



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ARLETE MARINHO GONÇALVES



**SINAIS DE ESCOLARIZAÇÃO E AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS
DE VIDA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS
SURDOS**



**Belém/PA
2016**

ARLETE MARINHO GONÇALVES

**SINAIS DE ESCOLARIZAÇÃO E AS REPERCUSSÕES NOS
PROJETOS DE VIDA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
UNIVERSITÁRIOS SURDOS**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento.

Belém/PA

2016

ARLETE MARINHO GONÇALVES

**SINAIS DE ESCOLARIZAÇÃO E AS REPERCUSSÕES NOS
PROJETOS DE VIDA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
UNIVERSITÁRIOS SURDOS**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento.

Apresentado em 11/08/2016

Aprovado em: 11/08/2016

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento - Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação /ICED/UFPA

Profa. Dra. Nidia Regina Limeira de Sá – Membro Externo
Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRJ

Profa. Dra. Maria Josefa de Souza Távora – Membro externo
Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage – membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação /ICED/UFPA

Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos - membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação /ICED/UFPA

*Dedico este trabalho a todos os Surdos que lutam
pela valorização de sua cultura linguística e
sonham com uma educação melhor para si e para
seus pares, sem preconceitos.*

AGRADECIMENTOS

Um trabalho nunca é feito por uma única mão. Isso significa que não é um trabalho solitário e isolado, mas fruto de todo processo que inspira e dá significado a esse ato de escrever. Este estudo não teria sido possível se eu não tivesse o apoio de várias mãos. Cada uma delas é representada por sentimentos, práticas e reflexões decorrentes dessa trajetória acadêmica. Foram mãos que me abençoaram, acolheram, deram apoio e apontaram caminhos.



A primeira mão é de DEUS. A mão mais poderosa em minha vida, pois foram elas que sempre me abençoaram em todas as escolhas na minha caminhada.



A segunda mão é da minha família, meu suporte e apoio, sempre estiveram ao meu lado nas decisões mais difíceis, mesmo que essas escolhas fossem para ficar distante deles para ganhar novos voos. Muitas dessas decisões foram difíceis em minha vida, mas fundamentais para eu chegar até aqui. Nesse sentido, agradeço primeiramente aos meus pais, Urbano Gonçalves e Salete Marinho Gonçalves, e aos meus irmãos: Fredson Marinho, Salete Marinho, Edson, Edino Marinho, Albanira Marinho, Ederson Marinho, Heliton Marinho e Diuliane Marinho. Meu obrigada fraterno!



A terceira mão é de Manoel Marinho Junior, namorado e companheiro de todas as horas. Seu apoio nos momentos de conquistas e fracassos foi imprescindível para continuar nessa trajetória. Obrigada por me compreender quando eu precisei me isolar e às vezes me distanciar de você para poder produzir. És presente em todos os momentos e não foi diferente na construção desta tese. Minha gratidão e admiração por você é imensa. Obrigada sempre!



A quarta mão é dos meus amigos, que estiveram sempre presentes em minhas conquistas, me apoiaram e torceram por meu sucesso. Meus sinceros agradecimentos a Eldra Carvalho, Adriana Pimentel, Cleide Matos, Rafaela Sinimbú, Rosilene Prado, Maria Lúcia Harada, Luizete Carliez, Gilma Pereira, Marcelo Boto, Luís Parlandin, Wittembergue Zapparoli, Igor Rodrigues e ao casal Anailce e Arciro Waitya. Não podia deixar de destacar a ajuda imprescindível de meu amigo Raimundo Nonato Câncio, que teve paciência e dedicação na correção desta escritura. Obrigada pelos apontamentos, pelas críticas positivas e por todo o seu apoio.



A quinta mão é dos meus professores Sonia Araújo e Ivany Pinto, dos colegas de turma do Doutorado 2013 que enriqueceram este trabalho com opiniões e reflexões, e ainda, do Grupo de Pesquisa GEPJURSE por ter me proporcionado apoio e sustentação nos debates acerca da Teoria das Representações Sociais. Meus agradecimentos especiais às coordenadoras desse grupo Dra. Ivany Pinto e Dra. Sonia Eli, às quais estendo a todos os demais pertencentes à família GEPJURSE. Vocês serão inesquecíveis em minha vida acadêmica e profissional.



A sexta mão é da minha orientadora Dra. Ivany Pinto, que soube fazer uso da palavra “orientar”. Orientar significa apontar caminhos, dar um norte, uma direção, é também

“aconselhamento”. Todas essas qualidades foram fundamentais para eu superar todos os obstáculos advindos do transcurso desta produção.



A sétima mão é dos professores que participaram da banca de qualificação e defesa desta tese, que contribuíram imensamente com ricas observações para a melhoria deste trabalho. Meus agradecimentos aos professores: Dr. Salomão Hage, Dra. Nídia Limeira de Sá, Dra. Maria Josefa Távora e Dr. Francisco Valdinei Anjos.



Por fim, meus agradecimentos à coordenadora do grupo de pesquisas GEPEPI da UFOPA e professora de Libras Ms. Daiane Pinheiro por ter concedido a história da educação de Surdos da UFOPA, por meio de entrevista. Aos Intérpretes de Libras, profissionais esses, que merecem todo o meu respeito e admiração, por terem contribuído na acessibilidade de comunicação no transcurso das entrevistas com os sujeitos Surdos. Meus agradecimentos aos intérpretes Gilma Pereira, Maiara Silva Oliveira, Maria Francisca Baia, Valéria Cunha, Hector Calixto e Huber Kline Lobato pela contribuição nas interpretações e na revisão da tradução. Aos professores Surdos Lucival pela correção de algumas traduções de Libras para a Língua Portuguesa e ao Sinésio T. Gonçalves Filho pelas orientações da escrita em Sign writing. Aos sujeitos da pesquisa, universitários Surdos, de pseudônimos: Muiraquitã, Docinho, Tapajoara, Manuara, e Miriti, que se dispuseram em ajudar no processo mais importante deste estudo, por meio da aceitação da pesquisa e das devolutivas das entrevistas. Sem a presença de vocês no estudo, não teríamos este resultado final.



A todos vocês, e aos que direta ou indiretamente me apoiaram, meus sinceros agradecimentos!

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo fisicamente ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações.
(JODELET, 2001, p.17)

LISTA DE SIGLAS

ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AM	Amazonas
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
ASL	Língua de Sinais Americana
ASTILP	Associação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Pará
CAS	Centro de Apoio aos Surdos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CAPACIT	Coordenadoria de Capacitação
CCCS	Centro dos Estudos Culturais Contemporâneo
CEPS	Centro de Processos Seletivos
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIAC	Centro de Indicadores e Registros Acadêmicos
CIS	Congresso Internacional de Surdos
EC	Estudos Culturais
EDUCERE	Congresso Nacional e Internacional de Educação e Representações Sociais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FALEM	Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e valorização dos professores da Educação Básica
GELPEA	Grupo de Estudos em Língua e Práticas Educacionais da Amazônia
GPCURTE	Grupo de Estudos e pesquisas sobre Currículo e Tecnologias Educacionais
GEPEE	Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial

GEPEEPI	Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos
GEPJURSE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Instituto de Ciências das Artes
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IES	Instituto de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJS	Instituto Nacional de Jovens Surdos
INSN	Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
JIRS	Jornada Internacional de Representações Sociais
LP	Língua Portuguesa
LP2	Língua Portuguesa como Segunda Língua
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOBEX	Mobilidade Externa
NIS	Núcleo de Inclusão Social
PcD	Pessoas com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PIP	Programa de Informação Profissional
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal

PROINTER	Pró-Reitoria de Relações Internacionais
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PSR	Processo Seriado Regular
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC -MG	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais
RS	Representações Sociais
TRS	Teoria das Representações Sociais
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo

UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor
SIE	Sistema de Informação para o Ensino
SIGAA	Sistema Integrado de atividades acadêmicas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagens

Imagem 1	A natureza do signo para ouvintes e para Surdos.....	89
Imagem 2	Tríade da Teoria do signo para Surdos e ouvintes.....	89
Imagem 3	Exemplos de Sinais arbitrários.....	90
Imagem 4	Exemplos de Sinais Icônicos	91
Imagem 5	A palavra “falar” em Libras, derivada do francês “ <i>parler</i> ”	107
Imagem 6	Lócus da Pesquisa: UFPA.....	126
Imagem 7	Campus de Santarém: UFOPA.....	129
Imagem 8	Tela de abertura do programa <i>Edraw Mind Map</i>	140

Esquemas

Esquema 1	Classificação e nomeação de ancoragem de acordo com o esquema apresentado por Moscovici.....	56
Esquema 2	Resumo das políticas de inclusão da UFPA.....	129
Esquema 3	Organização das análises.....	139
Esquema 4	Sinopse das etapas operacionais da Análise de conteúdo.....	142
Esquema 5	Perfil dos universitários Surdos.....	146
Esquema 6	Perfil socioeconômico dos sujeitos Surdos.....	151
Esquema 7	Perfil histórico e cognitivo dos sujeitos Surdos.....	154
Esquema 8	Organização dos núcleos temáticos.....	170
Esquema 9	Correlação dos processos de escolarização com os projetos de vida dos Surdos universitários”	199
Esquema 10	Ancoragens e objetivações das Representações Sociais acerca da escolarização e as repercussões nos projetos de vida dos Surdos Universitários.....	202
Esquema 11	Representações Sociais dos Sinais de Exclusão.....	205
Esquema 12	Ressignificação das Representações Sociais acerca dos processos de exclusão na escolarização e as repercussões nos projetos de vida dos sujeitos Surdos.....	208
Esquema 13	Representações Sociais dos Sinais Emocionais.....	209
Esquema 14	Ressignificação das Representações Sociais acerca dos Sinais Emocionais na escolarização e as repercussões nos projetos de vida dos sujeitos Surdos.....	210
Esquema 15	Representações Sociais dos Sinais de Esperança.....	211
Esquema 16	Ressignificação das Representações Sociais acerca dos Sinais de Esperança na escolarização e as repercussões nos projetos de vida dos sujeitos Surdos.....	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	A Teoria metodológica das Representações Sociais.....	62
Quadro 2	Debates em Estudos Culturais por Região no Brasil.....	72
Quadro 3	Intelectuais e metodologias utilizadas na Escolarização de sujeitos Surdos.....	97
Quadro 4	Oferta e aprovados pela cota PcD (2011 – 2016)	125
Quadro 5	Caminho da objetivação/ancoragem e da análise de conteúdo.....	144
Quadro 6	Perfil dos Estudantes Surdos.....	148
Quadro 7	Categorias temáticas levantadas sobre os elementos da “Escolarização” dos sujeitos Surdos.....	171
Quadro 8	Categoria temática “Denúncias” (NI)	172
Quadro 9	Categoria temática “Denúncias” (NII)	178
Quadro 10	Categoria temática “Enfrentamentos” (NI)	180
Quadro 11	Categoria temática “Enfrentamentos” (NII)	180
Quadro 12	Categoria Temática “Superações” (NI)	185
Quadro 13	Categoria Temática “Superações” (NII)	186
Quadro 14	Categoria Temática “Estratégias afetivas” (NI)	187
Quadro 15	Categoria temática “realização acadêmica” (NII)	190
Quadro 16	Categoria temática “Expectativas futuras” (NII)	191
Quadro 17	Categoria temática “Expectativas futuras” (NII)	191
Quadro 18	Categorias temáticas do Projeto de si	195
Quadro 19	Evocações sobre o projeto de vida de Surdos Universitários.....	195
Quadro 20	Ações Pedagógicas para atender o aluno Surdo.....	197

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	Levantamento do lugar das discussões sobre Educação de Surdos e Representações Sociais (2007-2013)	60
Gráfico 1	Discussões no campo das RS relacionado à surdez.....	60
Gráfico 2	Levantamento da Teoria/Abordagem utilizada nas pesquisas sobre Surdez e RS.....	62
Gráfico 3	Metodologia: Tipos de pesquisas, Técnicas pesquisa e Análises	63

RESUMO

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: Representações Sociais de Universitários Surdos.** 253 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

Esta tese teve como objetivo analisar a constituição das Representações Sociais de Surdos universitários acerca dos processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida. O estudo tem como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais de abordagem processual (MOSCOVICI, 2002 e JODELET, 2001) do tipo culturalista e dos Estudos Surdos (LANE, 1992; WRIGLEY, 1996; STROBEL, 2008; 2009 e PERLIN, 2003;). A metodologia adotada é de cunho descritivo e analítico. A abordagem é quanti-qualitativa do tipo multimétodo. O *lócus* foi a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Oeste do Pará. Os sujeitos foram cinco universitários Surdos de 19 a 29 anos de idade, usuários da Língua Brasileira de Sinais matriculados em cursos de graduação. As técnicas utilizadas foram o questionário semiaberto, a entrevista e a Técnica de Associação Livre de Palavras. Utilizou-se dois tipos de análise: o mapa mental e a de conteúdo temático. Os resultados apontam que a maioria dos sujeitos faz opção pelo uso da Língua de Sinais como forma de comunicação. Aprenderam a Libras em contato com amigos Surdos, intérpretes e professores bilíngues. A maioria deles recebem salários baixíssimos e assumem profissões limitadas. As mulheres recebiam valores abaixo de um salário mínimo e os homens até o valor de mil reais. Os elementos que constituíram a escolarização dos estudantes Surdos foram ancorados em denúncias, enfrentamentos, superações, estratégias afetivas, realização acadêmica, expectativas futuras para a escola e os projetos de si. Diante desses resultados se sustenta a Tese de que as Representações Sociais dos Universitários Surdos sobre seus processos de escolarização foram ancoradas em Sinais de Exclusões, Emoções e de Esperanças. As objetivações, ou imagens dessas representações, foram reunidas em torno dos elementos da trajetória escolar. Esses elementos provocaram efeitos ou repercussões nas projeções futuras dos universitários Surdos, ancoradas em Sinais Profissionais objetivados por escolhas no campo da docência (professor ou instrutor de Surdos) e da formação continuada (acadêmica). Essas representações foram desveladas das necessidades subjetivas dos sujeitos Surdos que lutam por uma escola de mais acesso, permanência e garantia de acessibilidade, seja na universidade, seja na sala regular de ensino ou escola/classe específica para Surdos, onde possa ser oferecido ensino bilíngue de fato e de direito a essa comunidade. Essa necessidade provoca no sujeito Surdo uma nova forma de pensar a educação de Surdos e, conseqüentemente, à resistência de sua cultura linguística – a Libras nos espaços educacionais num futuro próximo, onde ele se sinta parte dessa mudança do interior das instituições escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Educação de Surdos. Projeto de Vida.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the Constitution of social representations of Deaf college students about the processes of education and the impact on their life projects. The study has as theoretical methodology of social representations theory of procedural approach (MOSCOVICI, 2002 and JODELET, 2001) of type substantially and Deaf Studies (LANE, 1992; Wrigley, 1996; STROBEL, 2008; 2009 and PERLIN, 2003). The adopted methodology is descriptive and analytical nature. The approach is quantitative and qualitativo.do multimethod type. The locus was the Federal University of Pará and Federal University of the West of Pará. The subjects were college students deaf five 19 to 29 years old, Brazilian Sign Language users enrolled in undergraduate courses. The techniques used were the semi-open questionnaire, the interview and the technique of free association of Words. We used two types of analysis: the mind map and thematic content. The results indicate that most of the subjects is option to use sign language as a means of communication. Learned to Pounds in contact with deaf friends, interpreters and bilingual teachers. Most of them realize very low wages and limited professions. Women received values below minimum wage and men up to the value of 1000 real. The elements that constituted the education of the deaf students were anchored in denunciations, clashes, overruns, affective strategies, academic achievement, future expectations for the school and other projects. Before those results supported the thesis that social representations of Deaf college students about their schooling processes were anchored in exclusion, emotional and Signs of hope. The objectifications, or images of these representations, were gathered around the elements of the trajectory. These elements have caused effects or repercussions in future projections of Deaf College, anchored in Professional objective Signs for choices in the field of teaching (professor or instructor of the deaf) and continuing education (academic). These representations were revealed of subjective needs of Deaf guys fighting for one more school access, permanence and accessibility assurance, either at the University or in regular education or school room/specific class for the deaf, where he can be offered bilingual education as a matter of fact and law to this community. This causes the Deaf guy a new way of thinking the education of the deaf and, consequently, the resistance of their linguistic culture-the Pounds in educational spaces in the near future, where he can feel part of this change of the interior of the school institutions.

KEY WORDS: Social Representations. Deaf Education. Life Project.

