mas que eles não iriam mais comer. Me senti tão humilhada (Vitale, 1994, p. 118).

Existem, ainda, outras situações que podem exemplificar o conteúdo da impotência, como ser vítima de tortura, roubo, seqüestro, espancamento, privação do afeto, corrupção, etc.

Fracasso é o quarto conteúdo, específico daquelas situações em que uma pessoa, ao se ver forçada a abandonar seu projeto de vida, pode sentir-se envergonhada e/ou humilhada. O abandono de um projeto pode revelar um fracasso. Nesse caso, o sujeito tem a sua parcela de responsabilidade e a imagem projetada de si é a de alguém que

fracassou. Conforme a autora, constituem-se exemplos: ser demitido, ser reprovado em um exame, sofrer o rompimento de uma relação amorosa, etc.

O quinto conteúdo refere-se à falta moral. A vergonha e/ou humilhação ocorre quando o sujeito se auto-responsabiliza sobre o motivo, nesse caso, uma falta moral. Para que se instaure esse sentimento, o sujeito deverá perceber que a sua imagem sofreu uma contaminação em decorrência de sua atitude. A projeção de sua imagem será captada por uma pessoa que será sua julgadora. Em comunhão com o juízo de outrem e com os valores atribuídos à boa imagem, o sujeito envergonhado e/ou humilhado sanciona negativamente a sua atuação. Porém isso não significa que a vergonha e/ou humilhação por falta moral seja um freio a condutas contrárias às regras; o fato de que tenha ocorrido não garante que o sujeito transgressor não cometa novas faltas morais. Podem ser exemplos: qualquer tipo de crime, omissão de socorro, etc.

Por fim, existe o sexto conteúdo que designa o contágio. A vergonha e/ou humilhação por contágio ocorre quando um sujeito acredita que determinada imagem de uma outra pessoa receba juízo negativo alheio e, por essa razão, compartilha o sentimento que supõe ter sido vivenciado pelo outro. Pode servir de exemplo a vergonha e/ou humilhação que um filho compartilha com sua mãe por agressões físicas provocadas contra ela pelo pai. É possível que esse tipo de vergonha e/ou humilhação seja experimentado por um observador sem que a pessoa-alvo tenha experimentado tal sentimento. No exemplo de contágio que mencionamos, o observador julga a situação com base nos próprios “afetos ou desafetos em relação às pessoas envolvidas” (Alencar, 2003, p. 35).

Tendo apresentado os conceitos de humilhação e vergonha, além de suas relações entre si, faz-se necessário que nos remetamos às considerações sobre honra. O conceito de honra está relacionado ao de vergonha que é considerado um sentimento penoso de

desonra (Houaiss & Villar, 2001). Todavia, Pitt-Rivers (1932/1965) define a honra como “o valor que uma pessoa tem aos seus próprios olhos, mas também aos olhos da sociedade. É a sua apreciação do quanto vale (...), mas é também o reconhecimento dessa pretensão, a admissão pela sociedade da sua excelência (...)” (p. 13).

Ades (1999) inicia suas considerações sobre honra, afirmando que tal conceito parece estar em declínio, uma vez que falar sobre honra traduz a sensação de que se trata de um tema ultrapassado. Portanto, mesmo que não se fale tanto nos dias atuais sobre honra, a autora ressalta que ainda assim “age-se por honra” (p. 13).

Considerada como uma estrela cadente, pelo menos no que concerne ao discurso, Harkot-de-La-Taille (1999) observa que a honra tem como finalidade “proteger o sujeito de possíveis vergonhas” (p. 95) e é um sentimento que está, de tal maneira, “vinculado às crenças mais profundas do sujeito sobre si mesmo, a ponto de este não o diferenciar de sua pessoa: honra ferida significa pessoa ferida” (Harkot-de-La-Taille & La Taille, 2004, p. 79).

La Taille (2006) descarta as definições usuais no senso-comum de honra como honrarias, reputação no sentido da honra cavaleiresca ou de honra da moral sexual, tampouco das ações que são engendradas “em nome da honra” (p. 63), mas trata da honra interior, aquela que norteia a definição formulada por Pitt-Rivers (1932/1965). Eis, portanto, “o sentimento do próprio valor moral” (La Taille, 2006, p.63), ou seja, o auto-respeito. Nesse sentido, para o autor, a honra está atrelada ao mérito moral de uma pessoa. Tal valor moral, além de ser reconhecido aos próprios olhos de uma pessoa, verifica-se na exigência que tal pessoa comunica a outrem para que seja reconhecida e respeitada.

A honra de uma pessoa, segundo Amarante (1998), “representa o seu campo moral e social” (p. 55). Portanto, o objetivo da honra, é a probidade, ou seja, a integridade ou

retidão moral. Segundo a autora, “todo homem tem obrigação de ser probo (...)” (p. 56). Benedict (1988) comenta que a honra é central na moralidade japonesa. Nas considerações da autora, “os japoneses não têm ética que ensine não poder um homem ser insultado a menos que assim se julgue e que somente ‘o que sair de um homem’ é que o macula e não o que é dito ou feito contra ele” (p. 139).

Em contrapartida, a honra é passível de proteção pelo Direito ocidental (Amarante, 1998), pois pode ser ferida, entre outras maneiras, pela difamação, injúria e calúnia. O que há em comum entre tais noções é o fato de ofenderem a honra e a dignidade alheia, e cada um dos tipos de infâmia “afronta, afeia, escurece e faz abominável a um ser imortal, menos cruel e mais piedosa se o puder matar” (Chaves, 1998, p. 9). A difamação, a calúnia e a injúria são denominadas como crimes contra a honra (Aranha, 1995), que serão definidos a seguir, de maneira breve, a começar pela difamação.

Difamação é, para Aranha (1995), um ato que, em sentido vulgar, pode “tirar a boa fama” (p. 57) ou desacreditar uma pessoa publicamente. Nesse sentido,

a desonra é relacionada à má fama, ao sentimento causado pela opinião negativa que os outros têm sobre o sujeito, opinião essa oriunda de sua imagem projetada, seja essa projeção resultante de sua ação, ou de ação de outrem, à sua revelia, como, por exemplo, na difamação (Harkot-de-La-Taille, 1999, p. 39).

Para a difamação acontecer, é necessário que um determinado fato seja imputado a alguém, com conteúdo ofensivo à reputação dessa pessoa, seja falso ou verdadeiro, e que tal fato seja comunicado a um terceiro, pelo menos que o seja a uma pessoa (Aranha, 1995). A calúnia também se aplica como um ato que faz desacreditar publicamente uma pessoa, porém a diferença é que, na calúnia, existe uma “gravidade maior da acusação feita e a falsidade da imputação” (Aranha, 1995, p. 49). Nesse sentido, a definição de calúnia está associada à mentira que “além da distorção

intencional da verdade, implica também sua não-revelação, sua ocultação ou omissão” (Alencar, 2003, p. 60).

Por fim, há que se comentar sobre a injúria entendida por Aranha (1995), em sentido amplo, significando “afronta (...), agressão a determinada pessoa por meio de palavras, atos, inventivas ou gestos insultantes” (p. 63). Na injúria, a diferença é que a ofensa não implica imputar fato determinado, sendo apenas necessário que algum tipo de xingamento ou ofensa depreciativa atinja a dignidade ou decoro alheios (Gonçalves, 2002).

Difamação, calúnia e injúria são consideradas como tipos de humilhação que podem variar de acordo com as formas definidas por La Taille (2002b) ou com os conteúdos propostos por Harkot-de-La-Taille (1999). O mesmo pode ser considerado a respeito de outros tipos de humilhação, como a exclusão social.

A exclusão é compreendida como um processo em curso que abrange todas as camadas da sociedade e o seu conceito é associado à noção de “*privação de poder de ação e representação*” (Wanderley, 1999/2004, p. 23). Para Sawaia (1999/2004), exclusão é um processo que “envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (p. 9), apenas existindo em relação à inclusão, pois é parte constitutiva dessa.

Por se tratar de um tema utilizado por diferentes áreas do conhecimento e, segundo Sawaia (1999/2004), por essa razão, evocar fenômenos sociais diversos, nos remeteremos à exclusão no espaço das relações interpessoais. Tal enfoque é, para Jodelet (1999/2004), um dos níveis de tratamento sobre o tema que possam fazer sentido, visto que “a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais (...), de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz” (p. 53).

A autora observa que a exclusão pode ocorrer por meio da segregação, gerada por um afastamento ou manutenção de uma distância em relação a um terceiro; por meio da marginalização, mantendo o indivíduo fora de um grupo determinado e por meio da discriminação com o “fechamento do acesso a bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo” (p. 53). Em tais casos, verifica-se uma depreciação sobre quem está sendo submetido à exclusão que vive a impossibilidade de interagir positivamente com as pessoas que segregam, marginalizam ou discriminam.

A experiência humilhante de ser desclassificado socialmente, segundo Paugam (1999/2004), “desestabiliza as relações com o outro, levando o indivíduo a fechar-se sobre si mesmo” (p. 74), sendo o descrédito social uma das maiores preocupações das pessoas excluídas. Ades (1999) ressalta que “todo mundo precisa ser alguém” (p. 33), logo procuramos desempenhar um papel na sociedade sobre o que temos a expectativa de que os outros compreenderão, aceitarão e nos darão crédito. Essa aprovação é, segundo Ades (1999), uma preocupação diária e o fato de não sermos aceitos ou sermos desacreditados geram um sofrimento decorrente da humilhação.

A exclusão que se faz sentir pela segregação, marginalização e discriminação (Jodelet, 1999/2004) pode, ainda, ser compreendida como uma forma de violência. Segundo Michaud (1989),

há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (pp. 10-11).

A violência, que tem origem na palavra latina *vis* – “força, energia, poder” (Houaiss & Villar, 2001), “implica a dimensão do poder (entendido como correlação de forças) e a privação, momentânea ou perene, do exercício da liberdade por parte da pessoa

violentada” (La Taille & Madeira, 2004, p. 3). Dessa maneira, a concepção de violência não se restringe apenas à violência física, mas também à moral, como no caso da humilhação.

Segundo Sawaia (1999/2004), a violência física provoca dor e pode resultar em morte ou em algum tipo de deficiência. A nossa sociedade pode legitimar social e juridicamente esse tipo de violência, como no caso das guerras. Por sua vez, “a violência moral é constituída de atos vivos e poderosos, mas não mensuráveis e visíveis a ‘olho nu’” (p. 35), por exemplo, as intimidações, menosprezo, humilhação. A autora considera a violência como uma “desmesura do poder” (p. 34), sempre negativa, pois gera sofrimento e implica a imposição de uma servidão ou a reação a esse rebaixamento.

A violência pode, como imposição de uma servidão, atentar contra a integridade da pessoa-alvo gerando uma humilhação, ou pode acontecer como reação a uma humilhação anterior. Borges (2004), ao investigar sobre a motivação de homicídios, entrevistou pessoas condenadas por homicídio doloso (com a intenção de matar), constatando que a humilhação esteve presente nas justificativas. Ao interrogar se a ação de cometer o delito foi correta no passado, Borges (2004) verificou que os participantes que responderam positivamente, legitimando a violência, justificaram pela humilhação que vivenciaram. Ou seja, cometer o crime foi, nas considerações de um dos entrevistados, Joaquim, “certo (...) porque o cara só ficava abusando de mim, no meio da rua” (p. 183).

A autora observa que “a humilhação vivida pelos transgressores (...) faz com que eles reajam cometendo o homicídio, ou seja, eles agem ‘pela honra’, diante daquelas situações” (p. 196). O fato de Joaquim ter justificado seu ato violento em defesa da honra, ou seja, ele agiu “pela honra”, não significa que o mesmo tenha agido “com

honra”, pois conforme La Taille (2002b) exemplifica: “matar alguém à queima-roupa é agir sem honra, e é inimaginável a um homem de honra agir desta forma” (p. 157). Logo, agir “com honra” precisa estar de acordo com algumas normas que fazem parte da existência e da manutenção desse valor, uma vez que a honra “pressupõe algumas virtudes (...) moralmente relevantes. Em suma, o agir ‘com honra’ pode ser sinal do que se costuma chamar de ‘caráter’” (p. 160). Para finalizar as considerações acerca dos resultados obtidos por Borges (2004), o crime cometido foi considerado por alguns entrevistados como errado no presente, pois repercutiu consequências negativas como as humilhações vividas na prisão.

Com base no referencial teórico sobre moralidade e humilhação, exposto até o momento, consideramos que alguns aspectos sobre a humilhação podem ser investigados a jovens e adultos surdos. No próximo capítulo, apresentaremos algumas características das pessoas surdas detectadas na literatura e algumas pesquisas relacionadas a esse grupo.

4 MÃOS QUE FALAM E OLHOS QUE OUVEM

Refletir sobre a surdez implica, necessariamente, considerar a comunicação. Souza (1982) observa que o significado da surdez, no senso comum, está ligado à ausência da linguagem. Por outro lado, Sacks (1989/2002) ressalta que ser surdo é estar em condição peculiar em que se vive o risco da ausência de uma língua ou da incompetência lingüística, riscos tais que compelem as pessoas surdas ao desafio de criar ou descobrir novas maneiras de comunicação. Portanto, para o autor, “a surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem” (p. 130). Nesse sentido, a surdez não é reconhecida como uma condição que retira dos surdos a possibilidade de desenvolvimento da linguagem, já que não é refletida apenas nos aspectos médicos referentes à perda auditiva.

Logo, preocupamo-nos em tratar, no presente capítulo, de considerações iniciais sobre os referidos aspectos médicos que conferem diferenças entre as pessoas com surdez, para então discutir, brevemente, algumas questões referentes à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Em um terceiro momento, apresentaremos considerações sobre algumas alternativas para o desenvolvimento da linguagem dos surdos, por exemplo, o oralismo, a comunicação total e o enfoque bilíngüe. Por fim, realizaremos uma contextualização, apresentando algumas pesquisas na área da surdez.

Antes, porém, é necessário mencionar sobre o uso do termo “surdo”. Sá (2002), considerando que a cultura é conflitiva e produtora de significados intercambiantes, afirma que os surdos têm uma cultura própria na qual se destaca uma forma de luta pela significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto global. Nesse sentido, alguns autores (Capovilla & Raphael, 2001; Capovilla, 2001b; Sacks, 2001) usam a palavra “Surdo” com a inicial maiúscula. Sá (2002) observa que essa marcação se refere

a “uma categoria cultural de auto-identificação, em contraste com o termo ‘surdo’ com minúsculas, que diz respeito apenas ao fato da deficiência auditiva” (p. 85). Tendo em vista as características deste trabalho, usaremos a expressão comum, “surdo”, no decorrer deste texto, decerto que nosso enfoque está relacionado à psicologia do desenvolvimento moral, e não em questões relativas ao termo “Surdo”. A seguir, apresentaremos alguns apontamentos referentes às questões médicas implícitas na surdez, com destaque para as causas da surdez, graus de perda auditiva e idade em que ocorre.

A surdez é definida em um documento publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1997) como uma perda total ou parcial, por causas hereditárias ou adquiridas, da capacidade de captar e compreender os sons por meio da audição. Tal perda auditiva implica surdez leve ou moderada e/ou severa ou profunda. A surdez leve ou moderada ocorre quando há perda auditiva de 40 a 70dB (decibéis) dificultando, mas não impedindo que o indivíduo se expresse oralmente, porém a percepção auditiva da voz humana e de outros sons pode estar associada à sua percepção visual. Esse tipo de surdez pode ser também considerado como uma deficiência auditiva. A surdez severa ou profunda é acarretada por uma perda auditiva superior a 70 dB; de tal forma, o indivíduo estará impossibilitado de ouvir a voz humana, além de não adquirir, naturalmente, uma língua oral.

Segundo Marchesi (2004), existem vários tipos de surdez conforme a localização da lesão ocorrida quando o órgão da audição e/ou a via auditiva sofrem qualquer alteração. De acordo com o tipo de lesão, a surdez é classificada da seguinte maneira: surdez condutiva ou de transmissão; neurossensorial ou de percepção e surdez mista.

Em linhas gerais, a surdez condutiva pode ser reversível por meio de tratamento médico ou intervenção cirúrgica e é acometida pela lesão no ouvido externo ou no

ouvido médio. As lesões no ouvido externo podem ser decorrentes de otites, malformações ou ausência do pavilhão auditivo; as lesões no ouvido médio podem ser provocadas por perfurações no tímpano ou por alterações ósseas. A surdez neurossensorial se caracteriza pela lesão no ouvido interno ou na via auditiva que faz ligação com o cérebro e pode ter origem genética, ser produzida por intoxicação medicamentosa, ser causada por alguma infecção, como a meningite, ou ser oriunda de alterações vasculares e dos líquidos linfáticos do ouvido interno. Esse tipo de surdez afeta tanto a qualidade da audição como a quantidade, logo se ouve menos e de maneira distorcida. A surdez mista ocorre quando a lesão envolve tanto o ouvido externo quanto o interno e pode ter como origem uma das causas da surdez neurossensorial ou uma confluência de causas próprias de cada tipo de surdez. O tratamento da surdez mista é definido a partir dos tipos de surdez que estão envolvidos; logo, segundo Marchesi (2004), a surdez condutiva pode receber tratamento e intervenção médicos para recuperar o ouvido externo; a surdez neurossensorial pode limitar a recuperação e requerer um enfoque mais educativo.

Além do tipo de surdez, um outro fator relevante é a idade em que ela ocorre, sendo crucial para o desenvolvimento do sujeito. A surdez pode acontecer antes que a criança consolide a linguagem oral, daí ser considerada como surdez pré-lingüística, visto que se apresenta no nascimento ou nos primeiros meses e anos de vida, antes que se desenvolva uma linguagem convencional. Porém, pode ocorrer, após os 3 anos, quando se estima que a criança já tenha adquirido a fala, uma surdez que, nesse caso, é considerada como pós-lingüística (Mogford, 1988). Capovilla (2001a) acrescenta, ainda, a surdez peri-lingüística que se refere à surdez que ocorre durante a aquisição da linguagem falada. Marchesi (2004) cita pesquisas que consideram que, antes dos 3 anos, a competência lingüística é muito frágil e ainda não existe uma função neurológica

organizada. Segundo o autor, após os 3 anos, as crianças possuem uma maior dominância cerebral e já produzem fala interna.

Para muitos surdos pós-lingüísticos, segundo o relato do autor surdo David Wright (1969), o mundo parece repleto de sons, embora “fantasmagóricos”. Logo, as crianças com surdez pós-lingüística podem ser estimuladas a manter a linguagem adquirida, bem como enriquecê-la e incrementá-la. Mas as crianças com surdez pré-lingüística terão de adquirir uma linguagem nova, sem contar com resquícios de memória auditiva e aquelas que tiveram perda auditiva, no segundo ou terceiro ano de vida, possuem uma considerada competência lingüística, mas, segundo Sacks (1989/2002), a sua estruturação é frágil, o que requer estímulos para a aquisição de um sistema lingüístico organizado.

A linguagem falada não é a única maneira de se atingir o pensamento formal³. Piaget e Inhelder (1966/1982) observaram que os surdos podem desenvolver esse tipo de pensamento na mesma seqüência que as pessoas ouvintes, porém podem apresentar um ou dois anos de atraso em algumas operações. De tal forma, a língua de sinais foi mencionada pelos autores como uma linguagem interessante, pois “constituiria, se fosse geral, uma forma independente e original de função semiótica⁴, mas, nos indivíduos normais, torna-se inútil pela transmissão dos sistemas coletivos dos sinais verbais ligados à linguagem articulada” (pp. 73-74).

Tal citação não significa dizer que Jean Piaget teve, como central, a linguagem em sua obra, mas a considerou, segundo Banks-Leite (1997), um tema importante que

³ O pensamento formal se distingue do pensamento operatório-concreto por ser um raciocínio que independe do concreto. Portanto, as considerações do pensamento formal podem abranger uma realidade concreta, possível ou imaginável (Bayer, Bronckart, Hameline, Hutmacher & Vonèche, 1996).

⁴ Na teoria piagetiana, a função simbólica ou semiótica refere-se ao uso de símbolos ou signos. Símbolos são elementos que apresentam semelhança com o objeto representado como, por exemplo, o desenho. Signos, ao contrário, não guardam semelhança com o que representam sendo, portanto, arbitrários. É o caso, por exemplo, da linguagem escrita ou falada e também dos números (Wadsworth, 1997). Outros exemplos de conduta de ordem simbólica são: imitação diferida, jogo e gesto simbólico.

aparece em parte dos seus estudos. Nesse sentido, a autora relembra os estudos piagetianos feitos por meio do método clínico, que se apresentou, entre outras maneiras, como essencialmente verbal. Banks-Leite (1997) informa que a teoria piagetiana pressupõe que a aquisição de uma língua natural é uma das formas de representação da função simbólica ou semiótica, portanto “a função primordial da linguagem consiste na sua possibilidade de representação” (p. 218). Sobretudo, a linguagem, mediada pela fala, é uma das maneiras por meio das quais a função simbólica se manifesta (Piaget, 1945, 1970/1990).

Para atingir a capacidade de representação, Ramozzi-Chiarottino (1988) destaca que a teoria piagetiana se preocupa em “saber *por que e como* a criança sofre, em certos momentos determinados e não em outros, a influência de tais ou tais relações sociais (...)” (p. 62). Portanto, mesmo que a sociedade influencie o desenvolvimento de conceitos, o indivíduo precisa ter desenvolvido a possibilidade de representar, a qual se conquista por meio da função semiótica. Para Ramozzi-Chiarottino (1988), a compreensão e a produção de conceitos referem-se, no início do processo de aquisição da linguagem, “ao conjunto de ações passíveis de serem realizadas pela criança” (p. 77). Dessa maneira, a autora ressalta que a linguagem se organiza na medida em que organizamos o real estruturado e percebido por meio da ação.

Sendo a linguagem objeto e expressão do conhecimento, Piaget (1970/1990) destaca a ação como essencial para esse processo, ou seja, o conhecimento “resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas” (p. 8). Para o autor, tais interações têm origem no período sensório-motor, por volta de um ano e meio a dois anos, quando se manifesta a função semiótica. Em etapa seguinte, no período operatório-concreto, a criança passa a

coordenar as antecipações e retroações, quando se verifica a possibilidade de reversibilidade de operações que, ainda, são concretas, já que envolvem objetos e transformações reais. Segundo Piaget (1970/1990), a linguagem atingirá a abstração quando as operações passarem ao estágio formal, no qual a criança poderá realizar hipóteses, sem mediação concreta dos objetos. Essa conquista é o que Piaget (1970/1990) identifica como a capacidade de formar operações sobre operações, capacidade tal “que permite ao conhecimento ultrapassar o real e que lhe abre o caminho indefinido dos possíveis por meio da combinatória, libertando-se então das construções graduais a que continuam submetidas as operações concretas” (p. 46).

Vimos, portanto, que a função semiótica, sendo anterior à manifestação da linguagem, mas também uma das condições para que esta ocorra, não requer necessariamente que haja audição para se desenvolver, uma vez que as ações sobre os objetos características do período sensório-motor podem ser vivenciados também por pessoas surdas que, mesmo tendo atraso no desenvolvimento em comparação com pessoas ouvintes “(...) por falta de **incitamentos coletivos suficientes**, nem por esse fato deixam de apresentar estruturas cognitivas análogas às dos normais [grifo nosso]” (Piaget, 1970/1990, p. 19).

Reconhecendo que a linguagem é um dos principais pontos de discussão a respeito da educação de pessoas surdas, apresentaremos alguns enfoques que se destacam, quais sejam o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo. O oralismo enfatiza o treinamento fonoaudiológico, em que o surdo é submetido a sessões de estimulação para aprendizagem da fala dos fonemas e amplificação da audição, rejeitando, “de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais” (Sá, 2002, p. 63). A comunicação total, segundo Capovilla (2001b), é um método que propõe utilização de meios para tentar facilitar a comunicação com os surdos, associando, simultaneamente, a língua de

sinais à língua falada. O objetivo desse enfoque era auxiliar a compreensão dos surdos a respeito da língua falada, melhorando o seu desempenho na leitura e na escrita, com o uso simultâneo da língua de sinais. O bilingüismo é um enfoque educacional que visa a estimular o surdo ao desenvolvimento de habilidades passando, em primeiro lugar, pela língua de sinais, para depois aprender a língua escrita do seu país. Dessa maneira, “tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever fluentemente no idioma do país ou cultura em que ele vive” (p. 1486). É necessário, ainda, acrescentar que o fato de uma pessoa usar a língua de sinais, primeiramente, não significa que ela esteja inibida a aprender a falar. Eis o que observa Sacks (1989/2002) que considera, antes de tudo, que as pessoas surdas têm uma “inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível” (p. 43). A língua falada é, portanto, uma habilidade que, para os surdos, é necessário que seja ensinada gradualmente e, de acordo com o enfoque bilíngüe, a partir da competência lingüística desenvolvida por meio da língua de sinais.

Tendo apresentado as definições a respeito dos referidos enfoques educacionais, faremos algumas considerações em torno do processo por meio do qual se chegou ao bilingüismo. Para tanto, há que se considerar sobre o método de ensino desenvolvido pelo abade De l'Épée e, em seguida, sobre o oralismo que teve seu marco com o Congresso de Milão, em 1880. Capovilla (2001b) relembra que, antes que ocorresse o referido congresso, existia um método de ensino que havia sido desenvolvido pelo abade De l'Épée em Paris, em meados do século XVIII. O abade De l'Épée, em contato com surdos pobres que viviam nas ruas de Paris, aprendeu sua língua de sinais e, associando-a a figuras e palavras escritas, ensinou-os a ler e a escrever. Surgia, então,

um método que era uma “combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais” (Sacks, 1989/2002).

Foi fundada, em 1755, a primeira escola que se destinava à educação de surdos, conhecida como a escola de De l'Épée que, em 1791, foi transformada em um Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. O oralismo já era desempenhado nessa época, porém, enquanto o abade De l'Épée conseguia ensinar centenas de pessoas surdas a ler e a escrever, com o método oralista ocorria o contrário: o tempo dedicado era muito extenso e um número muito pequeno de surdos aprendia a falar.

Entre a fundação da escola de De l'Épée em 1755 e a realização do Congresso de Milão em 1880, passou um século, tempo em que o método desenvolvido pelo abade De l'Épée foi divulgado pela Europa e Estados Unidos. Nos Estados Unidos, o movimento em torno do método que usava a língua de sinais foi de tal maneira crescendo e se fortalecendo que, em 1864, foi aprovada, pelo Congresso norte-americano, uma lei que autorizava a *Columbia Institution for the Deaf and the Blind* (Instituição Columbia para o Surdo e o Cego) a se tornar uma faculdade nacional para surdos, hoje denominada *Gallaudet University* (Universidade Gallaudet⁵).

Sacks (1989/2002) destaca que o momento crítico de toda a história de emancipação das pessoas surdas ocorreu a partir de 1870, quando correntes contrárias ao ensino da língua de sinais questionavam sobre a validade do uso dos sinais sem a fala. Um dos principais defensores do oralismo, segundo Sacks (1989/2002), foi Alexander Graham Bell que, quando

⁵ A Universidade Gallaudet promove programas de graduação para alunos surdos, deficientes auditivos e ouvintes, mas passou a ter renome em razão de seu histórico de pesquisas em torno da história, linguagem e cultura das pessoas surdas. Mais informações a respeito das atividades da Universidade Gallaudet podem ser encontradas no endereço eletrônico na internet: <http://www.gallaudet.edu>.

(...) jogou todo o peso de sua imensa autoridade e prestígio na defesa do ensino oral para os surdos, a balança finalmente pendeu e, no célebre Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880 em Milão, no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido (p. 40).

O oralismo passou a ser o único enfoque na educação dos surdos. Dessa forma, segundo Skliar (2000), os adultos surdos, que antes eram professores, deixaram de atuar diretamente na educação das crianças surdas, passando a realizar tarefas paralelas, tornando-se, por exemplo, cozinheiros. O interesse do oralismo em educar a fala foi denominado por Sánchez (1990) como uma pedagogia corretiva, uma forma de pensar a educação formal, uma

(...) via pela qual se tentará não educá-lo [o surdo], apenas corrigi-lo. (...) A preocupação dos professores, a meta da educação, não será jamais a transmissão de conhecimentos e valores da cultura, para o qual se procurava que o surdo dominasse a linguagem (...). O ensino da fala ocupa o lugar de toda educação, se converte no meio e no fim da reabilitação do surdo, o resgate de sua surdez, para conduzi-lo pelo caminho reto, o das pessoas normais (tradução nossa)⁶ (p. 50).

Capovilla (2001b) observa que o enfoque puramente oralista na educação dos surdos levava o nível educacional dos surdos a ficar abaixo do das pessoas ouvintes, dito de outra forma, “foi observado um rebaixamento significativo no desempenho cognitivo dos Surdos” (p. 1481), resultado que não estava de acordo com os objetivos do oralismo, entre os quais havia o intuito de estimular a competência lingüística oral, permitindo aos surdos que se desenvolvessem “emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes” (p. 1481).

⁶ Citação do trecho original: “vía por la cual se intentará no educarlo, sino corregir-lo. [...] La preocupación de los maestros, la meta de la educación, no será ya más la transmisión de conocimientos y valores de la cultura, para lo cual se procuraba que el sordo dominase el lenguaje (...). La enseñanza del habla ocupa el lugar de toda educación, se convierte en el medio y el fin de la rehabilitación del sordo, el rescate de su sordera, para encauzarlo por el camino recto, el de la gente normal” (Sánchez, 1990, p. 50).

Com relação aos efeitos que o oralismo provocou na vida cotidiana de pessoas surdas, além dos relativos à cognição, Skliar (2000) menciona sobre os “isolamentos comunicativos e verdadeiras privações sociais” (p. 112) a que crianças surdas, na primeira infância, vivenciaram, além de terem sido obrigadas a falar e proibidas de usar sua língua de sinais. Portanto, mesmo que o método oralista tenha atingido os seus objetivos em alguns casos individuais, logo há exceções (Capovilla, 2001b), tal enfoque não foi bem sucedido, pois não se atingiu “o objetivo maior que é permitir ao Surdo, em geral, a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem” (p. 1482). Dessa maneira, observa-se que baixa escolaridade e qualificação profissional inadequada são problemas com os quais a maioria dos surdos convive (Delatorre, s.d.; Lustosa & Carneiro, s.d.). Daí a necessidade de repensar as estratégias educacionais de modo a promover adaptações no currículo e estimular a qualificação dos profissionais da educação de pessoas surdas (Vieira, Pacheco & Rodrigues, 2004), portanto, um movimento importante que pode influenciar a ascensão no nível de escolaridade e qualificação profissional dessas.

Então, foi realizada uma proposta educacional que não estivesse vinculada à imagem negativa do oralismo e demonstrasse aceitar a língua de sinais no âmbito pedagógico. Trata-se da comunicação total, cujo objetivo era auxiliar a compreensão dos surdos a respeito da língua falada, melhorando o seu desempenho na leitura e na escrita, por meio do uso da língua de sinais (Capovilla, 2001b). Todavia, o enfoque da comunicação total começou a perder força quando se constatou, em uma pesquisa realizada em Copenhague, que as professoras omitiam sinais e pistas gramaticais essenciais para a compreensão da mensagem. Logo, segundo Capovilla (2001b), os alunos não obtinham uma versão visual da língua falada, sem acesso tanto à língua oral quanto à língua de sinais. Nesse sentido, Wrigley (1996) destaca a comunicação total

como um uso associado da oralização e da língua de sinais de acordo com a conveniência de cada professor, porém, na prática, a língua de sinais passou a servir de apoio para a língua oral. O autor atesta que a comunicação total dificilmente comunicava algo. Logo, os resultados de baixos níveis de aprendizagem das crianças surdas submetidas a esse enfoque continuaram da mesma maneira como foi constatado com relação ao oralismo (Capovilla, 2001b).

Em vista dos resultados atingidos pelo uso dos enfoques anteriores, uma nova abordagem tem sido divulgada. Trata-se do enfoque bilíngüe, para o qual a língua de sinais é a primeira língua das pessoas surdas e deve nortear a educação delas. Segundo Marchesi (2004), o bilingüismo usa, primeiramente, a língua de sinais na educação das crianças surdas para, posteriormente, em torno dos seis ou sete anos de idade, iniciar o ensino da linguagem oral. Esse tipo de enfoque tem sido considerado favorável uma vez que a língua de sinais é “um sistema lingüístico estruturado, com uma coerência interna e um sistema de regras capaz de produzir todo tipo de expressões e significados” (p. 189), mas também porque existem grupos constituídos por pessoas surdas que se comunicam por meio dessa língua. Nesse sentido, Capovilla (2001b) observa que o enfoque bilíngüe prima pelo domínio da primeira língua, no caso a língua de sinais para os surdos, para então desenvolver competências na língua oral, na leitura e na escrita. Desse modo, as pessoas surdas estariam hábeis a comunicar entre si, por meio da língua de sinais, mas também estariam capacitadas a se comunicar com pessoas ouvintes, usando os recursos como fala, leitura de textos e escrita para facilitar as interações. Logo, assim que a criança surda estiver fluente em língua de sinais, ela poderá desenvolver habilidades na língua oral, mesmo a fala, pois, conforme observa Sacks (1989/2002) “não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala” (p. 44).

Tais considerações implicam refletir a respeito do papel que os pais e familiares desempenham nesse processo. Segundo Marchesi (2004), a maioria dos pais é ouvinte, o que pode gerar dificuldades de compreensão das experiências vividas pela criança surda e dificuldades para encontrar um sistema de comunicação mais apropriado ou, muitas vezes, o estímulo à oralização. Em contraposição, muitos dos pais que aceitam com facilidade as consequências da surdez dos filhos e que estimulam a aquisição do sistema de língua de sinais são também surdos e, por isso, compreendem as particularidades que a perda auditiva acarreta no indivíduo. A educação vivida pela criança, desde o diagnóstico de sua surdez, possui um importante papel e, se aliada ao uso de sistemas de comunicação mais apropriados, propicia uma extensa gama de aprendizagens.

Crianças surdas que são estimuladas, desde cedo, ao uso da língua de sinais apresentam uma evolução lingüística semelhante à das crianças ouvintes com relação à linguagem oral, daí ser a língua de sinais considerada a língua natural dos surdos, com modalidades distintas de expressão manual e corporal. Usamos a expressão língua natural no sentido de que a referida língua foi elaborada e é usada por um grupo específico de pessoas, transmitida de geração em geração, e pode passar por alterações com o passar do tempo (Sá, 2002).

Estudos realizados por Petit e Marentette (1991) com crianças surdas, filhas de pais surdos, demonstram que a evolução dos sinais nessas crianças ocorreu análoga à evolução de vocalizações em crianças ouvintes. As crianças surdas desenvolvem balbucios manuais que, inicialmente, ocorrem por repetição de expressões manuais, evoluem para balbucio manual silábico, revelando ritmo, duração e possíveis configurações de mão dos sinais usados pelos pais.

A língua de sinais é considerada, portanto, como um sistema lingüístico por meio do qual é possível que a linguagem seja desenvolvida para que, futuramente, a língua majoritária do país a que o surdo pertence seja estimulada de acordo com o que é pressuposto pelo bilingüismo. Como exemplo, Sacks (1989/2002) cita uma ilha, com o nome *Martha's Vineyard*, em Massachussets, na qual uma mutação genética, “um gene recessivo posto em ação pela endogamia” (p. 45), com a chegada dos primeiros colonizadores surdos, provocou uma surdez hereditária durante 250 anos, a partir do final do século XVII. Nessa comunidade, a cada quatro pessoas, uma era surda, razão pela qual todos os seus membros, ouvintes e surdos aprenderam a língua de sinais e estabeleciam comunicações livremente entre si. Os surdos dessa ilha constituíam família, trabalhavam, estudavam, escreviam, conversavam e discutiam questões políticas. Os habitantes referiam-se a eles não em condição de surdez, mas com outras características que davam a todos um lugar constituído e reconhecido socialmente. A língua de sinais se mantém naquela ilha, mesmo depois da morte do último ilhéu surdo, em 1952. Instigado, Sacks (1998/2002) visitou a ilha onde testemunhou, entre outras situações, idosos que, entre conversas mediadas pela fala oral, iniciavam um bate-papo animado pela língua de sinais. Ao entrevistar uma senhora, o autor relata o seguinte:

(...) aquela senhora, na casa dos noventa, mas esperta como só ela, às vezes mergulhava num sereno devaneio. Quando isso acontecia, poderia parecer que ela estava tricotando, com as mãos fazendo movimentos complexos e constantes. Mas sua filha, também usuária da língua de sinais, disse-me que a mãe não estava tricotando, e sim conversando consigo mesma, na língua de sinais. E mesmo dormindo, fui informado ainda, aquela senhora às vezes esboçava sinais fragmentários nas cobertas – estava sonhando na língua de sinais. Fenômenos como esses não podem ser vistos como meramente sociais. É evidente que, se uma pessoa aprendeu a língua de sinais como primeira língua, seu cérebro/mente a fixará, e a usará, pelo resto da vida, ainda que a audição e a fala sejam plenamente disponíveis e perfeitas. A língua de sinais, convenci-me então, era uma língua fundamental do cérebro (p. 48).

Observamos, com o exemplo de Sacks (1989/2002), considerações que podem estar de acordo com um tipo de educação que pressupõe, inicialmente, que “os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua, no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares” (Lodi, 2005, p. 418).

De acordo com Witsken (2001), a língua de sinais é, naturalmente, a primeira língua de crianças surdas que, portanto, precisam ter acesso a essa língua para que estabeleça, inicialmente, a comunicação com seus pais e familiares. Dessa maneira, uma exposição precoce da criança surda à linguagem tem um forte impacto sobre a sua aquisição do conhecimento. Para tanto, é tão importante que as crianças surdas tenham como modelos professores surdos, assim como professores ouvintes, para que possam, de tal maneira, vir a interagir tanto por meio da língua de sinais quanto por meio da oralização.

Entretanto, Santana e Bergamo (2005) observam que a exclusão social faz parte das vivências dos surdos devido à dificuldade de comunicação, o “[que] ainda hoje confirma que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restritiva” (p.1). Portanto, interações comunicativas, como as que foram descritas por Sacks (1998/2002), não são tão comuns entre a maioria das pessoas, uma vez que o autor ilustra uma sociedade em que a comunicação tem o enfoque no bilingüismo.

Realizamos uma busca na base de dados PsycINFO (2000-2005), utilizando, como palavras-chaves, os termos *deaf* e *deafness*, que designam, respectivamente, os termos surdo e surdez, com base no registro de 1099 resumos. Identificamos seis áreas de estudo, listadas a seguir com menção à frequência registrada em cada área com relação ao total dos registros: 1) deficiências sensoriais relacionadas à visão e à audição (n=479); 2) educação especial (n=181); 3) estudos relacionados a áreas da psicologia

(n=180); 4) prevenção e tratamento da saúde (n=135) e 5) terapia da audição e da fala (n=125). Observamos que 23 do total de resumos relacionados à psicologia se referiam à área da psicologia do desenvolvimento, portanto um número bastante reduzido de pesquisas.

Em um segundo momento, pesquisamos na base de dados Scielo (2006), usando a palavra-chave *surdez*, a partir do que foram registrados 21 artigos, distribuídos nas seguintes áreas, seguidos pelo registro de frequência: a) da saúde (n=15); b) da educação (n=4) e c) da psicologia (n=2). Por fim, uma terceira busca foi realizada na biblioteca do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP), onde encontramos o livro de Marschark (1993), *Psychological development of deaf children* (Desenvolvimento psicológico de crianças surdas), a partir do qual destacamos alguns dados de pesquisa relacionados à psicologia moral apresentados pelo autor.

Inicialmente, apresentaremos, de acordo com as bases de dados PSYCLIT e Scielo, alguns resumos de pesquisa referentes a relações interpessoais com pessoas surdas em âmbito familiar, escolar e profissional, considerados como os mais pertinentes ao nosso tema de estudo. Portanto, selecionamos alguns resumos na área da psicologia do desenvolvimento que têm, como central, a referência a interações pessoais em âmbito familiar ou escolar (Silverman-Rosenfeld, 2001; Rodrigues & Pires, 2002; Oliveira, Simionatto, Negrelli & Marcon, 2004; Buchanan, 2004; Pedroso & Dias, s.d.) e em âmbito profissional (Parks, 2006; Borges, Bello, Leite & Araújo, 2002; Rondon, Rodrigues & Baltazar, 2004).

Silverman-Rosenfeld (2001) apresentam dados que revelam um afastamento social entre familiares, no caso, adultos surdos que eram avós de crianças ouvintes. Os dados da referida pesquisa revelam que os participantes desejavam que seus netos conhecessem a língua de sinais por acreditarem que, dessa maneira, eles se sentiriam

mais próximos de seus netos. Porém, com a constatação própria dos entrevistados de que não havia comunicação com as referidas crianças, os avós surdos reportaram-se a sentimentos de raiva e frustração a respeito dos relacionamentos estabelecidos com seus netos.

Nesse sentido, é relevante destacar que a comunicação pode ser considerada, entre os familiares ouvintes de uma pessoa surda, como um dos fatores que mais despertam preocupação. Rodrigues e Pires (2002), que entrevistaram pais ouvintes cujos filhos eram surdos pré-lingüísticos, observam que a comunicação, segundo os entrevistados, influencia a maneira como esses pais se relacionam com seus filhos, desde o momento do diagnóstico da surdez. Em resposta à questão sobre como é ser pai ou mãe de uma criança surda, as autoras observaram que a referida preocupação foi tanto destacada em resposta a essa questão, quanto de maneira implícita no decorrer das entrevistas. Segundo Rodrigues e Pires (2002), “a criança não falar torna-se de início uma das maiores dificuldades para estes pais, que não conhecem outro meio para comunicar com os filhos e, deste modo, os seus esforços vão neste sentido” (p. 392).

Logo, é relevante mencionar o papel dos familiares de pessoas surdas que, de acordo com uma pesquisa realizada por Oliveira et al. (2004), podem desenvolver alguns aspectos negativos com relação à experiência de uma surdez na família. Segundo dados da referida pesquisa, tais aspectos estariam relacionados com a dificuldade de adaptação à nova condição, implicando mudanças de cidade e busca por meios adequados à educação do filho surdo, além da dificuldade de comunicação entre familiares e a criança surda. Algumas mudanças interferiram, segundo dados de Oliveira et al. (2004), nas relações sociais e de lazer das famílias, como restrição da participação em grupos comunitários.

Contrariamente, Buchanan (2004) observou que a relação entre pais ouvintes e filhos surdos pode desenvolver aspectos positivos, dentre os quais foi destacado o reconhecimento de que a busca por uma comunicação permitiu aos pais encontrar uma melhor maneira para interagir com seus filhos. Um outro fator ressaltado positivamente foi o de que a proximidade com um filho surdo possibilitou que os pais conhecessem mais detalhadamente as vivências dos filhos. Portanto, segundo Buchanan (2004), a presença de um surdo na família pode gerar vivências positivas, desde que sejam compreendidas as possibilidades de desenvolvimento, mesmo que ocorram de maneiras diferentes das vivenciadas por pessoas ouvintes.

Tendo comentado algumas considerações de pesquisas com enfoque no ambiente familiar, apresentaremos, então, alguns dados a respeito de interações na escola. Pedroso e Dias (s.d.) se interessaram pelas opiniões pessoais de treze surdos, entre 22 e 43 anos de idade, a respeito do seu processo de escolarização. Ao serem interrogados sobre as amizades desenvolvidas na escola, 10 (dos 13) entrevistados pela referida pesquisa declararam que não tiveram amigos ouvintes, explicando que a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes e a falta de empenho desses em aceitar e tentar compreender a língua de sinais foram primordiais para que não ocorresse um vínculo de amizade. Segundo as autoras, “o fato de eles terem estado junto com os ouvintes na classe comum não garantiu o estabelecimento de vínculo e a ocorrência de interações significativas porque não houve comunicação” (p. 3).

Por conseguinte, os dados da pesquisa desenvolvida por Pedroso e Dias (s.d.) revelam que, para os participantes surdos, é preferível ter amizade com pessoas surdas, pois assim é possível ter diálogo, ao contrário do que ocorre ao se relacionarem com ouvintes, cujas interações, segundo os entrevistados, raramente são verbais,

concentrando-se principalmente em atividades físicas, como correr, nadar ou andar de bicicleta.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem desses participantes, Pedroso e Dias (s.d.) informam que os surdos explicaram que precisavam pedir ajuda aos colegas ouvintes para tentar entender o que a professora falava, além de terem sido dependentes dos colegas e da professora para a realização das atividades propostas. A falta de compreensão por parte dos surdos acerca do que era proposto pela professora, devido à dificuldade de comunicação, pode não ocorrer caso os alunos surdos tenham adultos surdos como professores, conforme destaca Parks (2006). É necessário ressaltar, todavia, que o fato de um professor ser surdo não garante que haverá o processo de ensino-aprendizagem. Dentre os elementos importantes para que o referido processo ocorra, destacamos as considerações de Piaget (1969/1972), para quem o profissional da educação precisa estar comprometido com a sua formação intelectual e a social, estando implícita a necessidade de que também desenvolva aspectos morais. Para o autor, o professor tem uma grande responsabilidade em torno das “orientações individuais” (p. 123) dos seus alunos.