RESUMÉ

Cette thèse vise à analyser la Constitution des représentations sociales des étudiants sourds sur les processus de l'éducation et l'impact sur leurs projets de vie. L'étude a comme méthodologie théorique de la théorie des représentations sociales d'approche procédurale (MOSCOVICI, 2002 et JODELET, 2001) de type sensiblement and Deaf Studies (LANE, 1992 ; Wrigley, 1996 ; STROBEL, 2008 ; 2009 et PERLIN, 2003). La méthodologie adoptée est de nature descriptive et analytique. L'approche quantitative et tapez qualitativo.do multimétodo Le locus a été à l'Université fédérale du Pará et l'Université fédérale de l'ouest de Pará. Les sujets étaient des étudiants sourds cinq 19 à 29 ans, la langue des signes brésilienne utilisateurs inscrits aux cours de premier cycle. Les techniques utilisées étaient le questionnaire semi-ouvert, l'entrevue et la technique de libre association de mots. Nous avons utilisé trois types d'analyse : la carte mentale, des thématiques de contenu. Les résultats indiquent que la plupart des sujets fonte possibilité d'utiliser la langue des signes comme moyen de communication. Appris à livres en contact avec des amis sourds, interprètes et professeurs bilingues. La plupart d'entre eux réalisent des salaires très bas et limité de professions. Femmes ont reçu des valeurs inférieures à salaire minimum et les hommes jusqu'à la valeur de 1000 réel. Les éléments constitutifs de l'éducation des élèves sourds étaient ancrés dans les dénonciations, affrontements, dépassements, stratégies affectives, réussite scolaire, les attentes futures pour l'école et autres projets. Avant que ces résultats corroborent la thèse que des représentations sociales des étudiants sourds sur leurs processus de scolarisation ont été ancrées dans l'exclusion, émotionnelle et des signes d'espoir. Les objectivations, ou les images de ces représentations, étaient réunis autour des éléments de la trajectoire. Ces éléments ont entraîné des effets ou conséquences de projections pour l'avenir du Collège de sourds, ancrée dans des signes objectifs professionnels pour des choix dans le domaine de l'enseignement (professeur ou instructeur des sourds du Canada) et la formation continue (académique). Ces représentations ont été dévoilés des besoins subjectifs des sourds gars se battre pour un plus école accès, la permanence et l'accessibilité d'assurance, à l'Université ou dans l'enseignement ordinaire ou classe salle/spécifique à l'école pour les sourds, où il peut être offert l'éducation bilingue comme une question de fait et le droit à cette communauté. Cela provoque le gars sourd une nouvelle façon de penser l'éducation des sourds du Canada et, par conséquent, la résistance de leurs livres la culture linguistiques dans des espaces éducatifs dans un proche avenir, où il se sent partie de ce changement de l'intérieur des établissements scolaires.

MOTS-CLÉ: Représentations Sociales. Deaf Education. Projet de vie.

SUMÁRIO

1	SINAIS INICIAIS.....	20
2	SINAIS CONCEITUAIS: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	37
2.1	A historicidade da teoria das Representações Sociais: uma relação de diálogo com a psicologia social.....	38
2.1.1	O conceito de representação.....	39
2.1.2	Das representações coletivas de Durkheim às Representações Sociais de Moscovici.....	43
2.2	Abordagem processual do tipo culturalista e os processos de objetivação e ancoragem.....	48
2.2.1	O conceito de objetivação e ancoragem.....	52
2.3	O campo da educação de Surdos entrelaçada nas pesquisas oriundas da Teoria das Representações Sociais.....	57
3	SINAIS DE UMA CULTURA REDIMENSIONADA PARA OS SUJEITOS SURDOS.....	66
3.1	O paradigma das culturas vividas nos Estudos Culturais: a teoria multi-inter-transdisciplinar como lentes para a compreensão da Cultura Surda.....	67
3.2	Identidade, diferença e Língua de Sinais: a Cultura Surda	73
3.2.1	Surdos sinalizadores: Identidade e diferença.....	81
3.2.2	A marca basilar da Cultura Surda: A Língua de Sinais como cultura de empoderamento.....	86
4	SINAIS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS.....	93
4.1	Dos processos de exclusão à escola oralista para Surdos	94
4.1.1	A escolarização de Surdos na Europa.....	94
4.1.2	A Escolarização de Surdos na América.....	99
4.1.3	O oralismo.....	101
4.2	A escolarização de Surdos no Brasil: a influência da Europa e Estados Unidos.....	104
4.2.1	Comunicação Total	108
4.2.2	O ensino bilíngue para Surdos nas legislações brasileiras.....	110
4.3	A escolarização dos alunos Surdos no estado do Pará.....	118
5	SINAIS METODOLÓGICOS.....	121
5.1	O <i>locus</i>.....	123
5.2	Os sujeitos.....	131
5.3	Técnicas e instrumentos de pesquisa.....	133
5.4	A produção de dados.....	133
5.5	A sistematização e análise dos dados.....	135
6	QUEM SINALIZA? O PERFIL DOS UNIVERSITÁRIOS SURDOS.....	145
6.1	Quem sinaliza?.....	146
6.1.1	Perfil Socioeconômico dos sujeitos Surdos.....	147

6.1.2	Perfil histórico e cognitivo dos sujeitos Surdos.....	151
7	SINAIS DE ESCOLARIZAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS E AS REPERCUSSÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA: O DESCORTINO POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ...	168
7.1	O que sinalizam? Os elementos que constituem a trajetória escolar dos estudantes Surdos.....	169
7.1.1	As denúncias.....	172
7.1.2	Os enfrentamentos.....	179
7.1.3	As superações.....	185
7.1.4	As estratégias afetivas.....	187
7.1.5	Realização acadêmica.....	189
7.1.6	Expectativas futuras.....	190
7.1.7	Escolarização e os projetos de si.....	194
7.2	Sobre o que sinalizam da trajetória escolar e os efeitos (repercussões) nos projetos de vida dos Surdos universitários? O desvelamento das objetivações e ancoragens	201
7.2.1	Sinais de exclusões.....	204
7.2.2	Sinais de emoções.....	208
7.2.3	Sinais de esperanças.....	211
8	SINAIS (IN) CONCLUSIVOS.....	214
	REFERÊNCIAS.....	224

GLOSSÁRIO

APÊNDICES

Apêndice A-Tabela do percentual de alunos com deficiência Sensorial

Apêndice B - Termo Livre e esclarecido de Consentimento de Pesquisa

Apêndice C - Instrumento de Pesquisa

SEÇÃO 1

SINAIS INICIAIS



Esta tese é resultante de inquietações decorrentes de minhas experiências acadêmica e profissional, e ainda dos dados bibliográficos e relatórios levantados nas universidades públicas federais do Estado do Pará, que demonstraram a necessidade de estudos voltados para a temática, no que diz respeito aos processos de escolarização de estudantes Surdos e as repercussões em seus projetos de vida, com suporte da Teoria das Representações Sociais.

No que tange à experiência acadêmica, desde a graduação venho pesquisando temáticas relacionadas à área da Surdez. Na graduação em Pedagogia, discuti acerca das implicações da inclusão de alunos Surdos nas séries iniciais (GONÇALVES, 2002), na especialização, enveredei pelos processos de alfabetização de Surdos¹, e também para a Tradução e interpretação em Língua de Sinais (GONÇALVES, 2014). No Mestrado em Educação, passei a conhecer e a discutir a Teoria das Representações Sociais, cujo estudo resultou no trabalho com a temática “Representações Sociais de docentes acerca do projeto político-pedagógico da escola pública” (GONÇALVES, 2010), o qual deu embasamento para outras ramificações de pesquisas a partir desse aporte teórico.

A primeira pesquisa, resultante desse processo, foi denominada “Representações Sociais de jovens do ensino médio, integrantes de colegiados e conselhos escolares da região metropolitana de Belém acerca do projeto político-pedagógico” (UEPA/GPCURTE, 2012), a qual faz parte da linha “Representações Sociais e projeto político-pedagógico” do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Tecnologias Educacionais da Universidade do Estado do Pará. A segunda, aborda as “Representações Sociais de professores do Atendimento Educacional Especializado sobre o Trabalho docente” (UFPA/GEPEE, 2012). E a terceira pesquisa investigou as “Representações Sociais de Jovens surdos do Ensino médio sobre Escolha profissional no Marajó” (UFPA/ GEPEE, 2012).

No que diz respeito à minha experiência profissional, durante 06 (seis) anos atuei como professora de jovens e adultos do 3º ano do ensino médio com a disciplina “Programa de Informação Profissional” (PIP), onde foi possível observar os anseios e expectativas futuras dos jovens, provocados pelas discussões decorrentes da metodologia e do conteúdo curricular abordados na referida disciplina. De outra forma, desde 2004 atuo como professora do Ensino Superior, o que me possibilitou a observação dos avanços e desilusões dos jovens acerca daquilo que eles buscavam profissionalmente.

¹ O estudo de Gonçalves e Santos (2012) trata dos processos de alfabetização de Surdos. No que se refere à alfabetização, os autores ressaltam que o processo metodológico para a criança Surda aprender, se baseia na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação. As metodologias usuais pelos professores pesquisados foram: o oralismo, comunicação total e bilinguismo, no entanto o mais comum foi o oralismo e comunicação total.

Nessa trajetória, fui aprovada no ano de 2011, no concurso público para o cargo de professora da UFPA à atividade curricular “Concepções e métodos do ensino de Surdos/Libras”, para o campus de Breves - PA, localizado no arquipélago do Marajó. Nesse *Campus*, consegui certificar junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) e ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), o Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial (GEPEE), onde atuo como líder. Neste grupo, temos como principal linha de interesse a “Educação de Surdos e Representações Sociais”.

No ano de 2012, passei a integrar o Núcleo de Inclusão Social (NIS) da Universidade Federal do Pará, cujo principal objetivo é incluir pessoas com deficiência, negros e indígenas, de forma que possam ter o direito ao acesso e também à permanência na Universidade. Atualmente, nesse espaço, tenho como principal função a coordenação técnica do atendimento às pessoas Surdas e deficientes auditivos.

No contexto da construção do plano de ação do NIS/UFPA, do qual fiz parte, detectamos no período de 2011 a 2013, a partir de levantamento junto ao Sistema Integrado Estudantil (SIE) e ao Centro de Indicadores e Registros Acadêmicos (CIAC), que houve o ingresso de 122² alunos com deficiência sensorial (Surdos, deficientes auditivos, cegos e baixa visão) na UFPA, dos quais 16 se auto declararam no sistema como pessoa com deficiência auditiva³. De 2013 à 2016 esse número aumentou para 29 alunos com deficiência auditiva ou Surdez na UFPA (CIAC, 2016).

Em 2014, ano que fiz o levantamento de sujeitos para a pesquisa da tese referente aos alunos que ingressam na UFPA no período de 2011 à 2013, detectei nos relatos após entrevista individualizada⁴ com os alunos com deficiência auditiva matriculado na UFPA, que dos 16 alunos, apenas 02 preferiam ser identificados como “Surdos”, sem o rótulo da deficiência, por se considerarem usuários da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Essas inquietações iniciais deram sustentação para a tomada de decisão da escolha do objeto após o ingresso no programa de pós-graduação - Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha “Educação, Cultura e Sociedade”. Nas discussões da linha e participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais e educação (GEPEJURSE), coordenado pela professora Dra. Ivany Pinto, foi possível apreender outras inquietações acerca da delimitação do objeto e da escolha teórica e metodológica que fundamentaram este estudo.

² Ver tabela do percentual de alunos com deficiência sensorial no Apêndice “A”.

³ A lista PCD da UFPA não faz a classificação de “Surdos” como luta identitária, mas sim de pessoa com deficiência auditiva, por isso nessa demonstração estatística encontra-se essa nomenclatura.

⁴ No ano de 2014 já atuava como coordenadora técnica da equipe de deficiência auditiva e Surdez do NIS/UFPA.

Nos debates teóricos da linha, uma das discussões enriquecedoras se deu a partir do entendimento de que o homem é multidimensional, cultural e identitário. Por conta disso, ele manifesta desejos, aspirações e transforma o mundo constantemente. Pois, para Santos (1987, p.41), “o cidadão é multidimensional; cada dimensão se articula com as demais na procura de um sentido para a vida. Isso é o que dele faz o indivíduo em busca do futuro, a partir de uma concepção de mundo”.

A máxima apresentada pelo autor enfatiza que o ser humano é complexo, capaz de se adaptar aos espaços; entretanto, ao mesmo tempo, vive em busca de um sentido para sua existência. Essa procura está, na maioria das vezes, na construção por um futuro desejado, um projeto de vida e a construção de uma identidade que faça sentido às suas escolhas (SANTOS, 1987).

Em meados do século XX, liderados por movimentos de afirmação identitária, muitos grupos culturais passam a refletir sobre o ser humano e seu lugar no mundo. O surgimento de movimentos pós-modernistas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, iniciados no pós-guerra do século XX (SILVA, 2009), influenciaram a vida das pessoas no que diz respeito às diversidades culturais desses sujeitos, enquanto ser social, único e, ao mesmo tempo, diferente. Sendo assim, tornou-se um lugar comum à diversidade das formas culturais do mundo atual.

No entanto, é também paradoxal que essa diversidade conviva com manifestações e expressões culturais de homogeneização (SILVA, 2009), ou seja, mesmo com a luta pelo respeito às diferenças, muitas pessoas ainda se deparam com atitudes e ações que derivam de um padrão da normalidade ou de normalização imposta pela sociedade majoritária.

Os movimentos ora citados tinham como objetivo primordial a luta por ideais socioculturais, que fugiam do estabelecido tradicionalmente pela sociedade. Dentre os mais conhecidos destacamos: o movimento feminista⁵, movimento *queer*⁶, movimento negro⁷, e os movimentos de afirmação de culturas linguísticas; dentre eles, podemos inserir os de Cultura Surda⁸. Todos esses grupos foram importantes para desconstruir o pensado acerca dos grupos excluídos tradicionalmente.

⁵ O movimento feminista critica a estrutura da sociedade que é, além de capitalista, também marcado pelo patriarcado, uma sociedade essencialmente caracterizada pelo gênero masculino (SILVA, 2009).

⁶ O movimento *queer* critica o conceito de gênero marcado pelas identidades masculinas e femininas e socialmente produzidas. Argumenta que a identidade não é uma positividade, cuja definição encerra-se a si mesma. Sendo assim, a “homossexualidade é o *queer*, o estranho da sexualidade, mas essa estranheza é virada o contra a cultura dominante” (SILVA, 2009).

⁷ O movimento negro luta por mais igualdade de oportunidades, pelos direitos das pessoas negras e também pela luta unificada das políticas de combate à discriminação, preconceito e racismo.

⁸ Pessoas Surdas que apreendem o mundo a partir da visão, usuários da Língua Brasileira de Sinais como primeira Língua. Através dela, cria, gera valores, tradições e comportamentos próprios desse grupo.

O conceito de exclusão, nesse sentido, está relacionado à negação do direito do outro, justificado por variados rótulos. Os rótulos mais comuns são os da incapacidade, da cor da pele, deficiência, orientação sexual, condição econômica ou religiosa. Portanto, excluir é sinônimo de suprimir, cortar, eliminar a garantia dos mesmos direitos da maioria. A exclusão por grupos majoritários⁹ provocou representações sem precedentes para os que dela vivenciaram.

A educação, por meio das instituições escolares, teve e tem papel preponderante nesse debate, pois é no currículo que essas reflexões podem fazer a diferença na forma de pensar e agir com o outro. O clamor das diferenças e das novas identidades culturais ganhou ainda mais força no início da década de 90 com a instauração da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jontiem, em 1990.

A partir de então, as pessoas com deficiência, negros, mulheres, pessoas de minorias linguísticas (Surdos, indígenas, estrangeiros) e de vulnerabilidade social, que foram vítimas de exclusão durante séculos, passaram a fazer parte das pautas discursivas das políticas internacionais e nacionais, em prol dos direitos universais defendidos desde a “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”, em 1948.

A “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990) foi o primeiro passo para que os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, pudesse pensar em novas políticas para atender os grupos minoritários. A “Declaração de Salamanca”, documento construído na Espanha, em 1994, foi outra política mundial, decorrente da primeira, voltada para esse debate, pois “obrigou” esses países a pensarem e proporem legislações que pudessem garantir o direito à educação, sem exclusões, respeitando as características, interesses, habilidades e necessidades dos alunos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Esse movimento, iniciado na década de 90, do século XX, ficou conhecido mundialmente de “inclusão”¹⁰.

Nesse contexto, incluir, passa a ter o significado de garantir direitos ao acesso e permanência desses sujeitos, independentemente da idade, em todos os níveis e modalidades de ensino nas escolas, mas também no mercado de trabalho, na saúde, transporte e outros. Para a Declaração de Salamanca (1994), o grupo que precisa ser incluído na sociedade e nas

⁹ Os grupos majoritários, nesse caso, são os que sempre detiveram o poder ideológico para com os grupos de menor representatividade, economicamente, socialmente e culturalmente.

¹⁰ Por considerar que para o grupo de Surdos a Escola inclusiva ainda está distante do ideal, ao longo do texto, essa palavra será apresentada “entre aspas”, para demarcar meu ponto de vista, a qual considero ainda, uma falsa inclusão para esses sujeitos, uma vez que a Língua primeira do Surdo não é respeitada de fato, nas chamadas escolas regulares, embora exista um conjunto políticas vigentes voltadas para essa questão. O máximo que se conseguiu até aqui foi a criação do atendimento educacional especializado, mas ainda, não é o suficiente para ensinar, propagar e garantir acessibilidade de comunicação para os Surdos na Língua de Sinais.

escolas são as pessoas com deficiência, superdotadas, crianças¹¹ e jovens de ruas, crianças e jovens que trabalham, pessoas de origem remota ou nômade, minorias linguísticas (estrangeiros, indígenas e Surdos), pessoas de população nômade, mulheres, minorias étnicas e grupos marginalizados.

A Declaração de Salamanca provocou avanços na área educacional para esses grupos, antes excluídos nas políticas educacionais e sociais. Contudo, o passado que os assolou durante anos, em que marcados por representações negativas provocou muitos atropelos na história dessas pessoas. No meio do caminho dessas conquistas legais, ainda foi necessário driblar outras questões, tais como, as repetições consecutivas na escola, a falta de acessibilidade, de adaptação curricular ou mesmo a própria assombração do preconceito.

Talvez os grupos que mais sentiram a exclusão foram aqueles formados por estudantes com algum tipo de deficiência, de minoria linguística, negra ou do campo. Situações como essas, que podem bloquear o sonho para o acesso ao mercado de trabalho desejado ou a outros projetos de vida, implicam, na maioria dos casos, ao acesso à universidade ou aos cursos tecnológicos, muito desejados na juventude.

Diante dos fatos expostos, não podemos negar que no final do século XX houve maior preocupação política com as práticas inclusivas, dentre elas as ações afirmativas para atender variadas culturas e setores sociais do Brasil, mas ainda não consideramos o suficiente para melhorar o quadro de pessoas excluídas e a constituição das identidades de cada grupo.

O conceito de identidade que aqui defendemos está ligado à ideia de identidade cultural, de acordo com os princípios dos Estudos Culturais e dos teóricos pós-modernos que afirmam ser um conceito revelado a partir das diferenças e subjetividades partilhadas. Nesse sentido, as identidades são partilhadas entre o subjetivo e o coletivo na vivência eu-grupo (WOODWARD, 2012).

Assim, compreendemos que a identidade cultural é construída pelo sujeito por meio do processo de socialização, o que se dá com as inúmeras e constantes interações sociais que se estabelecem, e que se consolidam em Representações Sociais sobre fenômenos e objetos psicossociais interpelados nesse processo. Segundo Perlin (2003) a identidade “empurra” o sujeito em diferentes posições, já que é algo que está em constante movimento de construção.

Muitas dessas interações e edificações identitárias são estabelecidas no processo de escolarização, pois a Escola é uma das instituições que tem maior circulação dos mais variados grupos sociais, culturais e étnicos. Mas também pode ocorrer nesse espaço a falta de

¹¹ No Brasil, apesar dos avanços legais, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil e das políticas sociais, as crianças ainda são vítimas de abandono e obrigadas ao trabalho infantil, o que proporciona a muitas delas o não alcance a escolarização na idade certa ou ao desligamento da escola.

interação, provocada por processos de exclusão. Essa falta de interação, muitas vezes, pode ser ocasionada pela discriminação do outro, fundamentada nas representações negativas que a própria história ajudou a disseminar, e o que é liderado, na maioria das vezes, por grupos majoritários

Dentre os grupos excluídos historicamente e culturalmente, daremos destaque, aqui, às pessoas de Cultura Surda, usuárias da Língua Brasileira de Sinais. Cultura Surda é uma expressão que fizemos opção em utilizar nesta construção por trazer substratos de reflexões, análises e propostas com as quais comungamos relacionadas às pessoas usuárias da Língua de Sinais.

Além disso, as expressões “Surdas”, “sujeitos Surdos” ou “pessoas de Cultura Surda” estão sendo largamente utilizadas, nos últimos anos, pelo grupo dos Estudos Surdos¹², fundamentadas pelos Estudos Culturais (EC) e reconhecidas no Decreto nº 5626/2005, quando destaca que a pessoa Surda é aquela que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, **manifestando sua Cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais**” (BRASIL, 2005, grifo nosso). Diante disso, o denominaremos de Surdo sinalizador, sujeito Surdo ou pessoa Surda, sempre com **“S” maiúsculo**, como forma de demarcar essa identidade, e também nossa escolha neste estudo por essas expressões.

É necessário compreender que os sujeitos Surdos, em especial, os sinalizadores, se comunicam de forma viso-espacial e têm como referência: a configuração das mãos, o ponto de articulação, a orientação, a direção do sinal, e a expressão facial e corporal; diferentemente dos ouvintes, que se comunicam de forma oral-auditiva, e dos deficientes auditivos¹³ com resíduos auditivos ou não, que direcionam seu olhar exclusivamente para a leitura labial ou para os resíduos sonoros. Essa forma de comunicação, entretanto, não os impede de viver em sociedade e interagir com outros sujeitos, seja ele Surdo (sinalizador ou oralizado) ou ouvinte.

O Censo Demográfico de 2010 aponta que temos, atualmente, um total de 9.717.318 Surdos ou deficientes auditivos no Brasil, o que representa 5,1% da população brasileira. Desses, 2,1 milhões são pessoas com deficiência auditiva severa e profunda. Desse total, 21.628 mil está na região Norte. O Estado do Pará conta com 10.604 mil, dos quais 4.142 mil não são alfabetizados (IBGE, 2010).

¹² Cito Perlin (2002), Strobel (2008), Quadros (1997), Sá (2010) e outros.

¹³ O Decreto 5626/2005, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005)

Por sua vez o censo de 2010 destaca que no Brasil 822.123 mil Surdos e deficientes auditivos¹⁴ estão na faixa etária de 18 a 29 anos, ou seja, no auge da juventude. Do total dessa faixa etária, 175.427 mil frequentam a escola, o que corresponde a 21% desses jovens, e representa uma quantidade aquém, em relação ao número de Surdos e deficientes auditivos que temos no Brasil. O dado mais revelador é que a maioria desse grupo ainda não entrou na universidade.

Os dados relacionados aos números do Estado do Pará revelam muitas lacunas, no que diz respeito aos direitos legais dos sujeitos Surdos, principalmente quando se trata da escolarização. Mesmo que as políticas sociais e “inclusivas” estejam postas, os dados sobre os alunos Surdos que ainda não foram alfabetizados são alarmantes. Assim, é necessário investigar o que produz a exclusão desses sujeitos que entraram na escola e não conseguiram alcançar o Ensino Superior, e ainda daqueles que nem entraram na escola. Arriscamo-nos a dizer que, talvez, a falta de escolas preparadas para receber essas pessoas, seja uma das causas, ou ainda a falta de profissionais qualificados para atender o aluno na sua língua primeira. São questões que merecem a nossa reflexão. A respeito disso, Damázio (2007, p.14) ressalta que:

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem.

A autora afirma ainda que a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, no sentido de garantir, desde cedo, meios para superar as barreiras no processo educacional e, assim, poder usufruir de seus direitos escolares, cidadania, preconizados nos princípios constitucionais do Brasil.

Os entraves decorrentes dos processos de escolarização dos Surdos, sem que este esteja num lugar propício para o seu desenvolvimento linguístico natural ou com acessibilidade necessária, pode ser um dos motivos que impulsiona o jovem a não conseguir, na maioria das vezes, entrar na universidade. É nesse contexto que o universitário Surdo ganha destaque neste estudo, pois, para ele, a chegada se dá dentro do tempo e das

¹⁴ O Censo de 2010 não subdivide o percentual separando surdos de deficientes auditivos. Nesse sentido, tivemos que apresentar os dados gerais calculados como um único grupo.

oportunidades de cada sujeito, além das grandes dificuldades de acessibilidade comunicacional e informacional encontradas ao longo do caminho¹⁵.

A acessibilidade comunicacional necessária para reverter esse quadro seria aquela que proporcionasse um ambiente propício linguisticamente para os alunos Surdos, com a presença de professores Surdos, instrutores e intérpretes de libras, onde fosse possível construir um espaço de socialização e aprendizagem da Língua de Sinais. Sem essa direção, possivelmente o trajeto para se chegar à universidade será repleto de obstáculos. Nesse sentido, entre os grupos e seus níveis escolares, nos deteremos a partir daqui a falar especificamente do estudante universitário de Cultura Surda, usuário da Língua de Sinais.

As pesquisas de Gonçalves, Lobato e Nascimento (2014) sobre a “escolha profissional com jovens Surdos da região Marajoara” revela que a maioria desse grupo faz opção em escolher profissões ligadas à sua cultura linguística, a Libras, tais como: ser professor de Libras, instrutor de Surdos, e passar na proficiência da Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS), ao concluir o ensino médio.

O estudo revela que o espaço no mercado de trabalho, infelizmente, ainda é limitado para o sujeito Surdo, o qual delimita também a definição de suas escolhas profissionais futuras. Muitas delas ancoram representações relacionadas à dimensão cultural ou linguística dos sujeitos Surdos, com o uso da Libras, o que faria com que ele tivesse mais oportunidade de alcançar seus objetivos profissionais. Contudo, o resultado não se detalha como regra, uma vez que muitos municípios já abrem espaços e apresentam outras oportunidades de mercado de trabalho, às quais o sujeito Surdo pode também concorrer.

É inegável que os estudantes de Cultura Surda, em sua maioria jovens e usuários da Língua de Sinais, têm a possibilidade de construir variados projetos de vida, assim como as pessoas ouvintes almejam na vida adulta sua estabilidade financeira, acadêmica e familiar por meio do ingresso nas universidades, pois elas se apresentam como um dos caminhos para a conquista dessa vida mais estável. Nessa transição entre juventude e idade adulta, a universidade passa a ser uma das possibilidades para se alcançar as projeções para o mercado de trabalho, carreira acadêmica, realização pessoal, dentre outras.

É também a universidade um dos espaços onde se constrói outras relações que influenciam novos processos identitários. Estes, por sua vez, passam a exercer importante função nessa construção e em seus projetos de vida, seja ela com a cultura ouvinte e/ou com a Cultura Surda.

¹⁵ Esse posicionamento é reflexo da minha atuação direta no Núcleo de Inclusão Social da Universidade Federal do Pará, junto a Pró-Reitoria de ensino de graduação, onde uma de minhas ações é acompanhar pedagogicamente alunos com deficiência auditiva ou Surdez durante o percurso da sua graduação.

Quando nos referimos a projeto de vida, o fazemos a partir da definição apresentada por Nascimento (2006, p.2), quando afirma ser aquele que está relacionado ao sentido de “aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos [...] construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo”. Nesse sentido, essa relação do Surdo com outros grupos e com novas formas de pensamento os leva a ter novos referenciais e sonhos, isto é, projetos de vida.

Nesse sentido, é de suma importância conhecer os projetos de vida dos Surdos universitários, principalmente dos jovens estudantes, pois isso implica dialogar com os múltiplos processos de representação/marginalização que a eles são impostos a partir da entrada em outro nível de ensino, sem esquecer-se da trajetória de escolarização do primeiro nível, que é fundamental ou implicador nesse projeto. Afinal, como argumenta Scalon (2011), a polêmica sobre o enfrentamento das desigualdades está relacionada aos projetos de vida e ao que as políticas de “inclusão” e acessibilidade oferecem na sociedade e na Escola.

Pesquisas de Valentini e Bisol (2012) sobre a “inclusão no Ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes Surdos” apontam que o espaço universitário é desafiador para a maioria dos Surdos que estão na fase da juventude, pois a adaptação à vida, nesse contexto, os leva a variadas obrigações acadêmicas, que, em alguns casos, se desdobram no insucesso e conseqüente abandono. Dessa forma, os Surdos precisam lidar “com as conseqüências de uma trajetória escolar anterior nem sempre satisfatória” (VALENTINI; BISOL, 2012, p.49).

Nesse sentido, afirmam as autoras, o Surdo, como qualquer jovem ouvinte universitário, precisa lidar com “conjuntos diferentes de expectativas, normas e funcionamento daquele que caracterizava sua experiência escolar anterior”. Diante disso, ele poderá ser capaz de enfrentar essa e outras realidades que farão a diferença em sua vida ou em seus projetos de vida. São questões que estão relacionadas às suas características pessoais, identidades em constante metamorfose, habilidades e à sua história de vida, contracenada na relação com outros jovens adultos, outras pessoas, sejam elas ouvintes ou Surdos.

Então, pensar os projetos de vida para o Surdo universitário implica considerar um emaranhado de relações e saberes partilhados no cotidiano. É nessa estrutura social, de comunicação e de cultura entrelaçados, que são produzidas e que circulam as Representações Sociais (RS) (NASCIMENTO, 2006).

A Teoria das Representações Sociais (TRS), escolhida como aporte teórico e metodológico de base deste estudo, foi iniciada em 1961, cujo mentor é Serge Moscovici. Esta teoria foi difundida por outros pesquisadores como Jodelet (2001), Abric (2000), Doise

(1995), Marková (2006) e outros que criaram vertentes dentro da teoria maior. Essas teorias são denominadas de processual, estrutural, societal e dialógica, as quais a cada ano se fortalecem na busca da compreensão de determinados objetos, quer sejam de ordem psicossocial, quer sejam relacionados à economia, à educação, à saúde e a outros.

Como o estudo aqui proposto está vinculado à apreensão do processo de escolarização e as repercussões nos projetos de vida dos Surdos Universitários a ele correlacionados, priorizamos, dentre as abordagens, a denominada processual no campo educacional. As pesquisas em educação a partir da abordagem psicossocial das Representações Sociais (RS) têm como intenção compreender os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, pois eles não ocorrem num vazio social (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A teoria das Representações Sociais na abordagem processual é importante neste estudo, pois nos permite visualizar, a partir dos processos formativos (objetivação e ancoragem), a passagem de conceitos para esquemas ou ideias concretas, assim como o processo que constitui rede de significados em torno de determinado objeto, podendo este processo ser relacionado a valores e práticas sociais (MOSCOVICI, 2002), objetivados e ancorados na base de conhecimentos socialmente construídos.

Após essa discussão acerca do objeto em questão, necessitamos também apontar que é necessário fazer o *feedback* do que se vem sendo pesquisado na área, para então avançarmos nela. Nessa via, trazemos para este texto introdutório um resumo do Estado da arte¹⁶ dessa área de estudo, pesquisada em bibliografias, no intuito de fundamentar ainda mais a nossa escolha por esse objeto, sobretudo as lacunas visualizadas, os quais nos propiciaram justificar a realização do estudo no que tange à sua relevância acadêmica.

O estado da arte foi realizado no período correspondente aos anos de 2007 a 2013, por meio de levantamento em publicações de anais de eventos nacionais e internacionais, revistas indexadas, teses e dissertações, a partir das quais foi possível fazer o cruzamento da temática com base nos descritores: Surdez e Representações Sociais e Surdos e Representações Sociais.

Detectamos que as discussões relacionadas à “Teoria das Representações Sociais e Surdos” são abordadas com maior evidência na região Sudeste do país. Os descritores que mais apareceram estavam relacionados às Representações Sociais de pessoas Surdas ou ouvintes (professores ou alunos) sobre: “inclusão”, “aluno Surdo” e “surdez”. A abordagem da TRS que mais se apresentou recorrente para subsidiar os objetos foi a processual, na área

¹⁶ Ver seção 2 o detalhamento do Estado da Arte sobre Representações Sociais e surdez.

da Psicologia Social. Para a coleta de dados, os pesquisadores utilizaram com maior recorrência a técnica da entrevista, acompanhada de análise de conteúdo.

Foi possível a partir desses achados no Estado da Arte, perceber que ainda existe um abismo no que se refere às discussões relacionadas à surdez ou Surdos, quando se faz a ligação das categorias, estendendo-se para a relação de jovem Surdo/estudante; e ainda para a ligação Surdo/escolarização/projeto de vida. Há apenas dois trabalhos que se aproximam dessa discussão, todavia, eles não alcançam o que foi pretendido nesta tese. O primeiro trabalho foi de Miraglia Magaldi (2011), da Universidade Estácio de Sá que trouxe como pesquisa “A inserção profissional: representações sociais de universitários Surdos”; a segunda, denominada “As representações Sociais do trabalho dos Surdos: a construção de suas identidades”, apresentada por Flavia Furtado Rainha Silveira (2009), professora da Universidade de Brasília (UNB).

Esses estudos tratam diretamente do mercado de trabalho formal dos Surdos, e trazem como resultado nas pesquisas o fato de que o trabalho, ou a inserção profissional de Surdos, está relacionado à aquilo que exige menor qualificação. Contudo, tais estudos não são tratados na perspectiva dos projetos de vida, conforme o que propomos neste estudo.

Além disso, apresentam preocupação demasiada no debate ao apontarem as RS de ouvintes sobre Surdos ou surdez, o que deixa de lado o principal sujeito, o Surdo. As pesquisas levantadas foram realizadas na Educação Básica, o que deixa como lacuna o estudo no Ensino Superior, quanto se trata do referido assunto.

Nesse sentido, pesquisa com Surdos universitários ainda é um tema novo e pouco discutido nas pesquisas na contemporaneidade. No que diz respeito à região Norte, ainda não há pesquisas voltadas para essa direção. Vale destacar também que o público jovem Surdo de 14 a 29 anos, de acordo com o Estatuto da juventude (2013), ainda é tímido na universidade, devido às políticas de educação para Surdos no Brasil terem sido implementadas a partir de 2002 com a Lei Nº 10.436, de forma mais específica.

Assim, tendo em vista os resultados apontados anteriormente e nossa relação com a temática, sobreposta nas transformações advindas deste momento contemporâneo que os jovens vivenciam, e tendo em vista a ampliação de políticas públicas de acesso e permanência nas Instituições de Ensino Superior para esse público, nosso estudo traz como objeto de

investigação as **Representações Sociais de universitários Surdos acerca de seus processos de escolarização e as repercussões¹⁷ em seus projetos de vida.**

Dessa forma, a nossa grande questão se delinea na seguinte pergunta: **Como se constitui as representações sociais de Surdos universitários acerca dos processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida?** Além disso, trazemos outras questões:

- ✚ qual o perfil dos estudantes Surdos universitários matriculados nos cursos de graduação da UFPA e UFOPA?
- ✚ quais os elementos que constituíram a trajetória escolar dos sujeitos Surdos universitários?
- ✚ quais as objetivações e ancoragens que constituem as Representações Sociais de Surdos universitários sobre sua escolarização?
- ✚ quais as repercussões das Representações Sociais dos Surdos universitários sobre o processo de escolarização nos seus projetos de vida?