Conforme mencionado, selecionamos resumos de pesquisa que se referiam a relações interpessoais. Até o presente momento, consideramos pesquisas com enfoque nas relações em âmbito familiar e escolar. No entanto, introduziremos as considerações em torno das relações no campo profissional, iniciando por Parks (2006) que tece observações referentes à atuação de educadores chineses. Tais considerações refletem o ambiente escolar, porém sob a perspectiva de profissionais da educação no que diz respeito às relações interindividuais. Em seguida, apresentaremos dados de outras pesquisas referentes a relações interpessoais estabelecidas em outros ambientes de trabalho (Borges, Bello, Leite & Araújo, 2002; Rondon, Rodrigues & Baltazar, 2004).

Tendo feito essa ressalva, iniciamos as considerações de Parks (2006) acerca das relações estabelecidas entre adultos surdos e crianças surdas em ambiente educacional. A autora expõe que “(...) professores surdos podem ter um impacto sobre a identidade cultural e lingüística dos estudantes surdos, podem vir a ser modelos de papéis positivos e podem compartilhar uma experiência comum com estudantes surdos que os professores ouvintes não possuem. [Tradução nossa] ⁷” (p. 7).

Parks (2006) cita uma pesquisa de doutorado realizada por Jun Hui Yang, surda que se interessou em investigar as percepções de 73 professores chineses surdos a respeito de suas experiências profissionais, por meio de questionários. As respostas revelaram que os professores surdos reconhecem terem impacto sobre o crescimento social dos alunos surdos (95,9%), são importantes para a motivação da aprendizagem (91,8%) e para as escolhas das futuras carreiras profissionais (78,1%).

Porém, existem dados, na referida pesquisa, que indicam dificuldades na interação entre ouvintes e surdos, como a falta de suporte dos professores surdos na comunicação. Nesse caso, Parks (2006) afirma que, segundo os participantes, os profissionais ouvintes não sabiam usar a língua de sinais e foi preciso que os surdos procurassem uma tentativa de comunicação com os colegas, por meio da oralização, leitura labial e escrita. Um segundo exemplo que, segundo os participantes da referida pesquisa, ilustra a dificuldade na interação com ouvintes, é o de que os professores surdos acreditam serem pouco reconhecidos para assumirem postos de liderança e ensino acadêmico e são pouco reconhecidos com relação ao trabalho que desenvolvem. Segundo Parks (2006), os professores surdos acreditavam que as “(...) escolas não os consideravam tão

⁷ Trecho da citação original: “(...) deaf teachers can have an impact on deaf students’ cultural and linguistic identity, can become positive role models, and can share a common experience with deaf students that hearing teachers do not possess” (Parks, 2006, p. 7).

importantes quanto os professores ouvintes e tendiam a tratá-los como assistentes [Tradução nossa] ⁸” (p. 8).

Borges et al. (2002) entrevistaram supervisores e gerentes de cinco empresas de Salvador-BA onde trabalhavam funcionários surdos. Os autores observaram que, segundo os entrevistados, os surdos são considerados em desvantagem com relação à compreensão de ordens. Em outras palavras, os entrevistados responderam que os funcionários surdos têm dificuldade em compreender o que é dito para eles. Borges et al. (2002) observam que “nada é feito para minimizar o problema” (p. 103) da falta de comunicação e, em todas as empresas, constatou-se que os funcionários que desempenham a mesma função e os chefes, todos ouvintes, não estão preparados para atuar junto ao profissional surdo.

Dados da pesquisa realizada por Rondon, Rodrigues e Baltazar (2004) indicam que a limitação na comunicação é considerada como um grande empecilho nas relações profissionais, estabelecidas entre pessoas surdas e ouvintes. Ao entrevistar 14 adultos surdos, entre 31 e 40 anos, os autores verificaram que seis participantes atuam profissionalmente e a dificuldade da comunicação dificultou o ingresso no mercado de trabalho e a sua atuação profissional.

Com o que foi exposto até o presente momento, resta apresentar as considerações de Marschark (1993) sobre aspectos referentes à moralidade e perspectiva social de pessoas surdas. Segundo o autor, “uma variedade de pesquisadores têm descrito indivíduos surdos (e crianças surdas em particular) como inábeis a tomar a perspectiva afetiva dos outros (...) [Tradução nossa]” ⁹ (p. 67), além de serem descritas pela dificuldade em perceber as necessidades das pessoas ao seu redor. O autor cita uma

⁸ Trecho da citação original: “(...) schools did not consider them as important as hearing teachers and tended to treat them as assistants” (Parks, 2006, p. 8).

⁹ Trecho da citação original: “A variety of investigators have described deaf individuals (and deaf children in particular) as unable to take the affective perspective of others (...)” (Marschark, 1993, p. 67).

pesquisa que teve como objetivo investigar os juízos morais de 30 crianças surdas, entre 8 e 12 anos de idade, porém não se mencionou sobre o modo de comunicação desenvolvido por essas crianças. Marschark (1993) afirma que foram contadas, oralmente, quatro histórias, conforme modelo piagetiano, cujos resultados revelam que, com relação à história em que uma criança foi, durante uma disputa de brincadeira, acidentalmente, injuriada, as crianças surdas, em todas as idades, estiveram mais propensas do que as ouvintes a desculpar a criança que cometeu a falta. Em contrapartida, com relação às histórias em que, respectivamente, uma criança quebra, acidentalmente, alguns pratos e informa direções erradas a uma outra pessoa, as crianças ouvintes estiveram mais inclinadas do que as surdas a isentar o protagonista de qualquer culpa.

Segundo Marschark (1993), com base nas considerações do autor da pesquisa, é possível que a primeira história esteja mais próxima da vivência cotidiana das crianças surdas, daí a fazer mais sentido, para elas, em considerar as necessidades alheias. Em contraposição, os resultados restantes foram considerados como inconsistentes para refletir sobre os juízos das crianças surdas que apresentaram um atraso com relação aos juízos das crianças ouvintes que demonstraram maior habilidade, do que as primeiras, em julgar o comportamento baseado na intencionalidade, e não no resultado da ação.

Decerto, consideramos ter apresentado informações relevantes para uma inicial compreensão a respeito das reflexões em torno do desenvolvimento e da educação de pessoas surdas, a respeito de quem existem ainda poucas pesquisas, notadamente no campo da psicologia moral. Conforme desenvolvido no capítulo 3, *Humilhação*, e nas considerações que constituem o capítulo atual, elegemos o tema da humilhação sob o raciocínio de jovens e adultos surdos, cujos objetivos serão detalhados no próximo capítulo.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Este estudo se propõe a uma análise comparativa sobre humilhação entre os juízos de jovens e de adultos surdos, estruturando-se em três fases distintas: a) caracterização dos participantes, b) conceito e exemplificação de humilhação, c) dilema que contrapõe sobrevivência da família e humilhação constante no trabalho.

Após a caracterização dos participantes, na fase A, interessamo-nos em averiguar o significado pessoal e exemplos de humilhação que podem envolver terceiros e/ou terem sido vivenciados pelos participantes. Caso sejam citados exemplos pessoais de humilhação, pretendemos investigar, com base nesse ponto, os juízos de representação da realidade (JRR) sobre a reação do participante à situação de humilhação considerada, por ele, como a mais importante. Serão comparados os referidos JRR, tanto no passado e hipoteticamente no presente, quanto no contexto de surdez e no contexto hipotético de não-surdez, no passado. Na fase C, a proposta é pesquisar a solução de um conflito moral proposto por uma história-dilema que contrapõe humilhação no trabalho e sobrevivência da família, com enfoque nos juízos de representação da realidade (JRR) e nos juízos de valor moral (JVM) sobre a ação da personagem. Interessamo-nos ainda por comparar os JRR sobre a ação da personagem tanto no contexto de surdez quanto no de não-surdez.

5.2 Objetivos Específicos

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

- A.** Investigar a concepção de humilhação;
- B.** Pesquisar os exemplos de humilhação citados espontaneamente pelo participante;
- C.** Averiguar se o participante identifica alguma experiência pessoal de humilhação.

(Caso haja experiência pessoal de humilhação, teremos também como objetivos os correspondentes às letras entre **A.** e **I.**, que dizem respeito à humilhação pessoal considerada pelos participantes como a mais importante.)

- D.** Verificar a experiência pessoal de humilhação mais importante para o participante;
- E.** Investigar o JRR sobre a reação do participante à situação de humilhação vivenciada no passado;
- F.** Averiguar o JRR sobre a reação, no presente, a uma situação de humilhação, hipotética e similar àquela vivenciada no passado.
- G.** Comparar os JRR sobre as reações à situação de humilhação vivenciada no passado e hipotética no presente (Comparação entre os objetivos **E.** e **F.**);
- H.** Investigar o JRR sobre a reação à situação de humilhação vivenciada no passado, com a condição hipotética de não-surdez do participante;
- I.** Realizar uma análise comparativa entre os JRR sobre a reação à situação de humilhação vivenciada no passado, sendo surdo e sendo, hipoteticamente, ouvinte (Comparação entre os objetivos **E.** e **H.**);

- J.** Investigar o JVM sobre a decisão da personagem entre sair do emprego, colocando em risco a sobrevivência da família e continuar no emprego, suportando a humilhação constante no trabalho;
- K.** Averiguar o JRR sobre qual seria a ação da personagem para resolver o dilema que contrapõe humilhação no trabalho e sobrevivência da família;
- L.** Comparar o JVM e o JRR sobre a ação da personagem para resolver o dilema que contrapõe humilhação no trabalho e sobrevivência da família (Comparação entre os objetivos **J.** e **K.**);
- M.** Investigar o JRR sobre a ação da personagem, em contexto de não-surdez, para resolver o dilema que contrapõe humilhação no trabalho e sobrevivência da família;
- N.** Realizar uma análise comparativa entre os JRR sobre a ação da personagem em contexto de surdez e em de não-surdez (Comparação entre os objetivos **K.** e **M.**).

Tendo apresentado os objetivos do presente estudo, é necessário que conheçamos a *Metodologia* por meio da qual os referidos objetivos foram alcançados, conforme o capítulo a seguir.

6 METODOLOGIA

6.1 Participantes

Participaram dessa pesquisa 12 (doze) surdos pré-lingüísticos, ou seja, nasceram ou contraíram surdez antes de adquirir linguagem por audição e fala, que sabem se comunicar por Língua de Sinais Brasileira (Libras), provenientes da região da Grande Vitória-ES. Os participantes foram igualmente divididos no que diz respeito às faixas etárias (15-25 e 35-45 anos), e ao sexo, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com idade e sexo

Idade	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
15-25	3	3	6
35-45	3	3	6
Total	6	6	12

Optamos pelo critério de ser surdo pré-lingüístico uma vez que a surdez pré-lingüística, que ocorre antes dos 3 anos de idade (Marchesi, 2004), estimula a aquisição de uma linguagem sem resquícios auditivos. Em outras palavras, em razão de a surdez ter ocorrido em um período em que a linguagem oral não foi possível de ser estabelecida, a língua de sinais pode ter prioridade no desenvolvimento da comunicação. Esse critério nos possibilita selecionar pessoas cujo principal recurso para a comunicação é uma linguagem visual padrão, a Libras.

A surdez pré-lingüística e o domínio da Libras foram fundamentais para a seleção dos participantes, pois das poucas crianças surdas inseridas em um dos ambientes

escolares contatados por essa pesquisa, aproximadamente 40 alunos entre 6 e 14 anos, apenas um número reduzido (quatro) dominava a língua de sinais de tal maneira que fosse possível manter uma entrevista. Tal informação foi constatada por meio de um estudo piloto, sendo necessário estabelecer que os participantes deveriam ter, no mínimo, 15 anos de idade.

As faixas etárias propostas nesse estudo, 15-25 e 35-45 anos, correspondem, respectivamente, à idade jovem e à idade adulta. A idade jovem é relativa a um dos dois momentos em que a adolescência pode ser compreendida, os quais se referem aos termos transição e consolidação (Bee, 1996). O momento de transição compreende o início da adolescência, entre os 12-16 anos, quando quase todos os aspectos do funcionamento humano passam por sérias alterações. Tais aspectos podem ser caracterizados, segundo Newcombe (1999), por uma transição entre o desencadear da puberdade e a aceitação das responsabilidades adultas. A época de consolidação corresponde ao final da adolescência, entre os 16 e 20 anos, quando, de acordo com Bee (1996), o jovem assume objetivos e compromissos mais claros e coesos.

Há que ressaltar que, conforme a teoria piagetiana, é possível que, em torno dos 11-12 anos de idade, se desenvolvam as operações formais, quando se supõe que os adolescentes atinjam um nível lógico de raciocínio cognitivo, sem requerer o uso de operações concretas para a solução de problemas. A partir desse ponto, adolescentes, jovens e adultos podem empregar os mesmos processos lógicos, o que não significa dizer que o adolescente e o jovem pensam como o adulto. Concomitantemente ao desenvolvimento das operações formais, a teoria piagetiana considera que o desenvolvimento do raciocínio moral pode atingir o seu mais alto nível que é o da autonomia moral.

Zagury (1999) observa que a adolescência e, conseqüentemente, a idade jovem, é um fenômeno psicológico e social, com características culturais. A autora salienta que cada vez mais se tem notado uma demora em atingir a idade adulta, mas considera que é possível que alguns jovens vivam um processo mais curto de adolescência em razão de algumas contingências sociais que os impelem a assumir a responsabilidade pela própria sobrevivência. Tal responsabilidade caracteriza uma pessoa como adulta, ou seja, aquela pessoa que responde às contingências sociais de maneira independente nas diversas áreas de sua vida.

Palacios e Oliva (2004) apresentam uma série de fases compostas por faixas etárias aproximadas que compreendem a idade adulta. As referidas fases são denominadas por inicial, dos 25 aos 40 anos; média, dos 40 aos 65 anos; tardia ou velhice precoce, dos 65 aos 75 anos e velhice tardia que inicia após os 75 anos de idade. Com relação à idade adulta, restringimos nossa pesquisa à fase inicial. Entendemos que a delimitação dessas faixas etárias não é rígida, portanto consideramos, em nossa pesquisa, as idades entre 35 e 45 anos como podendo referir-se à fase inicial da idade adulta. Segundo Palacios (2004), a idade adulta sofre influências relacionadas às normas culturais e, embora existam desenvolvimento e mudanças nessa idade, na fase inicial “boa parte dos recursos se orienta para a manutenção das conquistas prévias, para a resposta aos novos desafios e para a recuperação, no caso de perda, de algumas dessas conquistas” (p. 31). Podemos considerar como exemplos de conquistas o ingresso no mundo do trabalho, a estabilidade financeira, o estabelecimento de um relacionamento amoroso, o fato de ter filhos, entre outros.

Em virtude das considerações anteriores, denominaremos a faixa etária 15-25 anos como correspondente aos jovens, e a faixa etária 35-45 como correspondente aos

adultos. Nosso propósito, ao dividir os participantes em duas faixas etárias, foi comparar os seus respectivos juízos morais nos aspectos que se referem à humilhação.

Com relação ao sexo, optamos por esse critério de seleção devido às discussões nos estudos na área da psicologia moral, em especial em relação aos juízos morais. Conforme mencionado no capítulo que trata sobre moralidade, a pesquisadora Carol Gilligan (1982) apresentou idéias que sugerem ser o desenvolvimento moral feminino influenciado pela ética do cuidado, diferente da perspectiva masculina atrelada ao direito e à justiça. Em contrapartida, autores como Walker (1984) e Lourenço (1991) não encontraram diferenças nos juízos morais com relação ao sexo dos participantes, revelando que as diferenças dos sexos não exercem influência sobre os resultados das pesquisas. Contudo, Alencar (2003) observa que essa questão, no campo da moralidade, precisa ser mais bem investigada. Tendo em vista a discussão a respeito do sexo, mesmo que não seja nosso objetivo estudar sua influência nos juízos dos participantes, resolvemos dividir os participantes igualmente quanto ao sexo na tentativa de anular os efeitos que essa variável possa gerar.

Consideramos ser relevante explicar que, para ter acesso aos participantes, procuramos a Secretaria Estadual de Educação (Sedu) que nos informou sobre a existência, na região da Grande Vitória, de duas escolas estaduais destinadas à educação especial de alunos surdos e uma que atuava com a proposta de inclusão escolar, portanto não se destinava apenas à matrícula de pessoas surdas. Dirigimo-nos à escola para surdos sediada na cidade de Vitória, onde também nos informamos sobre a existência de outros locais em que os surdos, principalmente aqueles que usavam Libras, costumavam encontrar-se. Tais locais se constituíam de igrejas, associações, casas de pessoas surdas e uma escola da rede municipal de ensino, além daquelas ligadas à Sedu. A escola municipal concentrava um número maior de alunos surdos durante a noite. Assim,

recebemos a informação de profissionais da rede pública de ensino e dos próprios alunos ou visitantes surdos que, com relação a instituições escolares, havia quatro estabelecimentos: um municipal e três estaduais.

Ressaltamos que tais informações foram obtidas de maneira informal com as próprias pessoas surdas e com educadores. Logo, podem existir outras instituições que recebam alunos surdos, mas não houve, nas orientações das pessoas que foram consultadas, a referência a um grupo de pessoas surdas estudando no mesmo local, além dos já mencionados. Não foi identificada, nas considerações das pessoas consultadas, a existência de escolas particulares que tenham alunos surdos matriculados, o que pode acontecer em razão de tais alunos não conviverem com pessoas que participam das atividades desenvolvidas nos locais em que os surdos sinalizadores da Grande Vitória costumam encontrar-se.

Com relação à escola dos participantes, embora esse não tenha sido um critério para seleção deles, observamos que dos 12, 10 freqüentam uma escola pública de ensino e os dois restantes mencionaram terem, durante a vida escolar, freqüentado o mesmo tipo de instituição.

Três instituições (duas escolas e uma igreja) foram contatadas, inicialmente, para que pudéssemos ter acesso aos participantes. A cada instituição foi encaminhado um pedido de autorização para a realização da coleta de dados, conforme o Apêndice A. Vale destacar que dois participantes foram entrevistados em suas residências, o que tornou desnecessária a apresentação do referido pedido de autorização.

Todos os entrevistados tiveram a sua participação consentida por eles próprios e/ou pelos seus responsáveis. O termo de consentimento ao participante e/ou responsável (Apêndice B) foi assinado apenas pelo participante, quando ele tinha mais de 18 anos de idade. Caso contrário, o responsável e o participante assinavam o termo de

consentimento. No referido termo, esclarecemos os objetivos do estudo e assumimos o compromisso de utilizar os dados exclusivamente para fins de pesquisa, seguindo os padrões éticos vigentes pela Resolução Nº 196/1996 do Ministério da Saúde – MS (Brasil, 1996b) e pela Resolução Nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia – CFP (Brasil, 2000).

6.2 Instrumentos e procedimentos

Utilizamos o método clínico proposto por Piaget (1926/s.d.; 1932/1994). Esse método possibilita uma investigação qualitativa sobre o raciocínio dos participantes, favorecendo, dessa maneira, a identificação das principais tendências do pensamento. Em *O juízo moral na criança*, Piaget (1932/1994) propôs o método clínico por meio de entrevistas, com o objetivo de conhecer os juízos morais, e não os sentimentos ou comportamentos morais.

Pelo termo “juízo” entendemos que seja o relativo aos raciocínios pessoais, ao contrário do emprego desse mesmo termo no sentido de imputar um julgamento ou uma sentença. Nossa pesquisa, em especial, se interessa pelos juízos espontâneos, principalmente, e pelos juízos desencadeados, a partir de uma entrevista com enfoque em aspectos da humilhação. Apresentaremos o que sejam esses juízos, partindo dos tipos interessantes a essa pesquisa e finalizando com os tipos que invalidam as respostas. Tal apresentação se faz necessária, visto que “nem tudo o que os sujeitos dizem na entrevista tem o mesmo valor” (Delval, 2002, p. 135).

Piaget (1926/s.d.) analisa os cinco tipos de respostas a serem observadas durante a aplicação do método clínico. Para o autor, quando o participante emite suas respostas imediatas, ocorre a crença espontânea, pois a resposta é oriunda de reflexão anterior e

própria do participante. Uma observação importante de Piaget (1926/s.d.) é a de que essas crenças são raras por serem mais difíceis de obter. As crenças desencadeadas são aquelas em que os juízos são conseqüentes de um raciocínio em uma certa direção e de uma sistematização dos conhecimentos próprios do participante. Nesse caso, o participante usa os próprios recursos para emitir juízos a uma pergunta inédita para ele. As crenças desencadeadas são interessantes e originais, pois o raciocínio do participante e os conhecimentos empregados em suas respostas não tiveram sugestões por parte do entrevistador.

Existe, também, a crença sugerida que ocorre quando o participante se esforça para responder, mas a pergunta sugere determinada resposta e, para não contrariar o entrevistador, o participante não recorre à reflexão. Em contrapartida, se o participante elabora uma história na qual não acredita ou crê por simples exercício verbal, sem que essa demonstre uma atitude de reflexão, temos a fabulação. Por fim, quando o participante “não provoca nenhum esforço” (p. 12) na tentativa de responder à questão proposta pelo entrevistador ou se aborrece de alguma maneira com a pergunta feita, sua reação é denominada como não-importismo.

Para a presente pesquisa, utilizamos uma entrevista estruturada e uma semi-estruturada. A primeira foi utilizada na coleta de informações que caracterizam os participantes. A segunda se refere tanto à definição e caracterização de humilhação pelos entrevistados quanto a uma história-dilema que contrapõe sobrevivência da família e humilhação constante no trabalho. Dessa maneira, a coleta de dados se compôs por três fases distintas: a) caracterização dos participantes, b) relatos sobre humilhação e c) história-dilema, contrapondo sobrevivência da família e humilhação constante no trabalho.

A *Caracterização dos participantes* foi uma fase importante e necessária por revelar informações sobre a vida dos participantes, entre as quais: idade de aquisição da língua de sinais, nível de escolaridade, surdez na família, estado civil, presença de filhos e atuação profissional. Um outro ponto a se destacar é que a fase presente foi um momento inicial de interação em que a filmadora esteve desligada e os participantes se sentiram mais à vontade com a situação de pesquisa. As perguntas realizadas nessa fase da coleta estão descritas a seguir:

FASE A – Caracterização dos participantes

1. Quando você aprendeu Libras?
2. Em que cidade e bairro você reside?
3. Você está matriculado em alguma escola?
 - a. (Caso positivo) Qual o seu nível de escolaridade?
 - b. (Caso negativo) Em que nível de escolaridade você parou?
4. Você trabalha atualmente?
 - a. (Caso positivo) Qual a sua ocupação profissional?
5. Qual o seu estado civil?
 - a. (Caso seja solteiro) Você possui algum relacionamento afetivo com alguém?
6. Você tem filhos? (Caso positivo) Quantos?
7. Existem outros casos de surdez na sua família?
 - a. (Caso positivo) Quantos?
 - b. (Caso positivo) Qual o grau de parentesco?
 - c. (Caso tenha parceiro) Seu parceiro é surdo?

Na fase B, coletamos informações dos participantes a respeito de humilhação, nas quais os jovens e adultos citaram exemplos que envolvem terceiros e/ou mencionaram experiências pessoais de humilhação. Com os exemplos pessoais, foi possível verificar a

experiência considerada pelos participantes como a mais importante, analisar seus juízos de representação da realidade (JRR) sobre a sua reação no passado e hipotética no presente, e em relação ao contexto hipotético de não-surdez no passado. As seguintes questões foram realizadas:

FASE B – Relatos sobre humilhação

1. O que é humilhação?
- 2a. Você pode citar exemplos de humilhação?
- 2b. Por que esses exemplos são de humilhação?
- 3a. Você já foi humilhado? *(Caso a resposta seja negativa, a investigação continuará a partir da Fase C)*. Como?
- 3b. Por que essa foi uma humilhação?
- 4a. *(Caso o participante tenha citado mais de um exemplo)*. Qual desses exemplos, você considera mais importante?
- 4b. Por que esse exemplo de humilhação é o mais importante?
- 5a. No momento em que *(mencionar a situação de humilhação considerada como a mais importante)*, qual foi a sua reação?
- 5b. Por quê?
- 6a. Hoje, se essa situação *(mencionar a humilhação considerada como a mais importante)* acontecesse novamente, qual seria sua reação?
- 6b. Por quê?
- 7a. Se você fosse ouvinte, naquela época e na mesma situação *(mencionar a humilhação considerada como a mais importante)* qual seria a sua reação?
- 7b. Por quê?

Na fase C, apresentamos uma história-dilema que contrapõe dois valores: humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família. Essa história foi adaptada com base no dilema utilizado por La Taille (1996, 2002b) e Ades (1999). Antes que os

participantes respondessem às questões, solicitamos que a história fosse repetida para verificarmos se houve compreensão. As características dos personagens foram alteradas, conforme o sexo dos participantes. Portanto, às jovens e às adultas, a história contada tinha personagens femininas; aos jovens e aos adultos, as personagens eram masculinas. A seguir, apresentamos a história e as respectivas questões.

Pedro é surdo e trabalha em um escritório. Trabalha muito bem e é muito esforçado. Todo o dia, na frente das outras pessoas, seu chefe Marcos dá bronca em Pedro, dizendo que seu trabalho não é bom, que ele não sabe fazer nada direito. O chefe até chama Pedro de burro e de incapaz. Pedro não agüenta mais e pensa em sair do emprego. Mas o dinheiro que ganha no emprego é muito importante para a família. Ele tem três filhos. A esposa (esposo) trabalha, mas ganha pouco e é muito difícil arranjar um novo emprego.

1a. Entre sair ou ficar no emprego, o que Pedro deve fazer?

1b. Por quê?

2a O que você acha que Pedro fez?

2b. Por quê?

3a. Se Pedro fosse ouvinte, o que ele faria?

3b. Por quê?

Versão feminina: Ana e Maria.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e filmadas na íntegra, em uma sala vazia, cedida pela instituição (escola ou igreja) ou pelo próprio participante, no caso de a entrevista ter sido realizada em sua residência. A filmagem se fez necessária, pois utilizamos a Libras. A filmadora foi posicionada em um ângulo lateral que pudesse focalizar tanto a entrevistadora quanto o participante. As entrevistas tiveram a duração total de 871 minutos, e uma média de 72,6 minutos cada. As fitas de vídeo, em que

constam os dados coletados, estão guardadas em nosso arquivo pessoal, cuja utilização se restringe aos objetivos da pesquisa, resguardando a identidade dos participantes. As imagens coletadas nas filmagens foram utilizadas, exclusivamente, para transcrição das entrevistas, sem que tenham sido apresentadas em público ou cedidas a outras pessoas ou instituições.

Vale ressaltar que, além das 12 entrevistas que compõem a coleta de dados do presente trabalho, realizamos outras 12 entrevistas que foram consideradas nulas devido, principalmente, a dificuldades relacionadas ao estabelecimento de uma comunicação. No apêndice C, *Breve relato sobre as entrevistas consideradas nulas*, apresentamos uma descrição dos motivos para que elas não tenham feito parte da coleta de dados.

6.3 Tratamento dos dados

Transcrevemos as entrevistas realizadas com os 12 participantes. No Apêndice D, em CD digitalizado, é possível visualizar todos os protocolos das entrevistas, sem as questões da fase A e a narração da história-dilema.

A análise qualitativa foi privilegiada, uma vez que o método-clínico tem a característica de fornecer informações variadas. Desse modo, realizamos uma leitura inicial com que elaboramos as categorias detalhadas. A partir de então, ocupamo-nos com a elaboração das categorias resumidas, contidas no Apêndice E do CD digitalizado. As categorias detalhadas, associadas às categorias resumidas, enriqueceram a análise qualitativa.

Embora nossa pesquisa tenha contado com um número reduzido de participantes, realizamos uma análise quantitativa por meio de registro de frequência, inserindo os dados em uma planilha do programa *SPSS for Windows*, cujas iniciais correspondem a *Statistical Package for Social Sciences* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) (SPSS, 1999). Por meio do *SPSS for Windows*, foi-nos possível comparar variáveis, a fim de investigar diferenças nas respostas dos jovens e dos adultos. De tal forma, nos interessamos ainda em comparar as respostas com as seguintes variáveis: aquisição da língua de sinais, escolaridade, surdez na família, estado civil e atuação profissional. Os dados mais interessantes, oriundos dessas comparações, foram tratados no capítulo 7, sob o título *Resultados e discussão*, a seguir.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Caracterização dos participantes

Nesta seção, relacionamos algumas características que consideramos importantes a respeito dos participantes dessa pesquisa. Realizamos a coleta de dados com doze entrevistados, divididos, igualmente, no que diz respeito à faixa etária (jovens e adultos) e ao sexo. Todos são surdos pré-lingüísticos, ou seja, ficaram surdos antes de adquirirem uma linguagem via oral. Portanto, eles não possuem memória auditiva. Ainda que haja relatos de experiência pessoal com o oralismo, conforme verificaremos nos dados analisados na seção 7.2, os participantes demonstraram identificar-se com uma comunicação por meio da Libras.

Embora não tenha sido um dos critérios para a seleção dos participantes, interessou-nos investigar a respeito do período em que houve a aquisição da Libras pelos jovens e adultos. Com exceção de um dos participantes que, por ter nascido em uma família constituída por surdos (pais, irmão e tios), o que possibilitou o contato, desde o seu nascimento, com uma linguagem não-oralizada, a aquisição de língua de sinais dos participantes restantes parece ter acontecido durante o convívio com outros membros surdos usuários de língua de sinais em atividades comunitárias realizadas por igrejas, escolas, associações, entre outros.

No capítulo 4, *Mãos que falam e olhos que ouvem*, explicamos, com base em alguns pressupostos da epistemologia genética, que “a aquisição da linguagem – ou melhor, de uma língua natural – é uma entre outras manifestações da função simbólica ou semiótica” (Banks-Leite, 1997, p. 214), a qual encontra as suas raízes no período sensoriomotor. Lembremos que a função semiótica é responsável por uma série de

condutas de ordem simbólica, por exemplo, linguagem, imitação diferida, desenho, jogo e gesto simbólico. Estima-se que tais condutas venham a ter início aproximadamente entre 18 e 24 meses de vida. Portanto, nota-se em tais apontamentos que a linguagem é uma das condutas em que é possível a representação. Segundo Piaget (1945), que recorre às palavras de M. Guillaume, “(...) a linguagem oral do homem não é (...) a única manifestação de uma função simbólica muito geral [tradução nossa].”¹⁰ (p. 70).

Ressaltamos que a função semiótica é reconhecida por Piaget (1970/1990) como uma das responsáveis pela gênese e aperfeiçoamento dos conhecimentos. Um ponto importante a ser observado é que, sendo a função semiótica presente no período sensoriomotor, resultante dos progressos da imitação, a elaboração dos instrumentos do conhecimento não se deve às transmissões verbais, uma vez que as pessoas surdas “embora com ‘atraso’ em relação aos indivíduos normais, por falta de **incitamentos coletivos suficientes**, nem por esse fato deixam de apresentar estruturas cognitivas análogas às dos normais [grifo nosso]” (p. 19).

Quanto aos nossos participantes, parece que os “incitamentos coletivos” (p. 19) aconteceram em uma época tardia, se os compararmos, exceto uma das jovens, com pessoas ouvintes. Uma reflexão sobre a época estimada em que a função semiótica ocorre no ser humano nos permite concluir, conforme a epistemologia genética nos orienta, que, por volta dos dois anos de idade, é possível que as pessoas tenham constituído essa função que lhes permite realizar condutas representativas. Porém, no que se refere a um tipo de representação específico, a linguagem usando signos sociais, fica possível admitir que os nossos participantes tenham tido um “atraso” qualitativo em virtude de um convívio tardio com pessoas ou grupos que comunicassem com uma

¹⁰ Texto original da citação: “(...) le langage oral de l’homme (...) non l’unique manifestation d’une fonction symbolique très générale.” (Piaget, 1945, p. 70).

língua oficial de sinais. Nota-se que mencionamos o termo “oficial” para designar a Libras, sob o cuidado de considerar que, embora esses participantes tenham iniciado o seu contato com a Libras tardiamente, eles podem ter usado outras estratégias para a representação, em especial gestos simbólicos que não caracterizam os sinais convencionais.

Em relação aos participantes da presente pesquisa, as idades aproximadas de aquisição da Libras são: a) 2 anos, uma jovem; b) 12 anos: cinco jovens; c) 15 anos: três adultos; d) 20 anos: dois adultos; e) 33 anos: um adulto.

Sobre a aquisição da Libras pelos participantes, podemos constatar médias de “atraso”, tomando como referência a idade aproximada de dois anos em que a linguagem oral pode acontecer, conforme exposto anteriormente com base na teoria piagetiana. Verificamos que cinco jovens e os seis adultos iniciaram suas participações em comunidades com outras pessoas surdas que usavam a Libras, respectivamente, a partir dos 12 e dos 15 anos. Realizamos um cálculo sobre os anos de “atraso” dos participantes na aquisição da linguagem, considerando suas idades aproximadas, na época em que aprenderam a se comunicar por meio da Libras, cujos dados estão descritos na Figura 1.

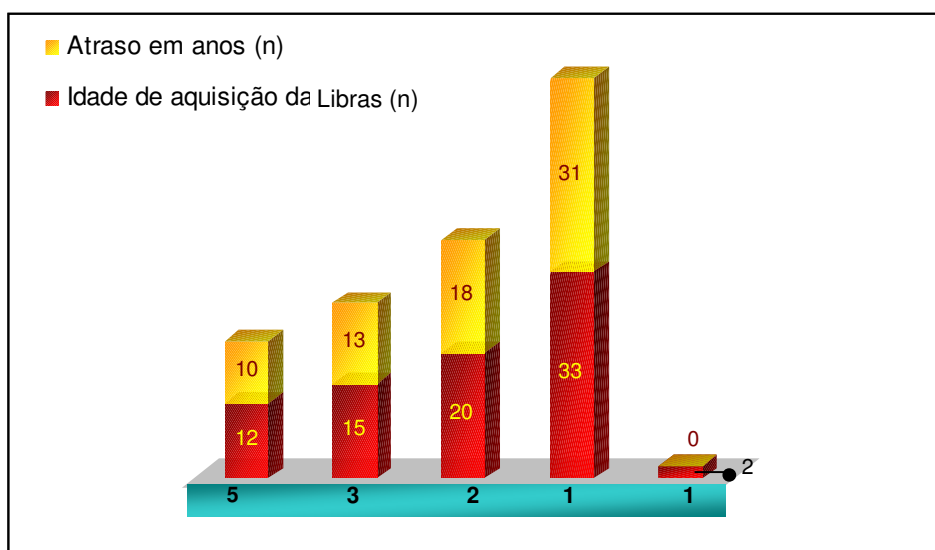


Figura 1. Demonstrativo do “atraso” em anos na aquisição da língua de sinais pelos participantes. Legenda: Quantidade de participantes por coluna.

Com exceção de uma moça, o restante dos jovens adquiriu a Libras a partir dos 12 anos, quando se inicia a adolescência. Os adultos iniciaram a aquisição de Libras em torno dos 15 anos, logo, mais tardiamente, se comparados com os jovens.

Embora tenhamos considerado as informações a respeito da idade aproximada em que houve o início da aquisição da Libras, ressaltamos que, para se tornarem participantes dessa pesquisa, seria necessário que os jovens e adultos surdos demonstrassem compreensão dos enunciados e manutenção de diálogo, logo um desenvolvimento de uma linguagem conceitual, essencial para que as entrevistas pudessem acontecer.

Dando continuidade à *Caracterização dos participantes*, a fase de entrevista a respeito das informações que consideramos mais importantes acerca deles será tratada por meio dos tópicos descritos na ordem a seguir: a) bairro e cidade onde residem os participantes; b) escolaridade; c) atuação profissional; d) estado civil; e) presença ou ausência de filhos; f) surdez na família.

Os participantes residem na região da Grande Vitória. Optamos por não nomear os respectivos bairros, pois consideramos que, devido ao número reduzido dos participantes, tal informação facilitaria sua identificação, resguardados que estão pelo sigilo garantido no Termo de Consentimento (Apêndice B) assinado pelos participantes e/ou responsáveis. Portanto, informamos que, em âmbito geral, dez participantes residem em bairros de regiões periféricas e dois vivem no centro de duas das cidades. As cidades com o número de participantes são: três em Vitória, três em Cariacica, três em Vila Velha, dois em Serra e um em Viana.

Sobre o nível de escolaridade, observamos que os participantes apresentam um “atraso” com relação ao estimado para as suas faixas etárias. De acordo com a Lei nº. 11.274/2006 (Brasil, 2006), o ensino fundamental passa a ter a duração de nove anos, com início aos seis anos de idade, e o ensino médio mantém-se como etapa final da educação básica, com a duração de três anos consecutivos. Contudo, consideramos que a estimativa sobre o “atraso” escolar dos participantes deva ser realizada a partir de uma comparação com o pressuposto anterior a essa lei – extinto art. 32 da Lei nº. 9394/1996 (Brasil, 1996a), que preconizava o ingresso escolar a partir dos sete anos de idade, quando o ensino fundamental era concluído em oito anos. Comparando com a idade escolar por série, sob orientação da Lei 9394/96 (Brasil, 1996a), observa-se: cinco jovens apresentam uma média de 6,4 anos de “atraso” escolar e uma jovem cursa uma série do ensino médio de acordo com a sua idade, coincidindo com o fato de que essa mesma jovem teve o contato com uma linguagem não-oralizada, desde o seu nascimento. Mas quatro adultos, que ainda estudam, apresentam uma média de 24,2 anos de “atraso”. Os dois restantes apresentam a seguinte situação: uma adulta já havia concluído o ensino médio e outro adulto parou de estudar aos 19 anos, quando cursava a

2ª série do ensino fundamental (naquela ocasião, tinha a média de 11 anos de “atraso” escolar).

Podemos considerar que, mesmo havendo “atraso” escolar em ambas as faixas etárias, nota-se maior “atraso” entre os adultos ainda matriculados no sistema educacional. Delatorre (s.d.) explica que os surdos adultos apresentam uma baixa escolaridade enquanto os mais jovens têm pouca experiência profissional e maior escolarização. Lustosa e Carneiro (s.d.) destacam, entre outros fatores, “a baixa escolaridade dos surdos [e] a educação profissional pouco adequada” (p. 2) como elementos que repercutem em problemas graves para a formação e a atuação profissional de pessoas surdas.

Haveria, portanto, relação entre o período de aquisição de língua de sinais e o nível de escolaridade dos participantes? Os dados apresentados parecem indicar que sim. Observamos que quatro adultos que tiveram uma aquisição da língua de sinais mais tardiamente, entre 15 e 31 anos, também apresentaram uma média alta de “atraso” na escolaridade, qual seja 24,2 anos de atraso. Ramozzi-Chiarottino (1988) observa, com base em pressupostos piagetianos, que, quando ocorre a sobreposição de signos lingüísticos aos esquemas sensoriomotores, ou seja a linguagem, instaura-se uma possibilidade de construção dos conceitos mais gerais. Havendo a socialização desses conceitos, a tendência é que o pensamento vá se inserindo em uma realidade objetiva e comum. Pode-se dizer, então, que o pensamento começa a adquirir atributos diferenciados por meio das condutas representativas, uma vez que novas ações são interpostas àquelas que “asseguram as interdependências diretas entre o sujeito e os objetos (...)” (Piaget, 1970/1990, p. 15). Eis, portanto, uma competência cognitiva com a qual o conhecimento pode ultrapassar os limites dos dados objetivos, repercutindo em uma possibilidade indefinida de construções possíveis e resultantes de processos que

combinam conceitos, não mais limitados aos dados imediatos e concretos da realidade. Essas habilidades conceituais são necessárias para que os indivíduos participem de um processo formal de escolarização.

Dessa maneira, pode ser que os participantes não tivessem ainda construído os esquemas necessários à elaboração dos conceitos mais gerais, até então, exteriores a eles. Esses participantes apresentam “atraso” na aquisição da língua de sinais em comparação com o período estimado em que poderia ser desenvolvida uma linguagem falada, assim como no nível de escolaridade. No entanto, a capacidade de representação e compreensão de signos lingüísticos, reconhecidos por um grupo social determinado, pode ter estimulado a construção de novos esquemas mentais que permitissem a participação em novas turmas escolares, quebrando o ciclo de reprovações, mesmo que tardiamente.

Como uma seqüência geral, todos nós deveríamos vivenciar um processo que vai desde a escolarização até a profissionalização, caminho por meio do qual todos estaríamos em processo de qualificação para inserção no mercado de trabalho e atuação política na sociedade. Vieira, Pacheco e Rodrigues (2004) salientam que as escolas têm como desafio promover uma capacitação profissional adequada para as pessoas surdas, sendo necessário que suas formas de atuação sejam repensadas, assim como o currículo e as finalidades educacionais, pois, para os autores, as pessoas surdas têm o direito de participar das discussões das políticas sociais.

Logo, no que concerne à atuação profissional dos entrevistados, 8 dos 12 (três jovens e cinco adultos) trabalham. Desses oito, seis possuem vínculo empregatício. As atividades profissionais são auxiliar de produção, digitador, auxiliar de serviços gerais, passador de roupas, costureiro e autônomo (confecção de brindes). Um dos participantes é também instrutor de Libras, atividade que requer maior elaboração intelectual como

planejamento de aulas, orientação e estimulação da aprendizagem de alunos, contato com um público diverso, habilidade de se comunicar com pessoas que não possuem domínio da língua de sinais. Comparando os dados sobre atuação profissional e grau de escolaridade dos participantes, notamos que esse último pode ter influenciado o ingresso desses participantes no mercado de trabalho, por meio de atividades profissionais que não exigem um nível maior de escolaridade, com exceção de três participantes que precisam estar qualificados em informática, além de ser preciso que possuam habilidades comunicativas para lidar com um público diverso. Salientamos que a inserção no mercado de trabalho desperta preocupação entre os participantes, principalmente a dificuldade em conseguir emprego, conforme será descrito na seção 7.5.

Uma pesquisa realizada por Borges, Bello, Leite e Araújo (2002), com gerentes e supervisores de cinco empresas de Salvador-BA, revela algumas de suas representações a respeito do trabalhador surdo. A principal questão dessa pesquisa foi saber por que essas empresas estariam contratando pessoas surdas. Os resultados revelam que as principais razões para contratar pessoas surdas são: 1) obrigação imposta pela Lei nº. 8.213¹¹; 2) a falsa crença de que a contratação de funcionários surdos diminuiria os custos da empresa, o que demonstra desconhecimento desses empregadores sobre o fato de que os surdos tinham carteira assinada; 3) vivência de novas experiências. Quando interrogados sobre as diferenças entre trabalhadores ouvintes e surdos, os entrevistados consideraram os surdos mais detalhistas e com mais iniciativa, resultando em um trabalho com mais qualidade, além de a produtividade ser creditada ao trabalho dos surdos. Houve destaque também para a desvantagem do surdo quanto à compreensão de

¹¹ Esclarecemos que a Lei 8.213/91 se refere à reserva de vagas entre 2% a 5% para beneficiários reabilitados ou pessoas consideradas portadoras de deficiência com habilitação profissional, sobre o total de cem ou mais funcionários de uma empresa privada (Brasil, 1991).

ordens; em todas as empresas foi verificado que os funcionários ouvintes que atuam na mesma função não são preparados para se comunicar com os surdos, além do mesmo despreparo dos chefes que atuavam com os funcionários surdos, o que dificultava a integração.

Veremos, portanto, que tais situações de trabalho não parecem acontecer isoladamente, pois alguns dos participantes de nossa pesquisa destacam situações parecidas, envolvendo desqualificação e despreparo profissional do funcionário surdo para ser inserido ou promovido no trabalho, dificuldade na comunicação com o chefe, caracterização do surdo como um trabalhador concentrado no seu trabalho. Tais situações serão consideradas mais adiante, na seção 7.2, quando tratarmos especificamente de experiências de humilhação.

De acordo com o que foi exposto (região onde residem, nível de escolaridade e atuação profissional), os participantes podem ser considerados como pertencentes à classe baixa. Ressaltamos que o nível socioeconômico não foi investigado, tampouco se constituiu como um dos critérios para seleção dos participantes. Contudo, notamos que podem ser alguns indicadores socioeconômicos: dez participantes residem em bairros considerados de periferia, onze apresentam “atraso” na escolaridade, nove se ocupam profissionalmente com empregos de baixa remuneração e que também exigem pouca qualificação, e todos eles estiveram ou estão matriculados em escolas da rede pública de ensino.