Ao considerarmos que as legislações¹⁸ voltadas para a acessibilidade de comunicação e informação no processo educacional dos Surdos é recente, os universitários pesquisados, obviamente, não tiveram oportunidade de serem contemplados na Educação Básica com seus direitos legais, aqueles voltadas para a sua singularidade linguística.

É importante observar que no início do século XXI, o Brasil ainda estava passando por mudanças filosóficas nos modelos de educação para pessoas Surdas, saindo de um modelo oralista¹⁹ para um modelo que se quer bilíngue²⁰. Portanto, a falta de formação dos professores, aliado à falta de profissionais qualificados em Libras, em tradução e interpretação em Língua de Sinais, ou instrutores em Libras, com certeza, teve repercussões negativas no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, durante a Educação Básica, os quais repercutiram também em seus projetos de vida.

¹⁷ De acordo com o dicionário Michaelis a palavra “repercussão” significa “efeito, reflexão, consequência”. A palavra utilizada ao longo desta tese se apresenta no sentido de “efeito e consequência”, pelo motivo de estarmos numa discussão de projeto de vida resultante do processo de escolarização.

¹⁸ Cito a Lei 10.436 de 2002 e o Decreto que regulamenta essa lei nº 5.626 de 2005 que oficializa a Língua de Sinais para a comunidade Surda, além de estabelecer diretrizes para o funcionamento adequado do atendimento da pessoa surda em todos os níveis e modalidades de ensino. Obriga ainda a presença do tradutor interprete de Libras nas salas de aula onde o surdo estiver matriculado e ainda a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de formação de professores, pedagogia, educação especial e fonoaudiologia no Ensino Superior e nos cursos de ensino médio normal (antigo Magistério).

¹⁹ O modelo oralista é aquele que a abordagem metodológica para o Surdo se dava unicamente por meio da fala. A Língua de Sinais era totalmente ignorada no processo de escolarização. Esse conceito será melhor detalhado na seção 4 sobre a Escolarização de Surdos.

²⁰ O modelo bilíngue é aquele cuja abordagem define que a Língua Brasileira de Sinais é a Língua primeira das comunidades Surdas do Brasil e a Língua Portuguesa escrita é a sua segunda Língua. Esta observação é declarada na Lei de Libras nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

A partir dessa afirmação, os objetivos se basearam na busca de respostas ao problema anunciado neste estudo, que trouxe como ponto de partida: **Analisar a constituição das representações Sociais de Surdos universitários acerca de sua escolarização e as repercussões em seus projetos de vida.** E os objetivos específicos ficaram assim definidos:

- ✚ traçar o perfil dos estudantes Surdos universitários matriculados nos cursos de graduação da UFPA e UFOPA;
- ✚ identificar os elementos que constituíram a trajetória escolar dos Surdos universitários;
- ✚ destacar e caracterizar as objetivações e ancoragens que constituem as Representações Sociais dos sujeitos Surdos sobre sua escolarização;
- ✚ apreender as repercussões das Representações Sociais dos Surdos universitários sobre a escolarização em seus projetos de vida;

A tese aponta que **as Representações Sociais dos universitários Surdos foram constituídas por elementos ancorados em sinais advindas dos processos de escolarização, presentes no primeiro e segundo nível de ensino decorrentes de sinais de EXCLUSÕES reunidas em torno de imagens relacionadas às denúncias e enfrentamentos; Sinais de EMOCÕES** construídos por elementos de superações e estratégias afetivas; e de **Sinais de ESPERANÇAS**, objetivadas por elementos de expectativas futuras. Esses elementos provocaram efeitos ou repercussões nos projetos de vida dos universitários Surdos, ancoradas em sinais profissionais objetivados por escolhas no campo da docência (professor ou instrutor de Surdos) e da formação continuada (acadêmica).

A temática é também relevante para o “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais e Educação”, do qual faço parte, pois pode proporcionar a possibilidade de ampliação do debate e enriquecimento das discussões acerca das representações sociais no campo da educação especial ou da Educação de Surdos em parceria com a Psicologia Social. Abre-se, portanto, para uma nova perspectiva, uma vez que a pesquisa trata de estudantes Universitários de Cultura surda, categoria esta que ainda não havia sido objeto de pesquisa no grupo.

É importante destacar, que a discussão sobre Cultura surda, expressão defendida por nós ao longo do texto, tem como base os Estudos Culturais, constituindo uma seção própria para esse desvelamento e conceito. Ressaltamos que essa teoria é apropriada seletivamente neste texto, como forma de esclarecer a defesa acerca do termo Cultura Surda, muito usual nesta tese.

Embora o destaque da Teoria dos Estudos Culturais (EC) e a Teoria das Representações Sociais em alguns aspectos se inter cruzam e conversam entre si, a organização desta tese se baseia na fundamentação teórica e metodológica das RS. Nessa via, os Estudos Culturais, nos possibilitou fazer a relação para o debate de Cultura Surda.

Para esclarecimentos preliminares, os EC tornou-se o campo de maior debate nos Estudos Surdos no Brasil, principalmente para fazer a releitura da terminologia “Cultura”. Segundo Sá (2010, p.51), os EC têm como “objeto característico de seus estudos as formas históricas da subjetividade, em outras palavras, interessam-se pelo estudo do lado subjetivo das relações sociais”. Do mesmo modo, a TRS também se interessa pela subjetividade dos sujeitos.

Os Estudos Culturais são considerados também uma teoria multi-inter-transdisciplinar por debater variados temas sociais em campos também diferentes, tais como nas Artes, Literatura, Sociologia, Psicologia, Antropologia e outros, da mesma forma como é colocado na TRS, nas palavras de Jodelet (2011). Essas discussões a cada ano se consolidam nos grupos de estudos no Brasil, e têm dado importância ultimamente aos campos da educação especial e da Psicologia Social, a partir de pesquisas dessa teoria, denominadas estudos sobre “culturas vividas”, assim definidas por Jonhson (2002). As mesmas têm como objetivo refletir acerca das minorias estigmatizadas e excluídas em nossa sociedade.

Segundo Spink (2013, p.13), a singularidades dos EC dá ênfase à própria forma de reler a palavra cultura, assim como pode ser um dos caminhos de pesquisas voltados para as “culturas vividas”, isto é, da cultura da vida cotidiana, que é estendida a seu sentido na “análise de textos e representações para as práticas concretas vividas”.

Nesse sentido, a temática voltada para as Representações Sociais de Surdos universitários acerca dos processos de escolarização, e em que isso repercute em seus projetos de vida, se destaca nos campos teóricos das RS, parte integrante do campo da Psicologia social, assim como se entrelaça em alguns conceitos da área dos Estudos Culturais, tais como, ao grupo de estudos de culturas vividas (proposição de Jonhson) a partir da reflexão do próprio termo Cultura, como forma de justificar o uso neste estudo da expressão “Cultura Surda”.

Segundo Neusa Guareschi e seus coautores (2013, p. 11), é “o caráter necessariamente interdisciplinar da Psicologia social onde se encontra o campo das RS que os aproxima dos Estudos Culturais”, pois o interesse principal da pesquisa psicossocial é:

Perceber as intersecções entre as estruturas sociais, os grupos sociais, a cultura, a história e as relações que as pessoas constroem e passam a ser construídas por elas.

O conceito de cultura passa a ser imprescindível, sendo ele, ao que tudo indica, que faz o campo dos estudos culturais ser tão atraente para a Psicologia social (GUARESCHI; BRUSCHI, 2013, p.11).

Assim, este estudo se propõe a uma nova perspectiva nas discussões na linha “educação, cultura e sociedade” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no sentido de poder contribuir nos debates de Cultura Surda, no cruzamento dessas teorias interdisciplinares e pode, ao mesmo tempo, apresentar contribuições para as práticas de “inclusão” na universidade e nas escolas públicas que recebem pessoas Surdas.

Desta forma, a tese denominada “Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: RS de Surdos universitários” está organizada no tripé conceitual: Representações Sociais, Escolarização e Cultura Surda. As Representações Sociais serão tratadas com os contributos de Moscovici (2011) e Jodelet (2001); a escolarização de sujeitos Surdos a partir de Soares (1999); Goldfeld (2002); Lane (1992) e Wrigley (1996); e a Cultura Surda a partir de Strobel (2008) e Perlin (1998; 2003) fundamentado pelo viés da vertente dos Estudos Culturais (Stuart Hall, 2011; Terry Eagleton, 2005; e, Richard Jonhson, 2002).

Este estudo se encontra organizado em oito seções, definidos pelo termo “sinais”. Esse termo durante as aberturas das seções simboliza de forma metafórica “marcas” (marcas deixadas pela história dos sujeitos Surdos, marcas epistemológicas, marca da língua das pessoas Surdas), “indícios”, “sentimentos”, e “situação que expressam uma determinada relação com um fato”. Desse modo, foram apresentados com as expressões: 1) Sinais iniciais; 2) Sinais conceituais: A Teoria das Representações Sociais; 3) Sinais de uma cultura redimensionada para as pessoas Surdas, 4) Sinais históricos da escolarização de pessoas Surdas; 5) Sinais metodológicos; 6) Quem sinaliza? O perfil dos Universitários Surdos; 7) Sinais de escolarização de universitários Surdos e as repercussões em seus projetos de vida: O descortino por meio das Representações sociais; e 8) por fim , os Sinais (in)conclusivos.

A seção 1, marca a introdução da tese. A seção 2, denominado “Sinais Conceituais: A Teoria das Representações sociais”, tem-se como foco inicial a discussão contextualizada da história da matriz conceitual iniciada por Moscovici e seus desdobramentos. Na sequência será apresentada a abordagem de cunho processual das RS. Nesta, será levado em consideração o encaminhamento da organização didática da teoria trazendo os principais conceitos, denominadas de “ancoragem e objetivação”. Esse primeiro momento finaliza com o Estado da Arte sobre os Estudos da Surdez entrelaçada à Teoria das Representações sociais.

A seção 3 traz o debate do redimensionamento da palavra “Cultura”, tendo como pressuposto o paradigma dos Estudos Culturais, epistemologia essa que influencia os discursos sobre a “Cultura surda”. O título dessa seção se concentrou nos “Sinais de uma Cultura redimensionada para as pessoas Surdas”.

A seção 4 aborda, os “Sinais históricos da escolarização das pessoas Surdas”. Debate o processo de exclusão/inclusão e as filosofias de educação que foram ditados aos sujeitos Surdos: o Oralismo²¹, a Comunicação Total e o Bilinguismo, praticados a partir de dois modelos: o médico-patológico ou clínico-terapêutico e o sócio antropológico²². Finaliza com a discussão legal que abarca a educação dos sujeitos Surdos na atualidade, e também com a luta pela educação a partir da escola bilíngue, sonhada por essa comunidade.

A seção 5 traz os “Sinais metodológicos”, onde foi traçado o tipo de pesquisa, a abordagem, o *locus*, os sujeitos, as técnicas e seus instrumentos, e o tipo de análise. Nesse sentido, apresenta como tipo de pesquisa o modelo analítico-descritivo com característica multimetodológica triangular, traçada com a utilização de variadas técnicas para validar os resultados apreendidos ao longo da pesquisa acerca do objeto em questão.

As seções 6 e 7 apresentam os Resultados, e destaca o perfil desses sujeitos, os elementos da escolarização e as repercussões nos projetos de vida dos Surdos universitários apreendidos por meio das Representações Sociais, desenhadas a partir das categorizações ou temáticas resultantes das análises do *corpus* do estudo.

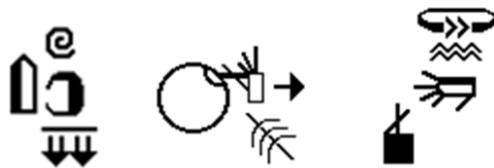
Por último, a seção 8 das “Considerações finais”, denominada com o título “Sinais (in) conclusivos”, apontam possíveis avanços, denúncias e novas perspectivas para os Surdos universitários acerca da escolarização e as repercussões em seus projetos de vida revelados pelas Representações Sociais.

²¹ *Oralismo* é a filosofia educacional que defende o aprendizado apenas na língua oral. Significa que, na prática o objetivo é aproximar o sujeito Surdo do modelo ouvinte, por meio da aprendizagem da língua falada, analisada como instrumento de integração social e de comunicação. Assim, essa filosofia incide sobre a recuperação da pessoa Surda, seguindo padrões clínicos de tratamento da deficiência auditiva (NOVAES, 2014).

²² Segundo Pereira (2011, p.21), na abordagem *Sócio-antropológica* “a surdez não é concebida como uma deficiência que impõe inúmeras restrições ao aluno, mas como uma diferença na forma como o indivíduo terá acesso às informações no mundo”. Neste tipo de concepção o surdo é membro de uma comunidade minoritária com direito a língua e cultura própria - a Língua de Sinais, com a qual também assumo postura neste estudo.

SEÇÃO 2

SINAIS CONCEITUAIS: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



Esta seção tem como foco delinear a construção histórica da Teoria das Representações Sociais (TRS) e a conceituação/organização da abordagem processual do tipo culturalista, cujo objetivo é traçar o seu funcionamento a partir dos processos de ancoragem e objetivação que tem como relevância objetos ligados à cultura, formas de comunicação e sociedade. Finaliza com o estado da arte sobre o campo da educação de Surdos entrelaçada nas pesquisas oriundas da teoria das Representações Sociais.

2.1 A historicidade da Teoria das Representações Sociais: uma relação de diálogo e pensamento com a Psicologia social

“Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Sempre e em todo lugar quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes.”
SERGE MOSCOVICI

A TRS, iniciada a partir dos estudos de Serge Moscovici na obra *“La psychanalyse: Son image et son public”* (1961), é um tipo de Psicologia social originária na Europa, especialmente na França. As representações sociais são conceitos, aspirações, afirmações do senso comum, que são capazes, no contato com o outro ou grupos, de promover mudanças na sociedade.

Por se tratar de uma teoria que envolve o social e a Psicologia, ou uma teoria psicossocial, é capaz de influenciar nos comportamentos das pessoas participantes de uma coletividade, pois ela é resultante de nossas ações e de nossos diálogos. Dessa forma, são criadas, reproduzidas, internamente e mentalmente em cada indivíduo.

Quando Moscovici apresenta sua pesquisa intitulada *“Psicanálise: sua imagem e seu público”*, deixa claro sua opção metodológica para dar conta do individual e do social. As técnicas empregadas em forma de questionários, pesquisa de opinião e documentos (jornais) demonstram a preocupação em colher informações que faziam parte da sociedade acerca de seu objeto de estudo. Nesse sentido, *“as representações estão presentes tanto no mundo como na mente, [...] devem ser pesquisadas em ambos os contextos”* (FARR, 2008, p. 46).

Para o mesmo autor, o estudo de Moscovici sobre as representações da Psicanálise foi uma contribuição para a Psicologia social, pois ele estava interessado em observar o que acontecia quando uma situação nova se propagava dentro de um grupo de pessoas, tal como

estava acontecendo com a Psicanálise. Essa área inaugura e mostra a importância de se estudar os contextos do saber, no intuito de responder como são construídos, transformados e apropriados por diferentes pessoas determinado fenômeno, assim como saber de seus espaços e lugares sociais na conformação e configuração dos sistemas de saber (JOVCHELOVITCH, 2008).

Segundo Moscovici (2011) as pessoas e grupos, a todo o momento, criam e elaboram representações sobre a comunicação e a cooperação. Dessa forma, se evidencia que uma representação não é construída por um indivíduo isolado. Para o autor, a partir do momento em que elas são criadas, logo adquirem “vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2011, p.41).

Nesse sentido, Moscovici aponta que, ao fazer uma reflexão acerca de representações sociais sobre um fenômeno por um grupo ou indivíduo, faz-se necessário, inicialmente, buscar as representações que as originaram, suas propriedades e seus impactos, que podem estar implícitos no comportamento ou na estrutura da sociedade, pois uma “representação é sempre uma representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p.27; JODELET, 2001).

A Teoria das Representações Sociais é fundamentada numa ontologia simbólica e na comunicação interdependente do alter-ego. É a partir dela que se gera o conhecimento sobre determinado fenômeno social, ou seja, está na comunicação simbólica do ser humano (MARKOVÁ, 2006). Assim, nós representamos pela língua falada, escrita ou sinalizada.

Toda teoria surge a partir de reflexões acerca dos conhecimentos já elaborados, sejam eles de um fenômeno social ou de coisas. Nesse sentido, faremos uma abordagem histórica que faz referência, inicialmente, à palavra representação, a qual busca responder acerca do seu surgimento epistemológico e sua utilização, até chegarmos ao conceito adotado por Serge Moscovici, denominado de Representações Sociais.

2.1.1 O Conceito de Representação

A palavra “representação” já era conhecida na língua francesa e tinha o conceito de forma polissêmica, referindo-se a várias atividades da mente, tais como as produções de imagens, símbolos, sinais, demonstrações gráficas e imitação. No dicionário francês significava características sociais e dialógicas, relacionadas principalmente à ideia de representação teatral, pois era comunicativa e direcionada a outras pessoas, a exemplo disso,

“em um diálogo dramático, o ator nunca repete ou reflete um evento ausente, ele cria uma nova interpretação através das *representations*” (MARKOVÁ, 2006, p. 171).