Continuaremos a *Caracterização dos participantes*, partindo para a análise sobre o estado civil deles, conforme a faixa etária e o sexo. Entre os entrevistados, sete são solteiros, dos quais quatro jovens e três adultos, e cinco são casados, entre eles estão dois jovens e três adultos. Considerando o sexo dos participantes, entre os jovens

solteiros temos uma moça e três rapazes. Entre os adultos solteiros, os três são mulheres. Com relação aos jovens casados, apenas duas moças são casadas. Entre os adultos casados, os três são homens. Portanto, há mais solteiros (sete) do que casados (cinco). Denota-se na entrevista de uma das jovens casadas a consideração de que, com o casamento, ela se sentiria mais protegida de eventos que envolvem humilhação: “... *eu estou casada, não sei de mais nada. Antes (...) eu fui muito humilhada*” (Viviane, 24¹²).

Por fim, analisamos se nas famílias dos participantes havia outros casos de surdez. Eis, portanto, o tópico referente à surdez na família, sobre o que consideraremos os cônjuges surdos dos participantes, além dos parentes consangüíneos. Cinco participantes relataram não ter nenhum caso de surdez na família, entre os quais há mais adultos (três) do que jovens (dois). Três participantes, um jovem e dois adultos, que têm um caso de surdez na família referem-se ao cônjuge. Esse dado revela que oito participantes (três jovens e cinco adultos) não têm parentes consangüíneos surdos. Na seqüência, dois jovens e um adulto têm dois casos de surdez na família: um dos jovens refere-se a um tio e a um primo, enquanto o outro menciona o cônjuge e um primo surdos; o adulto refere-se a duas primas surdas. Um dos jovens relatou ter seis surdos em sua família (os pais, o irmão e três tios).

Consideramos importante destacar que um dos solteiros namora uma pessoa surda. Portanto, ao verificar a condição dos parceiros desses participantes, observamos que cinco parceiros (quatro cônjuges e um namorado) são surdos, enquanto a esposa de um adulto é ouvinte.

A condição de surdez do futuro cônjuge parece influenciar a decisão para o casamento. O contato social entre surdos usuários da língua de sinais é um dos

¹² O nome é fictício, seguido pela idade em anos.

elementos que propiciam o casamento, conforme observado por Lodi (2005) e revelado por uma jovem: ***“Ser casada com surdo é melhor porque a comunicação é normal, é igual, é fácil”*** (Viviane, 24).

Dando seguimento à *Caracterização dos participantes*, perguntamos, independentemente de seu estado civil, se eles tinham filhos. Sobre a presença ou ausência de filhos, constatamos que apenas três adultos casados têm filhos: um deles tem um filho; um tem dois filhos e outro tem cinco filhos. Uma jovem, casada, relatou a necessidade de aparelhos adequados que alertem aos pais surdos quanto ao choro do filho: ***“Precisa também ter um aparelho com luz para indicar quando o filho está chorando. Se eu sou surda, como eu vou fazer com o bebê?”*** (Viviane, 24). Em tal consideração parece estar presente o receio quanto ao cuidado do bebê, o que pode ser um fator relevante quanto à decisão de ter filhos.

Pedimos licença para tecer um comentário sobre informações que não foram registradas formalmente no decorrer da coleta de dados, a respeito da opção pelo relacionamento afetivo com pessoas surdas e sobre a educação de crianças ouvintes por pais surdos.

A primeira parte do comentário refere-se a um participante casado com uma pessoa ouvinte. Essa foi a primeira vez que encontramos um surdo (Jonas, 36) em tal contexto. Até então, os comentários realizados por surdos noivos (ou que já estivessem casados) referiam-se à possibilidade de falta de confiança em um cônjuge que fosse ouvinte. Desse modo, para um rapaz, não participante dessa pesquisa, as dúvidas eram: “Como seria quando ela estivesse conversando ao telefone? E quando alguma colega se aproximasse e começasse a conversar sem utilizar sinais?”. Foi então que perguntamos para aquele participante (Jonas, 36) como foi decidir casar-se com uma pessoa ouvinte. Em resposta, Jonas (36) comentou sobre sua indecisão e receio, porém realizava uma

avaliação positiva a respeito dessa decisão, por reconhecer na esposa uma grande companheira, tanto na mediação com as pessoas ouvintes em geral, quanto na educação de sua filha. Nesse momento, a esposa explicou que a criança, em momentos de raiva, fala mal do pai e ele não intervém por não ouvir tais comentários. Logo, a mãe é quem, nesse tipo de situação, corrige o comportamento da filha.

A respeito da educação dos filhos, testemunhamos uma situação de conflito entre uma mãe surda e sua filha ouvinte. Na ocasião, a mãe e a criança visitavam a casa de uma amiga onde estávamos para a realização de uma entrevista. A criança desejava brincar na rua com uma colega, o que se tornou algo improvável de obter autorização, pois a mãe não se sentia segura, alegando que ela não ouviria os sons externos que a auxiliariam na supervisão do que estaria acontecendo com a filha.

Consideramos ter apresentado dados importantes para traçar alguns aspectos a respeito da *Caracterização dos participantes*. Tais considerações serão utilizadas nos próximos tópicos que tratarão de aspectos diferentes da análise dos dados. A seguir, escreveremos sobre como esses participantes definem e exemplificam a humilhação.

7.2. Relatos sobre humilhação

Nesta seção, apresentaremos os dados que versam acerca da definição e dos exemplos de humilhação, na ótica dos participantes da presente pesquisa. Ao tratarmos da definição de humilhação, comentaremos algumas observações iniciais dos participantes a respeito do tema. Categorizamos os tipos de humilhação que podem expressar os seguintes conteúdos: condição, evidência, impotência ou contágio, que estão de acordo com o quadro teórico elaborado por Harkot-de-La-Taille (1999), conforme as considerações do capítulo 3, sob o título *Humilhação*. Para categorizar os

tipos de humilhação de acordo com os referidos conteúdos, investigamos a maneira como os participantes justificam os exemplos de humilhação, que podem envolver terceiros e/ou que sejam de experiências pessoais. Serão mencionados, ainda, os exemplos mais importantes de humilhação pessoal, um para cada participante, bem como o que os motiva para tal escolha.

Tendo apresentado um panorama geral sobre o que detém a nossa atenção nesse percurso de pesquisa, iniciaremos tratando sobre a maneira com que a pergunta “O que é humilhação?” foi considerada pelos participantes, para, então, tratar das suas definições sobre o tema. O primeiro ponto refere-se à compreensão do sinal “**humilhação**”. Um participante adulto entendeu que, em vez de humilhação, a pergunta referia-se ao sinal “**nada**”. Outros participantes também tiveram esse tipo de interpretação do sinal, porém, por não compreenderem o sentido do sinal “**humilhação**”, foi necessário que considerássemos nulas as suas entrevistas, conforme maior detalhamento feito no *Breve relato sobre as entrevistas consideradas nulas* (Apêndice C).

Percebemos que os sinais referentes a “**humilhar**” ou “**humilhação**” e a “**nada**” apresentam algumas semelhanças, o que não significa dizer que sejam iguais. O sinal referente a “**humilhar**” ou “**humilhação**” deve ser realizado girando “a mão direita pelo pulso, com força, apontando os dedos para frente, com expressão facial contraída” (Capovilla & Raphael, 2001, p. 548), conforme demonstra a Figura 2.

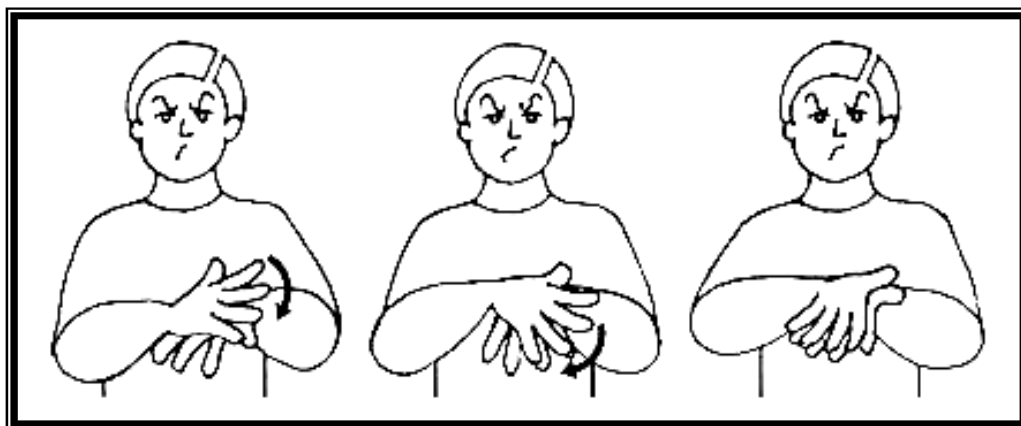


Figura 2. Demonstração do sinal referente a “humilhar” ou “humilhação”. (Capovilla & Raphael, 2001, p. 740)

O sinal referente a “**nada**”, diferente do anterior, é realizado movendo “a mão direita em círculos horizontais sobre a palma esquerda, com expressão negativa” (p. 933), de acordo com a Figura 3.

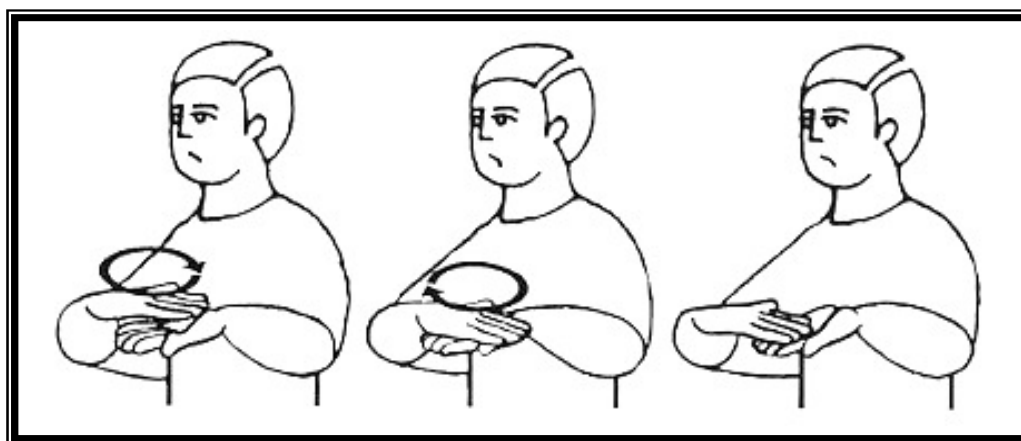


Figura 3. Demonstração do sinal referente a “nada”. (Capovilla & Raphael, 2001, p. 933)

Depois de termos verificado que os participantes compreenderam o sinal “**humilhação**”, notamos que esse é um tema reconhecido pelos entrevistados. Apesar de apenas cinco participantes terem apresentado um conceito sobre humilhação, houve

comentários de todos eles a respeito disso, com destaque para a frequência, como diz Jonas (36): ***“Humilhação existe sempre, sempre”***.

Além da frequência, o sentimento gerado pela humilhação é destacado conforme um trecho da entrevista realizada com Vitor (18) que, ao tentar definir o tema, comenta: ***“Humilhação é uma coisa que surdo não gosta”*** (Vitor, 18). Nesse sentido, o jovem se referiu à consequência sentida, de maneira negativa, por quem sofre uma humilhação.

Também observamos que o sentimento, como motivo para humilhar, está presente em algumas considerações femininas. Três jovens e uma adulta consideram o “não-gostar” como causa da humilhação, conforme o trecho a seguir: ***“Ah! Humilhação, eu conheço humilhação! É igual, por exemplo: eu não gosto de uma pessoa e humilho essa pessoa”*** (Letícia, 16). A jovem Luciana (19) acrescenta um sentido de malignidade ao agressor, além do sentimento negativo que impulsiona a humilhação: ***“Tem pessoa má que não gosta do outro e tem vontade de matar, humilha e deixa para lá”***.

Em suma, vimos que os participantes reconhecem a humilhação, pois constatamos alguns elementos que podem contribuir para caracterizar o referido tema, do ponto de vista dos participantes: ser freqüente, gerar um sentimento negativo, acontecer devido a um sentimento negativo (não-gostar), além de, ao agressor, ser atribuída uma característica de maldade. Portanto, o tema é reconhecido e recorrente, como observa La Taille (2002b) que, ao refletir sobre o aspecto da frequência das humilhações, atenta para a inexistência de um “freio moral” (p. 245) nas pessoas que, geralmente, as cometem.

Dos 12 participantes a quem perguntamos “O que é humilhação?”, apenas cinco responderam de maneira conceitual. Para que houvesse uma definição do tema, foi necessário que usássemos recursos do método clínico, pois apenas a referida pergunta não foi suficiente para que os participantes apresentassem uma resposta. Nesse sentido,

realizamos perguntas de maneiras diferentes. Uma delas seria “se você fosse explicar a um amigo surdo o que é humilhação, o que você diria?”. Uma segunda maneira de perguntar foi: “em Libras, o que significa o sinal ‘humilhação’?”. Por fim, utilizamos ainda o recurso de apontar objetos ou realizar sinais diferentes, como os de “casa” e “gato” para pedir a definição. Ao final de cada um dos procedimentos anteriores, apresentamos o sinal “humilhação” para que fosse conceituado pelos entrevistados.

Os participantes que definiram humilhação são quatro jovens (três moças e um rapaz) e uma adulta. Esses participantes são os que, em comparação com os restantes, estão com um nível maior de escolaridade, ou seja, entre os jovens, uma cursava a 8ª série do ensino fundamental, enquanto os outros três estavam concluindo o ensino médio; a adulta havia concluído o ensino médio. É possível que esses participantes tenham desenvolvido uma capacidade de representação a ponto de realizar conceituações, o que poderia estar de acordo com a qualidade das interações estabelecidas na medida em que o nível de escolaridade aumenta.

Um outro fator que nos chamou a atenção é o de que a maioria dos que definiram humilhação são participantes jovens ($n=4$), sobre o que podemos, ainda, considerar o período de aquisição da Libras como algo que pode ter sido marcante no desenvolvimento desses participantes. Conforme mencionado na seção 7.1, lembramos que três desses jovens adquiriram a Libras a partir dos 12 anos de idade, apresentando, portanto, um atraso de 10 anos com relação à idade aproximada em que normalmente acontece a aquisição de uma linguagem falada, de acordo com a epistemologia genética, enquanto a jovem restante, filha de pais surdos, não teve atraso na aquisição da Libras em comparação com o mesmo fator.

Contudo, verificamos que conceituar humilhação é algo difícil de ser realizado, assim como Ades (1999) que também se deparou com esse tipo de situação em sua

pesquisa, além de ter considerado que tal definição é também difícil para filósofos e psicólogos.

Com relação às definições dos cinco participantes, temos humilhação como ‘morte’ (n=2¹³), ‘inimizade’ (n=1), ‘pisar’ (n=1) e ‘destruição’ (n=1). Vejamos como as definições dos participantes são consideradas, começando pela humilhação como ‘morte’ (n=2). Destacamos um trecho da entrevista realizada com o participante Fernando (24) que caracteriza a humilhação como matar, em diversos âmbitos:

(E¹⁴) O que é humilhação? (P) *Uma pessoa humilhar*. [O participante faz o sinal “humilhar” e oraliza a palavra “matar”]. (E) Como assim? (P) *É morte, matar. Isso é humilhação. Eu odeio isso! Ódio!* (E) Humilhação é matar? [Depois de fazer o sinal de humilhação, a entrevistadora soletra a palavra HUMILHAÇÃO]. (P) *Sim*. (E) Por quê? (P) *Porque... Por exemplo, somos um casal. Um outro homem sente raiva disso e vai matar*. (E) Você disse que “fazer fofoca”, dar as costas ao outro é humilhação. Você falou também que humilhação é igual a matar. Como assim? Matar a tiro? [Fernando havia citado esses exemplos como de humilhação, em momento anterior] (P) *Com faca também. Com veneno*. (E) Fazer fofoca e dar as costas ao outro é também “matar”? (P) *Por exemplo, depois de uma fofoca em que as pessoas brigam, elas nunca mais vão conversar, não voltam nunca mais. Acabou, morreu*. (E) Fofoca é “morte”? (P) *Você conhece Yara?* (E) Não. (P) *Aconteceu isso com ela. Nunca mais nós conversamos*. (E) Então humilhação é “morte” que pode ser por tiro, facada, veneno ou quando uma pessoa se afasta da outra, não quer mais saber dela, é isso? (P) *Sim. É isso*.

Para Fernando (24), a humilhação pode ser vivenciada em situações de violência física ou em ocasiões em que há o rompimento de uma amizade. Nesse sentido, a humilhação é morte porque, associada a uma violência física, pode gerar a morte do corpo físico ou, associada a uma violência simbólica, pode resultar em morte de um relacionamento, ou seja, o afastamento entre agressor e vítima. A outra jovem que definiu humilhação como ‘morte’ apenas a relacionou à violência física.

¹³ Usaremos a sigla “n”, entre parênteses, seguido por um sinal de igual e um número, para indicar a quantidade de respostas ou de justificativas por categoria. É possível que, em algum momento, o referido número seja igual à quantidade de participantes como na ocasião em que cada um deles mencionar somente uma resposta ou justificativa por questão.

¹⁴ A letra (E), maiúscula e entre parênteses, designa a intervenção da entrevistadora. A letra (P), maiúscula, entre parênteses, em negrito e em itálico, designa as considerações do participante.

A jovem Viviane (25) define a humilhação como ‘*inimizade*’ (n=1), mencionando, logo em seguida, exemplos pessoais de humilhação que, como veremos na presente seção, estão relacionados a situações em que a mesma esteve impossibilitada de estabelecer a comunicação com pessoas ouvintes, portanto privada de criar laços de amizade.

Consideramos, ainda, a definição ‘*pisar*’ (n=1), destacada pela jovem Letícia (16), no trecho da entrevista a seguir:

(E) E humilhação é o quê? (P) **Ah, não sei... palavra.** (E) O que significa essa palavra? (P) **Não sei.** (E) Em língua de sinais, o sinal “humilhação” significa o quê? (P) **Pisar.** [A participante fica em pé e utiliza um gesto para referir-se a “pisar”, apoiando-se na perna esquerda e movendo o pé direito, repetidas vezes, da esquerda para a direita. A palavra “pisar” não tem um sinal específico no Dicionário de Libras (Capovilla & Raphael, 2001)]. (E) Humilhar é pisar? (P) **Sim.** (E) Pisar como? (P) **Humilhar é igual a pisar.**

A consideração de humilhação como referente a pisar é feita por Comte-Sponville (1997), ao comentar humildade. Nesse sentido, o autor cita um trecho de Kant referente a tornar-se humilde que, em excesso, pode resultar em humilhação, logo, o humilde demais pode correr o risco de ser “pisado”.

Por fim, ‘*destruição*’ (n=1) foi a palavra utilizada por Mariana (45) para definir humilhação, para quem o tema tem relação com o desprezo e falta de auxílio ao outro: “*É destruição. Quando a pessoa não ajuda a outra, quando a despreza, ela a destrói*”.

Tais definições, quais sejam ‘*morte*’, ‘*inimizade*’, ‘*pisar*’ e ‘*destruição*’, revelam que a humilhação implica algum tipo de ruptura. Nesse sentido, podemos considerar que a humilhação é uma violência, pois implica, necessariamente, subjugar um pelo outro. A ruptura presenciada, quando ocorre uma humilhação, seria, portanto, a do respeito pela dignidade de quem é o alvo da humilhação.

Até o presente momento, vimos que a humilhação foi definida por cinco participantes, sendo a maioria deles jovens (n=4). Informamos aos participantes, mesmo àqueles que definiram o conceito, que humilhação é rebaixamento, definição adotada nessa pesquisa. Notamos que a humilhação é tema reconhecido pelos participantes, visto que todos eles tiveram exemplos a citar. Trataremos desses exemplos, a seguir, a começar por aqueles que envolvem terceiros, ou seja, tipos de humilhação em que o humilhado é outra pessoa que não o próprio participante. Em seguida, analisaremos os exemplos pessoais de humilhação relatados pelos participantes.

7.2.1. Humilhação que envolve terceiros (HUTER)

A primeira análise consiste em apresentar os exemplos citados e a segunda análise, com base nas justificativas dos participantes, consiste em verificar os conteúdos dessas justificativas. Tais conteúdos estão de acordo com alguns daqueles que compõem o quadro teórico exposto por Harkot-de-La-Taille (1999), ou seja, os argumentos dos participantes referem-se a *'impotência'*, *'evidência'*, *'condição'* e *'contágio'*.

Inicialmente, verificamos que os exemplos de humilhação que envolve terceiros (HUTER) foram em maior número entre os jovens (n=15), enquanto os adultos citaram apenas seis exemplos. Desse modo, temos um total de 21 respostas. Notamos que os jovens tiveram uma aquisição da Libras mais cedo em comparação com os adultos, o que parece ter acontecido por consequência de uma inserção menos tardia dos jovens em meios sociais que usavam a Libras como padrão. Dos 21 exemplos, a maioria (n=17) foi citada por participantes que estão concluindo o ensino fundamental (n=8) ou que estão cursando o ensino médio (n= 9).

Dentre os exemplos de humilhação citados, temos: ‘*violência física*’ (n=15), ‘*difamação*’ (n=3), ‘*ausência de apoio*’ (n=2) e ‘*outros*’ (n=1). Iniciemos pelos exemplos de violência física (n=15) que, conforme Michaud (1989), “(...) é, antes de tudo, uma questão de agressões e de maus-tratos. Por isso a consideramos evidente: ela deixa marcas” (p. 8). Analisamos, portanto, os exemplos que apresentam contextos em que um dos atores subjuga outrem por meio da força física, tais como: briga com contato físico, facada, pedrada, assassinato, assalto à mão armada.

Nesses contextos, um dos aspectos que ficam notadamente ameaçados é a integridade física da vítima, conforme observa a participante Letícia (16): “(...) ***quando tem um grupo de pessoas que não gosta, por exemplo, de uma mulher que é ‘piranha’ e joga pedra nela. Jogar pedra é humilhação e a mulher sofre***”.

A violência relacionada ao narcotráfico, especificamente se tratando de um assassinato por dívidas de um usuário de drogas, também pode ser sentida como uma humilhação, de acordo com Luciana (19), que diz: “(...) ***Você me vende drogas e eu demoro muito tempo para te pagar. Um tempo depois, você vem e pergunta: ‘cadê o dinheiro? Não vai me pagar nada? Ladra!’ Aí você dá um tiro e mata a pessoa***”.

Nesse sentido, a violência traduz um desrespeito à dignidade alheia e pode ser caracterizada como um “uso instrumental de outrem” (La Taille, 2004), portanto em desacordo com aquilo que Kant (1785/2003) denominou como um “imperativo prático”. Segundo o autor, o imperativo prático seria: “age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (p. 59). Retomando o exemplo de Luciana (19), o narcotráfico que, por seus meios, reduz ou, naquele caso, retira o valor da vida em virtude dos lucros visados, está, dessa maneira, tomando o outro, identificado como quem sofreu a humilhação, pelo uso instrumental. Nesse caso,

a vítima parece não ser considerada pelo agressor como parte da humanidade, processo contrário ao imperativo prático formulado por Kant (1785/2003).

Reconsiderando os dois exemplos de humilhação anteriores, verificamos que ambos têm, em comum, o fato de não considerarem um protagonista específico como alvo de humilhação, ou seja, alguém que tenha sido denominado pelo participante, sendo esse alguém um conhecido ou uma pessoa próxima dele. Assim, dos 15 exemplos citados, seis referem-se a alguém conhecido pelos participantes que tenha vivenciado humilhação em contextos de violência física. Os nove exemplos restantes podem ter sido influenciados pelo conhecimento dos participantes a respeito de alguma situação de humilhação vivenciada por algum conhecido ou pessoa próxima, mas esse fator não foi mencionado pelos entrevistados.

Dissociados daqueles tipos de humilhação que deixam marcas físicas, mas tão danosos e violentos quanto, analisemos, então, os exemplos de humilhação que tratam de ‘difamação’ (n=3). Foram considerados como exemplos de difamação aqueles que caracterizam o “falar mal” de alguém, prática cotidiana em nossa sociedade, reconhecida por duas moças e um rapaz, participantes dessa pesquisa. Em um trecho da entrevista com uma jovem, destaca-se o sofrimento sentido pela pessoa difamada: ***“Ou uma pessoa que sofre, sofre, sofre humilhação quando eu falo mal dela. Eu a humilho”*** (Letícia, 16).

Que sofrimento pode ser esse? Para buscar tal resposta, remetemo-nos ao capítulo 3, sob o título *Humilhação*, no qual verificamos que a difamação significa, literalmente, falar mal de alguém. Esse falar mal caracteriza a imputação de um fato determinado, verdadeiro ou falso, comunicado a terceiros, pelo menos a uma pessoa, de modo que essa pessoa tenha a impressão de que se trata de algo verdadeiro. Para tanto, é necessário que esse fato seja, antes de tudo, ofensivo à reputação daquele sobre quem se

está difamando (Aranha, 1995). Daí entender, conforme observa Letícia (16), que existe um “sofrimento” da pessoa ofendida. Tal sofrimento remete-se à desonra, sinônimo de perda da honra, esse valor que está vinculado a imagens valorativas de si, projetadas no meio social (Harkot-de-La-Taille, 1999). A desonra está, portanto, relacionada ao “sentimento causado pela opinião negativa que os outros têm sobre o sujeito, opinião oriunda de sua imagem projetada (...) à sua revelia, por exemplo, na difamação” (Harkot-de-La-Taille, 1999, p. 39). Vimos, até então, que o sofrimento foi destacado em dois exemplos de humilhação que envolve terceiros, um que foi mencionado no parágrafo anterior e diz respeito à difamação, e o outro referente à humilhação como violência física por meio de pedrada. La Taille (2006) reconhece o sofrimento como tema importante para os sistemas morais, pois, atrelado ao valor do bem-estar e da qualidade de vida alheios, não devemos causar a nenhuma pessoa o “sofrimento e, se possível, retirar ou abrandar aquele que porventura experimente” (p. 90).

Dando continuidade aos tipos de humilhação que envolve terceiros, temos dois referentes à *‘ausência de apoio’*, retratando situações em que uma pessoa necessita de algum tipo de auxílio, mas, pela inexistência desse, ocorre a humilhação. A jovem Letícia (16) é a única participante que cita tais exemplos, ilustrando situações parecidas. Porém, na primeira delas, a vítima é uma pessoa em situação de desprezo e necessidade de emprego e, na segunda, é uma pessoa surda que necessita de um intérprete para conseguir emprego. Apresentamos um trecho do primeiro exemplo para uma posterior análise, segundo Letícia (16): ***“Humilhação é ‘eu sou melhor’ e uma pessoa me ajuda a conseguir trabalho enquanto uma outra pessoa é a ‘pior’, (...) não tem ajuda para conseguir trabalho, é humilhada, deixada para lá. (...)”***. Caracteriza-se uma inferioridade reservada a uma pessoa que é a “pior” em relação àquela que é a “melhor”. Logo, não há relações de cooperação.

Vejamos: a participante considera que o fato de uma pessoa não receber ajuda para conseguir emprego equivale ao desprezo. Tal situação, exposta por Letícia (16), não expressa um dilema moral, uma vez que não foram reconhecidos valores contrapostos nos quais os aspectos a serem avaliados são colocados claramente. Contudo, poderíamos considerar que aquele que não auxilia uma pessoa em situação difícil não desenvolveu uma capacidade que La Taille (2006) define como “sensibilidade moral” (p. 87), denominada como uma “capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com toda clareza” (p. 87), conforme maior detalhamento no capítulo 2, intitulado como *Moralidade*. O autor observa que todas as regras morais não dão conta de prescrever todas as ações morais possíveis, sendo necessário que recorramos ao plano ético, considerado, então, como uma bússola para o nosso agir¹⁵.

No exemplo citado, a humilhação está em “não receber ajuda para conseguir emprego” e em “ser deixado para lá”. Portanto, a principal questão parece ser a de que a humilhação ocorre devido à percepção de que é desconsiderado pelo outro. Como verificamos no trecho citado por Letícia (16), menciona-se uma desconsideração por uma pessoa, porém pode ser que quem humilha não se tenha dado conta de que a humilhação tenha ocorrido, daí a ausência de sua sensibilidade moral. Logo, o que pode estar em jogo para que consideremos tal situação referente a questões morais? Além do rebaixamento, a restrição vivenciada pela pessoa humilhada, qual seja: a do emprego, que repercute em necessidades materiais, além da manutenção da honra e do estabelecimento de relações com outras pessoas.

Por fim, um exemplo de humilhação citado por uma adulta refere-se a adultério ou infidelidade conjugal. Esse tema apareceu apenas nesse exemplo, considerando toda a

¹⁵ Nesse caso, parece haver uma ligação mais direta com a virtude generosidade que, embora não seja obrigatória nas relações, pode ser incluída no campo da moralidade, uma vez que reconhecemos, nesse estudo, a ética englobando a moral. Porém, a generosidade seria um tema para outra pesquisa.

coleta de dados, o que nos motivou a categorizá-lo em ‘*outros*’. Segundo a participante, o agressor “(...) *era falso, (...) e ainda traía a esposa. Ele humilhava a esposa, era muito mulherengo*” (Mariana, 45). Supondo que esse exemplo ilustra, de fato, uma situação de infidelidade de um dos cônjuges, podemos considerar que, para a participante, aquele que traía a esposa se torna, então, o agressor, portanto alguém que humilha.

Tendo realizado a análise sobre os exemplos de humilhação que envolve terceiros (HUTER), partiremos para as considerações sobre as justificativas a que esses exemplos se referem, ou seja, por que os participantes defendem tais exemplos como referentes à humilhação.

Embora tenha havido 21 exemplos de humilhação, o número das justificativas (n=13) foi pequeno, por terem sido perdidos alguns dados. Dez justificativas foram dos jovens e três dos adultos. A respeito disso, ressaltamos que um tipo de resposta pode apresentar mais de uma justificativa. Portanto, um mesmo participante pode ter mencionado uma ou mais justificativas para um único exemplo de humilhação. Notamos que, com relação à escolaridade, novamente houve maior número de justificativas entre os participantes de maior escolaridade (n=12) do que entre os participantes do primeiro ciclo do ensino fundamental (n=1). Vejamos do que tratam tais justificativas: a) ‘*impotência*’ (n=7); b) ‘*condição*’ (n=5); c) ‘*contágio*’ (n= 1).

Retomemos, inicial e sinteticamente, o sentido da categoria ‘*impotência*’ para o nosso estudo. Faremos o mesmo, logo depois, com relação às categorias ‘*condição*’ e ‘*contágio*’. Lembramos que tais categorias foram explicitadas no capítulo 3, sobre *Humilhação*.

Caracterizam humilhações por ‘*impotência*’ aquelas situações em que a vítima está em relação de força com o agressor, de modo a sofrer as conseqüências por seu estado

de inferioridade momentânea (Harkot-de-La-Taille, 1999). Consideramos, portanto, que já não está mais nas mãos de quem vivencia a humilhação impedir o seu insucesso, uma vez dominada pela agressão presente. As justificativas que traduzem o sentimento de impotência foram consideradas por cinco jovens e dois adultos. A ‘*impotência*’ foi presente em justificativas que se relacionavam com os tipos de humilhação que envolvem violência física (n=5), difamação (n=1) e adultério, que havia sido categorizado em ‘*outros*’ (n=1).

Observamos dois tipos de justificativa por ‘*impotência*’: o primeiro refere-se a uma impossibilidade de se defender e o segundo remete a uma impossibilidade de ter confiança. Na impossibilidade de se defender, o humilhado, paralisado diante de um confronto, parece ter suas possibilidades de ação exterminadas com o advento da situação humilhante. Nesse sentido, Colombier, Mangel e Perdriault (1989) questionam: “a pior das violências não é ser aprisionado no desejo de um outro, condenado ao mutismo e a impotência (...)?” (p. 75). Se a humilhação, sentida como um tipo de violência, não gera apenas mutismo e impotência, veremos que é a ‘*impotência*’ a maior das justificativas de um grande número dos exemplos de humilhação citados pelos participantes dessa pesquisa. Nesse sentido, Jairo (37) observa, com relação a um assalto, que “*o ladrão ameaça o outro de dar um tiro. Ele não pode fazer nada! Tem que deixar!*”. Fica nítida, portanto, a coisificação e redução do sujeito devido ao ato violento e humilhante de que é vítima.

O primeiro direito do ser humano, o direito ao respeito e à sua dignidade, parece ter sido imediatamente transgredido, assim como observa Luciana (19), ao dizer que “*o homem está bêbado e briga por bobagem. Por bobagem ele bate na mulher. Ele humilha. Eles discutem e ele bate nela. (...) Todo dia. Ele vai beber e ela tem que ficar calada. Respeito, nada!*”. Verifica-se, então, que essa mulher, agredida fisicamente por

um marido bêbado, recorre ao silêncio para proteger-se de novos ataques, dito de outra maneira, tal mulher emudece figurativamente no agir e, literalmente, no falar. Mas se a humilhação não emudece e paralisa apenas, ela pode emudecer ao mesmo tempo que se recorra à fuga. Assim, a vítima não enfrenta diretamente o agressor por se dar conta de sua impossibilidade. É o que acontece, muitas vezes, nas relações de coação estabelecidas entre professores e alunos, conforme o trecho que se segue: ***“Minha colega falou que ela fugiu porque a professora deixava o braço dela roxo. O que é isso?”*** (Mariana, 45).

No segundo tipo de justificativa por ‘*impotência*’, temos a impossibilidade de ter confiança. La Taille (2006) observa que merecer confiança se relaciona com o ter honra. Portanto, confia-se em alguém sobre quem fazemos representações morais em torno do seu auto-respeito. Nesse sentido, “a confiança implica a dimensão moral” (p. 111). Para o autor, se a impossibilidade de ter confiança é consequência da constatação de que o outro age imoralmente, configura-se, portanto, uma questão importante, pois, para algumas pessoas, qual seria a razão em agir moralmente se há a constatação de que outras pessoas não são confiáveis? Ou seja, “por que ser moral em uma sociedade na qual a moralidade é, para muitos, letra morta?” (La Taille, 2006, p. 111). O autor observa que, com os estudos de Kohlberg, é sabido que grande parte das pessoas apresenta características de heteronomia moral.

Comentamos, no capítulo 2, intitulado *Moralidade*, que o pensamento heterônomo se pauta em convenções e regras exteriores à consciência moral para legitimar as ações morais, pois, nas palavras de Piaget (1932/1994), “(...) não há, aí, individualidades, consciências que se impõem (...)” (p. 81). Se a heteronomia determina que as ações morais não passem pelo crivo de uma consciência autônoma; se, contudo, as relações que ocorrem são de coação, interferindo, desse modo, no agir moral, é possível

considerar, conforme observa La Taille (2006), que o sujeito heterônomo “precisa confiar nas qualidades morais das outras pessoas para ele próprio adotá-las” (p. 112). Nesse sentido, não valeria a pena ser alguém que mereça confiança se o outro não se comporta como tal. O senso comum está repleto de exemplos a respeito disso, entre os quais a pergunta: ‘se todo mundo faz desse jeito, por que eu vou fazer diferente?’

De modo contrário, a autonomia moral é entendida por Piaget (1954) como a capacidade de “(...) realizar avaliações morais pessoais, atos voluntários livremente decididos, sentimentos morais que em certos casos podem entrar em conflito com os da moral heterônoma de obediência [tradução nossa]¹⁶” (p. 94). Dessa forma, não mais um respeito unilateral determina o agir moral do sujeito, mas um auto-respeito, que, conforme La Taille (2006), está de acordo com a sua consciência da fidelidade com relação a si próprio. Para o sujeito autônomo, o temor moral é o de “decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta dessa nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação” (Piaget, 1932/1994, p. 284).

Assim, vejamos a justificativa do participante Fernando (24) sobre a impossibilidade de ter confiança: “(...) *A pessoa sai e você muda! Começa a falar mal! (...) Em um momento dizer que uma pessoa é ruim, que não vale nada, e logo depois dizer que ela é sua amiga, é uma boa pessoa... é falso*”. Podemos considerar que o participante discorda do comportamento que ora se configura de uma maneira, mas depois se modifica, como é o caso de uma pessoa que, devido à sua falsidade nos relacionamentos, pode ser reconhecida como alguém em quem não se pode confiar.

¹⁶ Texto da citação original: “(...) realizar evaluaciones morales personales, actos voluntarios libremente decididos, sentimientos morales que en ciertos casos pueden entrar en conflicto con los de la moral heterónoma de obediencia” (Piaget, 1954, p. 94).

Dando seqüência, passemos às justificativas que consideram a ‘*condição*’, entendida como referente àqueles contextos em que o sujeito está em situação de inferioridade por motivos exteriores à sua vontade e ao seu domínio. Nesse sentido, a humilhação está ligada diretamente a uma condição que atribui características ao sujeito. Conforme Ades (1999), trata-se de uma humilhação conjuntural, daí categorizarmos tais justificativas como ‘*condição*’ (Harkot-de-La-Taille, 1999). Apenas os jovens justificaram pela ‘*condição*’ (n=5) que mencionam, por exemplo, as condições de pobreza, fama, necessidade de ajuda, incapacidade de falar e ausência de uma vida boa. Destacamos a justificativa que menciona a “vida boa”, sobre o que a ausência de uma vida boa pode ser um dos motivos para que uma pessoa se sinta humilhada, conforme a observação de Letícia (16): ***“Eu penso que é porque a vida é ruim, não tem dinheiro. Ele se sente humilhado porque não tem amigos, não tem alegria, não tem uma vida boa”***. O que nos chama a atenção é a referência à vida boa, que, nesse caso, é considerada inexistente. Parece que, para Letícia (16), a vida boa não é aquela idealizada por Aristóteles (384-322 a.C./2004), para quem é feliz aquele homem que orienta as suas ações pelas virtudes. Notamos que a jovem observa os bens exteriores como importantes para ter uma vida boa, mas, sem amigos, uma pessoa torna-se humilhada e infeliz, portanto sem uma vida boa.

Por fim, apresentamos a justificativa de uma humilhação por ‘*contágio*’. Contágio caracteriza uma situação em que uma pessoa vivencia uma humilhação, embora não tenha sido diretamente humilhada. Para tanto, não é necessário que a pessoa que foi o “alvo direto” da humilhação a legitime como tal. Uma justificativa de um exemplo de humilhação com violência física foi exposta por uma jovem, da seguinte maneira: ***“O filho viu que a mãe foi humilhada, então ele humilha e bate no homem”*** (Luciana, 19). Dessa maneira, houve o reconhecimento de uma ofensa contra a dignidade alheia,

repercutindo indiretamente no expectador da humilhação. No trecho citado, a pessoa que se sente humilhada por contágio reage, agredindo fisicamente o primeiro agressor, igualando-se a ele. Não estamos legitimando a violência em função da violência, mas considerando que, com tal reação, houve possibilidade de reciprocidade, além disso o limiar que separa agressores e vítimas é tênue, havendo possibilidade de um intercâmbio de lugares.

Continuaremos com a análise dos dados sobre os exemplos pessoais de humilhação, a seguir, nos quais os próprios participantes consideram terem sido humilhados.

7.2.2. Humilhação pessoal (HUPES)

Ao iniciarmos as considerações sobre os tipos de humilhação citados, argumentamos que a análise poderia acontecer sobre os exemplos espontâneos, referentes a uma terceira pessoa ou ao próprio participante. Ressaltamos que, no caso de terem sido citadas situações de humilhação que envolve terceiros, interessamo-nos ainda por questionar sobre os exemplos em que os participantes reconhecem que foram humilhados. Para tanto, a pergunta utilizada foi: “Você já foi humilhado?”, salvo em entrevistas nas quais os participantes tenham citado, espontaneamente, exemplos de humilhação pessoal.

Consideramos pertinente apresentar o percurso que seguimos para a análise dos dados. Em primeiro lugar, apresentaremos a nossa análise da relevância dos dados que apontam para a ausência ou não de exemplos pessoais. Em seguida, estabelecemos algumas categorias, tanto de respostas quanto de justificativas, que especificam os exemplos pessoais de humilhação, de acordo com os juízos dos participantes. A análise dos dados nos permitiu recorrer ao quadro teórico proposto por Harkot-de-La-Taille

(1999) para identificar os conteúdos a respeito das justificativas dos exemplos de humilhação. Verificamos que a maioria dos participantes não apresentou apenas um exemplo de humilhação pessoal, por essa razão, solicitamos que fosse eleito um exemplo, aquele considerado o mais importante pelo participante, segundo os próprios critérios, o que será apresentado no decorrer dessa seção.

Dando início à apresentação dos dados, dos 12 participantes, apenas uma jovem, conforme mencionado, não reconheceu exemplos de humilhação em sua vida. Vejamos um trecho de sua entrevista:

(E) E na sua vida, você tem algum exemplo de humilhação? **(P) Não. É normal. Eu sinto falta de uma escola para surdos. Eu quero estudar. Aqui precisa de uma boa escola para surdo. Só isso. Eu nunca me senti humilhada.** (E) E com relação à escola, existiu algum momento em que você se sentiu humilhada? **(P) Não. Normal, na minha família tem surdos, filhos surdos. Eu sou normal. Para mim, é bom.** (Letícia, 16).

A inexistência de exemplos pessoais de humilhação ou, pelo menos, o não-reconhecimento deles, nas considerações de Letícia (16), suscitam-nos alguns pontos a serem refletidos. O primeiro refere-se à possibilidade de que tenham existido situações concretas em que essa participante vivenciou uma humilhação que, no plano simbólico, não tenham sido elaboradas. Piaget (1932/1994) considera que pode existir uma “relação entre a reflexão moral e a prática” (p. 96), porém entre o pensamento verbal e o concreto pode haver um atraso do primeiro com relação ao segundo, “pois trata-se de reconstruir simbolicamente, num novo plano, as operações já executadas no plano precedente” (p. 98).

A seguir, destacamos o trecho em que Letícia (16) considera: **“Normal, na minha família tem surdos, filhos surdos. Eu sou normal. Para mim, é bom”**. Nota-se, então, a presença de outrem, nesse caso, pessoas da própria família, em especial os pais e o irmão surdos. No capítulo 4, *Mãos que falam e olhos que ouvem*, citamos uma pesquisa

realizada por Petito e Marentette (1991) com base em observação de crianças surdas filhas de pais surdos. As autoras revelam que o desenvolvimento da primeira língua, em tais casos, é a de sinais. As referidas crianças, ainda na primeira infância, eram estimuladas pelos pais surdos que usavam sinais na comunicação e desenvolviam balbucios manuais, cujas etapas de desenvolvimento eram análogas às dos balbucios feitos por crianças ouvintes. Sacks (2002) observa que as crianças surdas, filhas de pais surdos, desenvolvem a linguagem por sinais com tal riqueza e precisão que outras pessoas usuárias da língua de sinais, que não sejam nativas, não conseguem adquirir. Nesse sentido, para o autor, “a surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem” (p. 130). Dessa forma, também por ter sido criada em uma família com pessoas surdas, Letícia (16) observa que não houve humilhação em sua vida. Contudo, se considerarmos a hipótese de ter havido alguma experiência de humilhação, as conseqüências podem ter sido amenizadas devido, também, ao suporte familiar. Daí considerar que a jovem pode não ter-se dado conta, no plano simbólico, de experiências nesse sentido.

Na seção 7.1, que versa sobre a *Caracterização dos participantes*, tecemos alguns comentários sobre o período de aquisição da língua de sinais e nível de escolaridade dos participantes. A respeito disso, verificamos que Letícia (16) é a única participante que não apresentou “atraso” na aquisição de uma língua com relação à idade aproximada de 18-24 meses em que a linguagem oral pode acontecer (Piaget, 1945; Banks-Leite, 1997), nem no nível de escolaridade se compararmos com o padrão para ingresso escolar. Como veremos a seguir, os exemplos de humilhação pessoal (HUPES) foram citados pelo restante dos participantes sobre quem, sem exceção, verificamos o referido “atraso” tanto na aquisição da língua de sinais quanto no nível de escolaridade.

A partir desse ponto, trataremos dos exemplos de HUPES (n=76) de 11 participantes. Um dado interessante é o de que, no âmbito pessoal, houve mais exemplos de humilhação do que os de humilhação que envolve terceiros (HUTER). Em segundo lugar, os exemplos de HUPES foram em maior número entre os adultos (n=42), enquanto os jovens citaram um pouco menos (n=34), ocorrendo um processo inverso àquele referente aos exemplos de HUTER, conforme podemos visualizar na Figura 4.