Na França, a palavra representação era usada não somente na sociologia, mas também na Antropologia, Artes, Psicologia, Filosofia e Literatura, contudo, o termo evocava significados estáticos. Marková (2006) observa que no século XIV a palavra representação foi traduzida para o inglês, no entanto, o significado a enfatizava como sendo de cunho probalístico, ou seja, era vista como uma imagem, um modelo, imitação e reflexão. Atualmente, o significado da palavra representação nas ciências sociais está diretamente ligada à “cognição individual, com as abordagens mecânicas e computacionais do estudo da mente/cérebro e com a ideia de reflexo interno do mundo externo [...] dinâmicos e abertos” (MARKOVÁ, 2006, p. 171).

Todavia, para entendermos o conceito de representação adotado por Moscovici, precisamos conhecer, ainda que resumidamente, a epistemologia desse conceito que se inicia em Platão, se estende à Durkheim e, posteriormente, a Moscovici, onde dá impulso ao conceito de Representação Social (RS).

Para Marková (2006), a noção de representação surge na Grécia Antiga, ligada a ideia de *mimetés* (palavra grega que significa mimetismo, imitação) na filosofia de Platão, a qual se referia a determinados tipos de objetos que imitavam formas, que para ele eram consideradas como inferiores, pois o mundo real e objetivo era o mundo das formas, considerado universal, imutável, imaterial. Assim, os objetos que eram percebidos pelo mundo dos fenômenos só lembravam ou imitavam o mundo das formas.

Para Aristóteles, qualquer tipo de conhecimento não poderia ser dispensado sem imagens e representações (MARKOVÁ, 2006). A autora afirma que Platão, diferentemente de Aristóteles, valorizou o mimetismo, e este se tornou base para discussões na área da cognição com pensadores como Descartes, Chomsky, Locke, Piaget, Durkheim e outros, denominada de representação mental ou teorias cognitivas da mente.

O mimetismo passa então a transformar-se no conceito de representações mentais²³, o qual, vale destacar, muito se diferencia das Representações Sociais, objeto principal desta sessão. Contudo, faz-se necessário inicialmente esclarecermos a ideia de representações mentais para depois alcançarmos conceito de representações coletivas e, finalmente, o de representações Sociais (ver 1.1.2).

²³ Para Marková (2006, p.32) a mente humana pode construir representações e expressá-las em linguagem. Portanto, representação mental é um termo que não importa como é usado no estudo da mente, em qualquer natureza, em qualquer circunstância, não pode ser desconsiderado.

Os estudos de Marková (2006), observam que as representações mentais foram divulgadas e estabelecidas por René Descartes e Jonh Locke, no século XVII, e se propagaram nas ideias da contemporaneidade, tais como as de Chomsky. Para a autora, as epistemologias desses teóricos são consideradas como tradicionais, incluindo a de Platão, pois todas são baseadas em conceitos unicamente universais, conhecimento imutável e a-histórico para tentar compreender fenômenos que são de caráter natural e social.

Locke se destaca pela primeira vez nessa temática a partir do seu ensaio denominado *Essay concerning human understanding*, em 1690, quando propõe a existência de uma associação firme entre linguagem e a teoria do conhecimento. Nesse trabalho, o pensador levanta questões relacionadas “a natureza das realidades e sua relação com os nomes, palavras, sinais, e a linguagem em geral” (MARKOVÁ, 2006, p.33). Para Locke, as palavras podiam travar ou facilitar o conhecimento. Assim sendo, o seu uso de forma errada poderia fazer ocorrer a imperfeição do conhecimento. Essas ideias são professadas por causa do uso de palavras sem ideias claras, ou antigas, para fenômenos novos. Marková ainda destaca que a ideia de Locke acerca das representações mentais ficou limitada a questões relacionadas ao que é verdade ou falsidade nas representações da fala.

Na filosofia de Descartes, a alma humana nasce com as sementes inatas do conhecimento, são consideradas claras e distintas, portanto, universais. Dessa forma, são reveladas a partir da imaginação e do raciocínio, como exemplo, a representação que temos de Deus, apesar de ser abstrato, onipresente; ao mesmo tempo que se torna concreto, quando pensamos o que ele é, e seu poder entre nós.

Atualmente, o linguista Noam Chomsky buscou também resgatar a ideia de representações em seu livro “Regras e representações” (1981), no sentido da tradição cartesiana, e desacreditou qualquer possibilidade de reduzir a língua à fala. Nessa via, coloca a linguagem ao nível do indivíduo a partir da ideia do inatismo, assim como propôs Descartes.

Para Saussure (1910 *apud* CARVALHO, 2013), língua é um componente social da linguagem. Dito isto, ele considerou que língua e fala são interdependentes e, dessa forma, deveriam ser estudadas separadamente. Por outro lado, Jean Piaget preocupou-se com as mudanças do desenvolvimento do pensamento, diferentemente de Saussure, quanto se trata do desenvolvimento da linguagem. Segundo Marková (2006, p. 48), “enquanto para Saussure a linguagem era, acima de tudo, um fenômeno social, para Piaget, o pensamento começava na mente do indivíduo”.

Apesar desse avanço, Piaget é apontado pela autora como um pensador que não colocou para si a questão epistemológica da interdependência entre a natureza social e individual do pensamento, pois:

Ele vê a cognição como um sistema aberto, interagindo com o ambiente através da assimilação e da acomodação, fornecendo as condições necessárias para o equilíbrio [...] quando as estruturas cognitivas dentro de um determinado estágio não podem mais suportar as pressões ambientais resultantes de um novo conhecimento e de seus conteúdos, a estrutura toda se transforma para o nível seguinte. Entretanto, como muitos críticos apontam, a equibração, o conceito central das dinâmicas da teoria de Piaget, se refere somente às atividades dentro de cada estágio. (MARKOVÁ, 2006, p.49)

A hierarquia cognitiva pré-determinada e defendida na teoria piagetiana reproduziu o conceito das causas finais, vistas como etapas universais. Nesse caso, o objetivo final é a criança atingir cada estágio até chegar às operações formais ou abstração. Em cada degrau, faz-se necessário que a criança esteja pronta cognitivamente no estágio, para então passar para uma nova etapa.

Marková (2006) afirma que na Psicologia do desenvolvimento a noção de representação coletiva de Durkheim (veremos no próximo tópico), influenciou bastante Piaget no que diz respeito à Psicologia genética sobre o pensamento infantil, assim como também na sua teoria de referência.

Se formos observar e analisar as teorias acima citadas, em todas elas, apesar de fazerem o estudo da mente, não há preocupação de relacioná-las à história e à cultura do homem. Nesse sentido, concordamos com Marková (2006, p.52) quando ela afirma que a mente é:

a capacidade dos seres humanos para comunicar, para fazer sentido dos sinais, símbolos e significados[...] esta capacidade está enraizada na história e na cultura. Ela é especialmente ativada em eventos sociais que importam aos humanos e que os humanos consideram como experiência fundamentalmente importante para a vida e sua extensão.

A partir disso, as representações sociais ganharam sentido e significado como aporte teórico no estudo de fenômenos de grande importância para o pensamento social enraizados na história e na cultura. Esse pensamento social proporciona a criação da ideia de representações sociais, como um campo de estudos psicossociais, iniciado após a segunda guerra mundial. O conceito de representação passa então a ser redesenhado da coletiva de Durkheim à psicossocial de Moscovici denominada de Teoria das Representações Sociais.

2.1.2 Das Representações Coletivas de Durkheim às Representações Sociais de Moscovici

Moscovici (2012) afirma que as representações sociais são entidades tangíveis, uma vez que elas circulam, se cruzam e se solidificam por meio da fala, do gesto, do encontro, presentes no universo da cotidianidade. Assim, as representações sociais se “manifestam nos discursos públicos e no pensar social sobre fenômenos que tocam de maneira fundamental as realidades sociais, como as ligadas à política, ecológica ou à saúde” (VERONESE; GUARECHI, 2007, p.33).

Moscovici, em meados do século XX se encontrava insatisfeito com a Psicologia social e seus desdobramentos. Para ele, estava faltando alguma coisa que a diferenciasse. Para chegar à teoria das Representações sociais buscou na teoria de Durkheim e de Piaget ferramentas para fundamentar uma nova teoria que pudesse satisfazer.

Segundo Veronese e Guareschi (2007), Moscovici se perguntava: se existe conhecimento do senso comum em crianças, como afirma Piaget, não existe também esse conhecimento em adultos? Até então, o que se tinha era apenas o que Durkheim defendia, o conhecimento científico.

Para Veronese e Guareschi (2007), Moscovici se encontrava naquele momento entre o conhecimento científico e a ideologia, e na interseção de diferentes áreas, tais como da Psicologia, Sociologia, Antropologia e História. Além disso, estava diretamente ligado ao pensamento de renovação da teoria das representações coletivas, debatidas por Durkheim e Vygotsky.

Foi a partir das representações coletivas que se tornou possível elaborar as bases das representações sociais. Marková (2006) observa que Durkheim é seguidor de Renouvier, que rejeitou a ideia kantiana de *coisa-em-si*²⁴. Renouvier foi um dos primeiros pensadores a propor explicitamente a origem social e não mental das representações, ele já apresentava como proposta as representações coletivas (MARKOVÁ, 2006, p.175).

Durkheim rejeitou também a coisa em si de Emmanuel Kant e defendeu a ideia de que o mundo podia ser entendido através da experiência social, e não através de representações *a priori* da mente. Assim, podemos afirmar que Durkheim foi além do pensamento de Renouvier ao propor as representações ao cunho social. Sobre esse debate ressalta Farr (2008, p.44):

Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é,

²⁴ Coisa-em-si significa a ideia de que seja possível que não tenhamos conhecimento dos objetos do EU, como realmente existem, e que só podemos adquirir o conhecimento das aparências (MARKOVÁ, 2006, p. 174)

em nível da psicologia social. É aqui que surge a noção de REPRESENTAÇÃO SOCIAL de Moscovici. Ele também julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas.

O autor afirma ainda que a teoria criada por Moscovici possui uma força maior no contexto pós-moderno e sua teoria seria adequada às investigações empíricas das concepções leigas da ciência. Moscovici (2001) ressalta que o conceito de representações coletivas passou por várias metamorfoses.

Para chegar aos conceitos de Durkheim, Moscovici se apropria das discussões, também de Simmel e Weber para melhor delineá-la. Segundo Moscovici (2001), o primeiro reconheceu a relação que existia entre a separação do indivíduo e a necessidade de poder representar para si mesmo. Simmel vê nas representações sociais uma espécie de operador que permite cristalizar as ações recíprocas entre um conjunto de indivíduos e de formar a unidade superior, instituída, tais como nos partidos, igreja e outros. Para ele, as ideias de Simmel integram somente ao campo da sociologia.

Ao retratar os conceitos de Weber, Moscovici (2001) aponta que ele retratava as representações como um quadro de referências e um vetor de ações dos indivíduos, que pairava sobre a cabeça dos homens reais e orientavam suas ações. De acordo com Moscovici (2001), esse discurso revela o poder de se antecipar, prescrever e programar o comportamento do sujeito. Sendo assim, o verdadeiro inventor do conceito de representação é Durkheim, afirma Moscovici (2001).

Para o autor, Durkheim o define por meio de uma dupla separação. Primeiro, as representações coletivas se separam das representações consideradas individuais, com o conceito de imagem. Segundo, as representações individuais têm a consciência de cada um: as representações coletivas, pois pensa a sociedade em sua totalidade. Essa denominação, para Moscovici, demonstra que as representações são homogêneas, vividas e compartilhadas por todos os membros do grupo. Nesse sentido, uma representação coletiva pode perdurar por gerações como traço comum a todos os fatos sociais (MOSCOVICI, 2001)

Esse debate proporcionou, futuramente, o conceito de representações coletivas de Durkheim a uma herança ambígua para a Psicologia social, pois ao tentar defender a Sociologia como uma ciência autônoma, levou também a separar radicalmente representações individuais de representações coletivas, afirmando inclusive que as individuais seriam de responsabilidade da Psicologia e as coletivas da sociologia. Chegou, inclusive, a afirmar que as representações sociais coletivas são mais estáveis que as individuais (DUVEEN, 2011).

Nesse sentido, não podemos confundir a teoria Moscoviana com a de Durkheim, uma vez que para o segundo “toda sociologia, é ela própria consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração” (DUVEEN, 2011, p. 14).

Dessa forma, a teoria Durkheimiana sobre representações coletivas se propõe a ajudar a integrar e conservar a sociedade no *status quo*. Por outro lado, Moscovici orienta em direção à dinâmica social, movida por modelos de preservação e conservação, mas também pela apreensão de novos conceitos e inovações que fazem parte do cotidiano de uma sociedade em movimento. As inovações e as mudanças acontecem a todo momento e podem ser comprovadas a partir de exemplos comuns, como o fim da Guerra Fria; o aparecimento do vírus H1N1, o Câncer, a Aids, o Zica Vírus e outros.

É nesse interesse voltado para as inovações e mudanças sociais de forma dinâmica que Moscovici se debruçou à criação das representações sociais, que a diferenciaria das representações coletivas, uma vez que ele esteve interessado em explorar em seus estudos a variação e a diversidade das ideias coletivas na vida social, que geram heterogeneidade de representações. Como exemplo disso, temos a própria origem dos estudos de Moscovici sobre a Psicanálise, pois, para eles o tema não “caiu de para-quedas”, era algo recorrente e que estava em grandes debates na academia.

Vala (2000) ressalta que foi na década de 50, em Paris, que ocorreram os grandes debates entre pesquisadores e estudantes universitários em torno da Psicanálise. Em três anos, cerca de 1600 artigos foram publicados, por ser este um tema de amplo debate e discussão científica. Seis anos depois, Moscovici publicava o seu trabalho sobre as representações sociais sobre a Psicanálise, a partir do que sabiam os diferentes grupos sociais da França naquele período. Na sua teoria recém-apresentada, colocava como seus principais questionamentos: como é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum uma teoria científica? Como se constrói um mundo significante? E foi justamente no intuito de responder essas questões que ele criou o conceito de representações sociais.

Para Marková (2006), as representações, vistas a partir das representações sociais da Psicanálise que Moscovici pesquisou, estavam enraizadas ou inter-enraizadas com várias práticas sociais, assim como com os discursos dos profissionais e cientistas. A necessidade de se buscar respostas a partir do conhecimento do censo comum se tornou então, promissor. Enquanto para “Durkheim as representações coletivas se referem a atividades diferenciadas da

mente, as representações sociais estão preocupadas com fenômenos especificamente definidos que precisam ser analiticamente descobertos” (MARKOVÁ, 2006, p. 203).

Quanto à palavra representação, a autora aponta que apesar de este ter sido um conceito durante muitos anos da sociologia de Durkheim, este não se preocupou nos seus estudos em definir o termo, e falou de representações em sentidos diferentes: representações científicas, representações coletivas, representações individuais, representações religiosas, representações dos sentimentos e outros. Para Durkheim, tudo podia ser representado (MARKOVÁ, 2006).

Para Moscovici (2011, p.16), “dentro de qualquer cultura há pontos de tensão, [...] e, é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional numa cultura que novas representações emergem [...] um ponto onde o não-familiar aparece”. Desse modo, o fenômeno das representações podem ser: de caráter dramático (ex.: a queda do muro de Berlim), novo (ex.: Zica Vírus) ou de conflito dentro, das estruturas representacionais da cultura (ex.: homofobia, xenofobia).

Diante desse contexto, Moscovici atribuiu os achados de seu conceito de representações ao social, em substituição ao coletivo de Durkheim (MOSCOVICI, 2011). Nesse sentido, a noção de coletivo dá lugar às Representações Sociais a partir do momento que se reconhece que uma representação é construída e adquirida no decurso dos processos de trocas, interações sociais e formas de comunicação; diferentemente da ideia de ser preestabelecida e estática. Assim, “trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação, não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer” (MOSCOVICI, 2001, p. 62). Desta forma, o autor conceitua representações sociais como:

Um sistema de valores, ideias práticas com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo, e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2011, p. 21).

Assim sendo, podemos perceber que uma representação social não pode ser concebida de forma isolada, onde a relação homem-sociedade não se faça presente. É necessário entender que os indivíduos e os grupos pensam, assim como as instituições e as sociedades são espaços pensantes. Portanto, as pessoas não podem ser vistas a partir do prisma da limitação, isto é, como quem apenas recebe e processa informações; está para além disso, pois os indivíduos são também “construtores de significados e que teorizam a realidade social” (VALA, 2000, p.457).

Essas questões durante muito tempo inquietaram a Psicologia social com o propósito de entender o que as pessoas pensam, como pensam, de que forma pensam o que pensam, e por que pensam? Então, as representações sociais não deixam de estar vinculadas a uma forma de Psicologia social, quando se trata de indivíduos que representam a partir daquilo que apreendem e como constróem o seu pensamento, sem ignorar o contexto da sociedade em constante dinamismo. Assim, o “como pensam” se tornaria o eixo principal do estudo das representações, pois permite examinar os processos psicológicos e sociais que podem possibilitar a origem do conteúdo do que o outro quer saber.

No que diz respeito ao tipo de representação social que Moscovici se ocupa, ele destaca que:

As representações sociais de que me ocupo não são das sociedades primitivas, nem o que delas resta no subsolo da nossa cultura. São as da nossa sociedade atual, do nosso solo político, científico e humano, e que nem sempre tiveram o tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornariam tradições imutável (MOSCOVICI, 2011, p.181).

O autor afirma que a Representação Social que ele se ocuparia, a partir de então, seria as de nossas sociedades presentes, contudo, sem deixar de lado o fato de que qualquer representação é fruto de transformações sociais que foram passadas de geração em geração, intermediadas a partir da maneira como interagimos com o mundo. Essas transformações ocorrem por meio da comunicação, seja ela oral, escrita, visual ou gestual. E são elas, segundo Vala (2000, p.458), que “qualificam o tipo de representação que são estudadas pelo conceito de representação social”.