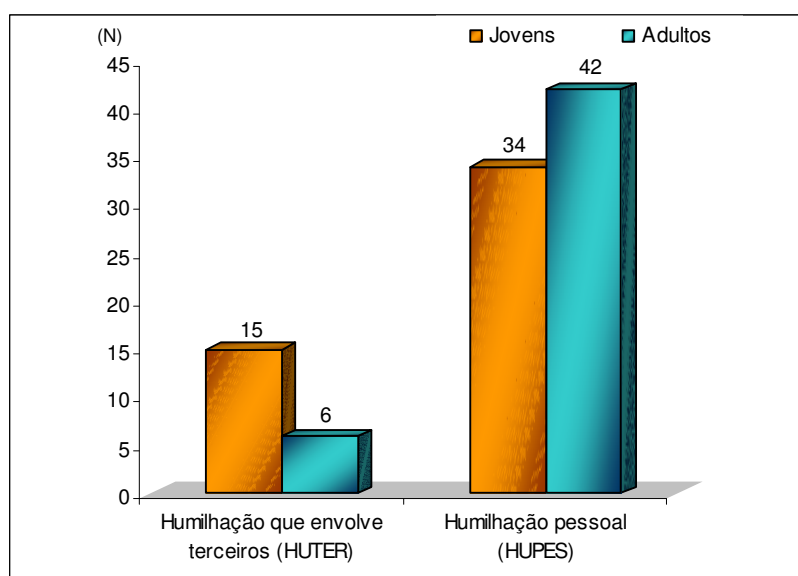


Figura 4. Comparação da frequência entre humilhação pessoal (HUPES) e humilhação que envolve terceiros (HUTER): distribuição das respostas dos participantes conforme a idade.

Os exemplos pessoais de humilhação, com os quais nos ocuparemos agora, tratam sobre: a) '*exclusão*' (n=29); b); '*injúria, difamação e calúnia*' (n=15); c) '*impossibilidade de comunicação*' (n=13); d) '*violência física*' (n=10); e) '*ausência de apoio*' (n=3) e f) '*outros*' (n=6), conforme visualização da Figura 5.

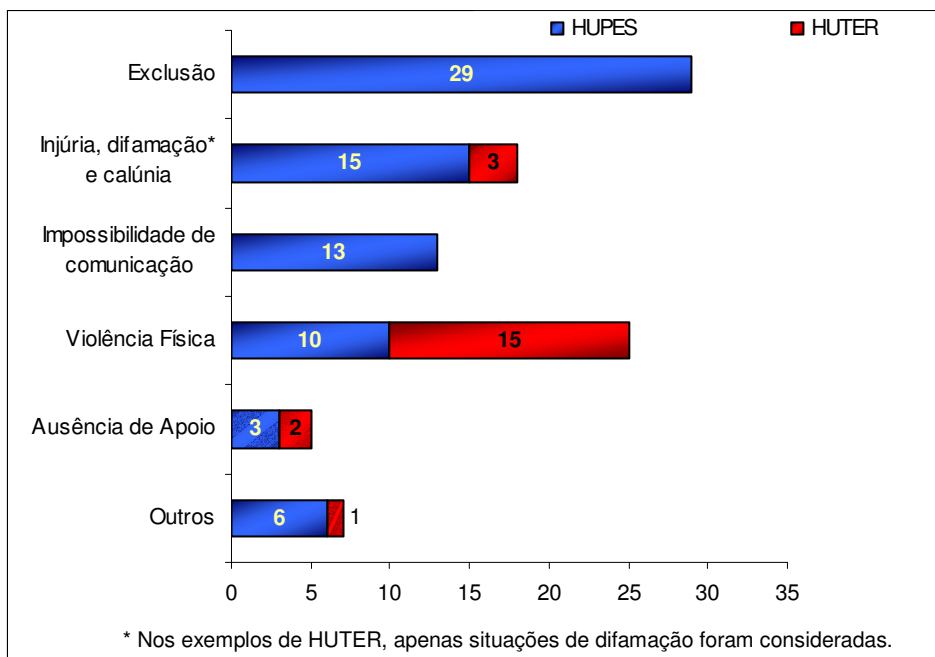


Figura 5. Comparação da frequência geral dos exemplos de humilhação pessoal (HUPES) e dos exemplos de humilhação que envolve terceiros (HUTER).

Nota-se que a *‘exclusão’* (n=29) foi um dos temas centrais nos exemplos de humilhação pessoal (HUPES), seguido pela *‘injúria, difamação e calúnia’* (n=15). Lembramos que nos exemplos de humilhação que envolve terceiros (HUTER), houve apenas comentários sobre *‘difamação’*, sem que os participantes considerassem sobre injúria e calúnia, diferentemente do que acontece em âmbito pessoal. A *‘impossibilidade de comunicação’* (n=13) apenas é mencionada nos exemplos de HUPES, assim como se observa com relação à *‘exclusão’* citada. A *‘violência física’* (n=10), que foi tema principal dos exemplos de HUTER, aparece em quarto lugar quando os exemplos se referem à experiência pessoal de humilhação, enquanto a *‘ausência de apoio’* registra apenas um número pequeno de exemplos de HUPES (n=3) e de HUTER (n=2).

A seguir, poderemos visualizar, de acordo com a Tabela 2, os exemplos de HUPES em comparação com as idades.

Tabela 2. Tipos de humilhação pessoal (HUPES): distribuição das respostas dos participantes conforme a idade

Resposta	Jovens (n ¹⁷)	Adultos (n)	Geral (n)
Exclusão	14	15	29
Injúria, difamação e calúnia	5	10	15
Impossibilidade de comunicação	8	5	13
Violência física	3	7	10
Ausência de apoio	2	1	3
Outros	2	4	6

Realizaremos algumas primeiras considerações sobre os dados apresentados pela Tabela 2 para, então, tratarmos de cada categoria de resposta separadamente. Os exemplos que se referem à ‘*exclusão*’ (n=29) são considerados tanto por jovens quanto por adultos e revelam, portanto, que situações de exclusão são reconhecidas e foram vivenciadas pelos participantes segundo os próprios relatos. Também, observa-se que situações de ‘*injúria, difamação e calúnia*’ aparecem em maior número entre os adultos (n=10). Com relação à ‘*impossibilidade de comunicação*’, os jovens apresentaram mais situações pessoais (n=8) do que os adultos. Em contrapartida, os adultos citaram mais exemplos de humilhação pessoal sobre ‘*violência física*’ (n=7) do que os jovens. Os exemplos restantes que tratam sobre ‘*ausência de apoio*’ foram considerados em menor número entre os participantes, com um total de três respostas. No entanto, tais dados precisam ser mais bem refletidos, o que será feito a seguir, quando consideraremos a definição e relevância de cada tipo de resposta, a começar pela ‘*exclusão*’.

Entendemos ‘*exclusão*’ como um tema que, por ser passível de consideração em áreas diferentes de conhecimento, será considerado com ênfase nas relações

¹⁷ As quantidades registradas em cada linha e/ou coluna da Tabela 2 referem-se ao número de respostas, que foi superior à quantidade de participantes por faixa etária.

interpessoais. Comentamos, anteriormente, que, para Jodelet (1999/2004), o nível das relações interpessoais é um dos que podem tratar do tema da ‘*exclusão*’. Compreendemos, de acordo com algumas considerações de Jodelet (1999/2004), a ‘*exclusão*’ como todo processo que impede a participação de um ou mais sujeitos em um determinado grupo, devido a um afastamento ou manutenção desse indivíduo fora do grupo ou pela discriminação do indivíduo ao acesso a bens ou a determinadas práticas sociais. Nesse sentido, notamos que a humilhação devido a um processo de ‘*exclusão*’ (n=29) pôde ser vivenciada em âmbitos diversos, segundo os dados a serem apresentados. Tais âmbitos foram assim denominados: a) processo de ensino-aprendizagem (n=12); b) relacionamento com ouvintes (n=8); c) relacionamento com surdos (n=5); d) processo de trabalho (n=4).

Notadamente, houve grande número de exemplos de ‘*exclusão*’ do processo de ensino-aprendizagem (n=12), citados por cinco participantes. Observamos que esses participantes apresentaram um “atraso” no nível de escolaridade, com relação ao padrão estabelecido pelo extinto art. 32 da lei 9394/96 (Brasil, 1996a), em especial os adultos que tiveram, em seu processo inicial de escolarização, experiências com o método oralista. No capítulo 4, sob o título *Mãos que falam e olhos que ouvem*, consideramos que uma das características do método oralista é, sobretudo, enfatizar a aprendizagem da língua majoritária, por meio do estímulo ao desenvolvimento da fala oralizada e o uso de aparelhos e próteses auditivos, sem o auxílio da língua de sinais. Para o processo de aprendizagem da oralização, remetemo-nos a um trecho da entrevista realizada com Mariana (45), que diz:

Em uma festa da escola, em que Dora estava presente, a professora me chamou para ler um papel. Eu tomei um susto. Ela me chamou para ler um papel no microfone. Eu disse que não queria ir. Ela ensaiou o discurso comigo antes. (...)

Eu peguei o papel e li todo o texto. No final, todos me aplaudiram. Eu sabia ler tudo, mas as palavras eu não entendia. Como pode?

Nota-se que Mariana (45) atingiu os objetivos do método oralista, entre os quais se verifica a leitura oral de um texto escrito em língua portuguesa, mas não conseguiu compreender a mensagem que ela própria estava lendo. Nesse sentido, identificamos, no trecho citado, que o ensino da oralização, conforme expresso por Mariana (45), se assemelha a outros tipos que, conforme Piaget (1969/1972), são “obviamente desprovidos de qualquer valor formador” (p. 7). Não reconhecemos, portanto, a inteligência como uma mera repetição de exercícios mecânicos e exteriores à consciência do aluno, mas como um mecanismo que favorece ao indivíduo ajustar-se ao ambiente, processo que ocorre por meio da compreensão e da construção. Logo, é possível reconhecer que, para Mariana (45), a situação de ter sido submetida a ler um texto, em público, sem compreensão da mensagem lida, é uma tentativa de reduzir a capacidade intelectual em mera repetição de conteúdos e pôde constituir-se em um processo de seu rebaixamento.

Os participantes que consideram terem sido submetidos a tal método, referem-se com pesar às experiências de dificuldade de aprendizagem, reprovação, repetência e evasão escolar. Nesse sentido, consideramos que houve exclusão do processo de ensino-aprendizagem, como observa Mauro (36):

Eu estava na segunda série e todo ano eu repetia a segunda série, todo ano. A professora sempre falava comigo que eu tinha que ficar e dizia para os outros alunos que eles podiam seguir. Eu perguntava sempre: E eu? Fui aprovado? E ela dizia que eu estava reprovado.

Também, verificamos um outro tipo de ‘exclusão’ do processo de ensino-aprendizagem, caracterizado como um não-acesso à escola, vivenciado por Jonas (36):

“Eu falava para o meu pai que eu queria estudar e ele dizia que não. (...) Me cortou

da escola para trabalhar na roça”. Logo, a exclusão não ocorreu dentro da escola, mas com o impedimento, imposto a Jonas (36), do ingresso escolar. Considerando, ainda, a experiência de exclusão da escola vivida por Jonas (36), alguns fatores culminaram em sua decisão por abandonar a escola. Nesse caso, Jonas (36) já havia completado 19 anos e trabalhava durante o dia, sendo necessário, portanto, estudar durante a noite. Porém práticas pedagógicas inadequadas, como oralizar enquanto está de costas para um aluno surdo, associadas ao cansaço físico devido ao trabalho, contribuíram para o desestímulo de Jonas (36), que diz:

Quando eu tinha 19 anos, eu trabalhava em uma fábrica e não conseguia estudar direito. Então eu abandonei a escola de vez porque quando eu chegava à escola, eu estava muito cansado e com sono. Eu ia estudar e a professora só oralizava e ficava de costas!

Piaget (1969/1972) ressalta que, mesmo que haja reformas na educação e aumento do acesso de alunos à escola, existe a necessidade de que os professores apreendam a “imensa responsabilidade das orientações individuais” (p. 123), além de terem conhecimento sobre os problemas complexos presentes no processo de ensino-aprendizagem, para que auxiliem de maneira segura e favorável. O autor orienta que a formação básica do professor deveria ser tanto intelectual quanto social. A formação intelectual permitiria o exame de problemas complexos da educação e a formação social se refletiria na convicção de que a pesquisa qualifica o professor como um cientista do desenvolvimento, área constituída por “domínios inesgotáveis” (p. 130). É possível que esse comprometimento do profissional da educação com a sua formação contribua para diminuir, consideravelmente, práticas equivocadas como a mencionada.

Houve, ainda, exemplos de humilhação por ‘*exclusão*’ do relacionamento com ouvintes (n=8) e com surdos (n=5). Nesses dois aspectos, foram considerados agressores colegas de escola e familiares dos próprios participantes. Com relação à

exclusão de grupos de ouvintes, notamos que os participantes eram três jovens e dois adultos. Os exemplos citados pelos jovens caracterizam a tentativa de conversar com pessoas ouvintes, denominadas pelo termo “normais”, nos quais há a presença de um grupo de amigos que não aceita a pessoa surda, conforme o trecho a seguir: *“Humilhação é um grupo de ‘normais’ nunca estar com um grupo de surdos porque eu quero conversar com pessoas ‘normais’, mas elas não me querem, então isso me humilha”* (Vitor, 18). Esse jovem percebia-se desprezado pelo grupo, pois notava que, ao se aproximar, as pessoas o apontavam: *“Eu sempre chegava perto de um grupo e eles me viam e me desprezavam. Eles diziam: ‘olha o surdo, olha o surdo!’* (Vitor, 18).

Pedroso e Dias (s.d.) entrevistaram 13 pessoas surdas, entre 22 e 43 anos de idade, usando, como método, uma entrevista semi-estruturada por meio da língua de sinais. As autoras investigaram os temas escolaridade, relacionamento e comunicação segundo a concepção dos entrevistados. No que tange ao relacionamento entre os surdos com surdos e entre os surdos com ouvintes, as autoras verificaram que, para 11 participantes, era muito difícil interagir com ouvintes. Contudo, Pedroso e Dias (s.d.) constataram que não há, para os entrevistados, resistência em estabelecer relacionamento com pessoas ouvintes, ou seja, os surdos “gostariam de ter tido amizade com os ouvintes, porém, isso não foi possível em decorrência da grande dificuldade de comunicação” (p. 6).

Com relação à exclusão do relacionamento com surdos (n=5), apareceram situações diversas nas entrevistas com dois jovens e dois adultos. Os jovens mencionaram situações de exclusão em que os agressores eram pessoas com quem os participantes haviam estabelecido algum relacionamento, portanto não havia aí a tentativa de conquistar uma amizade, mas uma quebra temporária ou permanente desse vínculo. Viviane (25), por exemplo, explica que, às vezes, sente-se excluída pelo próprio marido.

Em tal situação, a jovem tenta conversar com o marido, mas ele, por estar interessado em realizar outra atividade, não estabelece o diálogo. Nesse sentido, Viviane (25) observa:

Meu marido [surdo] também faz isso comigo. Eu pergunto a ele: “Por que você me corta?” e ele responde: “Porque você conversa muito”. Eu digo: “Eu não, eu falo pouco! A minha família já me corta! No trabalho eu sou cortada. Agora eu não quero comunicação travada, eu quero conversar normalmente.

O “corte” a que se refere Viviane (25) foi interpretado como uma exclusão temporária, uma vez que a jovem, por estar casada, mantém o relacionamento com o seu esposo. Observamos, nos exemplos do jovem Fernando (24), que houve uma ruptura do relacionamento de amizade com uma pessoa surda, conforme o relato a seguir:

Ele [surdo] não queria mais conversar comigo. Me deixava para lá. Eu queria conversar, mas ele me deixava para lá. Eu queria dizer que eu não tinha feito fofoca, mas ele me deu as costas, disse que eu tinha morrido para ele, que acabou.

Nesse caso, para haver a ruptura, era necessário, no entanto, que algum relacionamento tivesse existido. O “ex-amigo” de Fernando (24) era, assim como ele, um jovem surdo que se comunicava por meio da língua de sinais. Um dos pontos observados por Pedroso e Dias (s.d.) é o de que os seus entrevistados tiveram mais amigos quando seus colegas escolares eram também surdos e usavam, assim como os participantes, a língua de sinais como meio de comunicação. Ao que completamos: tanto para estabelecer uma amizade quanto para reconquistar uma amizade interrompida, a comunicação é compreendida como um facilitador; entretanto, no caso de Fernando (24), o mesmo tipo de comunicação não foi eficaz para manter o relacionamento, pois é necessário que exista a vontade de se comunicar, o que não foi manifestado pelo ex-amigo de Fernando (24).

Os exemplos citados pelos adultos configuram situações de exclusão por pessoas com quem os participantes ainda não haviam estabelecido nenhum tipo de relacionamento devido a tentativas frustradas de conquistar uma amizade. Hortência (36) explica que o não-domínio da Libras foi um empecilho para que ela participasse de um grupo de surdos, conforme o trecho a seguir: ***“Alguns colegas meus [surdos] sabiam Libras, mas como eu não sabia, eu ficava fora do grupo, igual a uma palhaça, boba. Eu era desprezada”***. Nota-se que a Libras possibilita a comunicação entre pessoas surdas, portanto, não é o fato de uma pessoa ser surda que propicia o relacionamento com outra pessoa surda, mas a comunhão de uma forma de comunicação, nesse caso a língua de sinais, que facilita a participação de um surdo em grupos de surdos que sinalizam.

Para finalizar as considerações sobre os exemplos de humilhação por ‘exclusão’, trataremos sobre a exclusão do processo de trabalho (n=4), considerada por duas participantes. Ambas se referem à experiência profissional em digitação, mas também à dificuldade em participar do mercado de trabalho. A jovem Viviane (25) considera a diferença entre profissionais ouvintes e profissionais surdos, sobre o que observa:

Para ouvintes tem mais [emprego], o salário é bom. Para o surdo, o salário é pouco. Eu vejo isso e pergunto: Por que eu ganho menos? E me respondem que é porque eu sou surda, não sei falar, não sei me comunicar, não posso atender ao telefone, só tem o computador. Ver isso me deixa desesperada.

Destaca-se, então, uma limitação de si, como se o fato de ser surda restringisse Viviane (25) à atividade de digitação, para a qual a participante estava habilitada, gerando, para ela, desigualdade quanto à valorização material do seu trabalho com relação às atividades desempenhadas por pessoas ouvintes.

Dando continuidade às categorias de resposta, observamos que os entrevistados vivenciaram situações de ‘injúria, difamação e calúnia’ (n=15). Tais situações foram

agrupadas em um mesmo bloco por se tratarem de danos contra a honra, entendida como aquele valor que “encerra o respeito e consideração social aliados ao sentimento ou consciência da própria dignidade” (Amarante, 1998, p.59). Observamos que dos 15 exemplos citados, 10 foram mencionados por adultos. As situações a que os participantes se referiram em grande quantidade tratam de injúrias (n=9). Lembramos que a injúria é uma ofensa, na qual uma pessoa atribui uma qualidade negativa a alguém ou lhe profere xingamentos em torno dos seus atributos físicos ou intelectuais, ofendendo a sua dignidade (Gonçalves, 2002). Nos exemplos de injúria citados, as ofensas principais são relacionadas às capacidades intelectuais dos participantes, bem como ao uso da língua de sinais e a aspectos da oralização. Exemplos tais em que se é chamado de “macaco”, “burro” ou “deficiente mental” caracterizam-se, para os entrevistados, como eventos de injúria. Por exemplo, por usar língua de sinais, Viviane (25) observa que: ***“A professora dizia que eu parecia macaco”***. A jovem continua, destacando situações que fazem parte de seu cotidiano, como no exemplo a seguir: ***“Uma pessoa olha para mim e diz: ‘Parece uma deficiente mental! Não sabe nada! É surda! Não entende as palavras escritas!’”***.

A difamação distingue-se da injúria, pois, ao difamar, uma pessoa atribui a outra um fato determinado que ofende a sua reputação e se consuma quando uma terceira pessoa toma conhecimento do fato (Aranha, 1995). Gonçalves (2002) observa que, na difamação, é indiferente se tal imputação de um fato seja referente a algo falso ou verdadeiro, uma vez que houve o prejuízo da reputação alheia. Os exemplos de difamação (n=5) foram citados apenas por três adultos. Observamos que a difamação foi proferida, em todos os casos, por pessoas próximas das vítimas, como parentes de primeiro grau ou pessoas consideradas amigas. Um dos exemplos citados por Mariana (45) apresenta o sentimento de vergonha em decorrência da difamação e conseqüente

exposição pública, conforme podemos verificar no trecho que segue: ***“Minha mãe sempre conversava com as pessoas, dizia que tinha uma filha com problema e todos ficavam olhando para mim. Eu ficava com vergonha, calada, sozinha”***. Vitale (1994) observa, ao analisar os conteúdos que causam vergonha em homens e mulheres agrupados em três gerações (20, 40 e 60 anos), que “o sentimento de vergonha parece ser um bloqueador da ação no universo feminino” (p. 148). É o que se verifica com relação à Mariana (45) que diz ter ficado calada e sozinha, depois de sentir tal vergonha, configurando-se sua falta de ação. Nota-se, além disso, que a difamação pode resultar em prejuízo da pessoa alvo de difamação, caso o terceiro que toma conhecimento da difamação partilhe de tais idéias. É o que o exemplo, a seguir, demonstra: ***“Quando tinha um rapaz me olhando, querendo me namorar, ela via e ficava com ciúmes e inveja. Por isso, ela falava muito mal de mim. Ela me humilhava e eu perdia o namorado”*** (Mariana, 45).

Sobre calúnia, registramos um exemplo. Lembramos que caluniar é realizar, publicamente, uma acusação falsa de que uma determinada pessoa tenha cometido uma falta moral (Aranha, 1995). Nesse caso, o participante Jonas (36) refere-se a uma situação vivenciada em seu ambiente de trabalho, na qual o próprio chefe era o seu caluniador: ***“(...) eu estava trabalhando e um produto estava quebrado. Meu chefe viu e falou que aquilo estava errado. Eu não sabia de nada. Aquilo já estava quebrado e ele veio me acusando”***. Jonas (36) observa que ele não sabia quem havia causado aquele dano material sobre o qual estava sendo acusado, naquele caso, um produto quebrado.

Retomando os tipos restantes de humilhação pessoal, trataremos daqueles referentes à *‘impossibilidade de comunicação’* (n=13) que pode ocorrer devido à: a) incompreensão da oralização por parte do surdo (n=5); b) incompreensão da língua de

sinais por parte do ouvinte (n=3); c) negação do intérprete não-oficial (n=3) e d) proibição da língua de sinais (n=2). Notamos que 8 dos 13 exemplos foram citados por uma jovem, enquanto os cinco exemplos restantes foram citados por quatro adultos.

A *‘impossibilidade de comunicação’* pôde ocorrer em locais diversos, tanto em ambientes escolares quanto em outros ambientes sociais. No primeiro tipo, incompreensão da oralização por parte do surdo, quatro participantes destacam a dificuldade diária em compreender o que está sendo falado pelos familiares ouvintes, pelos colegas de escola, pelo presidente de celebração em uma igreja, pelo chefe no trabalho. Sobre a questão da incompreensão no trabalho, destacamos um trecho da entrevista realizada com Jonas (36): ***“Lá no meu trabalho acontece humilhação, rebaixamento. O meu chefe me chama e fica oralizando. Eu sou surdo, não entendo nada do que ele diz. O meu chefe é muito ruim”***.

Trata-se apenas de incapacidade de compreender ordens ou de impossibilidade da comunicação? Comentamos, na seção 7.1, *Caracterização dos participantes*, sobre uma pesquisa realizada por Borges, Bello, Leite & Araújo (2002), na qual foram entrevistados gerentes e supervisores de cinco empresas de Salvador-BA com relação a algumas de suas representações em torno do trabalhador surdo. Resultados da referida pesquisa revelam que a “compreensão de ordens” foi considerada como uma das dificuldades dos funcionários surdos e, em contrapartida, tanto funcionários ouvintes quanto aqueles que atuavam na chefia não tinham preparo para a comunicação com os surdos. Dessa maneira, a dificuldade mencionada se explica pela impossibilidade da comunicação.

Prosseguindo com a análise, um outro tipo de *‘impossibilidade de comunicação’* é a incompreensão da língua de sinais por ouvintes (n=3), destacada pela participante Viviane (25). Seus exemplos caracterizam esse tipo de humilhação com relação à

própria professora que não sabia usar a língua de sinais e em situações de trabalho quando precisa fazer algum tipo de comunicado e não é compreendida. Destacamos um exemplo em que Viviane (25) ressaltava uma situação em que ela tenta comunicar-se com uma pessoa ouvinte, sem que haja intermediários:

(...) quando o surdo fala, ele [ouvinte] pergunta a uma outra pessoa: “O que foi que ela falou? O que ele está dizendo?”. Eu fico nervosa e interrompo, dizendo: “Eu quero falar é com você!” Então o outro diz: “Não dá, eu não sei conversar...” Só pensa nela própria. Isso é humilhação.

Outro tipo de ‘impossibilidade de comunicação’ foi considerado quando há negação do intérprete não oficial (n=3). Consideramos o intérprete não oficial aquela pessoa que conhece a língua de sinais, com maior ou menor profundidade, mas não foi reconhecida pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis¹⁸) como apta, profissionalmente, para atuar como intérprete. Esse intérprete não oficial aparece, nos exemplos, como uma pessoa ouvinte que não atende à solicitação da jovem surda para que explique o que está sendo falado em conversas, ao telefone ou em mensagens de televisão, conforme um trecho da entrevista a seguir:

Quando eu estou assistindo à televisão, eu peço a alguém para interpretar. A pessoa pede para eu esperar e eu fico esperando. Quando eu volto a perguntar o que foi falado na televisão, a pessoa responde: “Ah! Me desculpe! Eu esqueci!”. E eu digo: “Puxa! Você me desprezou!” (Viviane, 25).

Pode ser que a pessoa solicitada a interpretar tenha, nesse caso, esquecido de atender à solicitação de Viviane (25), o que não parece ter sido um aspecto considerado pela jovem devido ao seu interesse em conhecer as informações que estavam sendo transmitidas. Logo, o relato de Viviane indica uma primeira impossibilidade: o não

¹⁸ A Feneis é uma instituição de utilidade pública federal, de cunho civil e sem fins lucrativos, que promove atividades de caráter educacional, assistencial e sociocultural, tendo, como maior objetivo, representar as pessoas surdas nas organizações nacionais e internacionais. Atualmente, a Feneis possui 136 entidades filiadas em todo o território nacional. Mais informações podem ser encontradas no site da Feneis: www.feneis.com.br

acesso às informações veiculadas diretamente. Em consequência disso, a necessidade de solicitar que alguém as interpretasse, porém, diante de tal impossibilidade, ocorreu um segundo entrave, nesse caso, como um não acesso às informações interpretadas por alguém.

O terceiro tipo de ‘*impossibilidade de comunicação*’, também como experiência de humilhação, caracteriza a proibição da língua de sinais (n=2), citada por dois adultos. Essa proibição ocorria no relacionamento com a professora que, por seguir o método oralista, proibia que os alunos surdos se comunicassem por meio da Libras. Mauro (36) relembra sua experiência com esse método aplicado por professoras de uma escola para surdos, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Antes, no passado, em 1982, eu ficava com os braços para trás e tinha que falar, falar, falar. Sempre falar. Mais vela que eu tinha que ficar soprando, soprando por muito tempo(...) Só eu, não. Tinham muitas crianças surdas. (...) Com os braços para trás e a professora só falar, falar, não permitia que os surdos usassem as mãos para conversar.

Embora identifiquemos um contexto escolar em que ocorreu esse exemplo de humilhação, o que Mauro (36) colocou em destaque foi a série de exercícios aos quais ele, quando criança, era submetido. Portanto, parece que tal escola, antes de sua função pedagógica, assumia o papel de ensinar a criança a falar. Nesse sentido, refletimos sobre a importância de que o espaço educativo seja usado para promover situações de real aprendizagem em que as crianças interajam com o meio, de maneira significativa, a fim de construir novos conhecimentos. Talvez, reconsiderando as práticas educativas, o “atraso” do nível de escolaridade dos participantes não fosse tão alto com relação ao padrão estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 (Brasil, 1996a). Lembramos que, na ocasião da entrevista, Mauro (36) estava cursando a quarta série do ensino fundamental.

Ainda restam as considerações a respeito das humilhações devido à ‘*violência física*’, ‘*ausência de apoio*’ e ‘*outros*’. Em todos os exemplos pessoais de humilhação que envolvem ‘*violência física*’ (n=10), os participantes que comentaram tais experiências são dois jovens e três adultos. Os jovens citaram apenas três exemplos, enquanto os adultos, sete exemplos do total. Observamos que as humilhações que deixam marcas físicas foram mais consideradas pelos adultos do que pelos jovens, pois, como vimos, os jovens citaram mais exemplos de humilhação em que a comunicação foi impossibilitada.

Notamos, ainda, que os agressores são pessoas conhecidas pelos participantes, entre as quais estão colegas, amigos, parentes e professores. Destacamos o exemplo de Lígia (38) em que o agressor é o próprio pai. A participante explicou que o motivo de ter sido agredida era desconhecido por ela, além de ter percebido que o seu pai estava alcoolizado. Mesmo sem entender, Lígia (38) comenta a humilhação sofrida por ela: ***“Ele tirou o cinto da calça e começou a bater em mim. Eu chorava... Fiquei com os braços e as costas marcados. A minha mãe, preocupada, foi tentar me ajudar, mas ele a empurrou. Então ele começou a me enforcar”***.

Logo, pode-se dizer que a violência está associada ao imprevisível e ao desregramento absoluto (Michaud, 1989). A imprevisibilidade é passível de ser verificada pelo alcoolismo do agressor e desconhecimento da vítima sobre a “causa” para sofrer a referida humilhação. Ressalta-se, no entanto, que todo o tipo de violência, mesmo que o agressor defenda um motivo, não se legitima em razão dessa “causa”. Já o desregramento absoluto atribui imoralidade ao ato violento que instrumentaliza uma pessoa e restringe suas possibilidades de ação.

Chamaram-nos à atenção, além desse exemplo, aqueles em que há ‘*violência física*’ cometida por professores. Comentamos, anteriormente, a categoria ‘*impossibilidade de*

comunicação’ devido, entre outras questões, à proibição da língua de sinais. Porém, os exemplos de que trataremos, então, referem-se à proibição da língua de sinais concretizada pelas agressões físicas cometidas por professores. Em tais exemplos, a proposta metodológica defendida pelos professores enfatizava o oralismo em detrimento do uso da língua de sinais. Lígia (38) comenta esse tipo de experiência em sua vida:

A professora batia na minha cabeça, ela era muito ruim. E eu não sabia nada, ficava abaixo. Aos outros ela dava ajuda, a mim não. Eu não sabia nada, nada! E eu era obrigada a oralizar, recebia tapas nas mãos quando fazia sinais, era obrigada a oralizar. Quando eu tentava entender as coisas, a professora olhava para mim e mandava eu falar. Eu chorava... Ela batia na minha cabeça.

Observamos, além da impossibilidade de comunicação, o impedimento de uma manifestação do indivíduo, associada a uma punição física, caso ele não respondesse conforme lhe fora solicitado. A proibição recorrente ao uso da língua de sinais, por meio de agressões físicas, parece revelar que esse tipo de comunicação, mesmo coibido, resistia entre os alunos surdos. Sobre esse tipo de humilhação, a jovem Viviane (25) comenta uma experiência parecida: ***“Lá na escola, quando eu comecei a usar sinais, a professora batia nas minhas mãos. A professora me proibia. Eu sofri muito”***. Pode ser que tais práticas pedagógicas associadas a punições físicas tenham sido comuns nas histórias de escolarização de pessoas surdas, apesar de somente terem sido mencionadas nas entrevistas de uma jovem e de uma adulta. Consideramos, sobretudo, que esse tipo de tentativa de educação pode ser fracassada, uma vez que, segundo Polity (2002), “uma ação educacional bem sucedida é aquela que deixa para o aluno a sensação de ter adquirido instrumentos para buscar o seu próprio saber” (p. 81). Sobretudo, no ambiente educacional, deve-se favorecer um clima que contribua para a construção dos conhecimentos, ambiente tal em que a violência seja mesmo impossível. Portanto, por mais que houvesse agressões contra os alunos que se utilizavam da língua de sinais para

a comunicação, na tentativa de controlar o seu comportamento, ao professor restaria sempre a incerteza sobre o que realmente se passa nos pensamentos dos alunos quando se acredita exercer tal controle. Tanto que, nos tempos atuais, o que permaneceu foi a utilização da língua de sinais por tais alunos, participantes dessa pesquisa.

Passaremos, então, a um outro tipo de humilhação pessoal identificado nas entrevistas realizadas com dois jovens e um adulto que é a *‘ausência de apoio’* (n=3). Lembramos que, nesses exemplos, existe uma necessidade que se manteve em razão da inexistência de auxílio que pode ter sido vivenciada no relacionamento direto com outra pessoa ou ter sido provocada por toda uma conjunção de elementos socioeconômicos e até mesmo políticos, de modo a transcender o próprio sujeito. Citamos, por exemplo, um trecho da entrevista realizada com Mauro (36) que se refere a esse tipo de ausência de apoio, em âmbito conjuntural. Mauro (36) refere-se à instituição política como se fosse dotada de uma subjetividade que permitisse um relacionamento com o participante. Vejamos como Mauro (36) menciona tal exemplo: ***“O governo humilhou o surdo. O governo de... [O participante mencionou onde residia quando criança.] (...) Sim, a prefeitura falou: “surdo vai estudar em [outra cidade] e eu vou pagar a passagem? Não, o surdo paga!”***. Nota-se, portanto, que o não acesso ao transporte escolar era vivenciado pelo participante como uma humilhação. Em tal ocasião, Mauro (36) explicou que a única escola mais próxima de sua cidade, destinada à educação de alunos surdos, era distante e que, por essa razão, sua família havia solicitado, constantemente, o auxílio do governo para o transporte diário até tal escola. Porém, devido ao não-atendimento da solicitação, o participante conclui que o governo o humilhou por não ter assumido o transporte.

Por fim, os exemplos que foram categorizados em *‘outros’* (n=6) são exemplos pessoais de situações diversas, tais como ser alvo de preocupação excessiva da própria

mãe, ser aliciado ao uso de drogas, zombarias como provocações, alcoolismo do provedor como empecilho para a execução de um projeto da família, presenciar um castigo aplicado em sala de aula e ser criticado pela opção religiosa.

Destacaremos um exemplo citado por Lígia (38) que, mesmo já estando em idade adulta, percebe, no tratamento que sua mãe lhe dispensa, uma preocupação em excesso, diante da qual a principal reclamação da participante é com relação ao fato de já ser adulta. Vejamos o trecho a seguir, retirado da entrevista realizada com Lígia (38):

Quando eu saio para passear, minha mãe fica toda preocupada. Quando eu volto, ela começa a perguntar onde eu estava, diz que estava muito preocupada, eu peço para ela ter calma. Ela fala que ficou me procurando. Eu tenho 38 anos! Não dá! Ser surdo é muito difícil!

Tal preocupação parece ser proveniente de um processo particular de adaptação da família de Lígia (38) com relação à sua surdez, sendo relevante o aspecto da comunicação entre essa participante e sua mãe. Rodrigues e Pires (2002) refletem que, com o nascimento de uma criança surda, toda a dinâmica familiar modifica-se em vista da necessidade de ajustamentos, gerando ainda novos comportamentos. Esse pode ser um processo difícil, tendo como relevante a maneira como os pais reagem à surdez dos filhos. Dessa maneira, os autores se interessaram em conhecer o comportamento de pais que vivenciam esse processo. Para tanto, entrevistaram dois pais e quatro mães de crianças surdas pré-lingüísticas. Entre outros resultados, destacamos que, com o diagnóstico da surdez dos filhos, existe uma preocupação dos pais com relação à comunicação, preocupação tal que é constante nos pais “e irá influenciar toda a forma como os pais vivem o seu papel parental (...) tanto nos aspectos relacionados com o cotidiano quanto aos termos de projeção no futuro, influenciando deste modo todos os seus atos e decisões” (Rodrigues & Pires, 2002, p. 392).

Portanto, é possível considerar que, se a comunicação é uma das maiores preocupações entre os pais de crianças surdas, com destaque para os dados apresentados por Rodrigues e Pires (2002), parece ser também para a mãe de Lígia (38), pois o trecho da entrevista indica, entre outros aspectos, uma falha na comunicação entre a participante e sua mãe, o que resulta em preocupação excessiva dessa mãe com relação ao que a filha esteja fazendo fora do ambiente familiar e, por que não, além do campo visual materno.

Tendo verificado os tipos de humilhação pessoal, vivenciados pelos participantes, iniciaremos a análise sobre as justificativas de tais exemplos. Ao realizarmos a categorização dos dados, verificamos que eles estão de acordo com os conteúdos condição, impotência, evidência e contágio. Tais conteúdos correspondem aos que foram propostos por Harkot-de-La-Taille (1999), conforme as considerações no capítulo 3, sob o título *Humilhação*.

Pode ter havido mais de uma justificativa por exemplo citado, embora o total seja de 75 justificativas, uma vez que alguns exemplos não foram justificados, portanto consideramos a existência de dados perdidos. Assim, temos cinco categorias de justificativas, seguidas pelo registro de frequência: a) '*impotência*' (n=48); b) '*condição*' (n=21); c) '*evidência*' (n=4); d) '*contágio*' (n=2). Por meio da Figura 6, podemos visualizar o registro de tais justificativas e, ainda, observar que não foram encontrados exemplos que tivessem sido justificados pelo fracasso ou pela falta moral, que também constam, além dos mencionados, no quadro teórico elaborado por Harkot-de-La-Taille (1999).

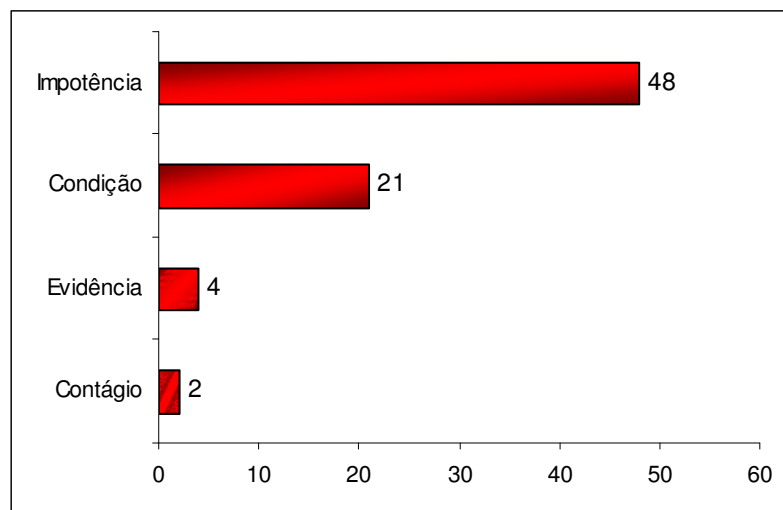


Figura 6. Demonstrativo geral das justificativas dos exemplos de humilhação pessoal (HUPES).

Verificamos que as justificativas que apresentam as características da '*impotência*' apareceram em um maior número (n=48) com relação às categorias restantes. Em comparação com as idades, verificamos também que existem mais justificativas entre os adultos do que entre os jovens, conforme visualização da Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição das justificativas dos exemplos de humilhação pessoal (HUPES) conforme a idade

Justificativa	Jovens (n)	Adultos (n)	Geral (n)
Impotência	17	31	48
Condição	7	14	21
Evidência	1	3	4
Contágio	1	1	2

Passemos à análise dos argumentos que compõem as justificativas por tipo de conteúdo, a começar pela '*impotência*' (n=48). As justificativas em que se pode verificar o conteúdo da '*impotência*' estão divididas em argumentos diversos, dos quais a impotência por: a) ausência de orientação ou auxílio (n=14); b) transtorno ou

impedimento na realização de algum projeto (n=13); c) falta de interesse de ouvintes na comunicação com pessoas surdas (n=10); d) negação do relacionamento (n=5); e) risco de morte (n=3); f) impossibilidade de defender-se de uma injúria (n=2); g) impossibilidade de defender-se de uma calúnia (n=1).

A primeira humilhação por *‘impotência’* com a qual nos ocuparemos é a que se refere à ausência de orientação ou auxílio (n=14). Das 14 justificativas que compõem esse tipo, 13 foram mencionadas por cinco adultos e uma por um jovem. Observamos, ainda, que das 14, 10 justificativas referem-se à ausência de orientação ou auxílio no ambiente escolar, tanto em relação com a interação com o professor quanto na interação com colegas escolares. Com relação à interação com os professores, os adultos referem-se à inadequação pedagógica desses profissionais para atuar com alunos surdos. Existe a observação de que a implementação da língua de sinais na dinâmica escolar modificaria sensivelmente o desenvolvimento dos alunos surdos submetidos à oralização, conforme podemos verificar no trecho de uma das entrevistas, a seguir: ***“Eu gostaria que ela usasse sinais para me ensinar. Mas ela só oralizava e eu ficava parado, igual a um bobo. Meu colega ouvinte que me explicava. Eu não entendia nada! Eu precisava ser aprovado, eu queria passar de série”*** (Jonas, 36).

Continuamos com as observações de Mauro (36) ao relembrar que, na sua infância, em tempos escolares, a sua professora só oralizava, dispensando um tratamento “igual” ao que era realizado com um aluno ouvinte. Porém, o participante ressalta: ***“ouvinte e surdo são iguais? Não, são diferentes! (...) Se o surdo tiver que ouvir, ele fica esperando, vai crescendo e acaba o tempo. É fraco e sabe pouco”***. Portanto, o que para Mauro (36) parece ser relevante é o fato de que um professor que tenha a responsabilidade de trabalhar com um aluno surdo deve considerar que a condição do aluno surdo apresenta aspectos diferentes, os quais precisam ser avaliados de maneira a

favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de guiar a atuação pedagógica segundo o princípio da equidade que significa, de acordo com Piaget (1932/1994), “uma noção mais refinada de justiça (...) a qual consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um” (p. 216).

Tais considerações a respeito da ausência de orientação por parte dos professores são comuns entre quatro adultos e caracterizam, ainda, o não-acesso ao saber formal, sentido como uma negação do professor, segundo Mariana (45): ***“A professora pensava que a gente não poderia saber. A gente sempre repetia, para ela a gente não sabia”***. O resultado, portanto, eram a reprovação e a repetência escolar.

Um outro tipo de humilhação por ‘*impotência*’ refere-se ao transtorno ou impedimento na realização de algum projeto (n=13), em que os participantes mencionaram projetos pessoais que, devido a uma força exterior à própria vontade não foram realizados. Em alguns casos, houve uma falta do investimento alheio para que alguns projetos fossem bem sucedidos, como é o caso de Hortência (36) que se refere à inadequação pedagógica de uma professora: ***“Porque eu tentava crescer, mas não conseguia, tentava crescer, mas ficava abaixo. Bater nas mãos e obrigar a oralizar não me fazia entender, eu ficava perdida”***. Em tal justificativa, nota-se que Hortência (36) estava na escola, mas não participava do processo de ensino-aprendizagem (projeto pessoal), não por falta de investimento próprio, pois ela observa que “tentava crescer”. Um outro exemplo que pode ilustrar um impedimento na realização de algum projeto é o mencionado por Jonas (36), referindo-se ao seu padrasto que o obrigava a trabalhar na lavoura em detrimento do acesso à escola. Nas palavras de Jonas (36): ***“Eu queria estudar, eu gostava, mas ele me arrancou da escola para ir para a roça. Eu queria estudar para ser inteligente (...)”***.

Existem outros exemplos de humilhação em que há o transtorno ou impedimento, nesse caso, com relação à realização de um projeto profissional. Um desses exemplos foi mencionado por Viviane (25) para quem parecem existir, no campo profissional, diferenças entre profissionais ouvintes e surdos. Segundo a jovem, ***“no trabalho o ouvinte ganha muito, mas ele tem muito trabalho e para surdo só tem a opção de digitar”*** (Viviane, 25). O que equivale a dizer que o profissional surdo tem apenas um tipo de qualificação que restringe a sua possibilidade de atuar, o que não acontece, segundo Viviane (25), com relação a quem é ouvinte. Ainda no campo profissional, Mariana (45) refere-se a uma situação de impedimento para concretizar o desejo de preencher uma vaga de trabalho, mesmo tendo passado, segundo a participante, com sucesso, por um treinamento. Selecionamos um trecho da entrevista realizada com a participante que diz:

Eu sofri passando pelo treinamento, cresci cada vez mais, e no final perdi! Isso desanima! Eu não gosto! Se você é treinado, aprende cada vez mais tem que sempre que ser encaminhado para uma vaga de trabalho. Eu fui treinada, aprendi e no final não tive vaga (Mariana, 45).

Se houve mais justificativas dos adultos com relação à ausência de orientação ou auxílio nos ambientes escolares, um outro tipo de ‘*impotência*’, referente à falta de interesse dos ouvintes na comunicação com pessoas surdas (n=10), foi mais ressaltado por uma jovem. Nesse caso, a jovem forneceu oito justificativas enquanto dois adultos forneceram as duas restantes. Tal tipo de justificativa remete à não-comunicação entre surdos e ouvintes, mas devido a um distanciamento ou desinteresse dos ouvintes em estabelecer um tipo de comunicação que seja compreendido pelos surdos, o que pode acontecer entre familiares ou quaisquer outras pessoas. Com relação aos familiares, Mariana (45) relembra quando era identificada pela mãe como uma pessoa com “problema”, do que discorda, segundo o trecho a seguir: ***“Porque dizer ‘surda, tem***

problema, é difícil’... A família sabia conversar em sinais, sabia? Era muito difícil. Só dava comida, só. Se, por um lado, a dificuldade da surdez era vista como um problema, por outro havia a impossibilidade de ouvir, portanto urgia que se estabelecesse um tipo de comunicação que aproximasse os ouvintes familiares e a filha surda. Se a audição era algo que não podia ser estabelecido, havia, segundo o que se pode observar das considerações de Mariana (45), a possibilidade de trabalhar com outros sentidos, comuns a ambos, em especial a visão. Dessa maneira, a função da família não estaria restrita apenas à nutrição do corpo físico.

Porém, ainda parecem existir dificuldades entre familiares ouvintes de pessoas surdas, conforme o trecho da entrevista de Viviane (25): *“Eu penso que a comunicação é muito difícil. Eu sou pesada. Na minha família, todos conversam, menos eu*”. A dificuldade na comunicação parece impedir o investimento dos familiares em interagir de maneira mais significativa com essa jovem surda, que se percebe como uma pessoa com quem a própria família não se comunica.

Oliveira, Simionato, Negrelli e Marcon (2004), em pesquisa com familiares de crianças surdas, observaram que os participantes demonstraram ter desenvolvido a capacidade de se adequar internamente, a partir do nascimento de um filho surdo, modificando a sua dinâmica de funcionamento. A pesquisa realizada indica ainda que a dificuldade de comunicação, ressaltada pelos familiares, acarreta problemas entre os quais está a “dificuldade de compreender as necessidades da criança” (p. 189). Essas observações nos levam a refletir sobre a possibilidade de haver a sensação de impotência também por parte dos familiares ouvintes de crianças surdas no relacionamento que tentam estabelecer com seus filhos. Porém, essa é uma questão que foge aos objetivos de nossa pesquisa.

Um outro tipo de justificativa, ainda no âmbito da *'impotência'* por falta de interesse dos ouvintes na comunicação com pessoas surdas (n=10), é mencionado por uma jovem e por um adulto. Ambos trabalham e observam que existem algumas dificuldades de comunicação no ambiente de trabalho, as quais ocorrem por desinteresse dos ouvintes, em especial dos chefes, em se comunicar adequadamente com os funcionários surdos. Segundo Viviane (25), ***“não tem trabalho porque o chefe quando vê um surdo não o chama para trabalhar, porque o chefe só oraliza, conversa, comunicação não tem”***. Rondon, Rodrigues e Baltazar (2004) entrevistaram 14 surdos, nas faixas etárias entre 31 e 40 anos, para investigar suas concepções referentes à, entre outros aspectos, inserção no mercado de trabalho. Observou-se que a “maior dificuldade que o surdo enfrenta para se inserir no mercado de trabalho, como também se relacionar com a comunidade ouvinte, é a limitação na comunicação” (p. 10). Segundo os dados da referida pesquisa, os surdos não percebem, na sociedade, a oferta de subsídios para que haja uma adaptação mais satisfatória no mercado de trabalho, de modo que possam desempenhar positivamente as atividades que lhes competem.

De acordo com os dados encontrados na pesquisa mencionada, observamos, na entrevista realizada com um de nossos participantes, a insegurança com relação ao comportamento do próprio chefe, conforme o trecho que segue: ***“Parece que eu sou bobo. Com ouvintes, ele [o chefe] fica conversando, comigo só oraliza. Quando eu vou fazer meu trabalho, o chefe não fica olhando calado ou elogia. Ele cria confusão e eu não entendo, peço para explicar”*** (Jonas, 36). Portanto, o vácuo na comunicação desestabiliza o funcionário surdo que, além de ter que dedicar a sua atenção ao trabalho a ser desempenhado, precisa ainda estar atento às mensagens emitidas pelo chefe.

Nas justificativas de *'impotência'* que mencionam o desinteresse dos ouvintes na comunicação com pessoas surdas, parece haver, por parte dos surdos, um “esforço

unilateral (...) para interagir com os ouvintes, e estes, por não se esforçarem, por discriminarem os surdos, acabam dando visibilidade a essa segregação (...)” (Santana & Bergamo, 2005, p.2). Eis, deste modo, o esforço unilateral caracterizando tais justificativas pelo conteúdo da *‘impotência’*.

Ainda, aproveitamos a citação de Santana e Bergamo (2005) para acrescentar às justificativas pela *‘impotência’* aquelas que consideram a negação do relacionamento (n=5), na qual se caracteriza um impedimento em interagir com uma pessoa. Das cinco justificativas, quatro se referem à negação do relacionamento com pessoas de um determinado grupo social, enquanto uma tem que ver com o afastamento imposto por uma pessoa a outra. Sobre as relações com as pessoas de um grupo social específico, a negação pode ser feita tanto por parte de pessoas ouvintes para uma pessoa surda quanto por parte de pessoas surdas para uma pessoa surda, em ambos os casos, para com os entrevistados (um jovem e um adulto). O jovem considera que tal negação se deve ao sentimento do desprezo que as pessoas ouvintes sentem por ele. Em suas palavras, ***“é porque eles me desprezam. Eles são inimigos meus. Para eles, surdo é inimigo”*** (Vitor, 18). Hortência (38) observa que a negação do relacionamento por parte dos surdos acontecia na medida em que ela esperava pelo aceite do grupo, ou seja, segundo a participante: ***“Eu ficava de fora. Eu queria participar, aprender a conversar. Mas eles me faziam esperar”***. A espera parece ter sido vivenciada por Hortência (38) como uma maneira de continuar de fora, enquanto ***“todos ficavam juntos, em grupo, menos eu”*** (Hortência, 38). A participante não identificou nenhuma experiência nesse sentido com pessoas ouvintes, apenas com relação a surdos. Porém, ainda nesse exemplo, nota-se a falta de comunicação. Por não saber a língua de sinais, à participante era negado o relacionamento. Ambos os exemplos tratam de uma interação cujos vínculos ainda não se haviam estabelecido.

Ao contrário, o jovem Fernando (24) explica que um amigo seu se afastou dele e, sem compreender, o jovem buscou esclarecer o acontecimento, sobre o qual revela: ***“Ele ficou com raiva de mim. Eu fui saber por que ele estava com raiva, ofereci ajuda e ele não quis”***. Nesse caso, o amigo era também uma pessoa surda. Logo, constatamos que a negação do relacionamento pode acontecer de duas maneiras: a primeira quando um grupo não aceita a participação de uma pessoa que é, então, mantida de fora; nota-se que esse grupo pode ser composto por pessoas ouvintes ou surdas, tendo em comum a diferença na comunicação entre os participantes do grupo com relação àquele que fica de fora; há, portanto, a dificuldade da comunicação. A segunda maneira pode acontecer entre surdos, porém depois de ter havido um vínculo anterior que, devido a um conflito, pode ser rompido.

Restam as justificativas por *‘impotência’* devido ao risco de morte (n=3), impossibilidade de defender-se de uma injúria (n=2) e impossibilidade de defender-se de uma calúnia (n=1). Nos casos mencionados existem dois tipos de ameaça: um contra a integridade física e, conseqüentemente, contra a vida da pessoa humilhada e o outro tipo é a ameaça contra a honra e a reputação da vítima. As justificativas em que há menção do risco de morte fazem parte das entrevistas realizadas com dois adultos. A participante considerou-se humilhada por impotência, devido ao temor pela própria vida. Segundo tal participante: ***“(...) eu fiquei com medo, preocupada se ele tinha uma faca e eu ser esfaqueada. Eu fiquei acuada”*** (Lígia, 38). Não colocamos em questão se de fato o agressor portava uma faca, mas a preocupação, portanto uma incerteza, parecia ser novo elemento que reduzia as possibilidades de defesa, além, é claro, de outros fatores, como o sentimento de medo de quem sofre a humilhação e a força do agressor. Relembramos que tal agressor era pai da participante e, além de tê-la imobilizado, impediu que sua mãe a defendesse. Destacamos ainda a justificativa de

Jairo (37) que observa uma tentativa de revide, mas, diante da possibilidade de ser assassinado, opta por não reagir, conforme o trecho a seguir: ***“Naquela hora eu pensei em dar um soco no bandido, mas eu pensei que eu poderia morrer, levar um tiro no peito. Eu fiquei quieto enquanto eles roubavam tudo”*** (Jairo, 37). Portanto, para Lígia (38) e para Jairo (37) havia uma consideração mais importante do que a tentativa de defesa, qual seja a própria vida. Nesses casos, os participantes avaliaram que tentar defender-se poderia ser inútil e ainda repercutir na perda da própria vida. Logo, entre suportar a dor física e moral de tais humilhações e correr o risco de morte, a primeira alternativa foi privilegiada.

Para encerrar as considerações sobre as justificativas em que verificamos o conteúdo da *‘impotência’*, destacaremos as que se referem à impossibilidade de defender-se de uma injúria e de defender-se de uma calúnia. Impossibilidades de defesa são verificadas quando tais humilhações passam a ser compartilhadas, mesmo que à vítima seja imputado um xingamento (no caso da injúria) ou uma acusação falsa (no caso da calúnia). Não apenas um público é necessário para que a humilhação ocorra, conforme podemos observar no caso da calúnia, mas, mesmo quando há injúria, em que pode acontecer de o único observador ser o próprio agressor, ainda assim há a possibilidade de considerar que os olhos desse agressor poderiam intermediar os olhos da platéia. Trata-se, portanto, de alguém que, conhecendo a situação ocorrida, pode fazer tal situação reproduzir-se, mesmo em campo simbólico, colocando, novamente, a reputação de quem sofreu a humilhação em risco, caso venha, por exemplo, divulgar o fato ocorrido. Lembramos que, na cultura da vergonha, segundo Benedict (1988), a crítica dos demais é um elemento poderoso para que ocorra uma sanção. Porém, na análise a que nos dedicamos, pretende-se destacar não a vergonha, mas a humilhação, que podem ser próximas uma da outra, conforme explicitado no capítulo 3, de *Humilhação*, mas

com o diferencial de que na humilhação a vítima não está de acordo com o juízo imputado a respeito dela. Como exemplo, verificamos o trecho a seguir: ***“É errado chamar de burra quem faz tudo certo! (...) Eles não me compreendem, eu deixo para lá”*** (Hortência, 36).

Hortência (36), mesmo não concordando em ser chamada de “burra”, afirma que não reage, ou seja, ela “deixa para lá”. Também, existe o exemplo de Fernando (24) que, ao ser chamado de “fofoqueiro”, em defesa da própria honra, vai até a pessoa que cometeu uma injúria contra ele e propõe um diálogo. A resposta ao diálogo foi a constatação de que o agressor não modificou o seu juízo, mantendo a crença de que Fernando (24) era, de fato, uma pessoa “fofoqueira”. A impossibilidade destaca-se quando o participante pára de insistir, pois não percebe nenhum resultado que seja útil para esclarecer a situação a seu favor. Com relação à justificativa de impossibilidade de defender-se de uma calúnia, Jonas (36) considera que a acusação injusta era humilhante, pois ele não havia cometido o erro de que estava sendo acusado. O participante observa também que havia a necessidade de que o erro fosse corrigido, mas ele, mesmo não sendo o culpado, acabou sendo agredido pelo chefe. Jonas (36) ressalta: ***“Eu deixava as broncas passarem, o chefe oralizava e eu não entendia nada!”***. Nesse sentido, pode-se verificar que o participante não reagiu, na tentativa de defender-se, como fez Fernando (24), pois, uma vez que o chefe oralizava, talvez ele não o compreendesse. Internamente Jonas (36) sabia que não era o culpado das acusações, de tal forma que o participante não concordava, silenciosamente, com a situação.

Dando continuidade à análise das justificativas, trataremos daquelas que têm em comum o conteúdo referente à ‘condição’ (n=21). Recorremos à Harkot-de-La-Taille (1999) para considerar que a condição é entendida como um elemento conjuntural que

caracteriza o sujeito, em que as situações mencionadas apresentam fatores que são externos à sua própria vontade e poder.

Realizaremos uma análise da ‘*condição*’ de ser surdo (a) (n=15) que apareceu com maior destaque, conforme as considerações de dois jovens e três adultos. Tais justificativas são a respeito das particularidades vividas pelos surdos, como o fato de ter uma comunicação própria, enfrentar dificuldades diárias devido à impossibilidade de ouvir, vivenciar dificuldades na aprendizagem e ainda destacar diferenças entre surdos e ouvintes. A jovem Viviane (25) comenta a incompreensão de outras pessoas com relação à sua vida, conforme o trecho a seguir: “(...) *os outros não conhecem a minha vida, não sabem como é a minha vida, não entendem que eu tenho uma comunicação própria*”. Trata-se, portanto, da própria compreensão de que “muito mais que a experiência de não-ouvir, *a surdez é uma experiência de ver*” (Sá, 2002, p. 111). Nesse sentido, é que tantas situações de humilhação, em especial aquelas que caracterizam a impossibilidade de comunicação, parecem estar associadas ao desconhecimento da maioria das pessoas ouvintes sobre as características das pessoas surdas, características tais que não se assemelham a algumas que fazem parte do mundo ouvinte. Entre as que compõem o mundo dos ouvintes destacamos a imersão cotidiana em sons e em ritmos, além da produção de sentidos pela linguagem oral de uso majoritário.

Mauro (36) caracteriza o surdo como alguém com capacidades intelectuais abaixo das desenvolvidas por pessoas ouvintes. Em suas palavras, “*surdo pensa fraco, tem pouca memória; ouvinte tem mais porque assiste à televisão, jornal, futebol, não tem problema de ouvir, a memória aumenta*”. Tais considerações de Mauro (36) não são passíveis de generalização se retomarmos as observações de Piaget (1970/1990) com relação ao desenvolvimento de pessoas surdas. Segundo Piaget (1970/1990), existe um “atraso” no desenvolvimento de crianças surdas se comparadas com crianças ouvintes,

porém é necessário que haja “incitamentos coletivos suficientes” (p. 19) que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos surdos, visto que esses apresentam construções cognitivas análogas às das pessoas ouvintes. Portanto, sem tais incitamentos, o desenvolvimento cognitivo não seria possível para nenhum indivíduo, tampouco as transmissões e interações sociais.

As justificativas de ‘condição’ restantes referem-se a outras características específicas como: não ter dinheiro (n=2), não saber nada (n=2), gostar de conversar (n=1) e provocar confusão (n=1).

Outros tipos de justificativa ressaltam a ‘evidência’ (n=4) como motivo para a experiência da humilhação, segundo um jovem e dois adultos. Na ‘evidência’, existe a exposição ao olhar alheio que pode ser provocada pela simples presença em um determinado local com um público expectador. Nas justificativas apresentadas, destaca-se um elemento: o uso da língua de sinais em público provocava, em algumas pessoas, a atitude injuriosa de chamar os surdos de “macaco”. Sá (2002) observa que a língua de sinais tem sido desprestigiada, considerada como se fosse um paliativo para encobrir a falta da oralidade, portanto, para algumas pessoas, o “uso de sinais é ‘coisa feia’, ‘coisa de macaco” (p. 107). É o que observamos no trecho retirado da entrevista realizada com Mariana (45) que, na ocasião de humilhação mencionada, houve uma exposição da participante a um público para o qual ela deveria ler um texto, em voz alta: ***“Só tinha a voz, as palavras eu não conhecia. Porque eu fiquei com vergonha, diziam que eu parecia macaco quando usava sinais, que isso era feio”***. Portanto, além de estar em público, fazendo uma leitura oral e incompreensível, a imagem de Mariana (45) estava também associada ao uso da língua de sinais, prática coibida no ambiente escolar pelos professores. Nesse sentido, tanto a oralização quanto o uso da língua de sinais pareciam

destacar a participante ao olhar alheio que, além de identificar uma experiência de humilhação, Mariana (45) a associa também ao sentimento de vergonha.

Resta considerar a respeito do ‘*contágio*’ que aparece em duas justificativas. A humilhação por contágio acontece quando há identificação com a humilhação alheia. Nesse sentido, a pessoa humilhada por ‘*contágio*’ não foi diretamente atingida, porém se sensibilizou com a humilhação vivenciada por uma outra pessoa. Ressaltamos, ainda, que no ‘*contágio*’ nem sempre a pessoa considerada alvo direto percebeu tal evento como humilhante, mas, ainda assim, a humilhação pôde ter sido vivenciada pelo observador, nesse caso, humilhado indiretamente. É o que verificamos na entrevista de Luciana (19):

Aquele homem bebia muito e ficava doido. Ele não respeitava nada. A casa estava em construção, mas tinha que esperar ter dinheiro, porque ele gastava tudo em bebida. Nunca construía a casa. Minha mãe ficava com raiva e brigava com ele (...) eu não fui humilhada. Eu vi e me senti humilhada.

Portanto, nota-se que Luciana (19) não foi diretamente humilhada, e sim que tal humilhação foi sentida indiretamente, ou seja, Luciana (19) não era alvo direto da referida humilhação. Nesse sentido, todo um contexto de conflitos e descomprometimento do provedor com os projetos da família pareciam contribuir para que a participante estivesse suscetível à humilhação, mesmo que indiretamente.

Tendo analisado os exemplos pessoais de humilhação (HUPES), realizaremos a análise sobre o exemplo de humilhação considerado, pelos participantes, como o mais importante, segundo os próprios critérios de avaliação.

7.2.3. Humilhação pessoal mais importante

Ressaltamos que 11 (dos 12 participantes) citaram exemplos pessoais de humilhação e, conseqüentemente, escolheram um exemplo como o mais importante, com exceção

de dois jovens que apenas haviam citado um exemplo pessoal de humilhação. Logo, para esses jovens, não foi necessário realizar essa pergunta, embora tenhamos considerado o único exemplo citado por cada um desses jovens. Dessa forma, serão considerados 11 exemplos mais importantes, um para cada participante, como o total de dados para a presente análise. Notamos que os exemplos mais importantes têm em comum um relacionamento a ser vislumbrado ou que já tenha existido, no qual se verifica uma ruptura. Tal relacionamento parece corresponder a uma fase inicial em que as pessoas se consideram colegas, ou quando uma amizade já tenha sido estabelecida, mas também quando existe a interação professor-aluno ou entre o provedor e sua família. Dos 11 exemplos de humilhação pessoal considerados como mais importantes, verificamos a seguinte classificação: ‘*exclusão*’ (n=3), ‘*violência física*’ (n=3), ‘*difamação*’ (n=2), ‘*impossibilidade de comunicação*’ (n=1) e ‘*outros*’ (n=2).

Analisaremos tais exemplos, relembrando os trechos das entrevistas a que se referem, a começar pelos exemplos de ‘*exclusão*’, citados por dois jovens e uma adulta. Portanto, em resposta à pergunta “qual dos exemplos citados você considera o mais importante?”, verificamos os seguintes exemplos de humilhação por ‘*exclusão*’:

(...) Um grupo de “normais” nunca estar com um grupo de surdos porque eu quero conversar com pessoas “normais”, mas elas não me querem, então isso me humilha. (Vitor, 18).

Ele [surdo] não queria mais conversar comigo. Me deixava para lá. Eu queria conversar, mas ele me deixava para lá. Eu queria dizer que eu não tinha feito fofoca, mas ele me deu as costas, disse que eu tinha morrido para ele, que acabou. (Fernando, 24).

É mais humilhação quando você é desprezada, quando fica de fora do grupo. Quando tem vários grupos e você fica sozinha, de fora. Quando eu te desprezo e você fica sozinha, ninguém te chama. (Hortência, 36).

No panorama dos exemplos pessoais mais importantes, a ‘*violência física*’ foi considerada também por três participantes, conforme podemos visualizar a seguir, embora tenhamos verificado que os exemplos pessoais de humilhação referentes à ‘*violência física*’ apareceram em quarto lugar com relação ao registro de frequência geral:

Ele falava muito e veio bater em mim. (...) Eu estava estudando. Primeiro ele me deu um soco, depois outros três. Eu não entendi porque eu não tinha feito nada. Não foi de brincadeira, o garoto estava zangado. (Renato, 17).

Eu estava com um colega e vi quando ele chamou um grupo de amigos dele para brigar comigo. Apareceram 15 homens para brigar. Eu fugi. Quando eu estava correndo, um deles jogou uma pedra em mim e essa pedra bateu na minha costela. (Jairo, 37).

A professora batia na minha cabeça, ela era muito ruim. E eu não sabia nada, ficava abaixo. Aos outros ela dava ajuda, a mim não. Eu não sabia nada, nada! E eu era obrigada a oralizar, recebia tapas nas mãos quando fazia sinais, era obrigada a oralizar. Quando eu tentava entender as coisas, a professora olhava para mim e mandava eu falar. Eu chorava... Ela batia na minha cabeça. É errado a professora bater na cabeça do aluno! Eu ficava cansada, com a cabeça cheia. (Lígia, 38).

Em sequência, observamos que dois adultos consideraram exemplos de ‘*difamação*’ como os mais marcantes em suas vidas. Lembramos que os exemplos pessoais de ‘*difamação*’ tiveram maior consideração pelos adultos, enquanto os exemplos de humilhação que envolve terceiros, em que aparece a ‘*difamação*’, foram citados, em maior número, pelos jovens. Vejamos, então, a que se referem os exemplos de ‘*difamação*’ considerados mais importantes:

No passado, em uma associação, um colega surdo fez fofoca sobre mim, ele me humilhou muito. Eu gostava de todos os surdos. (Jonas, 36).

(...) Alex dizer que eu, professora, sou ruim? Ele fala mal de mim para todos os surdos e faz confusão. Ele fala mal, fala mal, e as pessoas vão embora. É como a escuridão. (Mariana, 45).

Dando prosseguimento, apenas uma jovem considerou que um dos exemplos pessoais de humilhação por *‘impossibilidade de comunicação’* foi o mais importante.

Vejamos a seguir:

(...) quando o surdo fala, ele [ouvinte] pergunta a uma outra pessoa: “O que foi que ela falou? O que ela está dizendo?”. Eu fico nervosa e interrompo, dizendo: “Eu quero falar é com você!”. Então o outro diz: “Não dá, eu não sei conversar...”. Só pensa nela própria. Isso é humilhação. (Viviane, 25).

Finalmente, em *‘outros’* estão dois exemplos citados por uma jovem e um adulto. Em tais exemplos, verifica-se uma agressão direcionada a outra pessoa. A jovem comenta uma agressão cometida pelo provedor de sua família que desrespeitava os projetos familiares, como a construção da casa. O adulto menciona uma situação em que uma criança, sua colega de escola na infância, recebeu um castigo aplicado por uma professora. Podemos visualizar tais exemplos a seguir:

Aquele homem bebia muito e ficava doido. Ele não respeitava nada. A casa estava em construção, mas tinha que esperar ter dinheiro, porque ele gastava tudo em bebida. Nunca construía a casa. Minha mãe ficava com raiva e brigava com ele. (Luciana, 19).

(...) Teve uma vez em que as crianças surdas estavam brigando e a professora pegou uma das crianças e deixou a criança por uma hora em pé de frente para a parede. Não podia brigar então a criança teve que ficar uma hora de frente para a parede e em pé. (Mauro, 36).

Para compreender o que levou os participantes a considerar os exemplos anteriores como os mais importantes, solicitamos as suas justificativas, nas quais pudemos constatar que a *‘impotência’* (n=8) aparece, novamente, em primeiro lugar, variando em tipo. Houve dois participantes cujos argumentos indicam o *‘contágio’*. Por fim, uma das justificativas foi categorizada em *‘outros’*. A seguir, podemos visualizar a Figura 7, na qual estão projetadas as justificativas dos participantes conforme a idade.

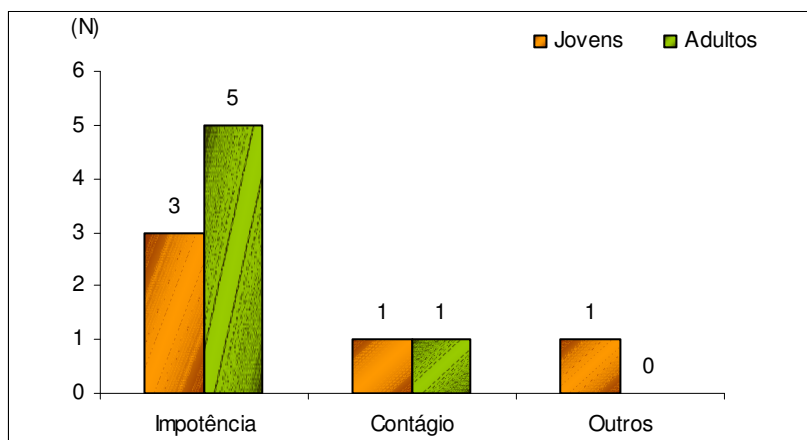


Figura 7. Exemplo de humilhação pessoal considerado como o mais importante: comparação das justificativas dos participantes conforme a idade

Iniciando as considerações, verificamos que a ‘*impotência*’ (n=8) pode ser por negação do relacionamento (n=3), longevidade da humilhação (n=2), ausência de orientação ou auxílio (n=1), impossibilidade de defender-se de uma injúria (n=1) e impossibilidade de ter confiança (n=1). A ‘*impotência*’ por negação do relacionamento foi a justificativa de dois jovens e uma adulta. Tais participantes consideraram o fato de serem impedidos em interagir com o outro ou com pessoas de um grupo social determinado. Nos seus argumentos, aparece a não-comunicação como uma dificuldade decorrente dessa negação do relacionamento, conforme o trecho da entrevista a seguir:

Escolhi porque a comunicação é travada. Eu estou certa e o outro não gosta de mim. Eu penso que conversar é normal, mas fica igual a ser cortada. Por exemplo: eu tenho muitas idéias, mas eu sou cortada. Eu fico triste. Não existe comunicação. (Viviane, 25).

Nesse sentido, podemos constatar que a negação do relacionamento que gera, portanto, uma ‘*impotência*’, impede a manifestação das idéias, dificultando, entre outros fatores, o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio discursivo. Piaget (1967) valoriza as trocas interindividuais como centrais para tal desenvolvimento, pois, na

medida em que o sujeito pode inserir o seu pensamento íntimo e a sua afetividade na relação com o outro, o seu pensamento passa a ser socializado, sem o que não teríamos as dúvidas e a necessidade de comprovação das nossas idéias. De tal maneira, podemos constatar, no trecho da entrevista realizada com Hortência (36), os reflexos que foram sentidos pela entrevistada a partir do impedimento de interagir socialmente com as pessoas de um grupo: ***“Ficar de fora dói, é muito ruim, eu ficava de fora e não conseguia. O grupo me deixava de fora e eu não conseguia falar”***. Existe, portanto, uma necessidade social de compartilhar os próprios juízos e saberes, o que colabora para a estruturação lógica do pensamento (Piaget, 1967). Porém, a negação do relacionamento parece, devido a um sentimento negativo, prejudicar a elaboração de argumentos, conforme as considerações de Hortência (36) com relação a “não-conseguir falar”.

Com relação à ‘*impotência*’ caracterizada pela longevidade da humilhação, verificamos que dois adultos fizeram considerações a respeito disso. Ou seja, para esses participantes, o que pode ter marcado foi o fato de sempre ter havido uma situação de humilhação pessoal provocada por um mesmo agressor. Para ilustrar isso, selecionamos um fragmento da entrevista de Mariana (45) que diz: ***“Já tem muito tempo! Dos 25 anos até hoje! Sempre Alex me humilha!”***.

Prosseguindo com os tipos de justificativas, a ‘*impotência*’ pode ser também relacionada à ausência de orientação ou auxílio. Nesse caso, uma adulta considera o comportamento de sua professora, durante a escolarização na infância, como dificultador da aprendizagem. Acrescenta-se a essa dificuldade de aprendizagem o fato de que o auxílio à aprendizagem de Lígia (38) era realizado, às escondidas, por um colega surdo. Vejamos a justificativa de Lígia (38): ***“eu não sabia nada e a professora batia em minhas mãos para eu não fazer sinais. Eu queria aprender sinais, mas ela***

me obrigava a oralizar. Era muito difícil para mim. Tinha um colega surdo que me ajudava escondido”. Lígia (38) considera o não-saber como uma dificuldade que parecia implicar o desejo de aprender uma língua, no caso, a de sinais. Nesse sentido, verificamos que, para Piaget (1967), a descoberta de que os outros não nos compreendem espontaneamente e que, da mesma forma, não os compreendemos, faz que esforcemo-nos a “modelar nossa linguagem de acordo com os mil acidentes que criam esta inadaptação (...)” (p. 196). Dessa maneira, parece que o esforço de Lígia (38) em aprender a língua de sinais estava influenciado pelo comportamento do seu colega surdo que, segundo a participante, a ajudava escondido. Portanto, sua inadaptação, caracterizada por aquela dificuldade, parecia estimulá-la a adequar a linguagem para a comunicação com um outro surdo e, conseqüentemente, a coação da professora parecia perder espaço para a cooperação, mesmo velada, entre os colegas.

Outro tipo de justificativa por *‘impotência’* refere-se à impossibilidade de defender-se de uma injúria. Tal justificativa foi mencionada por um jovem que, diante de uma injúria, comentou sobre sua impossibilidade de defesa, visto que o agressor havia morrido, eliminando, dessa maneira, suas chances de estabelecer a verdade. Em tal situação, a injúria caracterizava Fernando (24) como uma pessoa fofoqueira, imputação com a qual ele não concordava. Nas considerações do jovem, podemos verificar a menção à amizade interrompida pela injúria, cujo vislumbre de restabelecimento foi impedido com a morte do agressor. Diante da constatação de que seu amigo havia falecido, Fernando (24) menciona seus sentimentos de tristeza e culpa, lembrando o episódio em que foi acusado, injustamente, de fazer fofoca.

Benedict (1988) considera que, com relação à culpa, ocorre, na cultura japonesa, um processo peculiar: “num país onde a honra significa viver de acordo com a imagem que se tem de si próprio, pode-se padecer de culpa, ainda que todos ignorem a

transgressão (...)” (p. 189). Desse modo, se a culpa depende da consciência própria de uma transgressão, qual teria sido a falta de Fernando (24), uma vez que sua justificativa concerne a um exemplo pessoal de humilhação? Lembramos que a humilhação da qual foi vítima se refere a uma injúria (ser fofoqueiro), da qual o participante discorda. É possível considerar que a culpa pode ter sido sentida com o imaginar-se fofoqueiro, portanto um conceito contrário aos que parecem constituir a auto-imagem de Fernando (24), pelo menos no que diz respeito a ser uma pessoa que realiza fofocas.

Para finalizar as considerações sobre as justificativas que caracterizam a ‘*impotência*’, trataremos da impossibilidade de ter confiança destacada por Jairo (37), conforme a seguir: “(...) *o rapaz dizia que era meu amigo, mas ele chamou os amigos dele para baterem em mim, então eu fugi. Eu vou embora, eu não tenho amigos. Acabou. Amigo falso...*”. Verifica-se a falta de confiança quando Jairo (37) ressalta que não tem amigos e, ainda, que o agressor era um amigo falso. Relembramos que o conceito de confiança nos remete à “crença na probidade moral, na sinceridade afetiva (...) de outrem, que torna incompatível imaginar um deslize, uma traição (...)” (Houaiss & Villar, 2001). Portanto, a confiança implica respeito e segurança mútuos, uma vez que, conforme La Taille (2006), quem sente confiança considera as qualidades morais da pessoa em quem se confia. Nesse sentido, desconfiança denota que o elo de solidariedade está rompido (Piaget, 1932/1994), porém, no caso em questão, é considerada como resultado de uma agressão humilhante. Nota-se que, para Jairo (37), não existem amigos, pois parece que a impossibilidade de confiar em um deles, aquele que provocou a humilhação, foi generalizada. Nesse sentido, a falta de confiança parece ter sido “decorrente da constatação de que os demais membros da relação social agem de forma imoral” (La Taille, 2006, p. 111), mas também suficiente para constatar

que, pelos menos com relação às pessoas do local onde Jairo (37) vive, não se deve confiar em ninguém.

Tendo comentado as justificativas relativas à *'impotência'*, analisaremos aquelas em que se verifica o *'contágio'*. Uma jovem e um adulto justificaram os exemplos pessoais mais importantes por meio de argumentos que caracterizam o *'contágio'*, logo ambos os participantes consideram que, mesmo indiretamente, sofreram uma humilhação na qual outra pessoa era alvo. Destacamos um dos trechos da entrevista realizada com Mauro (36), em que ele destaca na humilhação um caráter de coletividade. Em outras palavras, a humilhação não era destinada a apenas uma pessoa, mas, conseqüentemente, poderia ser vivenciada por todo o grupo de surdos presentes. Lembramos que a situação da humilhação era um castigo aplicado por uma professora a uma criança que teve que ficar durante uma hora em pé de frente para a parede. Tal exemplo foi considerado como o mais importante para Mauro (36) que justifica: “(...) **a professora humilhou todo o grupo de surdos**”. É possível reconhecer nesse exemplo uma punição severa, recorrente como recurso pedagógico já no início da escolarização, em torno dos sete-oito anos de idade. De acordo com Piaget (1932/1994) tais castigos “(...) vêm acrescentar-se às punições familiares e, se as sanções são, talvez, menos freqüentes nesta idade, (...) em compensação têm uma gravidade de natureza a impressionar a consciência” (p. 208).

Resta a análise sobre uma justificativa que foi categorizada em *'outros'*, para tanto devemos retomar alguns detalhes da entrevista realizada com o participante Renato (17). Esse jovem havia, entre outros exemplos, citado duas situações de humilhação em que havia uma briga. No primeiro, um colega de escola o agrediu fisicamente e, no segundo, tal agressão se repetiu, porém Renato (17) reagiu, agredindo de volta. Ao ser solicitado a escolher o exemplo mais importante, esse participante respondeu que seria

o primeiro exemplo, justificando sua não-reação, ou seja, em suas palavras: ***“Porque eu acho melhor não falar nada. Brigar é errado”***. Portanto, para o jovem, o exemplo mais importante de humilhação é o que destaca uma briga, mas sem a sua reação.

A seguir, apresentaremos a análise dos JRR dos participantes a respeito da reação em âmbitos diversos, destaque da próxima seção.

7.3. Juízos de representação da realidade (JRR) sobre a reação à humilhação: comparação entre o passado e o presente

Na presente seção, abordaremos os JRR dos participantes sobre a sua reação à situação de humilhação considerada como a mais importante, com análises diferentes. A começar, pretendemos investigar o JRR sobre a reação do participante à situação de humilhação vivenciada no passado. Em seguida, pretendemos averiguar o JRR sobre a reação, no presente, a uma situação de humilhação, hipotética e similar àquela vivenciada no passado. Desse modo, interessamo-nos em comparar os JRR sobre as reações à situação de humilhação vivenciada no passado e à situação hipotética no presente.

Apresentaremos os JRR, seguidos das justificativas. Perguntamos aos participantes se eles tiveram alguma reação à situação de humilhação considerada como a mais importante, sobre o que consideramos as seguintes categorias: a) *‘nenhuma reação’* (n=5); b) *‘fugir ou sair do local’* (n=4); c) *‘realizar queixa’* (n=1) e d) *‘tentar conversar’* (n=1). Portanto, temos um total de 11 respostas, uma de cada participante.

Os JRR que se referem a *‘nenhuma reação’* (n=5) caracterizam uma falta de ação de cinco participantes em relação ao agressor. Nesse sentido, destacamos um trecho da entrevista realizada com Hortência (36): ***“Eu não falava nada, eu guardava para mim.***

Eu tentava falar, mas não conseguia, tentava e não conseguia...”. Refletimos sobre um aspecto a respeito desse fragmento por estar mais aparente, qual seja, o “não-conseguir falar”. Observa-se que o impacto da humilhação pode ser de tal maneira desconcertante que chega a, de acordo com Ades (1999), desorganizar a ação de quem é vítima. Portanto, para Hortência (36), o impedimento aplicado a ela por pessoas de um grupo do qual ela desejava fazer parte e interagir, a rebaixou e a desestabilizou. Eis o que parece ter sido a vivência, por parte da entrevistada, de um afeto que sugere afastamento (Vitale, 1994), como uma antipatia gerada pelo fato de ter sido excluída por pessoas de um grupo.

Em seguida, temos os JRR de quatro participantes cujas reações foram *‘fugir ou sair do local’* (n=4). Nessa categoria de resposta estão agrupados os juízos que caracterizam uma retirada do local cuja escolha, embora provocada, pôde ter sido espontânea, ou forçada, no caso de uma fuga, por exemplo. Para ilustrar o que seria uma retirada espontânea, citamos um trecho da entrevista realizada com Jonas (36) que diz: *“Eu não me importei com o que ele disse e me afastei do grupo dele e fiz um novo aqui com os meus amigos. E lá foi esvaziando”*. Nesse sentido, o que pode ter sido mais importante foram os valores pessoais de quem se retirou, ou seja, iniciar novos relacionamentos em um outro local. Observa-se, portanto, que a auto-imagem de Jonas (36) parecer ter sido mantida, ou seja, o participante não se importou com o que foi dito, o que pode ter favorecido a sua decisão de iniciar a formação de um grupo. A humilhação existiu para Jonas (36), porém a sua reação foi diferente do que acontece com relação à vergonha, quando a pessoa-alvo aceita o juízo negativo das outras pessoas a seu respeito. Nesse caso, quem vivencia a humilhação “permanece pensando que suas idéias têm valor, ele não mudará a ‘boa imagem’ que tem de si” (La Taille, 2002b, p. 95), o que parece ter acontecido com relação a Jonas (36).

Um outro tipo de reação que apareceu no JRR de uma participante refere-se à ‘realizar queixa’ (n=1). A realização de uma queixa, mencionada por Lígia (38) que, quando criança, foi agredida pela professora, demonstra um pedido de ajuda a alguém em quem tinha confiança, conforme podemos verificar a seguir: **“Eu contei que a professora tinha batido na minha cabeça e ela foi comigo para a sala de aula falar com a professora”**. Verificamos em La Taille (2006) que a confiança é um sentimento atribuído a uma pessoa em quem se pode fazer algumas hipóteses sobre seus valores morais, além de considerações em torno de suas ações. Portanto, confia-se em alguém não apenas por sua competência técnica, mas também por suas qualidades morais, dessa forma fazemos hipóteses em torno de sua honestidade, retidão, justiça, entre outros valores. Um outro ponto a nos chamar a atenção está relacionado à denúncia ou realização de queixa como uma prática que indica as características do pensamento heterônomo. Piaget (1932/1994) observa que, entre a maioria das crianças pequenas, recorrer ao adulto é uma maneira legítima de reparação e de fazer justiça. Não parece ser possível pensar em reciprocidade ao retomarmos a situação destacada por Lígia (38), pois, naquela época, ela era uma criança, agredida fisicamente por uma professora. Logo, recorrer a um adulto é um meio legitimado por crianças menores para que seja restabelecida a justiça, tão importante quanto o fato de esse adulto ser alguém em quem a criança confia.

Encerrando as considerações sobre os JRR em torno da reação no passado, destacamos um juízo que foi categorizado em ‘tentar conversar’ (n=1). Observamos que os resultados da referida tentativa parecem ter levado o participante a uma determinada ausência de ação, ou seja, não haveria mais o que fazer, conforme podemos observar no trecho a seguir: **“Eu fiquei sem o que fazer. Ele não acreditava em mim. Tentei conversar um pouquinho com ele, mas acabou, não deu”** (Fernando, 24). Ao

contrário da realização de uma queixa, observa-se, com tal fragmento, a tentativa de reciprocidade nos relacionamentos ou, pelo menos, de estabelecer um acordo por meio da reciprocidade. Percebem-se, portanto, à luz de Piaget (1932/1994), características de uma “moral do respeito mútuo” (p. 243) que direciona ao desenvolvimento de uma justiça com base na igualdade e reciprocidade. Não mais se recorre a uma autoridade para que a justiça seja feita, mas à discussão e à troca de idéias ou, pelo menos, à tentativa de diálogo, conforme Fernando (24) que, tendo constatado um rompimento, parece não mais haver sentido em continuar a insistir.

As justificativas sobre os JRR de tais reações foram: *‘ausência ou rompimento de vínculo’* (n=4), *‘defesa da integridade física’* (n=3), *‘solução de um conflito’* (n=2), *‘outros’* (n=2).

Em *‘ausência ou rompimento de vínculo’* (n=4), as justificativas são associadas à resposta *‘nenhuma reação’* (n=3) e a *‘tentar conversar’* (n=1), manifestadas nos JRR. Portanto, justifica-se não reagir porque a vítima não era aceita pelo outro, como observa Viviane (25): ***“Eu não fazia nada porque o outro não me queria. Eu era difícil para o outro”***. Ou ainda porque a pessoa alvo de humilhação e o agressor eram considerados inimigos pela jovem. Também verificamos que a não-reação, no caso de uma humilhação por contágio, foi justificada pela ausência de vínculo, de acordo com Mauro (36), que diz: ***“(...) eu era sozinho. Se eu fosse amigo deles, seria diferente”***. No caso da tentativa de conversar, tal JRR sobre a reação foi justificada pelo rompimento do vínculo, conforme o trecho a seguir: ***“Eu queria voltar a ser amigo dele, eu queria paz. Mas ele não aceitou”*** (Fernando, 24).

As justificativas em que aparece a *‘defesa da integridade física’* (n=3) estão relacionadas com os JRR de *‘nenhuma reação’* e *‘fugir ou sair do local’*. Um jovem que havia alegado a não-reação diante da agressão física vivenciada por ele explica

pelas conseqüências que uma briga pode acarretar, sem, no entanto, identificar um alvo, ou seja, **“uma briga pode causar uma morte”** (Renato, 17). Os participantes restantes justificaram pela defesa da própria integridade física, como podemos observar na justificativa de Jairo (37): **“Então está bem. Eu ia dizer para ele que tudo bem, que ele podia me dar um tiro! Eu morro, então! Deixei de lado e saí correndo”**.

As justificativas que dizem respeito à ‘*solução de um conflito*’ (n=2) foram mencionadas por um jovem e por uma adulta. Selecionamos o trecho da entrevista realizada com Lígia (38), a seguir:

A professora bateu na minha cabeça, então eu fui chamar a ‘chefe’ chorando. Ela me acalmou e pediu para eu esperar que ela ia conversar com a professora. E ela foi lá saber o que tinha acontecido. Eu estava sentindo muita dor e ela me deu um remédio. Ela foi conversar com a professora e eu fiquei esperando. Quando ela voltou, ela disse que eu já podia retornar que estava tudo bem. (E) Então você chamou a “chefe” para resolver aquela situação? (P) ***Resolver, isso mesmo.***

Em ‘*outros*’ (n=2) estão as justificativas dos JRR de não-reação mencionadas por duas adultas. Em tais justificativas aparecem os sentimentos de raiva, mágoa e vergonha. Com relação à raiva, notamos que, para Mariana (45), tal sentimento pode ser conseqüência de uma reação à humilhação, ou seja, para a participante reagir **“pode causar raiva, briga”**. Nesse sentido, parece que uma reação poderia intensificar o problema, portanto, numa situação de difamação, a reação poderia gerar briga, o que significaria aumentar a dimensão do conflito. Os sentimentos de mágoa e vergonha já pareciam ser vivenciados, conforme consta no trecho da entrevista a seguir, provocando a paralisação da pessoa alvo diante da situação de humilhação. Logo, Hortência (36) justifica da seguinte maneira: **“Porque eu já estava muito magoada. A outra pessoa podia falar o que quisesse, eu não, eu tinha vergonha”**.

Tendo investigado os JRR sobre a reação dos participantes no passado, passamos a pesquisar quais seriam os JRR sobre a reação hipotética no presente. Portanto, a pergunta era: se tal situação acontecesse, hoje, qual seria a sua reação?

Diante de tal questão, os JRR manifestados apresentavam diferenças, o que pode ser verificado na Figura 8, por meio da qual apresentamos uma comparação entre tais JRR, no passado e no presente.