Nesses termos, as RS para Vala (2000, p. 460) são fatores “produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece, e, acontece à nossa volta, bem como sobre as repostas que encontramos para fazer o que julgamos ter acontecido”. Nesse sentido, a representação social sempre vai ser a representação de alguma coisa, pensada por indivíduos culturalmente envolvidos com o mundo social.

Atualmente, a Teoria das Representações Sociais se distingue a partir de quatro correntes de pensamento. A primeira é chamada de “processual ou culturalista”, liderada por Denise Jodelet, é de enfoque histórico-cultural; a segunda denominada de “Estrutural”, liderada por Jean-Claude Abric, dando enfoque à cognição das representações; a terceira é chamada de “Societal” de Willem Doise, de perspectiva mais sociológica; e por último, a “dialógica”, defendida por Marková. Contudo, para este estudo daremos enfoque apenas à chamada processual, onde nos deteremos a partir daqui.

2.2 Abordagem processual do tipo culturalista e os processos de objetivação e ancoragem

Como a cultura é polissêmica, a cada nova interação e novos acontecimentos na sociedade o indivíduo pode gerar novos universos consensuais, que podem modificar a cultura de algo. Moscovici (2011), ao destacar as Representações Sociais no contexto das transformações culturais nas sociedades, situa seu debate a partir do físico inglês Maxwell quando disse que o que poderia aparecer abstrato a uma geração poderia se tornar concreto para a seguinte. Dessa forma, podemos dizer então, que o incomum é imperceptível para uma geração, mas pode se tornar familiar para outra.

O autor ainda destaca que nenhuma cultura é única e exclusiva, mas está relacionada diretamente com os objetos, por isso o indivíduo é encorajado a objetivar tudo que o encontra, inclusive quando escrevemos, nós estamos personificando uma cultura a partir da linguagem ou da identidade construída por determinado grupo, esta por sua vez “é como um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe [...] ao mesmo tempo que nos possibilita avaliar um objeto ou uma pessoa, ou seu próprio eu” (MOSCOVICI, 2012, p.77).

Nesse sentido, a abordagem processual do tipo culturalista, tem como objetivo neste estudo traçar o funcionamento das Representações Sociais a partir dos processos de ancoragem e objetivação com relevância para objetos ligados à cultura, formas de comunicação e sociedade, imbricados a ideia de identidade e diferença de grupos historicamente marginalizados e excluídos na sociedade, podendo se conectar com outras fontes, tais como as dos estudos culturais que trazem como relevância o estudo da cultura e de sujeitos ou grupos minoritários que apresentam trajetórias de estigmas, preconceitos e exclusões decorrentes das histórias silenciadas pela sociedade (negros, indígenas, pessoas do campo, pessoas com deficiência e minorias linguísticas). É um saber de alguém (sujeito ou grupo sociocultural) sobre algo (objeto social).

Sobre os grupos socioculturais, Moscovici (2011) destaca que é importante que não façamos generalizações daquilo que aprendemos no cotidiano a partir de nossas atitudes, comportamentos e ideias em relação ao outro, porque a sociedade é dinâmica e os saberes e representações estão em constante mudança de significados. Ele recomenda que

Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso é uma coisa, mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido em relação a isso (MOSCOVICI, 2011, p.55).

No que diz respeito a exemplos de generalizações, apresentamos as pessoas Surdas, as quais, mesmo com o crescimento dos debates do bilinguismo e da “cultura linguística diferenciada” por meio dos Estudos Surdos, ainda são representados de forma estereotipada a partir da “deficiência”, “doença” ou da “incapacidade” por pessoas ouvintes.

Ainda sobre essa reflexão, Moscovici (2011) defende que não podemos afirmar que todas as pessoas que são diferentes de nossa cultura podem ser denominadas de pessoas “sem cultura”, “irracionais” ou “bárbaras”, pelo simples fato de nos incomodarem com suas atitudes, formas de comunicação e comportamentos diferentes. Sobre essa questão, Jodelet (2005) nos traz como exemplo a sua pesquisa voltada para pessoas com deficiência mental, que mesmo com o avanço dos conhecimentos sobre a doença mental, as pessoas ainda levantavam a imagem do doente mental associado à ideia de periculosidade.

Assim, o distanciamento das pessoas em relação ao sujeito diagnosticado se explicava pelo medo. Portanto, a tendência era evitar o contato, por isso é importante que “ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não-familiar que a motivou, que esta absorveu” (JODELET, 2005, p.59).

A referida autora traz ainda como exemplo o público alvo da pesquisa para afirmar que, para explicar as contradições advindas das Representações Sociais dos sujeitos é necessário ir para além das análises da resposta pública e levá-lo ao contato do outro para entender as razões que motivaram a resposta dos sujeitos, levando em consideração a relação sociedade-loucura e as Representações Sociais no que refere à loucura e ao louco. No caso dela, especialmente, os sujeitos de sua pesquisa foram os doentes mentais.

Denise Jodelet foi a grande divulgadora da grande teoria moscoviana. A publicação do resultado dessa pesquisa originou a obra “Loucuras e Representações Sociais” foi a referência maior em seus estudos sobre a TRS, realizados em uma aldeia francesa, com o tema Loucura. O estudo de Jodelet se baseou na etnografia e em entrevistas, enquanto que o de Moscovici centralizou-se na pesquisa com a utilização de levantamentos, análise documental e análise de conteúdo. Essa abordagem moscoviana denominou-se mais tarde de Representações Sociais de abordagem processual ou culturalista, como proposto por Almeida (2005).

Moscovici (2011) ainda reforça que as Representações Sociais que nós fabricamos, seja ela de uma teoria científica, de uma cultura, ou de determinado objeto, são sempre o resultado de um esforço constante que o indivíduo faz em transformar comum e real algo que não é comum.

Como vimos, a proposta de análise de Jodelet é fidedigna à de Moscovici, com exceção das escolhas do instrumental técnico, que traz em sua prática metodológica:

1) Aprender os discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de um dado objeto; 2) apreender os comportamentos e as práticas sociais através das quais essas representações se manifestam; 3) examinar documentos e registros, onde esses discursos comportamentos e práticas são institucionalizados; 4) examinar as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, os quais contribuem tanto para a manutenção como para a transformação das representações (ALMEIDA, 2005, p. 22).

Denise Jodelet (2001) afirma que as Representações Sociais são fenômenos complexos que aparecem em conjunto com as ações vivenciadas no cotidiano, que podem ser de caráter informativo, crenças, valores, normas e opiniões, imagens, significados e outros. No entanto, esses elementos apresentados pela autora “são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET, 2001, p.21).

Dessa forma, a autora define que as Representações Sociais:

É uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (JODELET, 2011, p.22).

O fato de ser um conhecimento prático, do senso comum, não deixa de ter sua importância e legitimidade na vida social e cognitiva, pois as Representações Sociais orientam e também organizam as comunicações sociais presentes no dia a dia das pessoas, enquanto sujeitos que transformam a sociedade a partir de suas ações, atitudes, opiniões e ideias acerca de determinado fenômeno.

Como afirma Jodelet o estudo das Representações Sociais constitui uma contribuição importante para a “abordagem da vida mental, individual e coletiva [...] são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação **da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade**” (JODELET, 2001, p.22, grifo nosso).

Spink (1995) também aponta que as Representações Sociais orientam as ações dos indivíduos a partir de suas condutas e diálogos, o que significa afirmar que são formas de conhecimento prático existente no cotidiano. Por ser prático, é construído por meio de interações sociais, com vistas à compreensão e ação sobre a realidade social que cada pessoa vive ou conviveu.

No que diz respeito ao espaço do estudo das Representações Sociais, Jodelet (2001) aponta que essa teoria, desde sua consolidação, esteve muito presente na área da Psicologia social, de onde outras áreas se apoiaram posteriormente. Atualmente ela é considerada como multidimensional, interdisciplinar e transdisciplinar.

Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais é usada em vários campos do conhecimento. Nas ciências humanas, a saber, a utilização da teoria está mais frequente nas Ciências políticas, História, Psicologia, Antropologia, Sociologia e Educação. Contudo, como afirma Jodelet (2001), as pesquisas que usam essa teoria sempre terão uma representação de alguém (sujeito) sobre alguma coisa (objeto), assim:

- A Representação Social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito [...];
- Forma de saber: a representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais e materiais, pois, [...] ela é uma forma de conhecimento;
- Qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais (JODELET, 2001, p. 27-28).

Diante disso, a autora propõe a formulação para a pesquisa na abordagem processual, na qual se deverá responder: quem sabe (o sujeito)?; de onde sabe? (lugar do sujeito e sua relação de pertença); sobre o que sabe? (Representações Sociais); e com que efeitos? (transformação social). Para Jodelet (2001), essas perguntas são essenciais para a investigação dentro da TRS de abordagem processual.

Moscovici, ao analisar as Representações Sociais e como elas se formam, destaca dois processos maiores: a **objetivação e a ancoragem**, que são processos sociocognitivos que se completam. Contudo, para entender esses dois processos, é necessário inicialmente entender os conceitos de familiaridade e não-familiaridade.

Moscovici (2011) especifica que um dos objetivos de todas as Representações Sociais é tornar familiar algo que não é familiar para o indivíduo. Para ele, o não-familiar é algo estranho, ameaçador e incomodo ao sujeito, pois é a presença de algo que se encontra ausente e inacessível a um objeto. Nesse sentido, uma Representação Social que construímos a respeito de um determinado objeto não-familiar é um esforço constante de “tornar comum e real algo que é incomum” (MOSCOVICI, 2011, p.58). Esse esforço é necessário para trazer o objeto estranho a um contexto que faça parte do universo consensual de cada indivíduo.

Para esclarecer melhor esse conceito de familiaridade, Moscovici (2011, p.54), exemplifica:

O que eu quero dizer é que os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mas do que contradiz a tradição. Espera-se que sempre aconteçam sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização.

É por meio desse processo constante na busca da familiaridade que o indivíduo pode superar o que lhe é incomum. O objeto nesse sentido, passa a fazer parte do conjunto de imagens e sentidos presentes em nossas mentes. Assim, o que antes era abstrato (não-familiar) passa a se tornar concreto (familiar), o que fortalece o sentimento de continuidade em um determinado grupo. Nesse caso, o exercício constante é transformar o não-familiar em algo familiar.

Depois de uma série de esforços e ajustamentos, o que estava longe para o sujeito parece ao alcance de sua mão, quase concreto, normal (familiar), e ao longo desse esforço é percebido que as imagens e ideias com as quais é compreendido o incomum apenas nos trazem de volta ao que já é conhecido por nós, com nossa familiaridade, ou seja, com “algo já visto (*déjà visto*) e já conhecido (*déjà connu*)” (MOSCOVICI, 2011, p.59).

Com a Teoria das Representações Sociais, a familiarização proporcionará o processo contínuo e construtivo de ancoragem e objetivação. Sendo assim, cada nova ideia que não é familiar ou incomum passa a ser direcionada, a partir da mente do indivíduo a buscar um espaço dentro do que nos é familiar ou comum na vida social. É, portanto, dessa forma que entenderemos os conceitos de ancoragem e objetivação descritos na formulação da teoria moscoviciana.

2.2.1 O conceito de Objetivação e Ancoragem

Os termos objetivação e ancoragem aparecem pela primeira vez nos estudos de Moscovici, na sua pesquisa denominada “A Psicanálise: sua imagem e seu público”, em 1961. No tópico “ideias modificadas em objetos do senso comum”, Moscovici (2012, p.100) afirma que uma “Representação Social é elaborada a partir de dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem”.

Jodelet (2005), sua principal precursora, destaca que os processos denominados de objetivação e ancoragem têm relação direta com a formação e a funcionalidade da Representação Social, que são explicadas por meio de sua condição de surgimento e de

circulação, resultantes das interações sociais. Apesar de serem dois conceitos que se completam, iniciaremos com o conceito de objetivação e finalizaremos com o termo ancoragem para então, entendermos a relação recíproca entre as duas que se realizam em continuidade.

Segundo Moscovici (2011, p. 60-61) o primeiro mecanismo tenta transformar algo abstrato em algo quase concreto, isto é, tenta objetivá-los. Nesse sentido, transforma o que está na mente (imagens) em algo que exista no mundo físico. O segundo tenta ancorar essas ideias ou imagens estranhas e as reduz à categorias e imagens comuns, ou seja, as coloca em um contexto familiar. Esses mecanismos transformam o não-familiar em algo familiar. Nesse sentido, “ancoramos o desconhecido em representações já existentes e concebida como processo cognitivo intra-individual” (SPINK, 1993, p. 306).

Ao explicar mecanismo da objetivação, Moscovici (2012, p.100) afirma que é aquela que “permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem inicialmente um alcance cognitivo”. Significa dizer que o indivíduo possui estoques de indícios e significantes, resultantes de sua interação com o outro social, que pode tornar-se superabundante. Para diminuir esse estoque e também diminuir a distância no conjunto de palavras que circulam o objeto, os “signos linguísticos são acoplados a estruturas materiais” (MOSCOVICI, 2012, p.100), ou seja, é o exercício de tentar juntar a palavra à coisa de forma estruturante.

Assim, objetivar significa resolver o quantitativo de significados pela materialização a partir da distância em relação a elas. Dessa forma, observa Moscovici (2012, p.102) ao se exemplificar, por meio de sua tese, apresentada em 1961:

[...] quando objetivamos o conteúdo científico da Psicanálise, a sociedade deixa de se situar em relação à Psicanálise e aos psicanalistas e o faz em relação a uma série de fenômenos que trata como bem entende. A confirmação dos homens se transforma na confirmação dos sentidos, o universo desconhecido se torna familiar a todos [...] passa da relação com o outro para a relação com o objeto, e essa apropriação indireta do poder é um ato gerador de cultura.

Nesse sentido, a objetivação se torna um processo mais ativo e dinâmico que a ancoragem, pois o exercício de naturalizar e classificar algo são as principais operações da objetivação, o que significa que a primeira torna o símbolo real e a segunda dá à realidade um ar simbólico no quadro geral de acordo com o sistema de referências que a sociedade estabelece (MOSCOVICI, 2012), podendo estar em constante modificação de acordo com o movimento da sociedade.

Dito isso, o autor destaca que a objetivação tem como papel unir a ideia de não-familiaridade com a realidade, o que a torna como a verdadeira essência da realidade. Objetivar é, portanto, “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2011, p.71).

Contudo, o autor afirma que nem todas as palavras que temos em nosso estoque na memória podem ter seu conceito produzido em uma imagem, seja porque não existem, seja porque viraram tabus para o indivíduo; já aquelas que fazem parte no nosso estoque de representação e que foram selecionadas, Moscovici as denomina de Núcleo figurativo.

Uma vez que a uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor (MOSCOVICI, 2011, p. 73).

Assim, a objetivação num conjunto de representações, simboliza a personalidade e o comportamento do sujeito, o que passa a se transformar na sua própria representação. Dessa forma, a “imagem do conceito deixa de ser um signo e se torna a réplica da realidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 74).

Para Jodelet, a objetivação explica a representação como um construto seletivo, esquema estruturante, naturalizado, o que significa afirmar que seu conceito está ligado a “um conjunto cognitivo que retém entre as informações do mundo exterior, um número limitado de elementos ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe *status* de realidade objetiva” (JODELET, 2005, p. 48)

A autora destaca ainda que a nomenclatura “estrutural” não remete necessariamente ao modelo empirista e mecanicista do tratamento da informação, como é proposto pela Psicologia cognitiva, mas como o resultado devido das interações sociais apreendidas e memorizadas a partir do seu meio sociocultural. Os passos da objetivação na pesquisa de Moscovici, resumidamente faz um percurso distribuído em três momentos descritos por Vala (2000): a construção seletiva, a esquematização e a naturalização, os quais veremos a seguir:

1) a construção seletiva se dá a partir do momento em que o indivíduo apreende informações, crenças e ideias acerca de um determinado objeto representado e ao mesmo tempo sofre o processo da seleção. Isso implica que “apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil” (VALA, 2000, p.466).

2) a esquematização é a organização dos elementos a um esquema estruturante ou figurativo. Essa segunda etapa da objetivação se encontra organizada por forma. A exemplo, trouxe Moscovici em sua pesquisa o esquema da representação da Psicanálise, em que

destacou quatro palavras-chave: consciente, inconsciente, recalçamento e complexo. O autor ressalta também que no esquema figurativo existem a dimensão imagética ou figurativa, o que significa que “a cada elemento de sentido corresponde uma imagem, o que permite a materialização de um conceito ou de uma teoria” (VALA, 2000, p. 466).

3) após a figuração dos esquemas, a nova etapa da objetivação aparece: a naturalização. Essa etapa é conferida como novidade da teoria moscoviciana. Ele afirma que os conceitos que foram retidos no esquema figurativo e suas relações se materializam como categorias naturais. Dessa forma, o abstrato se torna concreto a partir das expressões em imagens e metáforas. O que era percebido se torna realidade, assim, “a cada palavra corresponde um objeto e cada imagem tem a sua contrapartida na realidade” (VALA, 2000, p.467).

Dessa forma, o autor ressalta que analisar os processos de objetivação consiste identificar os elementos que darão sentido a um determinado objeto, a partir de uma seleção que será feita dentro de um conjunto de conceitos e ideias, e as relações entre as mesmas, que resultam na maioria das vezes, na reconstrução de um esquema, assim como a figuração e as modalidades que aprova e naturaliza.