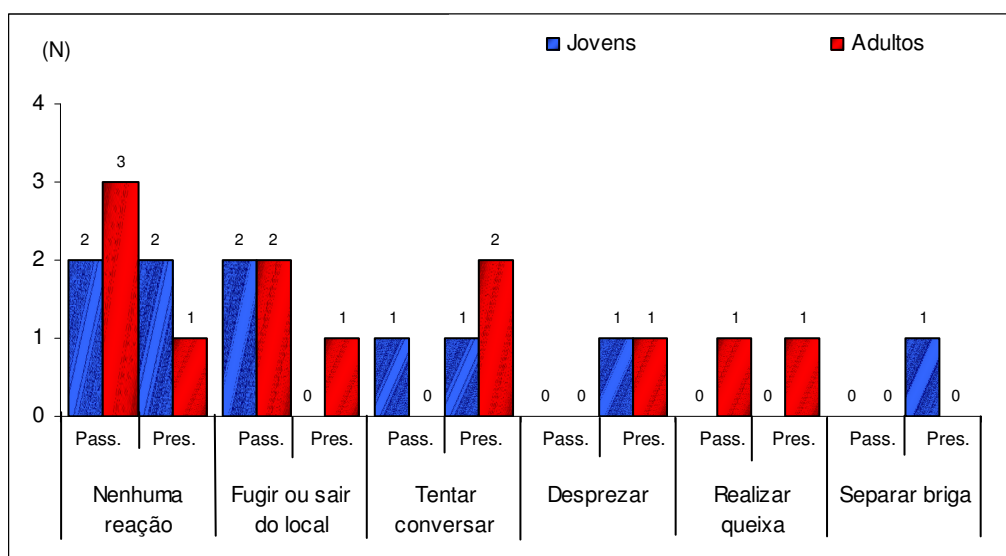


Figura 8. JRR sobre a reação à situação de humilhação no passado e hipoteticamente no presente: comparação das respostas dos participantes conforme a idade

A análise da Figura 8 permite-nos verificar que os juízos que indicam ‘nenhuma reação’ foram em menor número entre os adultos, considerando a hipótese de vivenciar a referida situação de humilhação no presente. Em outras palavras, registra-se apenas um adulto manifestando nenhuma reação diante da situação hipotética no presente, enquanto no passado havia três adultos com tal juízo, o que parece apresentar modificação da resposta, entre adultos, comparando os dados em relação ao passado e ao presente. A respeito dos jovens, um deles modificou o JRR, considerando o presente. Trata-se de Fernando (24) que, no passado, disse ter tentado conversar com o agressor,

mas, no presente, respondeu que não reagiria. Dessa maneira, em ‘nenhuma reação’, foram mantidos, no presente, os JRR de uma jovem e de um adulto, e acrescido o JRR de um jovem.

Em ‘fugir ou sair do local’, há um maior número no passado, ou seja, quatro participantes alegaram ter fugido ou se retirado do local, porém, no presente, apenas um adulto mantém o JRR, qual seja, o de que fugiria do local. Em contrapartida, nota-se que um jovem e dois adultos alegaram a reação ‘tentar conversar’, se vivenciassem tal situação de humilhação no presente, portanto, verifica-se um aumento de participantes considerando o diálogo como possibilidade de reação. Nesse caso, lembramos que tais participantes haviam respondido de maneira diferente, considerando o JRR sobre a reação no passado, a começar por Renato (17) que, no passado, ao ser agredido por um colega da escola, não reagiu, alegou que ele tentaria conversar com o agressor a fim de tornarem-se amigos, se a humilhação ocorresse no presente. Lígia (38), que havia sofrido agressão física por parte da professora e, por essa razão, realizou queixa à supervisora, observa que, no presente, ela conversaria com a professora, da seguinte maneira: **“Eu diria que com oralização eu não entendo nada, eu entendo com Libras”**. Por fim, Jonas (36) que, ao ser alvo de difamação por parte de um colega surdo, alegou ter resolvido sair do grupo e formar um novo grupo em outro local, considera que, no presente, tentaria conversar e fazer as pazes com o agressor. Desse modo, observa-se que há uma nova reação, ou seja, buscar o diálogo para que a humilhação cesse, dando lugar, no caso de Renato (17) e de Jonas (36), à amizade entre vítima e agressor, além de considerarmos que tais dados parecem indicar, pelo menos, alguns aspectos do pensamento autônomo, a começar pela iniciativa própria de resolver uma situação por meio do diálogo, sem valer-se de intermediários.

Um outro juízo parece indicar os elementos da reciprocidade, qual seja a categoria ‘desprezar’. Esse tipo de resposta aparece apenas quando dois participantes consideram a reação hipotética no presente. Lembramos que ambos haviam sido desprezados por um grupo de pessoas. Sobre o JRR da reação no passado, enquanto o jovem considerou que havia se retirado do local, a adulta falou sobre sua incapacidade de reagir. Portanto, houve modificação dos JRR sobre a reação no presente que seria o desprezo recíproco, ou seja, *“eu desprezaria. Me desprezou, eu não vou ficar insistindo”* (Hortência, 36). Observa-se que o desprezo recíproco parece encerrar a humilhação que, antes, parecia ser alimentada pelo desejo e insistência em participar de um determinado grupo. Parece que, desprezando de volta, o participante indica a sua igualdade perante outrem, assim como verificamos no trecho da entrevista realizada com Vitor (18): *“Se eu tentasse fazer amizade com um grupo de ouvintes e esse grupo me desprezasse... No outro dia, se um deles me dissesse ‘oi’, eu não diria ‘oi’, não. Nunca mais”*. Portanto, se as regras de cooperação são compreendidas entre as pessoas, é possível considerar que, ao sentir-se humilhado, um comportamento se faz necessário, logo, “basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade” (Piaget, 1932/1994, p. 162). Se não houve, ainda, um vínculo de amizade que pudesse ser identificado como um elo social, verifica-se, pelo menos, que houve a quebra do respeito, notadamente um valor moral.

Porém, as considerações de Vitor (18) parecem revelar que a igualdade está em primazia, assim como se explicita em ditos populares, por exemplo, “quem com ferro fere, com ferro será ferido”. Nesse sentido, o desprezar de volta parece funcionar sob o mecanismo da vingança que, sem que tenha havido a superação da humilhação, pode não ter fim. Tal mecanismo obedece, portanto, à reciprocidade imediata que, conforme Piaget (1932/1994), “leva precisamente a ultrapassar, esta justiça um pouco curta das

crianças, que revidam, matematicamente, tantos socos quanto receberam” (p. 242).

Nesse processo, a reciprocidade de fato pode passar à reciprocidade de direito ou ideal, em que é possível reconhecer na vingança um recurso impossível. Assim,

não são mais os comportamentos recíprocos considerados como justos, mas essencialmente os comportamentos suscetíveis de reciprocidade indefinida. O preceito: “Não faças aos outros o que não queres que te façam” sucede, assim, à igualdade brutal. A criança coloca o perdão acima da vingança, não por fraqueza, mas porque com a vingança “não terminaremos nunca” (menino de dez anos) (p. 242).

Segundo o que verificamos nas considerações de Vitor (18), seus argumentos indicam um pensamento que valida a reciprocidade imediata, de fato, que pode, com o que observamos, estar suscetível a um prazo indefinido de repercussão.

Dando continuidade às respostas sobre a reação, o JRR que indica a reação *‘realizar queixa’* aparece com o registro de apenas um adulto, tanto no passado quanto no presente. Porém, tal registro não se refere a um mesmo participante. Se, no presente, o participante Mauro (36) alega que realizaria uma queixa ao presenciar um castigo aplicado a um colega escolar por sua professora, relembremos que, no passado, seu JRR foi referente a nenhuma reação. Nota-se, portanto, uma modificação, mas ainda não se considera que o juízo de Mauro (36) apresenta características do pensamento autônomo. Recordamos que recorrer a uma autoridade para que a justiça seja feita foi um juízo observado por Piaget (1932/1994) com relação à maioria das crianças pequenas entrevistadas, enquanto para as crianças maiores é legítimo resolver diretamente por meio dos parâmetros de igualdade e reciprocidade, nos quais o respeito mútuo é reconhecido.

Em *‘separar briga’* categorizamos um JRR que foi mencionado por apenas uma jovem com relação à situação hipotética no presente. Tal jovem, cujo JRR sobre a

reação no passado era fugir, considera que, no presente, ela tentaria separar a briga da qual era testemunha.

Notamos, portanto, que houve mudanças nos JRR sobre a reação, em comparação entre o presente e o passado. Dentre os oito participantes que alegaram reagir de maneira diferente, no presente, destacam-se quatro jovens e quatro adultos, igualmente divididos com relação ao sexo.

Tendo verificado seus JRR sobre a reação hipotética no presente, passemos à análise das justificativas, agrupadas em '*ausência ou rompimento de vínculo*', '*defesa da integridade física*', '*solução de um conflito*' e '*outros*', cuja visualização inicial pode ser feita por meio da Figura 9, a seguir.

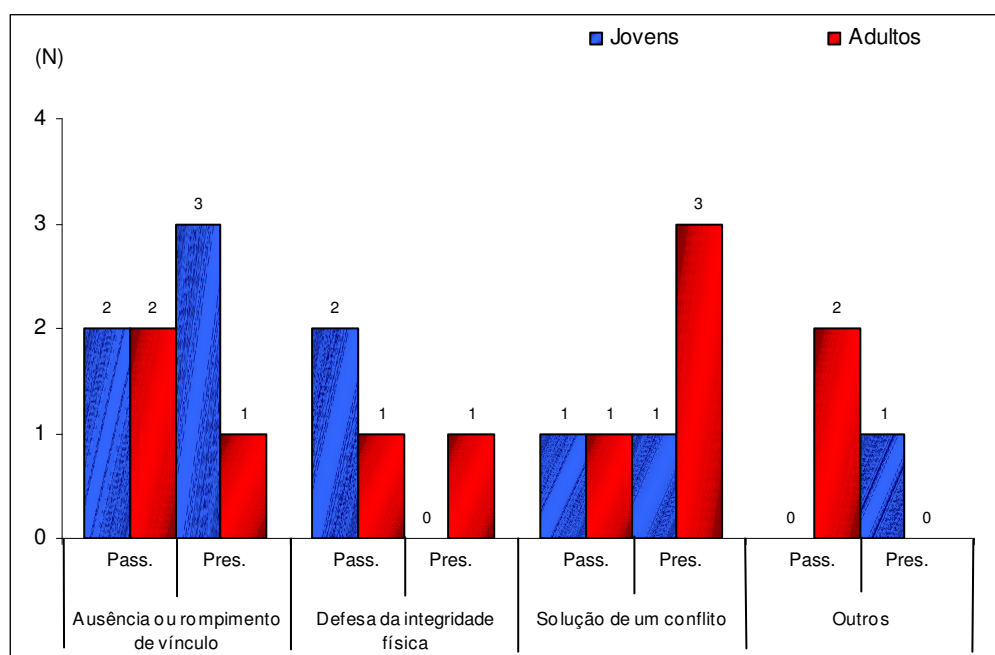


Figura 9. JRR sobre a reação à situação de humilhação no passado e hipoteticamente no presente: comparação das justificativas dos participantes conforme a idade

Nota-se, em comparação com as justificativas dos JRR sobre a reação no passado, que a '*ausência ou rompimento de vínculo*' aparece como um dos principais

argumentos, tendo sido considerada também por quatro participantes; porém, no presente, há mais jovens (três) do que adultos (um) que se referem ao vínculo. Tal justificativa corresponde às respostas que caracterizam nenhuma reação, desprezo recíproco e separar uma briga. O participante que alegou nenhuma reação observa que é necessário dar tempo ao outro, na esperança de que a amizade poderá ser retomada, daí ser inútil tentar reagir. O desprezo recíproco, destacado nos JRR sobre a reação de dois participantes, é justificado pela ausência do vínculo e negação do relacionamento por parte do agressor, conforme o trecho a seguir: ***“Eu já aprendi. Eu desprezo, deixo para lá. Não me querem naquele grupo, eu procuro outras pessoas para conversar. Existem muitos outros grupos. Se me desprezou, eu desprezo também. Faço igual”*** (Hortência, 36). Por fim, o JRR em que se verifica a reação de separar a briga foi justificado pelo vínculo que havia com a pessoa que era alvo direto da humilhação e ausência de vínculo com o agressor. Portanto, para Luciana (19): ***“Ele não era meu pai de verdade. A minha mãe me tinha como filha, ele não”***. Esse é um exemplo claro em que, humilhada por contágio, Luciana (19) baseou seu juízo em sentimento de afeto, nesse caso, pela mãe, e sentimento de desafeto pelo agressor.

Dando prosseguimento à análise, observamos que houve uma redução de participantes justificando pela *‘defesa da integridade física’*, de dois jovens e um adulto, no passado, para apenas um adulto no presente. Esse último participante, diante da hipótese de vivenciar no presente uma situação de violência física, alega que sua reação seria a mesma, ou seja, ele continuaria fugindo, também pelo mesmo motivo: ***“Se ele me pegar, eu posso morrer”*** (Jairo, 37).

Em *‘solução de um conflito’* houve um aumento dos participantes, de dois para quatro, considerando essa justificativa do JRR sobre a reação no passado, em relação a essa justificativa do JRR sobre a reação no presente. Ressaltamos que, com relação ao

JRR sobre a reação no passado, havia somente um jovem e um adulto argumentando pela '*solução de um conflito*'. Com relação ao JRR sobre a reação no presente, destacam-se três adultos e um jovem. Observamos que dos quatro participantes que justificaram pela '*solução de um conflito*', três haviam mencionado a tentativa de uma conversa como JRR sobre a reação no presente, enquanto um deles respondeu que realizaria uma queixa ao supervisor escolar.

Para finalizar as considerações sobre as justificativas, registramos um número menor de participantes, de dois para um, cujas justificativas foram categorizadas em '*outros*', ao considerar o JRR sobre a reação no passado e no presente. Destacamos, portanto, a justificativa de Viviane (25) que, ao emitir o JRR sobre a reação no presente referente a nenhuma reação, o mesmo com relação ao passado, verifica-se que a justificativa é formada por novos argumentos. Se, considerando o passado, Viviane (25) justificou pela '*ausência ou rompimento de vínculo*', no presente a sua justificativa remete ao desejo de ser independente. Em suas palavras, ***“se eu for acompanhar os ouvintes, no futuro eles passam e eu não passo. Isso não é bom, não. Parece humilhação para mim os outros crescerem e eu não”*** (Viviane, 25). Ressaltamos que foi marcante para Viviane (25) a situação de humilhação em que ela alega ter sido excluída por pessoas ouvintes. Com relação ao JRR sobre a reação, notamos que se, a respeito do passado, Viviane (25) respondeu que não reagiu porque os ouvintes não a queriam, no presente, a jovem alega que não reagiria porque é melhor para ela não acompanhar os ouvintes, destacando uma diferença: o relacionamento com ouvintes não parece estimular o seu desenvolvimento, de tal maneira a estar em nível de igualdade. Nesse sentido, acompanhar os ouvintes pode significar estar junto, participar de um grupo de ouvintes, porém o “estar junto”, se não tiver em comum a linguagem, parece ser apenas fisicamente. Observamos que a troca de idéias e o debate são atividades

simbólicas que estimulam o estabelecimento de um elo de reciprocidade e são passíveis por meio da cooperação entre pares e no desenvolvimento do respeito mútuo (Piaget, 1932/1994). É possível, portanto, haver desenvolvimento entre pares que cooperam entre si, o que não foi verificado na justificativa de Viviane (25) com relação aos ouvintes.

Em face do que foi exposto até o momento, verificamos que houve mudança de JRR sobre a reação dos participantes com relação ao passado e ao presente. A partir de então, interessamo-nos em investigar se tais JRR também seriam modificados se os participantes considerassem a própria condição hipotética de não-surdez. Eis, portanto, o que apresentaremos na seção seguinte.

7.4. JRR sobre a reação à humilhação no passado: comparação entre o contexto de surdez e o de não-surdez

Na presente seção, realizamos a investigação do JRR sobre a reação à situação de humilhação vivenciada no passado, em contexto hipotético de não-surdez do participante. O interesse nessa questão surgiu da observação de que a maioria dos participantes (dez) citou exemplos pessoais de humilhação em que a agressão ocorria de ouvinte para surdo. Na análise dos exemplos pessoais de humilhação considerados como os mais importantes, verificamos que em nove (dos 11) exemplos considerados como os mais importantes, o agressor foi uma pessoa ouvinte e, conforme seus JRR sobre a reação no passado, cinco participantes não reagiram e quatro fugiram ou se retiraram do local. Portanto, tais juízos indicam tipos de reação em que parece não ter havido enfrentamento direto pelos participantes. A partir de então, nosso intuito foi considerar os JRR sobre a reação dos entrevistados caso estes fossem ouvintes no

passado. Desse modo, pretendemos comparar os JRR sobre a reação à situação de humilhação vivenciada no passado, sendo surdo, conforme dados apresentados na primeira parte da seção 7.3, e sendo hipoteticamente ouvinte.

As nossas primeiras considerações referem-se ao número de participantes que responderam a essa questão. Portanto, dos 11 participantes, apenas oito emitiram algum juízo, enquanto os três restantes foram considerados como dados perdidos. Destacamos que duas participantes alegaram dificuldade em considerar outra condição que não fosse a de surdez, mesmo que tenhamos utilizado recursos do próprio método clínico que permite adequar as questões ao nível de compreensão dos entrevistados. Para ilustrar, apresentamos um trecho da entrevista realizada com Lígia (38), a seguir:

(E) Se você fosse ouvinte, o que você faria? **(P) As professoras eram ouvintes, eu não. Eu sou surda.** (E) Imagine. Vamos comparar: você, surda, chamou a “chefe” no momento em que a professora te agrediu. Você, ouvinte, faria o quê? **(P) Libras é difícil, ouvinte só sabe falar, não sabe sinais.** (E) Você nasceu surda e cresceu surda. Se você tivesse nascido ouvinte e crescido ouvinte, o que você faria no momento em que a professora agrediu você? **(P) Eu nasci surda só. Só surda. Ouvinte eu não sei. Sou surda e muda.**

Com relação aos participantes que responderam, observamos uma dificuldade em considerarem-se ouvintes, visto que insistiam em dizer que eram surdos. Daí a necessidade de adequarmos a entrevista a um esquema de comparação, por exemplo, dizer aos participantes que sabíamos da sua condição de surdez, desde o nascimento até a idade atual, para então estimulá-los a compreender a hipótese da própria condição de não-surdez. A partir desse momento, pudemos verificar os seus JRR sobre a reação à situação de humilhação no passado, com a condição hipotética de não-surdez. Tais juízos referem-se a: ‘nenhuma reação’ (n=2), ‘tentar conversar’ (n=2), ‘fugir ou sair do local’ (n=2) e ‘buscar outros amigos’ (n=2). Percebemos uma modificação nas categorias de respostas, a começar pela inclusão de um tipo de JRR, referente à busca

por outros amigos. O JRR sobre realizar queixa não foi mencionado pelos participantes com relação à condição hipotética de não-surdez. Dessa maneira, vejamos a Figura 10, em que se apresenta uma comparação entre os JRR sobre a reação, no passado, com a condição de surdez e a condição hipotética de não-surdez.

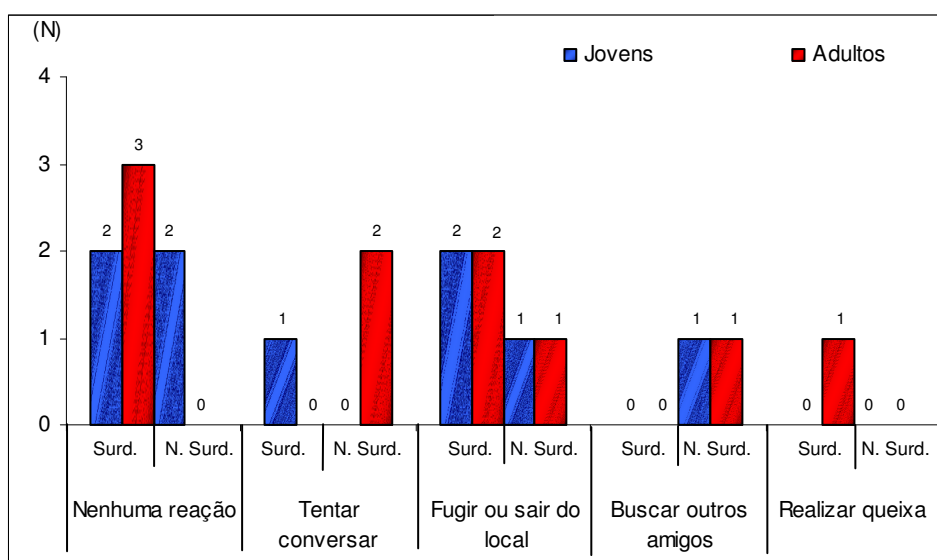


Figura 10. Comparação entre os JRR sobre a reação à situação de humilhação no passado em contexto de surdez e em hipotético de não-surdez: distribuição das respostas dos participantes conforme a idade

A visualização da Figura 10 permite a verificação de que, na categoria ‘*nenhuma reação*’, é mantido o registro de dois jovens, tanto com a condição de surdez quanto com a de não-surdez, diferente dos adultos, uma vez que a resposta ‘*nenhuma reação*’ está ausente na hipótese de não-surdez.

Por conseguinte, dois adultos consideram que, sendo ouvintes, no passado, eles teriam conversado com o agressor, diferente do que de fato eles alegaram terem feito, ou seja, nenhuma reação. Relembramos os contextos de humilhação vivenciadas por esses adultos, bem como os seus JRR sobre a reação no passado, iniciando por Hortência (36) cuja situação caracterizava uma exclusão de um grupo de surdos. Conforme mencionado anteriormente, o seu JRR sobre a reação foi de que não houve

nenhuma reação, já que a participante alegou não ter conseguido falar nada, pois estava se sentindo magoada e com vergonha. Porém, Hortência (36) considera que, sendo ouvinte, sua reação teria sido diferente, ou seja: “(...) *ouvinte ia perguntar, discutir, dizer que aquilo não podia, conversar. Ouvintes nunca têm problemas*”. Nesse sentido, observa-se que a participante tece representações sobre os ouvintes como pessoas que não passam por problemas, com quem tudo parece se resolver mediante o diálogo. Chama-nos a atenção o fato de que a participante parece referir-se a si, alvo daquela humilhação, não mais como ela mesma, e sim como uma outra pessoa. Ou seja, a condição de não-surdez parece ser algo tão diferente daquilo com o que ela de fato representa sobre si que, basta acrescentar tal característica à participante para que ela realize comentários como se fossem referentes a uma outra pessoa. Nesse sentido, parece que Hortência (36) tem dificuldade em tomar outra perspectiva que não seja a de uma pessoa surda.

Destacamos, ainda, as considerações de Mauro (36) que emitiu um juízo diferente ao considerar o contexto de não-surdez, ao mencionar o JRR sobre a reação à humilhação em que um colega de escola estava recebendo um castigo aplicado pela professora: “*Se eu fosse ouvinte, eu falaria com a professora: ‘O que está acontecendo? Por que o castigo?’*”. Notamos que a condição de não-surdez parece ter sido suficiente para que Mauro (36) modificasse seu JRR sobre a reação no passado. Mauro (36) destaca que, sendo ouvinte, ele procuraria saber o motivo pelo qual o colega estava sendo castigado, o que parece ser a proposição de um debate. Notamos que tal juízo não aparece quando solicitamos a Mauro (36) que considerasse a sua reação no presente, uma vez termos verificado que o seu JRR sobre a sua reação, no presente, não caracteriza uma solução direta, mas o pedido de auxílio a uma autoridade para que interviesse na situação. Parece que as características da autonomia estariam presentes

entre pessoas ouvintes, mas não no JRR de Hortência (36) e de Mauro (36) ao considerarem o contexto de não-surdez.

Dando continuidade, houve menos participantes a considerar a possibilidade de *'fugir ou sair do local'* (n=2) se fossem ouvintes, mantendo os seus JRR sobre a reação no passado, independentemente da condição. Nesse sentido, com relação a tais participantes, a condição de não-surdez não provocou a modificação do JRR, uma vez que, ao considerar a situação de humilhação, as outras características foram mantidas, como as do agressor e a força da humilhação.

Por fim, uma nova categoria foi mencionada pelos participantes: *'buscar outros amigos'* (n=2). Houve modificação do JRR sobre a reação do jovem que alegou ter-se retirado do local, no passado e, sendo ouvinte, ele procuraria outros amigos, além de nunca mais conversar com as pessoas do grupo que o excluiu. O adulto manteve o JRR, considerando que sairia do local e formaria o próprio grupo de amigos, assim como alegou ter feito no passado.

Nas justificativas sobre os JRR aparecem: *'ausência ou rompimento de vínculo'* (n=4), *'características de pessoas ouvintes'* (n=2), *'defesa da integridade física'* (n=1), *'outros'* (n=1) e *'argumento circular'* (n=1).

As justificativas que caracterizam a *'ausência ou rompimento de vínculo'* (n=4) não diferem daquelas relacionadas aos JRR sobre a reação no passado. Portanto, não verificamos diferenças entre as justificativas dos JRR sobre a reação, no passado, com condição de surdez e de não-surdez, dos quatro participantes em questão, conforme podemos verificar na Figura 11.

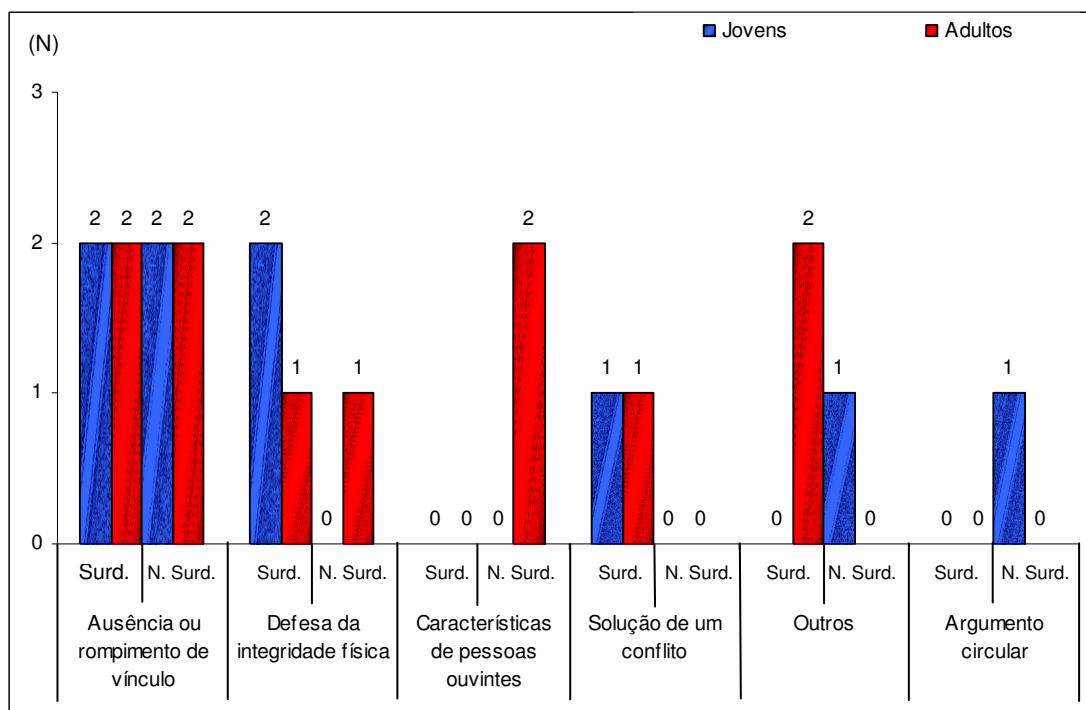


Figura 11. Comparação entre os JRR sobre a reação à situação de humilhação no passado em contexto de surdez e em hipotético de não-surdez: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade

A ‘defesa da integridade física’ foi a justificativa de um adulto que manteve o seu JRR sobre a reação com a condição de não-surdez. Em tal juízo, considera-se, como reação, fugir ou retirar-se do local. Para o participante, independentemente da condição de não-surdez, o argumento é único diante da reação à violência física à qual teria sido exposto: *“Eu ia morrer?! Morrer não”* (Jairo, 37). Os jovens não mencionaram a respeito da ‘defesa da integridade física’ no contexto de não-surdez.

As diferenças entre as justificativas são verificadas na próxima categoria: ‘características de pessoas ouvintes’ (n=2). Em tais casos, os participantes responderam que teriam conversado com o agressor se, naquela ocasião, fossem ouvintes. Para Hortência (36), tal juízo se justifica pelo fato de que *“ouvinte pensa melhor, para o surdo é mais difícil. O ouvinte não ia ficar calado”*. Logo, para Hortência (36), ouvintes pensam melhor e têm menos dificuldade de argumentação do

que os surdos. Para Mauro (36), “*ouvinte se relaciona mais com os amigos. O surdo, não*”. Acrescenta-se, portanto, o fato de que as pessoas ouvintes são representadas por Mauro (36) como pessoas que se relacionam mais com os outros, diferentemente dos surdos que, conforme o próprio participante observa, pouco se relacionavam com outras crianças. Com relação à própria vida, Mauro (36) observa que a sua maior atividade era assistir à televisão. Já temos enfatizado a importância das interações sociais no desenvolvimento intelectual e moral das pessoas, em especial os surdos que desenvolvem a função semiótica e estruturas lógicas, embora apresentem algum “atraso” no desenvolvimento com relação às pessoas ouvintes (Piaget, 1970/1990).

Por fim, observamos que uma jovem justificou a resposta referente a fugir do local, se fosse ouvinte, pela necessidade de sentir alívio, justificativa que foi categorizada em ‘*outros*’. Com relação ao JRR sobre a reação no passado, em contexto de surdez, notamos que a referida jovem respondeu que fugiria, portanto a reação foi a mesma, porém a justificativa foi pela ‘*defesa da integridade física*’.

Tendo realizado a análise sobre o exemplo de humilhação mais importante para os participantes, bem como seus JRR com relação à reação no passado, à hipotética no presente e à reação no passado com a suposta condição de não-surdez dos entrevistados, passaremos à análise dos seus JVM e JRR sobre a decisão do protagonista de uma história-dilema, na seção 7.5, a seguir.

7.5. Juízos de valor moral (JVM) e JRR sobre o dilema que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família, em um contexto de surdez

Utilizamos uma história-dilema em que o protagonista surdo se via diante de uma situação de humilhação violentadora, em ambiente de trabalho, contrapondo-se dois

valores: a defesa da sobrevivência da família e as humilhações constantes no trabalho. Tal história foi utilizada para investigar os juízos de valor moral (JVM) e os juízos de representação da realidade (JRR) sobre a decisão da personagem, em contexto de surdez, entre sair do emprego, pondo em risco a sobrevivência da família e continuar no emprego, suportando a humilhação constante no trabalho. Por fim, nos interessamos em realizar uma análise comparativa entre os JVM e os JRR sobre a decisão da personagem, em contexto de surdez, para solucionar o dilema. Antes que nos dediquemos aos resultados, comentaremos algumas observações iniciais dos participantes ao conhecerem o dilema apresentado.

Dois jovens enfatizaram que seria legítimo um chefe tratar seu funcionário de tal forma a chamá-lo de “burro”, caso esse funcionário não estivesse realmente se dedicando ao trabalho. Em outras palavras, o chefe teria o direito de reclamar pela má-atuação profissional de seu funcionário. Então, ser “burro” equipara-se a ser “preguiçoso”, pois é “burro” aquele que não se esforça para se dedicar a um estudo ou a uma qualificação, como ressalta a participante Luciana (19), no trecho a seguir: ***“Ana falta vontade de estudar. Ela é preguiçosa, não quer trabalhar direito. Ela precisa estudar, ir para a faculdade no futuro. Burra não pode ser. Tem que estudar, ir para a faculdade, cuidar dos filhos e do marido”.***

Diante de considerações nesse sentido, repetimos a história e nos certificamos de que ela havia sido compreendida, pois referir-se à personagem como um funcionário preguiçoso e incompetente contradiz as informações da história que caracterizam o protagonista como uma pessoa esforçada e que trabalha muito bem. De qualquer maneira, ressaltamos que dois jovens considerariam que a referida humilhação violentadora teria sido legítima no caso de má-atuação profissional.

Com a certificação de que os participantes haviam compreendido a história, um

novo questionamento foi realizado por eles: por que o chefe agia de tal maneira? Esse tipo de questão indicava algumas atitudes de conciliação e de diálogo. De imediato, observamos que um jovem ressalta a necessidade do respeito mútuo, caracterizada pelo comportamento ideal do chefe: ***“O chefe vem e deve conversar com ele. Burro nada. Precisa haver respeito entre o chefe e Pedro. Se não houver respeito, tem ‘burro’; se houver respeito, não tem ‘burro’”*** (Vitor, 18). Portanto, sem a construção de um relacionamento baseado em reciprocidade, haverá tal situação em que o chefe ofende o seu funcionário por falta daquilo que equaliza os relacionamentos – o respeito mútuo.

Dois participantes reagem como se estivessem defendendo o protagonista, por meio do reconhecimento de que o protagonista estava certo e de que o chefe estava eminentemente errado. O jovem ainda enfatiza o sentimento da vergonha que o protagonista deve ter vivenciado diante do olhar coletivo que, segundo ele, é uma experiência injustificada uma vez que todos são iguais, passíveis de cometer erros, se fosse o caso: ***“Pedro está certo porque ele passou vergonha na frente das outras pessoas. Porque só ele é que erra? Só ele não. As outras pessoas também erram no trabalho. Todos são iguais e trabalham certo”*** (Fernando, 24).

Uma outra participante acrescenta que as humilhações consecutivas podem prejudicar a protagonista e que é totalmente errado brigar com ela, daí a necessidade de promover uma mudança: ***“(...) a chefe tem que ir embora!”*** (Mariana, 45).

Uma adulta demonstrou que esse dilema realmente apresentava um problema de difícil solução, a ponto de não encontrar respostas que resolvessem satisfatoriamente tal conflito: ***“Ficar é difícil. Sair também é difícil. Todo o dia ela ficar nesse trabalho? Não sei”*** (Lígia, 38).

Um adulto se identificou com o protagonista da história, dizendo que aquele tipo de situação sempre acontecia com ele, mas com a diferença de que ele não entendia o que o

chefe dizia, provocando uma angústia crescente, por não compreender a mensagem oralizada pelo chefe. Esse exemplo foi considerado na seção 7.2, referente aos relatos sobre humilhação, onde categorizamos os exemplos pessoais de humilhação.

Tendo comentado sobre as primeiras impressões dos participantes, seguimos para os resultados que serão apresentados de acordo com uma ordem estabelecida e dizem respeito ao contexto de surdez do protagonista: a). JVM sobre a decisão da personagem; b) JRR sobre a decisão da personagem; c). Comparação entre os JVM e JRR.

7.5.1. JVM

Discutiremos os resultados referentes à pergunta: O que Pedro/Ana deve fazer: Continuar no emprego ou sair dele?

Sobre a decisão de continuar no trabalho, 10 (de 12) participantes responderam que o certo seria a personagem continuar. Esse resultado assemelha-se aos dados apresentados por La Taille (1996, 2002b) e por Ades (1999), nos quais a maior parte dos entrevistados, tanto as crianças do primeiro estudo (La Taille, 1996) quanto os adultos do segundo (Ades, 1999), responderam que a personagem deveria continuar no trabalho. Com relação aos dados que ora apresentamos, cinco participantes, três jovens e dois adultos, apenas responderam que a personagem deveria continuar no emprego. Dos cinco, três são casados e trabalham, dois são solteiros e não trabalham.

Notamos que esse '*continuar no trabalho*' implica, para cinco participantes, adotar atitudes específicas, que constituem dois grupos. No primeiro grupo, estão as atitudes que resultam em tentativa de solução do problema entre o funcionário e o chefe, quais sejam: a) Esclarecer a situação com o chefe; e b) Verificar se o chefe sabe realizar o

trabalho do funcionário. O segundo grupo é composto por comportamentos que mostram que a personagem deve procurar resolver a situação por si só, internamente.

Sobre o primeiro grupo, uma postura seria a de que a personagem deveria procurar saber que tipo de erro estava cometendo, como uma tentativa de esclarecer a situação, sem colocar em risco o próprio emprego: “(...) *Perguntar é certo: ‘O que está errado? Fique calma! Me diz onde está errado?’ Ela deve falar isso com cuidado, senão vai ser mandada embora*” (Hortência, 36). Notemos que, para a participante, a protagonista está no limiar de ser mandada embora, o que não a impediria de, com cautela, “enfrentar” a chefe. A outra atitude propõe que sejam avaliados os conhecimentos do chefe a respeito do trabalho que compete ao funcionário, sobre o que consideramos que o que está implícito não é necessariamente se o chefe realmente sabe desempenhar o trabalho do funcionário, mas de valorizar aquilo que o funcionário domina: “*Pedro diz para o chefe: ‘Burro? Não’. Ele convida o chefe para sentar e mostrar para ele como se faz o trabalho. Ele pede uma prova do chefe para saber se o chefe sabe fazer o trabalho de Pedro*” (Mauro, 36).

Uma vez que Pedro é caracterizado pela história como um funcionário competente e esforçado, o que parece estar em jogo é o seu auto-respeito. As referidas condutas denotam que, para os três participantes que apresentaram respostas que vão além do apenas continuar no emprego, é lícito enfrentar o chefe, resolver a situação sem intermediários. Esses participantes são adultos, trabalham e dois são casados. Supomos que a experiência profissional possa ter tido um peso nas considerações desses participantes. O fato é que, para os três, não se trata apenas de sair ou continuar, mas de continuar com dignidade.

As atitudes do segundo grupo foram observadas nas entrevistas com duas jovens. A primeira jovem acredita que o certo é a personagem continuar no trabalho, ignorando o chefe. Esse ‘*ignorar*’ é caracterizado, então, como uma maneira de se resguardar de um sofrimento provocado pela humilhação. É como se, agindo dessa maneira, a personagem se colocasse em posição superior em que não poderia ser afetada por questões consideradas menos importantes do que a própria vida, conforme o trecho a seguir: ***“Ignorar a chefe. É melhor trabalhar, é melhor para a vida dela. A pessoa fala mal de mim? Deixa ela para lá. A minha vida é mais importante”*** (Letícia, 16).

Portanto, não se trata de ignorar por completo, como se a protagonista (Ana) não soubesse a respeito de seus defeitos e qualidades, mas, já tendo ficado claro que a personagem era dotada de qualidades importantes para estar naquele emprego e estava consciente de sua condição, ser chamado de “burro” não é expressão da verdade, portanto não a deve afetar. Essa postura mencionada por Letícia (16), solteira e sem trabalho, está de acordo com as características que se assemelham à autonomia moral, conforme mencionado.

Existe um outro tipo de comportamento que parece indicar o respeito unilateral, marcante no pensamento heterônomo, de uma jovem que diz: ***“Ela tem que continuar, respeitar a chefe, trabalhar todos os dias no computador”*** (Luciana, 19). Observamos que o respeito unilateral não reconhece em quem deve respeitar o direito de ser respeitado, portanto aquele que está sendo humilhado é que tem de respeitar a chefe. Essa jovem é casada e trabalha atualmente.

A busca por uma resolução, sem o contato direto com o agressor ou com intermediários, portanto uma proposta de resolução interna, parece ser a única característica que aproxima essas posturas caracterizadas pelo segundo grupo, pois a

expressão de ambas parece indicar, respectivamente, autonomia e heteronomia: a) Ignorar a chefe; e b) Respeitar, unilateralmente, a chefe.

Vimos que a opção '*Continuar no trabalho*' foi a maior parte dos JVM, enquanto sair foi a opção de dois participantes. Suas justificativas estão de acordo com os seguintes argumentos: a) '*necessidade financeira pessoal*' (n=5); b) '*necessidade financeira familiar*' (n=4); c) '*dificuldade de encontrar emprego*' (n=4); d) '*dificuldade em suportar a constante humilhação*' (n=2). É possível que um mesmo participante tenha apresentado mais de uma justificativa. Portanto, apresentaremos a análise com base no registro de frequência por argumento.

A '*necessidade financeira pessoal*' (n=5) é um tipo de argumento em que outras pessoas não são mencionadas. Embora a história caracterize o protagonista como um provedor de família, as justificativas apontam para a necessidade financeira desse personagem. Tais justificativas foram mencionadas por três jovens e dois adultos. Um adulto é casado e tem filhos, enquanto os jovens e o outro adulto são solteiros. Notamos que tais participantes parecem não ter considerado as informações que ilustram a situação vivida pelo protagonista, situação tal que configura um dilema, em especial no que se refere à sobrevivência da família. Portanto, ao considerarem a '*necessidade financeira pessoal*', os solteiros podem ter sido influenciados pela própria condição, qual seja a de não terem ainda constituído uma família. Também, constatamos que o adulto casado e com filhos é também uma pessoa desempregada. Mesmo que esse homem seja um pai de família, parece que a condição de desempregado e de não ter dinheiro pode ter sido considerada, em primeiro lugar, por esse participante ao justificar pela '*necessidade financeira pessoal*'.

A *‘necessidade financeira familiar’* (n=4) foi mencionada por quatro participantes que destacam o auxílio à família, em especial a criação dos filhos. O adulto Jonas (36) demonstra essa preocupação, acrescentando que, como consequência, o protagonista precisaria procurar emprego, se ficasse sem aquele trabalho: ***“Como ele vai cuidar da família? A esposa ganha pouco e ele tem filhos para criar. É difícil. Se ele sair, terá que ir para a rua e procurar emprego”***. Além de Jonas (36), um outro adulto e dois jovens consideraram a *‘necessidade financeira familiar’*. Apenas os dois adultos são casados e trabalham, sendo possível que o estado civil e a experiência profissional tenham influenciado as suas justificativas.

A *‘dificuldade de encontrar emprego’* (n=4) é considerada como uma das maiores preocupações atuais por dois jovens e dois adultos. Os quatro trabalham, três são casados e um é solteiro. Os três participantes casados que justificaram pela *‘dificuldade de encontrar emprego’*, também ressaltaram a *‘necessidade financeira familiar’* como empecilho para sair do trabalho. A *‘dificuldade de encontrar emprego’* levou um participante a considerar que o desemprego pode repercutir até mesmo no suicídio da personagem: ***“Ele precisa. Se ele sair, vai ser difícil. Onde ele vai encontrar emprego? Ele fica preocupado e morre, se mata. Então ele pensa e suporta o chefe”*** (Jonas, 36). La Taille (2006) observa que o suicídio resulta de uma falta de sentido na vida, logo, algumas pessoas “põem intencionalmente um fim às suas vidas em razão de experiências episódicas de desespero, em razão de alguma dor aguda, física ou moral (...)” (p. 43).

Se a dificuldade de encontrar emprego pode, para algumas pessoas, ser considerada como uma experiência de desespero, portanto razão para que se pense em suicídio, para outros a proposta é redirecionar o sentido da vida. Em uma matéria publicada

recentemente pela revista *Época*, Vieira (2006) destaca que o mercado de trabalho pode estar sem emprego, mas o índice de empreendedores no Brasil está cada vez mais crescente. Esse fenômeno, segundo Vieira (2006), deve-se ao fato de que “a economia cresce sem criar empregos” (p. 47), pois o uso da tecnologia é uma alternativa para aumentar a produtividade sem, no entanto, aumentar postos de trabalho. Nesse contexto, muitos profissionais têm se adaptado ao mercado de trabalho e, em vez de buscar por empregos com carteira assinada, tornam-se prestadores de serviços ou empreendedores.

Além disso, Gehringer (2006) observa que as empresas possuem uma grande carga tributária sobre a folha de pagamento da qual elas procuram se livrar, visando, então, contratar a um custo variável. Esse quadro mostra que “a estabilidade foi substituída pela busca de oportunidades” (Vieira, 2006, p. 46). Os trabalhadores atuais e do futuro podem e poderão constituir-se como prestadores de serviços ou empreendedores, mas, para ambos, é primordial que haja qualificação profissional. Observamos, na *Caracterização dos participantes* (seção 7.1), que os jovens e adultos dessa pesquisa apresentam uma média alta de “atraso” na escolaridade, especialmente os mais velhos. E, embora a escolaridade não seja fator essencial para o empreendedorismo de alguns profissionais atuais, Gehringer (2006) afirma que esses são exceção, o que caracteriza a formação superior como essencial. Não se constitui, portanto, uma restrição da liberdade o reconhecer-se não-qualificado o suficiente? A participante Lígia (38), ao conhecer a história-dilema proposta em nossa pesquisa, teceu um comentário que parece responder, em parte, a questão: “(...) *é difícil. Eu nunca usei o computador, eu não sei*”. Portanto, para Lígia (38), o juízo sobre qual deveria ser a decisão da protagonista parecia estar limitado ao próprio conhecimento daquele ambiente hipotético de trabalho, em especial ao conhecimento, que ainda não havia construído, do domínio sobre o computador.

Lembramos que a história contada aos participantes diz apenas que é difícil obter outro emprego. Em contrapartida, os participantes ressaltam a não-disponibilidade de outros empregos. A baixa escolaridade e conseqüente baixa qualificação profissional podem ser elementos que contribuem para essa consideração de que não há empregos entre os participantes que justificam a continuidade da personagem no trabalho.