Nesse sentido, Vala (2000, p.468) afirma que “estudar as relações entre os elementos de uma representação é estudar a sua objetivação”. Sendo assim, os nomes que classificamos e depois naturalizamos para dar forma de abstração aos fenômenos existentes e complexos, tornam-se para Moscovici (2011) a substância do fenômeno. Essa ação é um círculo vicioso, pois é algo que sempre vamos fazer por não vivermos isoladamente, e assim nossas representações tornam o não-familiar em algo familiar, isto é, ela se ancora numa categoria.

Nessa direção, em complementariedade a objetivação do objeto social, a ancoragem é o processo que tem como objetivo transformar algo que causa estranheza e é perturbadora em nosso sistema particular de categorias, e os compara com o modelo de uma categoria que nós pensamos que seja apropriada.

À medida que cada objeto é comparado ao modelo de uma determinada categoria, ele é reajustado para que possa se encaixar nela. Dessa forma, se a classificação é aceita, qualquer opinião que pode se relacionar com a categoria poderá, por sua vez, também se relacionar com o objeto. Assim, ancorar, para o autor, é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2011, p.61).

Para o autor, em situações estranhas, o primeiro passo para a superação seria inserir o objeto, ou pessoas, a uma determinada categoria e a rotular a um nome conhecido. Dessa

forma, faríamos a conciliação, ou seja, reproduziríamos o objeto ou ideia em nosso mundo familiar. Nesse sentido, afirma Moscovici (2011, p.62): “representação é fundamentalmente um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”. Nesta ideia, o autor adverte que a neutralidade é proibida.

No que diz respeito a classificar e nomear, Moscovici, em sua pesquisa sobre a Psicanálise, destaca que o núcleo de uma Representação Social naturalizado deve ainda ser definido dentro das condutas individuais e classificá-las de maneira que estejam de acordo com o núcleo. Orienta que assim é possível indicar quais se apresentam presentes e quais estão ausentes e que precisam figurar num determinado lugar, pois elas precisam, a partir de então, se transformar em categorias de linguagem, ou categorias sociais. Assim:

Cada termo, a medida que é utilizado e admitido pelo grupo, é estabilizado como instrumento natural de compreensão. A classificação permite atingir vários objetivos que são necessários para que nos orientemos em nossas relações com o outro e com o ambiente: a) indicamos entre vários sistemas de categorias, e indicamos assim as preferências [...]; b) a definição de características comuns permite estabelecer a equivalência ou a diferença entre os indivíduos [...]; c) atribuímos a cada um dos comportamentos uma significação e lhes damos um nome [...] (MOSCOVICI, 2012, p.118).

Para entender esse discurso de nomear e classificar no processo de ancoragem apresentamos o esquema 1 como demonstração da ideia trazida por Moscovici; ele ressalta que quando dizemos que alguém é tímido, a qualificação pode vir considerada a partir de várias ideias. Na tese de Moscovici, ele apresenta exemplos como, acanhamento, falta de jeito, omissão do gesto, ou da fala que resulta na categoria Timidez. Vejamos o esquema 1 dessa demonstração:

Esquema 1: Classificação e nomeação do processo de ancoragem, de acordo com o exemplo apresentado por Moscovici.



Fonte: Adaptação do exemplo dado por Moscovici no livro “A psicanálise: sua imagem e seu público” (2012).

O exemplo apresentado por Moscovici para explicar o mecanismo da ancoragem, serve de referência para outros temas. Assim, “classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações” (MOSCOVICI, 2011, p. 68). O autor afirma ainda que classificar algo significa que o indivíduo o isola a um conjunto de comportamentos e regras que determinam o que é, e também ao que não é aceitável, em relação a todos os que fazem parte de determinada classe.

Nesse sentido, categorizar alguém ou alguma coisa “significa escolher um dos paradigmas em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2011, p. 63). Para Jodelet (2005), a ancoragem é o enraizamento do sistema de pensamento ao qual lhe é atribuído um sentido. Explica ainda a forma como as informações novas se completam e se transformam no conjunto dos saberes que foram socialmente estabelecidos, e na rede de significados socialmente acessíveis para interpretar a realidade e depois transformá-las em categorias.

Em suma, Moscovici (2011) destaca que a ancoragem e a objetivação são maneiras de lidarmos com nossa memória. A primeira tem a responsabilidade de manter a memória em movimento, e esta, por sua vez, fica sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que são, a posteriori, classificados de acordo com um nome (um tipo). A segunda, direciona-se mais para fora (para os outros), tira de lá conceitos e imagens para depois juntar e produzir no mundo externo, no intuito de fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Assim, a importância de se buscar estudos voltados para as Representações Sociais significa afirmar, o que defende Jodelet (2011, p.36), que o sujeito das RS é um sujeito social, portanto, é um indivíduo “inscrito numa situação social e cultura definida, tendo uma história pessoal e social”. Argumenta ainda a autora, que as Representações Sociais devem ser pesquisadas e estudadas levando em consideração os laços afetivos, mental, social, a linguagem e a comunicação, entrelaçadas às relações sociais, que afetam a realidade de cada sujeito. Diante disso, este estudo buscou dentre vários grupos sociais, dar enfoque para as pessoas de Cultura Surda, que se identificam como Surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais.

Nesse sentido, esta seção encerra com um estudo voltado para o campo da educação de Surdos entrelaçada nas pesquisas oriundas da Teoria das Representações Sociais, onde é possível revelar o avanço e as lacunas presentes nas pesquisas nessa área no Brasil.

2.3 O campo da educação de Surdos entrelaçada nas pesquisas oriundas da Teoria das Representações Sociais

O campo da Educação de surdos, estudada por meio da Teoria das Representações Sociais, traz avanços, porém, estes ainda são insipientes no Brasil. Ao fazermos um mapeamento do Estado do Conhecimento que dizem respeito à essa relação, foi possível identificarmos apenas 17 trabalhos no período de 2007 a 2013. A busca se deu em revistas indexadas, bancos de teses e dissertações e em anais de eventos qualificados para esse período.

O estudo teve ainda como objetivos levantar o lugar e os temas de maior concentração nos trabalhos acadêmicos relacionados à temática, cruzada entre educação de Surdos e representações sociais; identificar as abordagens da Teoria das Representações Sociais que se apresentavam nas pesquisas; e identificar as metodologias utilizadas nessas produções acadêmicas. Esse mapeamento evidenciou os desdobramentos que as pesquisas na área das representações sociais desenham no campo da Educação de Surdos, principalmente no que diz respeito ao que os pesquisadores se interessam e fundamentam em suas pesquisas.

As pesquisas em teses e dissertações foram feitas, inicialmente, nos bancos de dados de universidades públicas da região Norte, em seguida nos bancos da CAPES e da Biblioteca Digital. Para os artigos selecionados em revistas, levamos em consideração a indexação em *qualis* de A1 a B2 e que tratam diretamente da temática. As revistas selecionadas foram: a “Revista Brasileira de Educação Especial”, a “Revista Brasileira de Educação”, o “Caderno de Pesquisa”, o “Caderno Cedes”, e a “Revista Psicologia e Sociedade”.

Quanto aos artigos de anais de eventos, também foi levado em consideração a indexação de *qualis* A1 a B2, que abordam a temática. Assim, foram eleitos os anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), do Congresso Nacional e Internacional de Educação e Representações Sociais (EDUCERE), e da Jornada Internacional das Representações Sociais (JIRS). O levantamento dessas pesquisas realizadas no Brasil evidenciou as lacunas e avanços relacionados à área.

Os descritores “surdez ou Surdos e Representações Sociais” foram a base desses achados relacionados a esse entrelaçamento. Nessa direção, foi possível obtermos a tabela 1 que resume o lugar das discussões sobre surdez e Representações Sociais (2007-2013) e os objetos que as cruzam. É possível visualizar na Tabela 1 que a localização do maior número de publicações evidenciados por meio dos descritores eleitos nesse Estado do conhecimento,

se encontra na região Sudeste do País, com 59% das publicações. Dessas, a Universidade Estácio de Sá possui o maior número de produções. Em segundo lugar ficaram as regiões Norte, Sul e Centro-Oeste, com 12% e 11%, respectivamente; e, por último, a região Nordeste, com 6% do total das produções.

A tabela 1 ainda apresenta os variados debates de pesquisas dessa relação RS e Educação de Surdos. Nesse sentido, obtivemos nesse levantamento pesquisas que revelam Representações Sociais sobre: inclusão escolar, aluno surdo, cotidiano da Surdez, sobre o Surdo, o trabalho dos Surdos, formas de trabalho dos Surdos, dialeto, sobre a Libras, intérpretes de Libras, inclusão, leitura e escrita, expressão corporal, cultura surda e outros.

Tabela 1: levantamento do lugar das discussões sobre Educação de Surdos e RS (2007 -2013)

REGIÃO	UNIVERSIDADE	QT	RS sobre	TOTAL	Freq	
Norte	UEPA	02	1. Inclusão escolar	02	11%	
			2. Aluno surdo			
Nordeste	UFC	01	1. Cotidiano da surdez	01	6%	
Centro-Oeste	UNB	02	1. O surdo	02	12%	
			2. Trabalho dos surdos			
Sudeste	UFSCAR	01	1. Formas de trabalho docente	10	59%	
	Estácio de Sá	03	1. Inserção profissional			
			2. Dialeto dos surdos			
			3. Libras			
	USP (Cátedra Unesco)		01			1. Intérprete de Libras
						2. Sobre a Inclusão
	Univ. Estadual de Campinas		01			1. Leitura e escrita dos surdos
USP (Revista)		01	1. Surdez			
Univ. Fed. de Juiz de Fora (MG)		01	1. Surdez e expressão corporal			
UFMG		01	1. Surdez no jornal Visual Minas			
Sul	UFRS	01	1. Cultura surda no Youtube	02	12%	
	PUC-PR (EDUCERE)	01	1. Política de inclusão			
	Total	17				17

Fonte: A autora (2015). Teses, dissertações, anais de eventos e revistas qualificados do período de 2007 a 2013.

A região Sudeste apresenta as maiores produções, no que se refere ao cruzamento Representações Sociais e a área da Surdez, em discussões acerca de variados objetos. Entretanto, os maiores destaques estiveram voltados para o mercado de trabalho, à prática que envolve o atendimento do aluno Surdo e à filosofia inclusiva, que se apresenta nessas pesquisas como modelo de educação para os sujeitos Surdos.

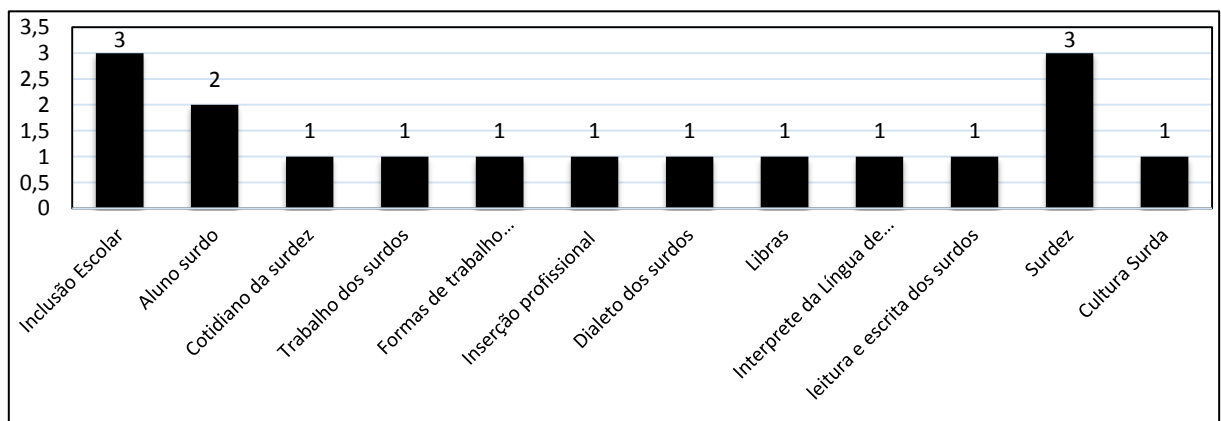
Vale destacar que as produções relacionadas às RS e a Surdez na região Norte, estavam sendo desenvolvidas principalmente na Universidade do Estado do Pará (UEPA). É importante observar que a UEPA, nos últimos anos, vem dando ênfase à temática da inclusão no Estado do Pará inter cruzado com o uso da Teoria das Representações Sociais. Estas produções são resultantes de debates nos grupos de pesquisas e no curso de Mestrado em Educação da referida universidade.

No que diz respeito aos grupos de pesquisa, a UEPA possui atualmente duas linhas em destaque nessa direção. A primeira linha denomina-se “Rede educação inclusiva na Amazônia paraense”, coordenada pela Professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira; A segunda linha, é denominada de “políticas públicas, educação e inclusão social”, coordenado pelo professor Dr. José Anchieta Bentes, vinculado ao Grupo de estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

No levantamento das temáticas relacionadas à representação social e sua relação com assuntos voltados para a área da surdez, obtivemos maior concentração nas discussões voltadas para a RS sobre “inclusão escolar de Surdos” e sobre “a surdez”, como pode ser evidenciado na tabela 01. Outra temática que evidencia Representações Sociais significativas está relacionada ao “aluno Surdo” que são apreendidos pelo próprio Surdo ou por profissionais (professores, coordenadores, especialistas no atendimento educacional especializado) envolvidos com esse sujeito. Essas temáticas podem ser visualizadas no gráfico 1:

O gráfico demonstra que os debates relacionados ao aluno Surdo, a surdez e inclusão se enquadram nos discursos da subjetividade e da alteridade, quando apresentam os seguintes títulos: “Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o **aluno Surdo**”; “As representações dos participantes do curso letras/libras/EAD sobre **Surdos**”; “Representações sociais da **surdez**”; “O silêncio do corpo: Representações sociais docentes sobre a **surdez** e a experiência corporal do aluno Surdo em aula de educação física”; “Representações sociais sobre a **surdez** no jornal visual Minas da rede Minas de televisão”; “Representações sociais de professores sobre a **inclusão** escolar de educandos com necessidades educacionais especiais”; “**Inclusão de Surdos** e Representações Sociais” e; “políticas de **inclusão para alunos Surdos** e a educação profissional no Paraná”.

Gráfico 01: Discussões no campo das RS relacionados à área da educação de Surdos



Fonte: artigos de revistas e anais indexadas, teses e dissertações do período de 2007 a 2013

Como podemos observar, a maioria dos trabalhos reportam suas pesquisas voltadas para as Representações Sociais sobre o outro, esse outro é o Surdo e suas relações, inserções e subjetividades. Para Dorziat (2009, p.29) “nem sempre as representações das pessoas levam em conta as diferenças, de forma real, verdadeira. Elas refletem os conflitos vividos, entre o que se é, com o que se gostaria de ser” quando este sujeito que representa não tem as mesmas vivências do representado.

Por se tratar de um grupo diferenciado, no caso dos Surdos, vários pesquisadores se ocupam em conhecer as representações sociais que surgem com o novo paradigma relacionado ao aluno Surdo, como por exemplo, saber dos ouvintes as Representações Sociais sobre o Surdo, ou sobre sua língua, ou sua forma corporal de se comunicar. No entanto, tratam-se de pesquisas muito pontuais de ouvintes, pois deixam o principal sujeito (o Surdo) à margem de se autorepresentar socialmente sobre si mesmo, e também sobre seus anseios.

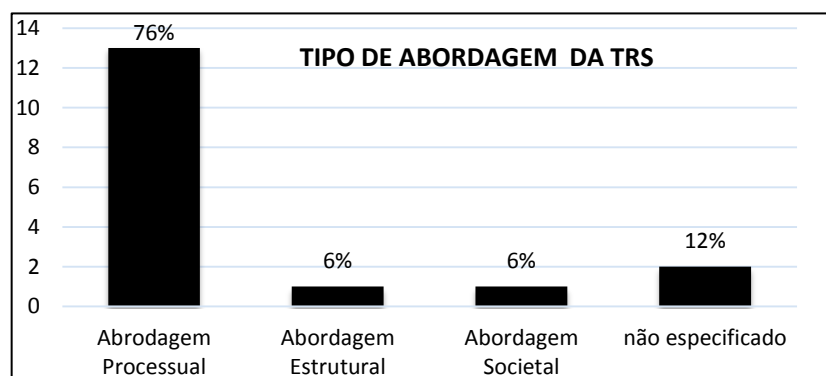
Ainda sobre os dados levantados no Estado da Arte está a escolha da abordagem que sustenta os objetos relacionados à Educação de Surdos por meio da TRS, e ainda o caminho metodológico traçado em cada estudo. Percebemos que mesmo com todo o tratamento empírico e conceitual levantados no Brasil acerca da discussão em questão, muitos dos trabalhos não deram conta de deixar explícito o caminho teórico que percorreram, deixando para o leitor apenas uma “miscelânea” de autores com concepções variadas, sem apontar a abordagem da TRS que fundamentou o trabalho.

A partir das escolhas teóricas metodológicas dos estudos apreendidos no levantamento, foi possível identificarmos por meio do quadro 1 às seguintes abordagens nos trabalhos: a processual, a estrutural, e a societal. As análises foram desmembradas no apontamento da teoria/abordagem e das metodologias adotadas. As pesquisas apontam que a maioria dos estudos acerca das temáticas relacionadas às RS no campo da Surdez, está envolvida nos debates de base oriunda da Psicologia social por meio da abordagem processual nos objetos propostos, esses, corresponderam a 76% das produções. As demais apontam opções entre abordagem estrutural, com 6%; societal, com 6%; e ainda àquelas que não foi possível identificar, com 12% do total como observado no gráfico 02.