Pedimos licença para comentar a respeito de uma pessoa surda cujas experiências em torno da formação acadêmica e qualificação profissional são diferentes das vivenciadas pelos participantes desse estudo. Trata-se de uma jovem surda brasileira que, não conseguindo acesso às instituições de ensino superior no Brasil, concluiu sua graduação em economia na Universidade Gallaudet, sediada em Washington, nos Estados Unidos. A referida jovem utiliza Libras e aprendeu a se comunicar por meio da ALS (*American Language Sign*, que significa Língua Americana de Sinais). Atualmente, essa jovem está concluindo o doutorado em administração financeira e estagia na Bolsa de Valores de Nova Iorque. Esse exemplo pode ilustrar a relação entre nível de escolaridade e conseqüente qualificação profissional como alguns dos aspectos que influenciam para o ingresso no mercado de trabalho, mesmo se tratando do ingresso de pessoas surdas. Resta o comentário de que, em 15/08/2005, o Ministério da Educação (MEC) criou o primeiro curso de graduação bilíngüe¹⁹, na modalidade Português e Libras, quando a referida jovem já estava cursando o doutorado.

Retomando a análise, verificamos as justificativas das respostas que optaram pela continuidade no emprego. Restam, no entanto, as justificativas de um jovem e de uma adulta que responderam que o certo seria a personagem sair do emprego. Ambos são

¹⁹ O primeiro curso de graduação bilíngüe, em português e Libras, é ministrado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), órgão do MEC, com sede no Rio de Janeiro – RJ, que visa produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos a respeito de surdez em território nacional. Informações mais detalhadas podem ser encontradas no site do Ines: www.ines.org.br.

solteiros e apenas a adulta trabalha. Seus argumentos centrais versam sobre a ‘*difficuldade em suportar a constante humilhação*’ (n=2), porém observamos diferenças qualitativas nessa “intolerância” à humilhação: o jovem pauta sua resposta pela necessidade de respeito mútuo, informando que sem respeito há o xingamento, há ofensas, e acrescenta: “*porque o chefe o chama de burro. Pedro faz o trabalho direito e o chefe o chama de burro, então ele deve sair*” (Vitor, 18). Se a personagem realiza seu trabalho adequadamente, sem dar motivos para ser insultado pelo chefe, não resta alternativa que não seja sair do emprego. Nota-se, com esse argumento, o sentimento do próprio valor moral, ou seja, aquilo que corresponde, segundo La Taille (2006), ao “sentido fundamental da honra: o valor moral que a pessoa tem aos próprios olhos e a exigência que faz a outrem para que esse valor seja reconhecido e respeitado” (p. 62). Na justificativa da adulta, não há menção do respeito, mas apenas que, para a protagonista, é difícil trabalhar dessa maneira, portanto ela deve sair.

7.5.2. JRR

Depois de termos questionado aos participantes qual seria a solução correta a ser tomada, passamos à investigação sobre qual seria a representação da ação da personagem. Portanto, nos interessou conhecer os JRR sobre a decisão da personagem, que se via diante de uma escolha entre suportar as humilhações no trabalho ou sair do emprego. De tal forma, essa questão está em conformidade com o objetivo de averiguar o JRR sobre qual seria a ação da personagem para resolver o dilema que contrapõe humilhação no trabalho e sobrevivência da família.

Dez participantes responderam que a personagem *'continuará no trabalho'*, enquanto um participante respondeu que a personagem *'sairia do emprego'*. Uma jovem, ao responder essa questão, oscilou entre o suicídio da personagem e a opção por continuar no trabalho, porém não houve uma escolha definitiva, embora tenhamos utilizado os recursos do método clínico, logo consideramos sua resposta como um *'dado perdido'*.

O juízo de representação da realidade que versa a respeito de *'continuar no trabalho'* aparece de duas maneiras: 1) Apenas continua, e 2) Continua, mas também procura saber o que está errado. Entre os participantes, cinco jovens e três adultos, que responderam apenas *'continua no trabalho'*, três são casados e cinco vivenciam uma experiência profissional. O segundo tipo de resposta tem como ponto central a necessidade de esclarecer a situação. Portanto, dois adultos respondem que a personagem continua, mas também procura saber o que está errado. Esses participantes são casados e atuam profissionalmente. Um deles respondeu que, ao procurar saber que tipo de erro a personagem cometeu, existe a possibilidade de aprender mais: ***"Pedro trabalha, fica, suporta o chefe, ele está inocente. Ele procura saber o que está errado e vai aprendendo mais ainda"*** (Mauro, 36). O segundo participante ainda sugere que, como garantia, depois da conversa inicial, o protagonista submeta seu trabalho à supervisão do chefe:

Pedro diz para o chefe: 'Você me chama de burro. Então explica para mim o que é que eu fiz de errado'. Depois, Pedro continua o trabalho e mostra ao chefe o que ele digitou para o chefe ver se estava tudo certo. (Jonas, 36).

Nota-se uma atitude que parece caminhar para a autonomia, ao mesmo tempo em que à personagem ainda é cabível uma certa submissão à autoridade. É como se, com

essa submissão à supervisão do chefe, a personagem tivesse a certeza de que as humilhações cessariam, uma vez que se estava certificando de que seu trabalho estava sendo realizado de maneira adequada. Em sua pesquisa, Ades (1999) constatou que a primeira atitude revelada pelos entrevistados é a de tentar entender o que se passa. Essa atitude revela a preocupação com o seu posto de trabalho, de onde se tira o sustento pessoal e de sua família. Há algo a ser resolvido em que a melhor estratégia é, à primeira vista, a busca pelo diálogo.

Por fim, a resposta '*sair do emprego*' foi mencionada por apenas uma participante, o que parece revelar que essa opção é pouco considerada pelos participantes, assim como também observaram Ades (1999) e La Taille (1996, 2002b) em seus dados de pesquisa.

Nas justificativas dos juízos de representação da realidade (JRR), aparece, em primeiro lugar, a '*necessidade financeira familiar*' (n=7), seguida pela '*necessidade financeira pessoal*' (n=2), '*dificuldade de encontrar emprego*' (n=2) e '*dificuldade em suportar a humilhação*' (n=1). Na categoria '*outros*' (n=2), as justificativas são: vergonha pela falta do emprego e necessidade de a personagem se corrigir.

Dos participantes (cinco jovens e dois adultos) que utilizam o argumento '*necessidade financeira familiar*' (n=7), cinco trabalham. Nota-se que há mais participantes que trabalham, o que pode ter sido um fator a influenciá-los para tal argumento, além de considerarem o contexto vivenciado pelo protagonista, visto que uma das finalidades de trabalhar é conseguir recursos para o sustento da família. Nesse sentido, podemos considerar que o trabalho absorve a personagem porque essa mesma personagem foi, antes, absorvida pela responsabilidade em manter a sobrevivência de sua família.

A '*necessidade financeira pessoal*' (n=2) é a justificativa apresentada por dois

adultos, um casado e um solteiro. O participante casado não está atuando profissionalmente. Embora seja casado e tenha filhos, esse adulto menciona, assim como ocorreu na justificativa do JVM, a *‘necessidade financeira pessoal’* e não a familiar. Vimos que esse mesmo adulto considerou apenas a necessidade pessoal, sem menção da própria família, o que nos motivou a refletir sobre sua condição atual de desempregado como um elemento que exerceu influência em ambos os juízos. O outro adulto é uma mulher solteira, responsável pelo próprio sustento, cuja realidade parece ter sido caracterizada em sua justificativa: ***“Ela precisa comer, pagar a conta de luz! Vai arrumar dinheiro onde?... Ela precisa do dinheiro. Ela precisa do dinheiro”*** (Mariana, 45).

A *‘dificuldade de encontrar emprego’* (n=2) aparece em justificativas de um jovem e um adulto, sendo que um deles é casado e ambos trabalham. Mais uma vez surge a preocupação com a não-existência de trabalho. Comentamos, anteriormente, que a qualificação profissional é um dos principais fatores para estar no mercado de trabalho, porém podendo ser cada vez mais na condição de prestador de serviços ou empreendedor, uma vez que o índice de empregos se tem reduzido conforme a evolução da tecnologia (Gehring, 2006; Vieira, 2006). Os argumentos dos participantes parecem indicar a própria experiência no que se refere à busca por um emprego, conforme o relato a seguir: ***“Se ele for embora, como vai ficar o trabalho? Nada de trabalho! Dinheiro é difícil! Ele vai procurar em um lugar e não tem trabalho; vai a outro e não tem”*** (Fernando, 24).

A dificuldade de *‘suportar a constante humilhação’* (n=1) foi mencionada por uma adulta, que é solteira e trabalha atualmente. Essa participante foi a mesma que justificou, no que diz respeito ao JVM, pela dificuldade em suportar as referidas humilhações. Lígia (38) menciona o estado de confusão mental em que fica a

personagem, resultante de tais humilhações, conforme as próprias palavras: ***“Sim, ela fica confusa, zozza, não agüenta e sai do emprego”***. Nesse sentido, sair denota uma resolução gerada pela dificuldade de enfrentar a chefe agressora. A humilhação constante no trabalho repercute, segundo Lígia (38), um estado de vulnerabilidade, a tal ponto que a alternativa é *‘sair do emprego’*.

Dando continuidade, houve ainda, na categoria *‘outros’* (n=2), uma justificativa que parece indicar o sentimento da personagem, mencionado por uma jovem casada e que trabalha. Essa jovem justifica a opção por continuar no emprego, enfatizando a vergonha pela falta do emprego que, nesse caso, parece implícito ao sentimento de honra. Para a participante, ter dívidas perante a família, consequência da falta de emprego e do dinheiro, resultaria em desespero: ***“Se ela sair, será pior porque o dinheiro vai acabar, ela vai ficar devendo e vai sentir vergonha da família. Isso é pior. Ela vai ficar desesperada na rua, é pior”*** (Viviane, 25). Em Ades (1999) encontramos uma observação de que a impossibilidade de tolerar um trabalho humilhante, para alguns de seus entrevistados, representa uma solução honrosa. Observamos que a honra, sentida como um auto-respeito, pode assumir outros valores, entre os quais, a honra perante o compromisso com a própria família.

Para finalizar esse tópico, resta uma justificativa que versa sobre a necessidade de a personagem se corrigir, caso tenha sido constatada a veracidade das acusações. Esse é um argumento de um adulto, casado que trabalha atualmente. Segundo esse participante, a representação da ação da personagem é continuar no emprego, solicitando que se esclareça a situação. Sua justificativa ocorre da seguinte maneira:

Se Pedro tiver feito algo errado, eu concordo que ele esteja errado. Se ele não sabe usar o computador, ele precisa fazer um curso para aprender e fazer tudo certo. Se não tiver nada de curso, ele vai fazer errado e o chefe reclama com ele. (Jonas, 36).

Novamente, o chefe tem razão se a personagem estiver fazendo algo errado, mas a história enfatiza a competência desse profissional no trabalho que desempenha. Portanto, se fosse o caso de o protagonista realizar um trabalho ruim, não mais apenas a humilhação, mas a vergonha poderia associar-se a ela, pois, conforme Tugendhat (1996), “se alguém se mostra mau em uma capacidade que lhe é importante, a reação é de vergonha” (p. 60).

A partir desse ponto, realizaremos uma comparação entre os juízos de valor moral (JVM) e os juízos de representação da realidade (JRR), e respectivas justificativas, sobre a decisão da personagem surda entre continuar no emprego, suportando as constantes humilhações, ou sair do emprego, pondo em risco a sobrevivência da família.

7.5.3. Comparação entre os JVM e os JRR

Procuramos atender ao objetivo de comparar o JVM e o JRR sobre a ação da personagem para resolver o dilema que contrapõe humilhação no trabalho e sobrevivência da família. Para tanto, retomaremos as considerações, já realizadas no capítulo 1, *Introdução*, de que juízos de valor moral (JVM) e juízos de representação da realidade (JRR) podem apresentar aspectos diferentes ou não. Lembramos que os JVM em torno de uma ação incidem sobre o que deve ser feito ou o que seria correto fazer em determinada situação. Aos JRR cabem as reflexões em torno da representação da ação, no caso de nossa investigação, uma ação fictícia. Essa representação pode estar de acordo com o JVM ou pode diferir dele, o que depende da interpretação que o participante faz sobre a situação em questão.

Entre continuar e sair do emprego, 10 (de 12) participantes optaram pela personagem ‘*continuar no trabalho*’, tanto com relação ao JVM quanto ao JRR. Sobre ‘*sair do emprego*’, dois participantes haviam respondido que essa seria uma ação correta da personagem no JVM; no âmbito do JRR, um participante manteve a resposta enquanto o outro modificou o juízo. Portanto, um dos participantes que considerou como correta a decisão de o protagonista sair do emprego, decidiu, na representação da ação, que a personagem continuaria no trabalho.

Dando prosseguimento à reflexão, analisemos a comparação entre as justificativas dos JVM e dos JRR. Para tanto, demonstraremos, por meio de registro de frequência, as justificativas de ambos os juízos, apontando as diferenças entre as idades, conforme visualização da Tabela 4.

Tabela 4. Comparação entre os JVM e os JRR acerca do dilema que contrapõe sobrevivência da família e humilhação constante no trabalho: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade

Justificativas	JVM		Total	JRR		Total
	Jovens	Adultos		Jovens	Adultos	
Necessidade financeira familiar	2	2	4	5	2	7
Necessidade financeira pessoal	3	2	5	-	2	2
Dificuldade de encontrar emprego	2	2	4	1	1	2
Dificuldade em suportar a humilhação	1	1	2	-	1	1
Outros	-	-	-	1	1	2

Os resultados permitiram verificar que: a ‘*necessidade financeira familiar*’ foi um argumento que obteve um maior número de registros (n=7) quando a questão se referia ao JRR. Parece, então, que os participantes podem ter-se guiado pelas considerações atinentes ao contexto vivenciado pelo protagonista, principalmente com relação a ser casado e a ter filhos, já que houve aumento de respostas comparando os registros em

torno do JRR com os do JVM.

Em contrapartida, a '*necessidade financeira pessoal*' foi uma justificativa com maior número (n=5) quando investigamos o JVM, o que parece mostrar que os participantes podem ter considerado, inicialmente, as próprias características (ser solteiro, trabalhar para o próprio sustento, não ter dinheiro) em vez de refletir sobre as informações fornecidas pela história. Contudo, tal justificativa aparece em número reduzido (n=2) ao considerarmos o JRR. Nesse caso, aqueles participantes que justificaram o JVM sob esse argumento, modificaram sua justificativa no que tange ao JRR, aumentando, assim, o número das justificativas da '*necessidade financeira familiar*', conforme foi explicitado.

Observamos, ainda, que, quando se tratava de considerar o JVM, a '*dificuldade de encontrar emprego*' apareceu também em maior quantidade de justificativas (n=4). Na coluna das justificativas sobre os JRR, nota-se um número menor (n=2) de registros.

A '*dificuldade de suportar a humilhação*' foi a justificativa de dois participantes ao responderem o que seria certo (JVM) a personagem fazer. Notamos, porém, que no JRR tal argumento aparece com um registro, o que caracteriza a modificação da justificativa de um dos participantes. Ocorre que um jovem participante, em vista da modificação do juízo, alterou também a sua justificativa. Em outras palavras, esse jovem havia considerado que o correto (JVM) seria a personagem sair do emprego devido à '*dificuldade de suportar a humilhação*', porém, ao refletir sobre a representação da ação da personagem, o jovem respondeu que tal ação seria a continuidade no emprego, pois havia uma '*necessidade financeira familiar*'.

Duas justificativas foram categorizadas em '*outros*'. Novos argumentos, com relação ao JRR, apareceram com destaque para a vergonha pela falta do emprego e a necessidade de a personagem se corrigir. Iniciemos pela justificativa que versa sobre a

vergonha pela falta do emprego. Parece que imaginar o que aconteceria, de fato, com a personagem, trouxe, para uma jovem participante, o receio da vergonha acompanhada pelo desespero que poderiam ser sentidos diante da própria família. Logo, '*continuar no trabalho*' era inquestionável, para a jovem, tanto no JVM quanto no JRR, mas a vergonha aparece como um elemento a mais no JRR. Ou seja, o que deve ser feito, para essa jovem, justifica-se pela '*necessidade financeira familiar*' e da '*dificuldade de encontrar emprego*'. No JRR, a vergonha é acrescida a esses argumentos como se fosse mais um impeditivo para fazer qualquer outra coisa que não fosse continuar naquele emprego. Então, continuar no emprego, justifica-se pela sobrevivência da família, pela dificuldade de encontrar um outro emprego, mas também pela vergonha que a protagonista sentiria se ficasse desempregada e não pudesse sustentar a família.

Ainda na categoria '*outros*', no que tange à segunda justificativa que trata da necessidade de a personagem se corrigir, observamos: um participante adulto, que achava correto (JVM) a personagem '*continuar*', mas também procurar saber o que estava errado, justificou pela necessidade que o protagonista tinha de entender aquela situação. Esse mesmo adulto manteve o juízo para a representação da ação da personagem (JRR), acrescentando à justificativa a necessidade de se corrigir, caso tenha sido constatado o erro. Logo, não se trata apenas de se corrigir porque o chefe chama a personagem de "burro" e de incompetente, mas de verificar se, de fato, o protagonista está cometendo algum erro do qual ainda não se deu conta e que precisa ser corrigido.

Por fim, temos como hipótese o fato de que o JRR pôde contribuir para uma interpretação diferenciada sobre a ação da personagem. Também consideramos que uma reflexão inicial ocorreu para justificar os JVM, reflexão que pode ter influenciado novas elaborações, modificando ou incrementando, assim, alguns dos argumentos sobre os JRR. A seguir, apresentaremos a discussão dos resultados que se referem aos JRR sobre

a decisão da personagem entre continuar e sair do emprego, com a condição de não-surdez a serem comparados com os JRR sobre a decisão da personagem com a condição de surdez.

7.6. JRR sobre o dilema que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família: comparação entre os contextos de surdez e de não-surdez

Conforme mencionado no capítulo 6, *Metodologia*, apresentamos aos participantes uma história-dilema em que o protagonista, entre outras características, era surdo. Porém, interessamo-nos pelos juízos de representação da realidade (JRR) dos participantes sobre qual seria a ação da personagem diante do dilema, nesse caso, sendo uma pessoa ouvinte. Portanto, o objetivo que orientou essa etapa foi investigar o JRR sobre a ação da personagem, em condição de não-surdez, para resolver o dilema que contrapõe humilhação no trabalho e sobrevivência da família. Logo, a nossa pergunta era: o que a personagem faria se ele fosse ouvinte?

Curiosamente, notamos algumas considerações iniciais dos participantes diante dessa nova informação. Foi necessário enfatizar que a história, em geral, era a mesma, mas a única característica modificada foi a de que a personagem era, então, ouvinte. Essa necessidade se fez clara quando, por exemplo, dois participantes perguntaram: “*Se Ana é ouvinte, a pessoa a humilha também?*” (Letícia, 16) ou “*Pedro, sendo ouvinte... o chefe reclamaria com ele?*” (Mauro, 36).

Por esses questionamentos, percebemos um distanciamento de considerações sobre situações outras que pareçam não referir-se a pessoas surdas. Ou seja, parece que, com essas dúvidas, somente funcionários surdos passariam por humilhação no trabalho. Essa

questão gerou a possibilidade de observarmos algumas das considerações que os participantes elaboraram a respeito das pessoas ouvintes. Uma delas diz respeito às características dos ouvintes, expressas por uma jovem que, após mencionarmos que o protagonista não é surdo, diz: ***“Ela tem como ouvir? Para ela é muito fácil respeitar, estudar, conversar. Para ouvinte é fácil, para surdo é difícil e ele é chamado de burro”*** (Luciana, 19). Uma participante adulta caracteriza pessoas ouvintes como aquelas que sabem ***“as coisas da vida”*** (Hortência, 36), e ainda, uma outra observação de que a personagem, ouvinte, ***“(...) seria inteligente. Ouvinte passa nas provas, entra na faculdade. Fala, ouve, entende bem”*** (Jonas, 36).

Para o jovem Fernando (24) é possível mesmo definir algumas características de pessoas ouvintes no ambiente de trabalho. Parece que essas concepções foram geradas da observação desse participante sobre o comportamento expressado por profissionais ouvintes que, porventura, ele tenha conhecido, conforme ilustra o trecho retirado de sua entrevista:

(P) Surdo e ouvinte... igual... no trabalho? Ele não se importa. Ouvinte pára o trabalho, mas continua. É diferente do surdo. Surdo trabalha muito. O chefe fica admirado. Por exemplo: surdo trabalha bem enquanto o ouvinte trabalha mal. (E) Eu não entendi. (P) Ouvinte trabalha, mas ele conversa muito, fica batendo papo. O surdo é um só, ele fica calado e trabalha sempre, sem parar, digitando sempre.

Nota-se, portanto, que a condição de surdez parece, para alguns participantes (seis), suficiente para determinar uma divisão da sociedade em grupo de ouvintes e grupo de surdos. Não parece haver a verificação de outros aspectos presentes nas informações que compõem a personagem da história, como o fato de ter três filhos, uma esposa que ganha pouco e um contexto social em que é difícil arranjar emprego, como determinantes ou, pelo menos, relevantes nas decisões da personagem, segundo os JRR dos entrevistados. Ou seja, basta o protagonista ser considerado ouvinte que a história é

modificada pelos participantes, mesmo que, no decorrer das entrevistas, tenhamos enfatizado que a história se manteve conforme a original.

Uma participante respondeu de tal forma que percebemos uma dificuldade em imaginar qual seria a ação da personagem sendo ouvinte, quando diz: *“Não sei. Um intérprete saberia dizer para mim, como ser ouvinte eu não sei”* (Mariana, 45). Portanto, há uma dificuldade em considerar outro ponto de vista que não seja o próprio, nesse caso, de uma pessoa surda. Sobre esse aspecto, Marschark (1993) tece algumas observações referentes a pesquisas norte-americanas que “(...) têm descrito indivíduos surdos (e crianças surdas em particular) como incapazes de tomar a perspectiva afetiva de outros (...) [tradução nossa]²⁰” (p. 67). Não poderíamos, no entanto, concluir que essa característica em particular se estenda a todos os participantes de nossa pesquisa, assim como a todas as pessoas surdas. Esse é um aspecto que precisa de uma investigação mais detalhada cujos objetivos não foram abordados em nossa pesquisa. Mencionamos essa informação por apresentar semelhanças com o dado observado em nossa pesquisa, aquele referente ao trecho da entrevista com Mariana.

Diante dos comentários sobre as primeiras reações de nossos participantes, vamos, então, apresentar a discussão dos resultados da questão: qual seria a ação da personagem sendo, agora, ouvinte? Em outras palavras, vejamos os JRR e suas justificativas.

²⁰ Texto da citação original: “(...) have described deaf individuals (and deaf children in particular) as unable to take the affective perspective of others (...)” (Marschark, 1993, p. 67).

7.6.1. JRR no contexto de não-surdez

Conforme mencionado, apresentaremos a análise dos dados que se referem aos JRR dos participantes sobre a decisão do protagonista para resolver o dilema, sendo uma pessoa ouvinte. Portanto, nosso objetivo é investigar o JRR sobre a ação da personagem, em condição de não-surdez, para resolver o dilema que contrapõe humilhação no trabalho e sobrevivência da família;

Em âmbito geral, não houve alterações na escolha por '*continuar no trabalho*' (n=10) e '*sair do emprego*' (n=2), porém houve uma alteração, para três participantes, na maneira como a personagem agiria sendo ouvinte. Portanto, no que se refere à opção por '*continuar no trabalho*', temos as seguintes respostas: a) apenas continua no trabalho (n=6); b) continua, mas também procura a justiça (n=2); c) continua, mas também ignora o chefe (n=1); d) continua, mas também procura saber o que está errado (n=1).

Seis participantes responderam que a personagem apenas continua no trabalho, sem mencionar outro tipo de ação que estaria associada a essa opção. Em seguida, continuar, mas também procurar a justiça foi uma nova forma de a personagem se manter no trabalho, até então inédita nos juízos tanto de valor moral quanto de representação da realidade no contexto de surdez. Como veremos ao discutir as justificativas, a condição de não-surdez da personagem parece ter contribuído para a menção da possibilidade de denúncia que, nesse caso, parece não ser pura e simples, pois existe a menção de procurar por um juiz. Esse tipo de atitude foi mencionado por duas jovens; uma das quais é casada e trabalha atualmente.

La Taille (2002b) observou que a denúncia, como uma maneira de apelar para autoridades superiores, foi uma alternativa bastante lembrada por crianças de 7 anos,

participantes de sua pesquisa. O autor informa que 65% das crianças menores optaram por apelar a autoridades superiores, enquanto um número menor de crianças de 12 anos, apenas 28%, optaram pela denúncia. La Taille (2002b) menciona Piaget para concluir que, quanto mais nova for a criança, mais ela achará justo recorrer a autoridades para solucionar os seus conflitos. Logo, para as crianças com menor idade, “existe um meio mais legítimo e, ao mesmo tempo, mais eficaz de obter reparação: é recorrer ao adulto” (Piaget, 1932/1994, p. 225). O processo é inverso na medida em que a reciprocidade é elemento constitutivo das relações estabelecidas entre as crianças de 12 anos, que acharão mais justo elas mesmas resolverem os próprios conflitos, sem recorrer a nenhuma autoridade. Nesse caso, Piaget (1932/1994) observa que, para as crianças mais velhas, o que prevalece “não é esta submissão ou este apelo à justiça adulta” (p. 226), mas um sentimento de justiça que se afirma com a idade. Os adultos entrevistados por Lia Ades (1999) não mencionam a denúncia, a fim de apelar para uma autoridade ou procurar a justiça.

Porém, tratando-se dos dados que encontramos a respeito de procurar a justiça, não consideramos que esse se trata de um juízo a respeito de uma denúncia como apelo à autoridade adulta, portanto um juízo que fosse coerente com a heteronomia moral, conforme as considerações de La Taille (2002b) e Piaget (1932/1994). Se observarmos que na humilhação a possibilidade de respeito mútuo é imediatamente transgredida, logo pode não restar uma tentativa de solução direta com o agressor, tampouco com a constatação de que a humilhação é constante. Recorrer formalmente à justiça pode indicar uma postura autônoma, considerando que um indivíduo é portador de direitos legais. Dentre esses direitos, a honra é o primeiro deles, conforme atesta Amarante (1998) ao afirmar que “entre as várias categorias de bens, a dos bens personalíssimos é fundamental e a honra o bem jurídico de maior apreciação da personalidade humana,

porque representa o seu campo moral e social” (p. 55).

Dando prosseguimento à análise, uma participante adulta respondeu que a personagem, sendo ouvinte, continuaria no emprego, no entanto, ignoraria a chefe. Para essa participante, parece que as humilhações contínuas não afetam a personagem, se for ouvinte. Vejamos em um trecho de sua entrevista: ***“Ouvinte não se importa. Entra por um ouvido e sai pelo outro. Ela continua digitando”*** (Hortência, 36). Ignorar o chefe também aparece na primeira questão que trata do JVM da personagem sendo surda. Porém, diferente da primeira colocação, não parece existir, nesse momento, a questão de que a própria vida é mais importante para a personagem sendo ouvinte, como acontece anteriormente. Observamos que pessoas ouvintes se importam com a humilhação no trabalho, o que pode ser verificado na pesquisa de Ades (1999), que observou que os participantes de sua pesquisa, “na maioria das vezes, se identificavam com o protagonista da história” (p. 51). A autora também ilustra, por meio dos dados, a reprovação que esses participantes fizeram sobre o comportamento do agressor. Ou seja, 77% dos jovens adultos e 69% dos mais velhos são categóricos ao reprovar a atitude de humilhar. Pode ser que existam pessoas que realmente não se importam com as humilhações, mas os dados de Ades (1999) revelam, inclusive, que 47% dos jovens adultos e 70% dos mais velhos se referem à possibilidade de adoecimento do protagonista.

Um adulto manteve o seu raciocínio anterior referente ao JVM e ao JRR da personagem sendo surda, orientando que a personagem continua, mas também procura saber o que está fazendo de errado. Sobre a decisão de ‘sair’ (n=2), um jovem e um adulto referem-se a essa opção.

Com relação às justificativas, notamos que os argumentos dos participantes apresentaram semelhanças que foram agrupadas na categoria ‘*características de*

peçoas ouvintes' (n=7). Em seqüência, as categorias restantes: *'necessidade financeira pessoal'* (n=4), *'dificuldade de encontrar emprego'* (n=1), *'necessidade financeira familiar'* (n=1) e *'outros'* (n=1).

As *'características de peçoas ouvintes'* (n= 7) são argumentos de três jovens e dois adultos. Nota-se que ocorreu mais de uma justificativa por peçoas, resultando em um número de justificativas não correspondente ao número de participantes. Em tal categoria, observamos alguns tipos de argumentos, quais sejam: a) ouvinte sabe falar sobre a humilhação para um juiz, b) ouvinte consegue outro emprego rapidamente, e c) ouvinte não suporta ser humilhado.

Ao iniciar pelo argumento de que ouvinte sabe falar sobre a humilhação para um juiz, duas jovens apresentaram tal argumento para justificar o JRR que revela que a protagonista procuraria a justiça. Portanto, a questão central parece estar na comunicação: ***“Porque se o surdo for falar na justiça, como ele vai falar? Ouvinte fala na justiça que aconteceu humilhação”*** (Letícia, 16). Essa comunicação, provavelmente mediada pela audição e oralização, é percebida por uma das participantes como um facilitador, portanto ***“(...) é fácil para ela. O juiz vai entender o que acontece com ela no trabalho”*** (Luciana, 19).

Uma outra característica dos ouvintes seria referente à rapidez de conseguir outro emprego, ou seja, para dois adultos, uma peçoas ouvinte consegue emprego mais rapidamente do que peçoas surdas, portanto se explica o não-importar-se com as humilhações e também se justifica a opção por sair do emprego. Observamos que os dois participantes trabalham, o que parece ter sido uma experiência importante para um deles informar que ***“ouvinte sai e é fichado em um trabalho rápido!”*** (Jonas, 36).

A outra participante justifica o fato de a personagem continuar, sem se importar com as humilhações, dizendo: ***“Ela manda currículos para outros lugares e é só esperar***

que logo é chamada. Só a surda fica preocupada, enquanto a ouvinte é livre”

(Hortência, 36). Parece que haver mais empregos para pessoas ouvintes possibilita que a personagem se sinta livre, isenta de preocupações. Como contraposição à justificativa dessa participante, recordamos que a história é finalizada com a informação de que a situação é difícil para a personagem, pois ela tem filhos e atualmente tem sido difícil arranjar emprego. Porém, a participante replicou da seguinte maneira:

(P) Ana, ouvinte, é livre. A surda fica porque se preocupa com os filhos, a família. Ouvinte é livre, não tem preocupações. (E) Ana, ouvinte, tem três filhos... (P) Mas ela tem marido. O marido de Ana, surda, ganha pouco. O marido de ouvinte ganha mais do que o de surda. Também não se preocupa porque para ouvinte sempre tem outro lugar para trabalhar. Para o surdo é mais difícil. Para ouvinte, é fácil, é só conversar que consegue rápido. O surdo pensa que para ele nunca vai ter outro trabalho, então não quer perder aquele emprego. (Hortência, 36).

Esse tipo de consideração se manteve, mesmo que tenhamos ressaltado que a história não apresenta essa diferenciação sobre o cônjuge da protagonista ser surdo ou ouvinte, tampouco sobre sua remuneração ser menor ou maior conforme seu contexto de surdez ou de não-surdez.

Para dois participantes, pessoas ouvintes não suportam ser humilhados. Ambos responderam que a personagem sairia do emprego (JRR), sendo ouvinte, e suas justificativas complementam a categoria sobre as características de pessoas ouvintes. Um dos participantes considera que a personagem, sendo surda, suportaria as humilhações, mas *‘ouvinte não quer ficar no trabalho e ser humilhado (...)’* (Jonas, 36). Os participantes são um jovem e um adulto.

O segundo argumento que obteve mais registros foi *‘necessidade financeira pessoal’* (n=4), sendo o argumento de um jovem e três adultos. Desses quatro participantes, apenas um é casado. Três participantes trabalham e um está desempregado. Nessa justificativa, menciona-se apenas a preocupação da personagem

com o próprio sustento, sem a referência a outras pessoas. Conforme mencionamos anteriormente, é possível que as experiências dos participantes no que se refere à não-constituição de uma família, com exceção de um deles, tenham influenciado os seus JRR e justificativas. O participante casado está desempregado e, no decorrer dessa entrevista, em particular, houve momentos em que ele declarou a própria necessidade de dinheiro.

A *‘dificuldade de encontrar emprego’* (n=1) complementa a justificativa de um desses participantes, no caso, uma jovem casada e atuante no mercado de trabalho. Por fim, apenas uma jovem justifica a continuidade no emprego pela *‘necessidade financeira familiar’* (n=1), mesmo que a personagem seja ouvinte. Um adulto, que defendeu a opção de a personagem continuar, mas também procurar esclarecer a situação, explicou que as humilhações contínuas poderiam gerar outras consequências como irritabilidade da vítima, argumento categorizado em *‘outros’* (n=1). Em outras palavras, para esse participante, casado e atuante profissionalmente, se a personagem não buscasse esclarecimentos do chefe, ele poderia ***“chegar em casa nervoso com tanta reclamação”*** (Jonas, 36).

Apresentamos na seção 7.2, que trata dos exemplos pessoais de humilhação, um exemplo em que Jonas (36) se remete a uma humilhação no trabalho vivenciada por ele. O exemplo desse participante tem a forma de uma humilhação violentadora e o conteúdo de impotência por ter sido caluniado pelo chefe. É possível que sua experiência pessoal de humilhação e a vivência como pai de família tenham sido relevantes para que Jonas (36) mencionasse as consequências produzidas pela humilhação, com o que é possível considerar que a condição de não-surdez tenha sido menos relevante em sua justificativa.

De posse dos resultados referentes aos JRR sobre a decisão da personagem entre

continuar e sair do emprego, sendo ouvinte, preocupamo-nos em realizar uma análise comparativa entre o JRR em contexto de surdez, conforme a segunda parte da seção 7.5, e o JRR em contexto de não-surdez da personagem.

7.6.2. Comparação entre os JRR no contexto de surdez e no de não-surdez

Conforme mencionado nos itens que se referem, respectivamente, aos JRR sobre a decisão da personagem em contexto de surdez e sobre a decisão da personagem em contexto de não-surdez, não houve alteração dos JRR. Independentemente das condições de surdez e de não-surdez, 10 (dos 12) participantes responderam que a personagem *‘continuar no trabalho’*, sendo, portanto, a maioria das respostas. Com relação aos juízos restantes, observamos o seguinte: sobre o JRR com a condição de surdez, houve duas respostas, uma referente a *‘sair do emprego’* e a outra considerada como um dado perdido; sobre o JRR com a condição de não-surdez, as duas respostas restantes referiam-se à opção *‘sair do emprego’*. No entanto, houve, entre as justificativas, uma alteração qualitativa, conforme demonstrado pela Tabela 5.

Tabela 5. Comparação entre os JRR a respeito do dilema que contrapõe sobrevivência da família e humilhação constante no trabalho, em contexto de surdez e em de não-surdez da personagem: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade

Justificativa	Surdez			Não-surdez		
	Jovens	Adultos	Total	Jovens	Adultos	Total
Necessidade financeira familiar	5	2	7	1	-	1
Características de pessoas ouvintes	-	-	-	4	3	7
Necessidade financeira pessoal	-	2	2	1	3	4
Dificuldade de encontrar emprego	1	1	2	1	-	1
Dificuldade em suportar humilhação	-	1	1	-	-	-
Outros	1	1	2	-	1	1

A '*necessidade financeira familiar*' (n=7) foi uma das justificativas com maior ocorrência quando se tratava da representação da decisão da personagem, sendo surda. Esse argumento foi utilizado, em sua maioria, por jovens (cinco); entre os adultos, apenas dois se referiram à família. Entre os casados, havia apenas três participantes, cinco (dos sete) estavam no mercado de trabalho. Quando houve modificação do contexto da personagem, de surda para ouvinte, os argumentos que mencionavam a família foram reduzidos de sete para dois. Nesse caso, um participante casado e um solteiro mencionaram a '*necessidade financeira familiar*' da personagem ouvinte.

Em contrapartida, surge uma nova categoria no contexto de não-surdez, abrindo espaço para a reflexão sobre as representações dos participantes em torno das '*características de pessoas ouvintes*' (n= 7). Logo, embora 10 participantes tenham respondido que a decisão da personagem, sendo ouvinte, seria '*continuar no trabalho*', os motivos já não correspondem àqueles que justificam a ação da personagem surda. As particularidades das pessoas ouvintes parecem sobressair aos argumentos dos participantes que as caracterizaram como pessoas que parecem não ter problemas, ser livres e não encontrar dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho. Além de tais características, as pessoas ouvintes foram consideradas como pessoas que são mais bem remuneradas e que possuem facilidade para se comunicar perante uma autoridade judicial.

Lembramos que essas características atribuídas ao protagonista não foram mencionadas na história e que outras informações importantes como sobrevivência da família e situação de dificuldade no mercado de trabalho parecem ter sido desconsideradas, de tal maneira que tais representações parecem revelar um rebaixamento das pessoas surdas com relação às ouvintes. Nesse sentido, o jovem

advogado Franklin Rezende Júnior, surdo, em entrevista concedida à Sá²¹ (2002), responde, afirmativamente, à seguinte pergunta: “Você acha que os ouvintes têm exercido poder sobre os surdos?” (p. 167) e complementa: “(...) todas as opiniões dos ouvintes são ouvidas, respeitadas. Ninguém chega a dizer: Eu sei quais são minhas propostas, mas quero ouvir as suas (...)” (pp. 167-168). Observa-se, portanto, que diferenças entre pessoas surdas e ouvintes são, ao menos no trecho citado, consideradas, a respeito do que pretendemos, ao encerrar essa seção, retomar esse assunto.

Possivelmente na mesma linha de raciocínio, a *‘necessidade financeira pessoal’* teve maior consideração quando a personagem passou a ser considerado ouvinte. Portanto, houve um aumento de justificativas dessa categoria, passando de dois registros, nas justificativas dos JRR com a condição de surdez, para quatro registros nas justificativas dos JRR com a condição de não-surdez. A *‘dificuldade de encontrar emprego’* foi também menos considerada quando a personagem era ouvinte.

Já a *‘dificuldade de suportar humilhação’* só se mantém com um registro referente à justificativa dos JRR sobre a decisão da personagem surda. Lembramos que em *‘características de pessoas ouvintes’* aparece o fato de que ouvintes não aceitam ser humilhados, diferentemente de sentir *‘dificuldade em suportar a humilhação’*, mas também essa foi mencionada como uma característica própria das pessoas ouvintes.

Por fim, a justificativa que versa sobre irritabilidade da vítima, categorizada em *‘outros’* (n=1), aparece apenas no JRR de um adulto sobre a decisão da personagem com o contexto de não-surdez. Anteriormente, levantamos a hipótese de que esse argumento tenha sido gerado em virtude das experiências pessoais do participante com

²¹ Franklin Rezende Júnior é presidente do Instituto de Desenvolvimento Integrado dos Surdos da Amazônia. A autora explica que, por não ser proficiente em Língua de Sinais Brasileira, a entrevista foi realizada por meio de comunicação oral, pois o participante, embora domine Libras, é oralizado.

humilhações no próprio trabalho, bem como pelo fato de ser um pai de família. As características da história, aliadas à experiência pessoal do participante, podem ter influenciado com mais vigor em sua justificativa, do que a condição de não-surdez da personagem.

Com tudo o que acaba de ser exposto, se não podemos considerar uma divisão binária da sociedade (ouvintes *versus* surdos), temos pelo menos informações relevantes que nos fazem refletir sobre as relações interindividuais que se têm estabelecido entre pessoas diferentes. Surpreendeu-nos a qualidade das justificativas dos participantes sobre a decisão da personagem com a condição de não-surdez, principalmente no que se referia às características dos ouvintes, destacadas pelos participantes e à ausência da menção à sobrevivência familiar e à dificuldade em encontrar emprego em contexto de não-surdez.

Acaso tais representações se devem à dificuldade de descentração da própria perspectiva, a ponto de impossibilitar que esses participantes se remetam a uma perspectiva alheia, nesse caso, à de uma pessoa ouvinte? É possível que sim, conforme observa Marschark (1993), mencionado a seguir, mas não nos arriscaríamos a considerar apenas esse fator. O autor observa, com base em pesquisas norte-americanas, que as regras, costumes e comportamentos socialmente aprendidos por crianças surdas filhas de pais ouvintes podem estar restritos às situações sociais familiares, uma vez que as referidas crianças podem estar em um círculo social reduzido, se comparadas com as crianças surdas filhas de pais surdos ou crianças ouvintes, que têm possibilidades de estabelecer interações sociais mais extensas e, conseqüentemente, enriquecedoras por serem também exteriores ao ambiente familiar. Portanto, as crianças que se beneficiam de interações lingüísticas mais precoces, tanto com pais e familiares quanto com outras

pessoas da comunidade, podem tornar-se cada vez mais hábeis a considerar as perspectivas alheias no decorrer de uma interação social.

Piaget (1967) orienta, assim como Marschark (1993), que as interações sociais, das quais fazem parte as conversações com intuito de comunicação, são umas das principais variáveis que estimulam o desenvolvimento. Logo, um dos fatores que permitem a liberação do pensamento egocêntrico infantil advém de tais interações, nas quais surge a necessidade de verificação das idéias entre os pares.

Como nasce, portanto, a necessidade de verificação? Seguramente, é o choque de nosso pensamento com o dos outros que produz em nós a dúvida e a necessidade de provar. (...) Constantemente, nasce dentro de nós um número enorme de idéias falsas (...). É a necessidade social de compartilhar o pensamento dos outros, de comunicar o nosso e de convencer, que está na origem de nossa necessidade de verificação. A prova nasceu da discussão. (Piaget, 1967, p. 191).

De tal maneira, podemos considerar que, tendo os participantes de nossa pesquisa estabelecido poucas interações sociais e lingüísticas com pessoas ouvintes, com a efetiva finalidade de comunicação recíproca, a necessidade de verificar as próprias idéias, conforme ressalta Piaget (1928), parece não acontecer quando tais juízos pessoais fazem referência às características das pessoas ouvintes. Parecem restar, portanto, considerações pessoais com base em informações oriundas das próprias observações dos surdos, com relação à sua participação na sociedade cuja maioria das pessoas é ouvinte.

Entre tais fatores, dos quais destacamos, na seção 7.1, aquisição tardia de uma linguagem, baixa escolaridade e reduzida qualificação profissional, acrescentamos o interesse dos participantes em estabelecer relacionamentos com pessoas usuárias da língua de sinais e as observações pessoais a respeito da maneira como algumas pessoas se comportam em relação aos surdos. Segundo Souza (1982), o significado da surdez

para a sociedade passa por uma contínua transformação, porém existe um destaque para a surdez como “ausência da linguagem” (p. 44) que, para a autora, é nela que reside “o núcleo da não-aceitação de um ser humano por outro que não possui a linguagem de sua estirpe (...)” (p. 46), daí a resultar uma inferiorização e marginalização das pessoas surdas. Portanto, para Souza (1982), é possível verificar alguns comportamentos sociais, como a superproteção, rejeição ostensiva ou velada e indiferença com relação aos surdos, tanto na sociedade em geral, quanto nos ambientes familiares.

Com tudo o que foi analisado até o presente momento, encerramos o capítulo de discussão dos resultados proposta em nossos objetivos. Reconhecemos que novas considerações podem ser realizadas, uma vez suscitadas pelos dados que encontramos, conforme as *Considerações finais* dessa pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos, com esta pesquisa, realizar uma análise comparativa entre os juízos morais de jovens e adultos surdos a respeito de humilhação. Dessa maneira, investigamos a definição do tema e a existência de exemplos que caracterizassem humilhação sob a ótica dos participantes. Havendo exemplos pessoais de humilhação, tratamos de questões a respeito do exemplo considerado como o mais importante, especificamente sobre a reação à humilhação no passado e a hipotética no presente, como também sobre a reação no passado em contexto hipotético de não-surdez. Por fim, apresentamos uma história-dilema que contrapõe sobrevivência da família e humilhação constante no trabalho para a investigação dos juízos de valor moral (JVM) e juízos de representação da realidade (JRR) sobre a solução do dilema, como também o JRR em um contexto de não-surdez. Nossa finalidade foi averiguar se haveria diferença entre os juízos comparando as faixas etárias, bem como se o tempo (passado e presente), o contexto (surdez e não-surdez) e o juízo (JVM e JRR) influenciariam as respostas e as justificativas dos participantes. Assim, vejamos um resumo dos principais resultados que encontramos nesta pesquisa.

No que se refere à caracterização dos participantes, com exceção de uma jovem, observamos que os entrevistados adquiriram a língua de sinais a partir dos 12 anos de idade para os jovens e 15 anos para os adultos, portanto, em “atraso” com relação ao período estimado para adquirir uma linguagem, que, conforme Piaget (1970/1990), pode ocorrer por volta de um ano e meio a dois anos. Comparando a idade escolar com a orientação da Lei 9394/96 (Brasil, 1996a) a respeito do início de escolarização, verificamos uma média de “atraso”, com relação aos participantes que estavam

matriculados em uma instituição de ensino, de 6,4 anos para cinco jovens e de 24,2 anos para quatro adultos.

A respeito da atuação profissional, oito entrevistados trabalham em atividades que requerem baixa qualificação profissional e que são pouco remuneradas. Nesse sentido, podem ser, além da atuação profissional, alguns indicadores socioeconômicos que nos permitem considerar os participantes como pertencentes à classe baixa: o fato de que nove entrevistados apresentam “atraso” na escolaridade, todos eles foram ou são alunos da rede pública de ensino e dez residem em bairros considerados de periferia.

Com relação a dados pessoais como estado civil, presença de filhos e casos de surdez na família, verificamos que: a) sete deles são solteiros e cinco são casados; b) a maioria não tem filhos e três adultos casados possuem filhos; c) somente três participantes mencionaram que têm um caso de surdez na família, referindo-se ao cônjuge. Quatro entrevistados disseram que possuem parentes consangüíneos surdos. Para cada um de três participantes constatamos a existência de dois casos de surdez e, para o entrevistado restante, existem seis surdos em sua família.

No que diz respeito aos relatos sobre humilhação, constatamos que os participantes apresentaram dificuldade na definição de humilhação. Portanto, apenas quatro jovens e um adulto mencionaram definições como: ‘*morte*’ (n=2), ‘*inimizade*’ (n=1), ‘*pisar*’ (n=1) e ‘*destruição*’ (n=1). O tema foi compreendido pelos participantes, pois todos citaram exemplos que foram classificados em: a) humilhação que envolve terceiros (HUTER) e b) humilhação pessoal (HUPES).

Houve 21 exemplos de HUTER, dos quais a maioria se refere à ‘*violência física*’ (n=15). Nem todos os exemplos foram justificados, devido à ocorrência de dados perdidos, porém, ressaltamos que, a respeito dos que foram justificados, pode ter havido mais de uma justificativa por resposta, referindo-se, principalmente à ‘*impotência*’

(n=7) e à '*condição*' (n=5). Lembramos que 15 dos 21 exemplos de HUTER foram citados por jovens, enquanto seis foram mencionados por adultos.

A respeito dos exemplos de HUPES (n=76), notamos uma quantidade maior de respostas, em comparação com os de HUTER (n=21). Destacamos que uma jovem não mencionou exemplos de HUPES por não ter reconhecido experiência de humilhação na própria vida; portanto, os dados obtidos tratam de relatos de onze participantes. Os principais resultados referem-se à '*exclusão*' (n=29), a experiências de '*injúria, difamação e calúnia*' (n=15) e à '*impossibilidade de comunicação*' (n=13). Os exemplos de HUPES caracterizados pela '*violência física*' (n=10) foram citados em um número menor do que os restantes, ficando em quarto lugar, ao contrário do que ocorreu com relação aos exemplos de HUTER que, nesse caso, foram primeiramente considerados. Em relação aos exemplos de HUPES, notamos que os adultos apresentaram um número maior de respostas (n=42) do que os jovens (n=34), como também mencionaram mais argumentos em suas justificativas (n=49) enquanto os jovens apresentaram 26 argumentos. A '*impotência*' (n=48) é o principal conteúdo das referidas justificativas, assim como ocorreu com relação aos juízos referentes aos exemplos de HUTER.

Uma vez que houve uma variedade de exemplos de HUPES citados, solicitamos que fossem eleitos os mais importantes, um para cada entrevistado. Verificamos, em tais exemplos, que as situações principais de humilhação foram pela '*exclusão*' (n=3), pela '*violência física*' (n=3) e pela '*difamação*' (n=2). Novamente, a '*impotência*' (n=8) foi a justificativa da maioria dos exemplos considerados como os mais importantes.

Verificamos, no que concerne aos juízos de representação da realidade (JRR) sobre a reação à humilhação, no passado e no presente, que nove entrevistados mencionaram, principalmente, que, no passado, tiveram '*nenhuma reação*' (n=5) ou que

resolveram *'fugir ou sair do local'* (n=4). Como principal justificativa, os participantes revelaram que suas reações foram motivadas pela *'ausência ou rompimento de vínculo'* (n=4) em relação ao agressor e por *'defesa da integridade física'* (n=3).

Com relação à reação hipotética no presente, quatro participantes indicaram, como respostas, *'nenhuma reação'* (n=3) e *'fugir ou sair do local'* (n=1). No entanto, os seguintes tipos de reação foram mencionados por cinco participantes: *'tentar conversar'* (n=3) e *'desprezar'* (n=2). Nota-se, portanto, que houve modificação do JRR comparando a reação no passado e a hipotética no presente. As principais justificativas sobre a reação no presente versam a respeito da *'ausência ou rompimento de vínculo'* (n=4) e da *'solução de um conflito'* (n=4). Em contrapartida, observamos que, em relação a essa última justificativa, houve um aumento dos argumentos no presente, em comparação com o passado. A justificativa que versa sobre a *'defesa da integridade física'* (n=1) foi considerada em menor quantidade de argumentos sobre a reação no presente, em comparação com o passado, conforme foi mencionado.

Quanto aos JRR sobre a reação à humilhação, no contexto hipotético de não-surdez no passado, observamos que o referido contexto foi de difícil compreensão entre os participantes, dos quais oito emitiram juízos. Seis participantes indicaram, como resposta, *'nenhuma reação'* (n=2), *'fugir ou sair do local'* (n=2) e *'tentar conversar'* (n=2). Apareceu uma nova categoria revelando que, se fossem ouvintes, dois participantes iriam *'buscar outros amigos'*. Os entrevistados justificam principalmente pela *'ausência ou rompimento de vínculo'* (n=4), porém notamos um novo tipo de argumento, qual seja o que indica a existência de *'características de pessoas ouvintes'* (n=2).

Acerca da decisão da personagem, em contexto de surdez, diante do dilema que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família, no JVM e no JRR, notamos que a resposta referente a '*continuar no trabalho*' (n=10) foi a mesma em ambos os juízos. As justificativas para os JVM foram concernentes à '*necessidade financeira pessoal*' (n=5), à '*necessidade financeira familiar*' (n=4) e à '*dificuldade de encontrar emprego*' (n=4). Em âmbito de JRR, os argumentos dos participantes versaram principalmente sobre a '*necessidade financeira familiar*' (n=7).

No que diz respeito à decisão da personagem diante do referido dilema que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família, considerando o contexto de não-surdez, constatamos que, assim como nos juízos anteriores, a opção por '*continuar no trabalho*' (n=10) se manteve com a mesma quantidade de respostas. Porém, houve destaque para novas considerações dos participantes que justificaram a referida opção pela '*características de pessoas ouvintes*' (n=7), seguidas pela '*necessidade financeira pessoal*' (n=4). Portanto, o contexto de não-surdez do protagonista influenciou os juízos dos participantes que consideraram em menor número a '*necessidade financeira familiar*' (n=1), em comparação com os argumentos anteriores.

Tendo apresentado os principais resultados obtidos, passemos, agora, à articulação dos resultados de maior relevância. Inicialmente, apresentaremos algumas considerações a respeito das diferenças encontradas ao compararmos as **faixas etárias** dos participantes, com destaque para os relatos sobre humilhação. Em seguida, trataremos das diferenças entre o tempo (**passado e presente**) acerca dos juízos com relação à reação dos entrevistados à humilhação considerada como a mais importante. Na sequência, realizamos uma comparação entre os **JVM** e os **JRR** a respeito da

solução para o dilema que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família. Por último, consideraremos as diferenças entre o **contexto de surdez e o de não-surdez**, tanto em relação à reação dos participantes a uma humilhação quanto a respeito da solução para o referido dilema moral.

Com relação à **faixa etária**, verificamos que a humilhação é um tema reconhecido pelos entrevistados, embora apenas cinco deles tenham apresentado uma definição a respeito. Desses participantes, quatro eram jovens e um era adulto, portanto mais jovens do que adultos conceituaram humilhação. Notamos que humilhação faz parte do cotidiano dos entrevistados, tendo em vista a quantidade de exemplos pessoais (HUPES) que foi superior ao número de exemplos de humilhação que envolve terceiros (HUTER). Notamos que os exemplos de HUTER, embora em menor quantidade, foram, na maioria, mencionados pelos jovens. Nesse sentido, é possível considerar que os jovens tenham maior facilidade em tomar a perspectiva de outrem em seu discurso, em decorrência de eles terem participado, mais cedo do que os adultos, de grupos em que era comum o convívio com outras pessoas surdas e terem sido estimulados mais precocemente, em comparação com os adultos, a adquirir uma língua de sinais. Mas, os adultos citaram um número maior de exemplos de HUPES (n=42) do que os jovens (n=34). Com relação às justificativas dos referidos exemplos, os adultos apresentaram mais argumentos (n=49) enquanto os jovens citaram uma quantidade menor de justificativas (n=26).

Sobre os tipos de humilhação que envolve terceiros, os contextos em que se destaca a '*violência física*' são citados em maior quantidade, em especial pelos jovens, porém os poucos exemplos dos adultos foram principalmente registrados nessa categoria. Os exemplos de violência física são marcados pela ameaça à integridade física da pessoa humilhada, portanto identificáveis também pelas marcas físicas que podem provocar.

Em contrapartida, exemplos de '*difamação*', embora tenham sido em um número reduzido de respostas, foram mencionados apenas pelos jovens que ainda citaram exemplos de humilhação por '*ausência de apoio*'. A difamação ocorre no plano simbólico, necessitando da transmissão de uma mensagem, portanto, em algumas situações, podemos considerá-la como um tipo de humilhação de difícil reconhecimento, ao contrário do que ocorre com relação à violência física, uma vez que pode não chamar tanto a atenção como essa, mas é tanto quanto danosa e violenta.

Nos exemplos pessoais de humilhação, a '*exclusão*' foi uma das principais considerações dos participantes, porém notamos algumas diferenças qualitativas. Percebemos que a exclusão do relacionamento com pessoas ouvintes ou surdas foram destacadas, em especial, por jovens, enquanto situações de exclusão do processo de ensino-aprendizagem foram marcantes nos relatos dos adultos. Logo, os jovens caracterizaram situações de tentativa de participação em um grupo ou do estabelecimento de um diálogo com uma determinada pessoa como experiências de humilhação, enquanto os adultos caracterizaram a humilhação em suas vidas atinentes a experiências como reprovação, repetência e evasão escolar, dificuldade de aprendizagem e submissão ao método oralista.

Em seguida, '*injúria, difamação e calúnia*' estiveram presentes tanto nos relatos dos jovens quanto nos dos adultos, porém estes mencionaram exemplos em maior número, em especial contextos de injúria e de difamação. Sobre injúria, os participantes referiram-se a ser chamado de "macaco" pela utilização da língua de sinais e de "burro" ou "deficiente mental" com relação às dificuldades de aprendizagem da língua escrita, nesse caso, da língua portuguesa. O único exemplo de calúnia foi mencionado por um adulto, em que ele havia sido acusado pelo próprio chefe de ter danificado um produto. Portanto, temas notadamente morais, por se referirem a danos contra a honra, como

'injúria, difamação e calúnia', estiveram presentes nas considerações das vivências pessoais dos entrevistados.

A *'impossibilidade de comunicação'* também faz parte dos relatos pessoais de humilhação, principalmente no que diz respeito à incompreensão da oralização por parte do surdo, incompreensão da língua de sinais por parte dos ouvintes, proibição da língua de sinais e negação de uma pessoa a interpretar, em língua de sinais, determinada mensagem. Observamos que as situações que caracterizavam o desinteresse de um ouvinte em se comunicar com surdos ou em interpretar, para a língua de sinais, uma mensagem falada, foi destaque nas considerações de uma jovem. As situações de incompreensão da oralização pelo surdo e as em que houve proibição da língua de sinais estiveram presentes, principalmente, nos relatos dos adultos.

Por fim, observamos que, em todos os exemplos de humilhação, que envolvem tanto terceiros quanto os próprios participantes, as justificativas principais caracterizavam o conteúdo da *'impotência'*, sendo esse o argumento que obteve maior número de registros por parte dos adultos. Lembramos que, com a impotência, caracteriza-se uma situação de força em que a pessoa humilhada está, temporariamente, inferiorizada (Harkot-de-La-Taille, 1999). Observa-se, na impotência, o fato de que para o humilhado não resta o que fazer, uma vez que está nas mãos do agressor abreviar o sofrimento de que o primeiro é vítima. Com relação às justificativas dos exemplos pessoais, observamos que a impotência é o argumento mais forte de como os participantes consideram a humilhação. Em seguida, a condição é o segundo tipo de justificativa fornecido pelos participantes, como a condição de surdez. Notamos que, na humilhação por condição, ocorre uma inferiorização por razões que estão externas ao poder e à própria vontade da pessoa humilhada, configurando-se, portanto, uma humilhação conjuntural.

Ressaltamos que os entrevistados não mencionaram nenhum exemplo pessoal de humilhação por falta moral. É possível que a falta moral não tenha sido admitida, durante as entrevistas, pelos participantes. Considerando a hipótese de que os entrevistados tenham identificado, internamente, uma situação pessoal em que eles tenham sido humilhados por uma falta moral cometida por eles próprios, a vergonha pode ter sido um elemento que os impediu de se expor na pesquisa, na qual a entrevistadora passaria a compartilhar, mesmo em âmbito de discurso, a experiência tanto da humilhação quanto da vergonha que poderia ser sentida ao admitir uma falta moral. Nesse sentido, a ausência de exemplos de humilhação por falta moral pode ter ocorrido em decorrência da utilização de uma das fronteiras morais da intimidade, ou seja, o “calar-sobre-si” (La Taille, Bedoian & Gimenez, 1991, p. 93). Tendo verificado que exemplos de humilhação por falta moral não foram mencionados, apresentaremos, posteriormente, sugestões de pesquisa que englobem esse conteúdo. Por ora, damos continuidade à articulação dos resultados mais relevantes, com ênfase nos JRR sobre a reação à humilhação considerada como a mais importante.

A referida reação, em comparação com o **passado** e com o **presente**, foi investigada; com base nisso observamos que a diferença temporal influenciou os juízos dos participantes. Notamos que, se a situação de humilhação considerada como a mais importante acontecesse, no presente, 8 de 11 participantes responderam, dos quais quatro mencionaram que reagiriam de maneira diferente. Se, por um lado, em relação ao passado, as principais respostas indicaram ‘*nenhuma reação*’ (n=5) e ‘*fugir ou sair do local*’ (n=4), por outro, no presente, a resposta ‘*nenhuma reação*’ (n=3) se manteve, porém ‘*tentar conversar*’ (n=3) foi destaque, acompanhado por um novo tipo de reação: ‘*desprezar*’ (n=2).

Ao justificarem as respostas referentes à reação no passado, os participantes consideraram, principalmente, que a *'ausência ou rompimento do vínculo'* (n=4) e a *'defesa da integridade física'* (n=3) motivaram suas reações. As justificativas das respostas sobre a reação hipotética no presente mantêm as considerações a respeito da *'ausência ou rompimento de vínculo'* (n=4), porém a *'solução de um conflito'* (n=4) obteve relevância em seus juízos, enquanto a *'defesa da integridade física'* (n=1) foi menos mencionada. Lembramos que, em relação ao passado, a justificativa que versa sobre a *'solução de um conflito'* (n=2) apareceu em menor número, comparando com o presente.

Dando seqüência à articulação dos principais resultados, consideramos a comparação entre os **JVM** e os **JRR**, a partir do que observamos que *continuar no trabalho* (n=10) foi a principal resposta, nos referidos âmbitos, não havendo modificação da decisão da personagem. Dois participantes responderam, ao emitirem seus JVM, pela opção *'sair do emprego'*; porém, no JRR, apenas um participante manteve essa opção enquanto uma resposta foi considerada como um dado perdido. A respeito das justificativas, observamos uma diferença qualitativa. A *'necessidade financeira pessoal'* (n=5) obteve maior número de argumentos quando a questão se referia ao JVM. Em contrapartida, no âmbito do JRR, a *'necessidade financeira familiar'* (n=7) obteve maior número de respostas. Notamos que a *'dificuldade de encontrar emprego'* foi mencionada tanto com relação ao JVM quanto ao JRR, porém houve uma diminuição de registros passando, respectivamente, de quatro para dois. A *'dificuldade de suportar a humilhação'* foi a justificativa de dois participantes ao responderem o que seria certo a personagem fazer, mas apenas um participante manteve esse argumento ao emitir o seu JRR.

No que diz respeito à comparação entre o **contexto de surdez** e o **de não-surdez**, verificamos que houve modificação dos juízos dos entrevistados, tanto em relação à reação no passado, quanto em resposta à questão sobre a representação da realidade do protagonista da história-dilema. Primeiramente, sobre a reação à humilhação pessoal considerada como a mais importante, comparando o contexto de surdez e o de não surdez, no passado, observamos que existiu, para alguns participantes, uma dificuldade em tomar a perspectiva em um contexto de não-surdez, portanto apenas 8 dos 11 responderam a essa questão. Com relação aos juízos obtidos, notamos que esses foram influenciados pelo contexto de não-surdez. Nesse contexto, um novo tipo de reação foi considerado, ou seja, se fossem ouvintes, no passado, dois participantes responderam que iriam *‘buscar outros amigos’*, além de terem sido mencionadas as reações *‘tentar conversar’* (n=2), *‘nenhuma reação’* (n=2) e *‘fugir ou sair do local’* (n=2). Lembramos que as respostas dos participantes sobre a reação à humilhação, no passado, em contexto de surdez, indicavam principalmente *‘nenhuma reação’* (n=5) e *‘fugir ou sair do local’* (n=4). As justificativas, no contexto de não-surdez, apresentaram também novos argumentos que versam a respeito das *‘características de pessoas ouvintes’* (n=2). Porém, a principal justificativa refere-se à *‘ausência ou rompimento de vínculo’* (n=4). Para dois participantes que responderam, respectivamente, *‘tentar conversar’* e *‘buscar outros amigos’*, as *‘características de pessoas ouvintes’*, por exemplo, serem pessoas que sabem conversar ou que estabelecem mais relacionamentos de amizade, foram os argumentos considerados. No contexto de surdez, as justificativas principais versam a respeito da *‘ausência ou rompimento de vínculo’* (n=4) e da *‘defesa da integridade física’* (n=3).

Comparando o contexto de surdez e o de não-surdez, verificamos que, em relação à solução para o dilema moral, não houve alterações na escolha por *‘continuar no*

trabalho' (n=10) e *'sair do emprego'* (n=2), porém houve uma alteração, para três participantes, na maneira como a personagem agiria sendo ouvinte. Portanto, no que se refere à opção por *'continuar no trabalho'*, temos as seguintes respostas: a) continua, mas também procura a justiça (n=2) e b) continua, mas também ignora o chefe (n=1). Com relação às justificativas, notamos que a modificação do contexto da personagem, de surda para ouvinte, influenciou os argumentos dos participantes. A nova e principal justificativa apresentava as *'características de pessoas ouvintes'* (n=7). Tais características, segundo os entrevistados, facilitam no momento de solucionar a situação, como procurar a justiça ou conseguir emprego rapidamente. Portanto, o fato de um ouvinte saber falar sobre a humilhação diante de um juiz, assim como o mercado de trabalho ser mais receptivo para pessoas ouvintes, foram argumentos que estiveram presentes nas considerações dos participantes. Houve uma redução de justificativas, de sete em contexto de surdez, para um em contexto de não-surdez, com relação à categoria *'necessidade financeira familiar'*. A *'necessidade financeira pessoal'* aparece com um aumento na quantidade de justificativas, passando de dois, nas referentes ao contexto de surdez, para quatro justificativas com relação ao contexto de não-surdez. Logo, enquanto na representação da realidade em contexto de surdez, a principal justificativa referia-se à *'necessidade financeira familiar'*, no contexto de não-surdez outro argumento foi mais considerado, apresentado pela primeira vez: *'características de pessoas ouvintes'*.

Com base nesse estudo, foi possível registrar dados qualitativamente interessantes no que tange à concepção pessoal de humilhação de jovens e adultos surdos. Consideramos, ainda, que a pesquisa porta relevância social, pois investigamos pessoas acerca das quais existem poucas pesquisas, na psicologia do desenvolvimento e, em especial, na área da moralidade, utilizando a língua de sinais como um dos critérios de

seleção dos participantes. A respeito disso, ressaltamos que o método clínico é uma proposta valiosa para realização da investigação, pois permite a utilização de recursos diversos, como a utilização da língua de sinais. No entanto, há a necessidade de considerar a reflexão sobre os dados obtidos com certo cuidado, uma vez que expressam os juízos de um número reduzido de participantes.

A fim de enriquecer a análise dos dados obtidos, propusemo-nos, embora não tenhamos destacado nos objetivos, a realizar uma análise individual das entrevistas dos doze participantes. Com a referida análise, poderíamos verificar a quantidade de exemplos de humilhação por cada participante. Também seria possível constatar as modificações qualitativas dos JRR sobre a reação comparando o passado e o presente, e o contexto de surdez e de não-surdez no passado, assim como com relação aos JVM e aos JRR sobre a decisão do protagonista da história-dilema utilizada no nosso estudo. Porém, devido à quantidade de dados a serem analisados e ao reduzido tempo de que dispúnhamos para a discussão dos resultados obtidos, optamos pela não-realização da análise individual, o que pretendemos elaborar futuramente.

Embora a pesquisa que apresentamos tenha sido proposta na área da psicologia moral, consideramos que os dados obtidos no presente estudo têm impacto sobre a pedagogia. Vimos que, nos exemplos pessoais de humilhação, situações em que a língua de sinais foi proibida, associada, ainda, a agressões físicas, estiveram presentes. Houve também destaque para outros tipos de práticas pedagógicas inadequadas que desestimulavam o aluno, como nas considerações de Jonas (36): “(...) *eu abandonei a escola de vez porque quando eu chegava na escola, eu estava muito cansado e com sono. Eu ia estudar e a professora só oralizava e ficava de costas!*”. Ou ainda a menção da ausência de orientação ou auxílio pedagógico, ainda nos dias atuais, que, se houvesse, poderiam influenciar positivamente no processo de aprendizagem e,

conseqüentemente, na aprovação escolar. Logo, se não existe um atendimento pedagógico adequado, há a negligência de um direito.

Piaget (1969/1972) destaca que os profissionais da educação têm uma “imensa responsabilidade das orientações individuais” (p. 123), portanto há, na atuação do professor, um compromisso moral com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Na ausência desse compromisso, conforme os dados obtidos, é possível verificar a existência da humilhação. Portanto, “o contrário de respeito não é ódio, mas humilhação e indiferença” (Tugendhat, 1996, p. 301).

Dessa maneira, destaca-se a noção de justiça que, conforme Piaget (1932/1994), está intimamente relacionada com a cooperação. Logo, é desejável que as relações interpessoais sejam cada vez menos marcadas pela coação e muito mais pela cooperação. A pedagogia pode contribuir para o estabelecimento desses tipos de relação social. As referidas considerações são elaboradas partindo da observação e análise dos dados que obtivemos com o presente estudo que, por ser inicial e exploratório, pode influenciar a realização de outros subseqüentes, abrangendo um número maior de entrevistados, mas também considerando novos temas, instrumentos e procedimentos, conforme as propostas que realizamos a seguir.

Em primeiro lugar, os instrumentos e procedimentos apresentados na pesquisa atual poderiam ser modificados, dando lugar à investigação, com ênfase no tema da humilhação pessoal, sobre a existência de observadores na situação destacada pelos participantes, bem como sobre os juízos referentes à reação desses observadores à humilhação de que foram testemunhas. Portanto, no campo das humilhações pessoais, ao constatar a presença de um ou mais observadores, poderia ser investigado: como os participantes teriam se sentido? Qual teria sido a reação desse (s) observador (es)? Como o participante julgaria a referida reação e por quê?

Seria pertinente investigar também a respeito da ação do agressor, a fim de verificar se a respectiva ação seria passível de reprovação pelos participantes, pessoas-alvo das humilhações. Havendo reprovação, qual seria, para os entrevistados, a sanção mais justa para quem cometeu determinada humilhação? As mesmas considerações são cabíveis às questões realizadas a partir da história-dilema que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família.

Observamos que algumas situações poderiam gerar propostas de pesquisas futuras por meio de juízos morais, dentre as quais destacamos: 1) investigação a respeito de humilhação com pessoas surdas oralizadas, para uma comparação com os dados de pesquisa ora apresentados; 2) estudos por meio de histórias-dilema em que a humilhação por falta moral seja o foco da investigação; 3) temas do desenvolvimento moral como regras, mentira, sanções e responsabilidade sob a ótica de crianças ouvintes filhas de pais surdos em comparação com crianças ouvintes cujos pais são ouvintes; 4) ampliação dos estudos com enfoque nas virtudes sob a ótica de pessoas surdas sinalizadoras.

Ressaltamos, ainda, a proposta de pesquisa sobre os projetos pessoais de jovens surdos em relação ao futuro, considerando que, na *Caracterização dos participantes*, observamos que todos os entrevistados, com exceção de uma jovem, que estão ingressos em uma instituição escolar, apresentaram “atraso” na escolaridade, em comparação com os pressupostos pela Lei 9394/96 (Brasil, 1996a) a respeito dos anos necessários à formação no ensino fundamental. Além dessa questão, verificamos que sete dos oito participantes que trabalham possuem atividades profissionais que requerem pouca qualificação e são mal-remuneradas. Com esse panorama, quais seriam os juízos de jovens surdos sobre os seus projetos pessoais? De que maneira eles agiriam para realizarem os referidos projetos pessoais? Essa proposta se insere no plano das

discussões a respeito da ética que, conforme La Taille (2002a), tem, como questão principal: qual vida vale a pena ser vivida?

Dando continuidade às propostas de pesquisa, fatores como faixas etárias diferentes, a partir dos sete anos de idade, poderiam ser critérios para seleção dos participantes, visto que, neste estudo, não entrevistamos crianças devido à dificuldade em estabelecer comunicação com elas por meio da língua de sinais. Em seguida, nível socioeconômico alto e baixo, nível regular de escolaridade e “atraso” escolar, período estimado de aquisição da linguagem e “atraso” nessa aquisição poderiam ser elementos que contribuiriam para realizar uma comparação dos dados obtidos.

Por fim, seria pertinente o estabelecimento de propostas de pesquisa e/ou de intervenção em que pessoas surdas e ouvintes estivessem presentes para discutir livremente sobre os temas da moralidade, dentre os quais destacamos a humilhação. Um confronto de opiniões poderia favorecer a construção de novos juízos, abrindo caminho para a cooperação e o respeito entre ambos. Seria interessante, para a referida proposta, utilizar histórias-dilema em que concepções morais poderiam ser contrapostas e colocadas em discussão por pessoas surdas e ouvintes.

Segundo Piaget (1932/1994), “a autonomia é um poder que só se conquista [internamente] e que só se exerce no seio da cooperação” (p. 277). E se é desejável que essas construções vão além das discussões, é preciso reconhecer que, “no domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios” (p. 272). Acreditamos que é na reflexão e livre discussão, mediada por relações de cooperação, que construímos as bases para a autonomia moral.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ades, L. (1999). *Em nome da honra: reações a uma situação de humilhação*. Dissertação de mestrado não-publicada. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Alencar, H. M. de. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Amarante, A. I. (1998). *Responsabilidade civil por dano à honra*. (4ª ed.) Belo Horizonte: Del Rey.

Aranha, A. J. Q. T. C. (1995). *Crimes contra a honra*. São Paulo: Saraiva.

Araújo, U. F. (1998). *O sentimento de vergonha como um regulador moral*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. Campinas: Editora da Unicamp/Moderna.

Araújo, V. A. A. (2001). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa: revista da faculdade de educação da USP*, 26 (2), 137-153.

Aristóteles. (2004). *Ética a Nicômaco*. (Vol. 53, P. Nasseti, Trad.). São Paulo: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 384-322 a.C.).

Banks-Leite, L. (1997). (Org.). *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez.

Bayer, E.; Bronckart, J-P.; Hameline, D.; Hutmacher, W.; Vonèche, J. (1996). *Jean Piaget: Cheminement dans l'oeuvre scientifique*. [Base de dados eletrônica]. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.et Service de la Recherche em Education du Département de l'Instruction Publique du Canton de Genève [Producer and Distributor].

Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. (7ª ed, M. A. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Benedict, R. (1988). *O crisântemo e a espada*. (2ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Borges, L. S. (2004). *Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação e a ação do transgressor*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Borges, L.; Bello, R.; Leite, S.; Araújo, R. P. C. (2002). O deficiente auditivo e o mercado de trabalho. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, 1 (1), 99-104.

Brasil. (1991). *Lei nº 8.213/91 do Congresso Nacional*. Brasília: Congresso Nacional. (On-line). Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8213.htm>

Brasil (1996a). *Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC. (On-line). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf

Brasil (1996b). *Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: MS. (On-line). Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br>

Brasil (1997). Deficiência auditiva. *Atualidades pedagógicas*, 4. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2000). *Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Psicologia com seres humanos*. Brasília: CFP.

Brasil. (2002). *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Brasília: MEC/SEESP. (On-line). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf/>

Brasil (2006). *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Brasília: Casa Civil. (On-line). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

Buchanan, T. E. (2004). Hearing Parents Identify Positive Aspects of Parenting a Deaf Child. *Research at Gallaudet, Fall 2004/Winter 2005*.

Capovilla, F. C. (2001a). O implante coclear em questão: benefícios e problemas, promessas e riscos. In: Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. (2ª ed.). São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado.

Capovilla, F. C. (2001b). A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo. In: Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. (2ª ed.). São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado.

Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. (2ª ed.). São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado.

Chaves, A. (1998). Prefácio. In: Amarante, A. I. *Responsabilidade civil por dano à honra*. (4ª ed.) Belo Horizonte: Del Rey.

Colombier, C.; Mangel, G.; Perdriault, M. (1989). *Violência na escola*. (R. K. Murray, Trad.). São Paulo: Summus.

Comte-Sponville, A. (1997). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. (E. Brandão, Trad.). São Paulo, Martins Fontes.

Delatorre, S. (s.d.). Respeito aos estatutos. *Surdo.com.br* (On-line). Disponível em: <http://www.surdo.com.br/colunistas/default.asp?ColunistaId=2>

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Duska, R. & Whelan, M. (1994). *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola.

Eisenberg-Berg, N. & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50, 356-363.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis. (2006). (On-line). Disponível em: <http://www.feneis.com.br>

Gallaudet University (2006). (On-line). Disponível em: <http://www.gallaudet.edu>

Gehringer, M. (2006). Um guia para o novo mundo. *Época*, 416, 51-53.

Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. (N. C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos.

Gonçalves, V. E. R. (2002). Dos crimes contra a pessoa. In: *Sinopses jurídicas*. (Vol. 8, 5ª ed.). São Paulo: Saraiva.

Harkot-de-La-Taille, E. (1999). *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas publicações FFLCH/USP.

Harkot-de-La-Taille, E. & La Taille, Y. de. (2004). A construção ética e moral de si mesmo. In: Souza, M. T. C. C. (Org.). *Os sentidos da construção: o si mesmo e o mundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Houaiss, A. & Villar, M. S. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Instituto Nacional de Educação dos Surdos – Ines (2006). (On-line). Disponível em: <http://www.ines.org.br>

Jodelet, D. (2004). Os processos psicossociais da exclusão. In: Sawaia, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (5ª ed.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1999).

Kamii, C. (2005). *Autonomia*. [Gravação em fita cassete]. São Paulo: Pia Sociedade de São Paulo/Paulus.

Kant, I. (2003). Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. In: *A obra-prima de cada autor*. (L. Holzbach, Trad.). São Paulo: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1785).

Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.

La Taille, Y. de. (1996). Os conceitos de humilhação e honra em crianças de 7 e 12 anos de idade. In: Trindade, Z. A. & Camino, C. (Orgs.). *Cognição social e juízo moral*. Coletâneas da ANPEPP. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia/ANPEPP, 1, 137-154.

La Taille, Y. de. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 89-119.

La Taille, Y. de. (2002a). Cognição, afeto e moralidade. In: M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 135-158). São Paulo: Moderna.

La Taille, Y. de. (2002b). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.

La Taille, Y. de. (2004, Setembro). Palestra *Violência e Moralidade*, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo.

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

La Taille, Y. de; Bedoian, G.; Jiménez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: o lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. In: *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 7 (2), 91-110.

La Taille, Y. de; Duarte, C. S.; Mello, P. C. (1993). A fronteira moral da intimidade: desenvolvimento moral e construção de normas que regulam o falar-de-si. In: *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 9 (1), 51-73.

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

Lispector, C. (1991). *A paixão segundo G. H.* (16ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Trabalho original publicado em 1979).

Lodi (2005) Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 409-424.

Lourenço, O. (1991). Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in tem to eleven year old children. *Archives de Psychologie*, 59, 17-30.

Lustosa, I. S. & Carneiro, N. M. A. (s.d.). A biblioteca pública e a inclusão dos portadores de necessidades especiais auditivas no mercado de trabalho. (On-line). Disponível em:
<http://www.crb7.org.br/cursoseventos/congressocbbd/arquivos/doc/AO016.doc>

Marchesi, A. (2004). Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (Vol. 3, F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.

Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento moral. In: Macedo, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Michaud, Y. (1989). *A violência*. (L. Garcia, Trad.). São Paulo: Ática.

Mogford, K. (1988). Oral language acquisition in the prelinguistically deaf. In: Bishop, D. & Mogford, K. (Eds). *Language development in exceptional circumstances*. London: Livingstone.

Montangero, J. & Maurice-Naville, D. (1998). *Piaget ou a inteligência em evolução*. (F. Becker & T. B. I. Marques, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento Infantil: abordagem de Mussem*. (8ª ed., C. Buchweitz, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Nucci, L. & Lee, J. (1993) Morality and personal autonomy. In: Noam, G.; Wren, T. (orgs.) *The moral self*. Cambridge, Massachusetts/London, England: The Mit Press.

Oliveira, R. G.; Simionato, M. A. W.; Negrelli, M. E. D.; Marcon, S. S. (2004). A experiência de famílias no convívio com a criança surda. *Acta Scientiarum. Health Sciences*, 26 (1), 183-191.

Palacios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. (Vol 1, 2ª ed., D. V. de Moraes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Palacios, J. & Oliva, A. (2004). Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. (Vol 1, 2ª ed., D. V. de Moraes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Paugam, S. (2004). O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (5ª ed.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1999).

Parks, E. S. (2006). Deaf teachers in China seek larger role in deaf education. In: *Research at Gallaudet* (Spring, 2006). Washington, DC: Gallaudet Research Institute/Gallaudet University.

Pedroso, C. C. A.; Dias, T. R. S. (s.d.) Com a palavra o surdo: o que ele tem a dizer sobre os seus relacionamentos na escola. *Espaço*, 16.

Petito, L. A. & Marentette, P. F. (1991). Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251.

Piaget, J. (s.d.). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original publicado em 1926).

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et representation*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1954). *Inteligencia y Afectividad*. (M. S. Dorin, Trad.). Buenos Aires: Aique.

Piaget, J. (1967). *O raciocínio na criança*. (3ª ed.). Rio de Janeiro, Record.

Piaget, J. (1972). *Psicologia e pedagogia*. (2ª ed.) (D. A. Lindoso & R. M. R. da Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense. (Trabalho original publicado em 1969).

Piaget, J. (1990). *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1970).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (2ª ed.) (E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *A Psicologia da Criança*. (9ª ed., O. M. Cajado, Trad.). São Paulo: Difusão Editorial. (Trabalho original publicado em 1966).

Pitt-Rivers, J. (1965). Honra e posição social. In: Peristiany, J. G. (Org.). *Honra e vergonha: valores das sociedades mediterrânicas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1932).

Polity, E. (2002). *Dificuldade de ensinagem: que história é essa?* São Paulo: Vetor.

PsycINFO (2005) Journal articles 2000-2005. (Base de dados eletrônica). Washington, DC: American Psychological Association.

Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. (L. G. Barros & R. C. Alcarraz, Trad.). São Paulo: Ática.

Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.

Rodrigues, A. F. & Pires, A. (2002). Surdez infantil e comportamento parental. *Análise Psicológica*, 20 (3), 389-400.

Rondon, G.; Rodrigues, L.; Baltazar, J. A. (2004). Limitações do portador de necessidades especiais auditivas quando da sua inserção na sociedade e no trabalho, bem como sua interação com a família. *Psicologia.com.pt* (On-line). Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0016.PDF>

Sá, N. R. L. (2002). *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

Sacks, O. (2001). Apresentação. In: Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. (2ª ed.). São Paulo: Edusp /Imprensa Oficial do Estado.

Sacks, O. (2002). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. (L. T. Motta, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1989).

Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPROSORD.

Santana, A. P. & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, 26 (91).

Sawaia, B. (2004). Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (5ª ed.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1999).

Scielo – Scientific Electronic Library Online (2006). [Base de dados eletrônica]. São Paulo: FAPESP/BIREME.

Silverman-Rosenfeld, J. (2001). Signs of connection: Deaf grandparents' experience of their relationships with hearing grandchildren. (On-line). *Univ Microfilms International*, 62. Abstract from: DIALOG File: PsycINFO Item: 694-1099.

Skliar, C. (2000). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, C. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.

Souza, E. G. (1982). *Surdez e significado social*. São Paulo: Cortes Editora.

SPSS for Windows – Statistical Package for Social Sciences. (1999). *Base 10.0. Application Guide*. Chicago, IL.

Tugendhat, E. (1996). *Lições sobre ética*. (Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Vieira, E. (2006). A vida sem emprego: por que jovens talentosos estão trocando a segurança da carteira assinada pela liberdade de empreender. *Época*, 416, 44-50.

Vieira, E. M. F.; Pacheco, R. C. S.; Rodrigues, R. S. (2004). O enfoque cognitivo e o uso das tecnologias de informação em situação de limitação sensorial. *Diálogo Educacional*, 4 (12), 65-78.

Vitale, M. A. F. (1994). *Vergonha: um estudo em três gerações*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Wadsworth, B. J. (1997). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. (5ª ed., E. Rovai, Trad.). São Paulo: Pioneira.

Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child development*, 55 (3), 677-691.

Wanderley, M. B. (2004). Refletindo sobre a noção de exclusão. In: Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (5ª ed.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1999).

Witsken, D. (2001). François Grosjean discusses linguistic and cultural rights of deaf children. In: *Research at Gallaudet* (Spring/Summer 2001). Washington, DC: Gallaudet Research Institute/Gallaudet University.

Wright, D. (1969). *Deafness*. Nova York: Stein and Day.

Wrigley, O. (1996). *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.

Zagury, T. (1999). *Encurtando a Adolescência*. (4ª ed.) Rio de Janeiro: Record.

APÊNDICES IMPRESSOS

Apêndice A.

Apêndice A. Pedido de autorização para realização da coleta de dados em uma instituição de Vitória-ES

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

ALLINE NUNES ANDRADE

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA COLETA
DE DADOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE VITÓRIA-ES**

Tema da dissertação: “Vozes do silêncio – juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação”.

**VITÓRIA
2005**

SUMÁRIO

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
2) OBJETIVO GERAL DA PESQUISA
3) SOLICITAÇÃO FEITA À INSTITUIÇÃO
4) BENEFÍCIOS ESPERADOS
5) COMPROMISSOS DA PESQUISADORA
6) PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Responsável pela coleta de dados: Aline Nunes Andrade

Telefone: 3317-9880 / 9251-8372

E-mail: lineandrade@gmail.com

Instituição onde realiza o curso: Universidade Federal do Espírito Santo

Curso: Psicologia

Nível: Mestrado

Orientadora: Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar

2. OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Investigar os juízos morais de jovens e adultos surdos a respeito de humilhação, por meio de juízos de representação da realidade (JRR) e juízos de valor moral (JVM).

3. SOLICITAÇÃO FEITA À INSTITUIÇÃO

3.1- Entrevista

Entrevistaremos jovens e adultos surdos, entre 15-25 e 35-45 anos, igualmente divididos quanto ao sexo. É necessário que os participantes tenham domínio da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e que sejam surdos pré-lingüísticos, isto é, que tenham nascido ou adquirido a surdez antes dos três anos de idade. A quantidade dos participantes, contatada por local está condicionada à disponibilidade de sua instituição. As entrevistas serão realizadas de acordo com a disponibilidade de horário dos participantes e da instituição.

3.2 Local de realização

Solicitamos uma sala para que possamos realizar as entrevistas. Uma vez que as entrevistas são individuais, não há necessidade de que seja um espaço amplo. O mais importante é que seja um ambiente silencioso em que seja possível montar uma filmadora para que as entrevistas possam ser registradas, uma vez que utilizaremos a língua de sinais.

3.3 Duração e horário

As referidas entrevistas individuais têm em média a duração de 50 minutos cada. Caso haja aceitação da Instituição, o horário para a realização da coleta de dados será organizado de forma a não prejudicar as atividades locais.

4. BENEFÍCIOS ESPERADOS

Os resultados da pesquisa serão divulgados via artigos especializados e congressos, alargando, desse modo, os conhecimentos explorados no campo da moralidade. Espera-se ainda que as informações coletadas venham ampliar as pesquisas sobre humilhação, em especial sob a ótica dos surdos, a respeito de quem ainda há um conhecimento restrito no campo da moralidade.

5. COMPROMISSOS DA PESQUISADORA

Esclarecemos que o nome da Instituição não será citado na ocasião da divulgação do presente trabalho. Por acreditarmos na importância do estudo em questão e na necessidade do intercâmbio entre a Universidade e a Comunidade, esperamos contar com a vossa colaboração.

Eu, Alline Nunes Andrade, pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa, assumo o compromisso de enviar para a instituição um relatório final, em forma de artigo, com os resultados encontrados.

Atenciosamente,

Alline Nunes Andrade

6. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Prezado (a) Sr. (a) Responsável pela Instituição,

Caso esteja de acordo com a participação da sua instituição na presente Dissertação de Mestrado, favor preencher o espaço abaixo.

Eu _____ autorizo a participação da instituição no projeto de pesquisa intitulado “Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação”.

Vitória-ES, ____ de _____ de 2005.

Assinatura do (a) Responsável pela Instituição

Apêndice B.

Apêndice B. Termo de consentimento ao participante e/ou responsável para realização da entrevista.

TERMO DE CONSENTIMENTO AO PARTICIPANTE E/OU RESPONSÁVEL PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

I. Apresentação da Pesquisa

Tema: Vozes do silêncio – juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação.

Responsável pela coleta de dados: Alline Nunes Andrade

Orientação: Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

II. Objetivo da pesquisa

Investigar os juízos morais de jovens e adultos surdos a respeito de humilhação, por meio de juízos de representação da realidade (JRR) e juízos de valor moral (JVM).

III. Descrição dos procedimentos aos quais o participante será submetido:

Cada participante será entrevistado individualmente, em uma sala cedida pela instituição ou pelo próprio participante, no caso de a entrevista ser realizada em sua residência. Pelo fato de a comunicação entre pesquisadora e participante ser feita por meio de Língua de Sinais Brasileira (Libras), as entrevistas serão filmadas na íntegra, com o prévio consentimento dos participantes e/ou de seus responsáveis para que os dados sejam transcritos posteriormente pela pesquisadora responsável.

Ao participante será assegurado o completo anonimato, ou seja, seu nome não será revelado nesse estudo, ou qualquer outro dado que lhe possa identificar, o que significa também que as imagens filmadas não serão divulgadas.

IV. Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa serão divulgados via artigos especializados e congressos, alargando, desse modo, os conhecimentos explorados no campo da moralidade. Espera-se ainda que as informações coletadas venham ampliar as pesquisas sobre humilhação,

em especial sob a ótica dos surdos, a respeito de quem ainda há um conhecimento restrito no campo da moralidade.

**CONCORDO COM A PARTICIPAÇÃO NA COLETA DE DADOS DA
PESQUISA, CONFORME OS TERMOS DISCRIMINADOS:**

Tema: “VOZES DO SILÊNCIO – JUÍZOS MORAIS DE JOVENS E ADULTOS SURDOS
SOBRE SITUAÇÕES DE HUMILHAÇÃO”

Identificação do participante:

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Identificação da mãe, do pai ou do responsável pelo participante (se necessário):

Nome: _____

RG: _____ Data de Emissão: ____/____/____

Estando, assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

(Participante)

(Mãe, pai ou responsável pelo participante, se necessário)

ALLINE NUNES ANDRADE
(Pesquisadora Responsável)

PROF^a DR^a HELOISA MOULIN DE ALENCAR
(Prof^a Orientadora da Disciplina - UFES)

Vitória, ____ de _____ de 2005.

APÊNDICES EM CD DIGITALIZADO

Apêndice C. Breve relato sobre as entrevistas consideradas nulas

Apêndice D. Protocolos das entrevistas dos participantes da pesquisa

Apêndice E. Categorias resumidas