Quadro 1: A Teoria metodológica da RS

REGIÃO	UNIV.	QT	Teoria/abordagem	Metodologias adotadas	
Norte	UEPA	01	Representações sociais (processual)	Pesquisa de campo; Entrevista semi-estruturada; Observação e análise de conteúdo	
		01	Representações sociais (processual)	Pesquisa de campo; Entrevista semi-estruturada; Observação; desenho livre e análise de conteúdo	
Nordeste	UFC	01	Representações sociais (processual)	Pesquisa qualitativa; grupo focal e entrevista semi-aberta	
Centro Oeste	UNB	01	Representações sociais (Societal)	Entrevista, utilização do software Alceste e análise de conteúdo	
		01	Representações sociais (Estrutural e processual)	Entrevista, utilização do Software EVOC e análise de Conteúdo.	
Sudeste	USP	01	Representações social (abordagem processual)	Entrevista e análise de conteúdo	
		01	Representações Sociais (processual)	Entrevista semi-estruturada, filmagens, análise de conteúdo temático	
	Estácio de Sá	01	Representações Sociais (processual)	Questionário, observação, entrevista, análise de conteúdo	
		01	Representações Sociais (processual)	Entrevista semi-estruturada, filmagem com a utilização de interprete, análise de conteúdo	
	UFSCAR	01	Representações Sociais (processual)	Pesquisa transdisciplinar, entrevista e análise historiográfica e de representações sociais.	
	Unicamp	01	Representações Sociais (processual)	Pesquisa d campo, Teste de correlação e técnica cloze	
	UFJF	01	Representações Sociais (processual)	Pesquisa descritiva, observação simples, entrevistas semi-estruturada e análise de discurso.	
	UFMG	01	Representações Sociais (processual)	Entrevista e análise do discurso	
	USP Cátedra UNESCO	-	01	Representações Sociais (processual)	Entrevista, análise do conteúdo
			01	Representações Sociais (processual)	Entrevista, análise de conteúdo
Sul	UFRS	01	Não especificado	Perspectiva pós-estruturalista, análise do discurso	
	PUCPR	01	Não especificado	Entrevista, análise do discurso	
Total		17			

Fonte: artigos indexados, teses e dissertações do período de 2007 a 2013.

Gráfico 2: Levantamento da teoria/abordagem utilizadas nas pesquisas sobre Surdez e RS

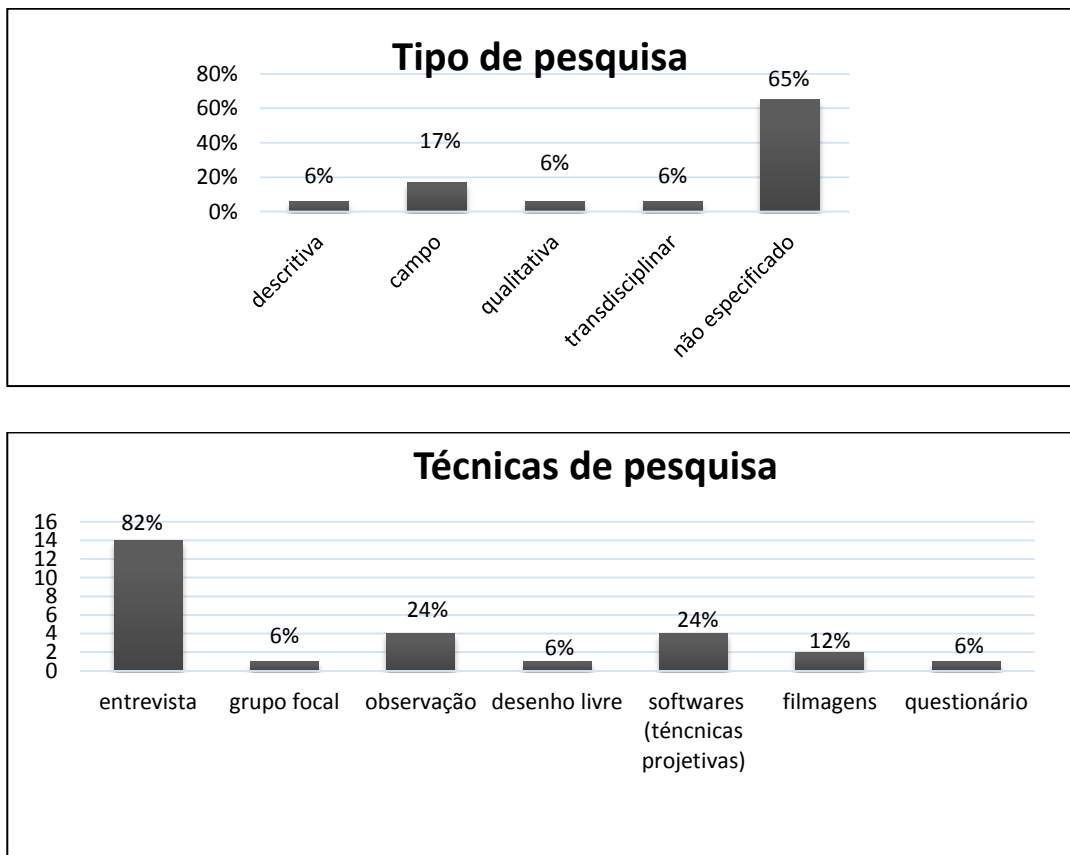
Fonte: artigos indexados, teses e dissertações do período de 2007 a 2013.

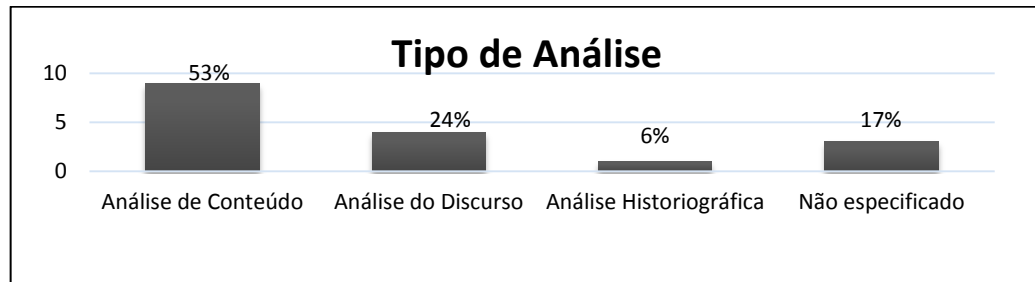
A abordagem processual, principal ramificação da teoria moscoviciana, bastante usual nas pesquisas, tem como objetivo primordial a apreensão do conteúdo das Representações Sociais. Para Jodelet (2001), esta abordagem é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto.

Quanto às metodologias adotadas, percebemos, no gráfico 3, que a maioria dos trabalhos não especifica o tipo de pesquisa (65%), as que detalham apresentam a pesquisa de campo com maior uso, 17%. Quanto à técnica utilizada nas pesquisas, a entrevista é na maioria dos trabalhos a mais frequente, com 82% do total das produções, e a análise de conteúdo como principal recurso de interpretação dos dados, destaca-se com 53%.

Observamos que usar os três momentos metodológicos é peculiar para quem utiliza a abordagem processual das Representações Sociais, uma vez que ela se preocupa com o conteúdo para, na sequência, apreender as objetivações e as ancoragens das falas dos sujeitos, e assim chegar no resultado da pesquisa.

Gráfico 3: Metodologia: Tipo de pesquisa, técnicas e análises





Fonte: artigos indexados, teses e dissertações do período de 2007 a 2013.

Como as pesquisas de cunho processual se preocupam com as apreensões decorrentes do processo das Representações Sociais de um sujeito acerca de um objeto, é comum que esta venha acompanhada da entrevista e ainda de outras técnicas como complementares. Segundo Coutinho, Nóbrega e Cantão (2003), nas últimas décadas do século XX e início do XXI aparecem pesquisas dos mais variados fenômenos ancoradas no suporte teórico-metodológico das Representações Sociais e uma diversidade de instrumentos vêm aumentando, principalmente no que se refere à combinação de entrevista/questionário, inclusive uma das técnicas utilizadas por Moscovici, em 1961.

Para as autoras, escolher um instrumento de investigação significa escolher o nível de representação, assim como a sua abordagem. Todavia, Minayo (2008, p.16) vai além desta ideia, quando destaca que “o endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis”.

Nessa direção, podemos afirmar que, ao fazer a escolha metodológica acompanhada da abordagem teórica das representações sociais de forma afinada, é fundamental para que sejam realizadas boas pesquisas e bons resultados alinhados a base moscovicianiana.

Por fim, o Estado do conhecimento acerca da relação Surdez e Representações Sociais ainda apresentam limitações e lacunas nas pesquisas desse entrelaçar, o que proporciona inquietações, mas impulsiona novos estudos dentro da área, como por exemplo, a relação da cultura com sua profissionalização, ou com os projetos de vida e outros relacionados à subjetividade do sujeito Surdo.

Vimos que, apesar de já se ter um avanço significativo nas pesquisas nas regiões Nordeste e Norte nesse campo, o que se deu por meio dos programas de pós-graduação, estes ainda necessitam de temas que possam fazer avançar o debate, ainda muito limitado à Representação Social de Surdos, à surdez ou sobre os processos de inclusão escolar.

Nesse sentido, os estudos levantados apontam que ainda existe um abismo nas discussões relacionadas à surdez com a utilização das Representações Sociais voltadas para a

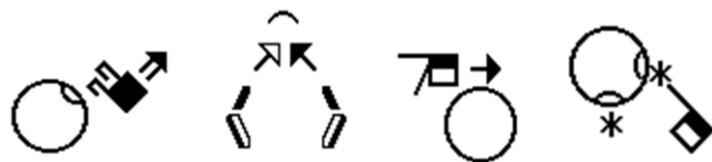
escolarização e as repercussões nos projetos de vida que dela derivam, principalmente quando se trata do grupo de estudantes surdos universitários na região amazônica.

No que diz respeito à teoria aplicada apresentada nas pesquisas em questão, a maior evidência está no uso da Teoria das Representações Sociais de abordagem processual, que utiliza como principais técnicas as entrevistas, observação e técnicas projetivas com a utilização de softwares. No entanto, há de se considerar verdadeiro avanço nas multiplicidades de técnicas, principalmente com a utilização de Softwares nas pesquisas que se expandem em estudos relacionados à teoria Moscoviciano e da complementar de Abric, que dá destaque à teoria do núcleo central das Representações Sociais.

Nesse sentido, o Estado de conhecimento abordado no final desta seção reforça a necessidade de ampliar debates na área da educação de Surdos a partir do viés da Teoria das Representações, em caminhos que diferem das pesquisas já realizadas nesse campo na região amazônica. A escassez nesse debate na universidade, reforça também dar atenção ao principal interlocutor que elabora Representações Sociais acerca de suas próprias vivências de escolarização - o aluno Surdo.

SEÇÃO 3

SINAIS DE UMA CULTURA REDIMENSIONADA PARA OS SUJEITOS SURDOS



Esta seção inicia com o debate sobre o campo dos Estudos Surdos, tendo como base as discussões voltadas para o termo “Cultura” e para as “culturas vividas”, abordadas por Johnson (2000). Em seguida, discutiremos a funcionalidade de como se constitui o novo modelo de cultura a partir da surdez, dando maior enfoque para as questões da diferença, da identidade da Língua de Sinais, enquanto construtores desse novo paradigma.

3.1 O paradigma das culturas vividas²⁵ nos Estudos Culturais: a teoria multi-interdisciplinar como lentes para a compreensão da Cultura Surda

A Cultura Surda tem como base paradigmática os estudos sobre “Cultura vividas”, uma ramificação de pesquisas dentro do debate dos Estudos Culturais (EC), como apontados por Johnson (2000). Essa base teórica tem como um de seus objetivos a defesa da ideia de “culturas” de forma complexa e plural para grupos excluídos. Essa ideia amplia o debate sobre cultura iniciada na década de 60, que tinha como paradigma dominante a categoria de classe.

Segundo Johnson (2000), nas pesquisas relacionadas a esse campo, uma das preocupações para a validação desse tipo de estudo consiste em duas condições. A primeira condição diz respeito ao reconhecimento das diferenças culturais, o que está para além do cuidado com preconceitos, ideias muito presentes nas relações dialéticas de poder, dependência e desigualdades. A outra condição exposta pelo autor é a necessidade de autocrítica cultural, para que não ocorra expressões de antigas ideologias, representadas historicamente nos discursos sociais.

Nessa perspectiva, para chegarmos a discussão sobre os estudos que embasam a Cultura Surda, faremos um breve histórico da teoria maior, os Estudos Culturais, para assim entendermos esse modelo que a ela está vinculado. A Teoria dos EC emerge a partir da segunda metade do século XX, oriunda das publicações de um grupo de intelectuais do Centro de Birmingham, na Europa. Os seus variados temas passaram a ser pauta de debates em diversos campos do conhecimento, o que proporcionou mais tarde sua vasta divulgação e avanço. Esta teoria ultrapassou as fronteiras da Europa rumo à internacionalização desse

²⁵ Nomenclatura emprestada de Richard Johnson, de sua obra “O que é, afinal, Estudos Culturais?”. O principal objetivo desse tipo de pesquisa baseadas em culturas vividas é a compreensão das culturas da vida diária; de sujeitos ou grupos particulares ou públicos concretos e reais, tais como classe de trabalhadores; e também de grupos minoritários, como os ligados à raça, etnia ou linguísticas. O esforço principal desse modelo de pesquisa é a criticidade sobre as concepções dominantes de cultura.

novo estudo, chegando aos Estados Unidos, a alguns países da África e da América Latina, conhecido como EC da América Latina.

As diferentes áreas do conhecimento pautadas nos Estudos Culturais se ancoram nos campos da Comunicação, Educação, Literatura, Artes, Ciências Sociais, Psicologia, História e outros. Uma de suas características iniciais era fazer frente contrária a tradição elitista ou de culturas majoritárias sobre a minoria. O grande avanço dos EC na América Latina é singular pelo fato de termos uma história política muito intensa e também de recente pós-colonização, o que envolve mudanças culturais, ideológicas e de afirmação de identidade de um povo que sofreu as marcas desse processo, incluindo atualmente as pessoas de Cultura Surda.

Nesse sentido, trazer a discussão acerca dos EC como um novo paradigma de cultura, essencialmente para o caso da Cultura Surda, é de suma importância para entendermos como esse debate se constrói a partir desse modelo epistemológico, principalmente na América Latina e, em especial, no Brasil. Essa vertente tem como pano de fundo um novo paradigma no interior dos Estudos Surdos, a partir da discussão teórica no campo “da (s) cultura (s)” as quais os EC deram abertura ao debate.

É importante destacar que não é nossa intenção afirmar que os primeiros teóricos dos Estudos Culturais defenderam a ideia de Cultura Surda, pois sabemos que isso não procede. Contudo, esses estudiosos levantaram grandes contribuições epistemológicas no sentido de nos fazer refletir sobre o termo “Cultura”, o que proporcionou outros direcionamentos acerca dos sujeitos estudados. Para Schulman (2000), os EC passaram por 3 (três) grandes décadas de mudanças: a) década de 60; b) década de 70; e, c) década de 80 em diante.

a) A década de 60

Na década de 60, os EC haviam se aliado a algumas categorias do marxismo como forma de trabalhar e reinterpretar a cultura popular, e estavam muito voltados para os debates relacionados às classes sociais, vistos a partir dos estudos de Hoggart²⁶ e de Raymond Williams²⁷.

²⁶ Hoggart inicia o campo teórico dos Estudos Culturais com a fundação do *Centre for e Contemporary Cultural Studies* (CCCS), em 1964. Este Centro, “surge ligado ao departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, o qual mais tarde se tornou o centro de pesquisa de pós-graduação dessa mesma Instituição” (ESCOSTEGUY, 2000, p.138). Sua pesquisa, denominada “As utilizações da cultura” (1957), destaca as relações entre a Cultura contemporânea e sua relação com a sociedade, dando ênfase à cultura popular, o qual argumenta que no “âmbito popular não existe apenas submissão, mas, também resistência” (ESCOSTEGUY, 2000, p.139).

²⁷ Segundo Escosteguy (2000), Raymond Williams foi outro grande construidor para os debates sobre o termo cultura, quando ele publica *Culture e Society* e *The Long revolution* (1962). Esse termo passa a ter um olhar

Essas contribuições iniciais tornaram possível o surgimento da teoria dos Estudos Culturais que, num primeiro momento, se aproximou de um vasto campo das práticas sociais e dos processos históricos que expressavam o caminho da cultura contemporânea, a partir de sua preocupação com os produtos da cultura popular e da difusão e recepção de informações (*mass media*).

Richard Hoggart e Raymond Williams não apenas levaram a categoria “cultura” como destaque, mas também trouxeram para a sociedade, e para os intelectuais daquele período, transformações históricas memoráveis, pois eles **forçaram os seus leitores a entenderem, e a compreenderem que, ao se concentrarem na palavra cultura**, passariam a existir “questões diretamente propostas pelas grandes mudanças históricas” (HALL, 2011, p.125, grifo nosso).

Segundo Escosteguy (2013, p.60), esse novo foco para o termo “cultura” se volta para todos os sentidos produzidos pela atividade humana. Esse alargamento rompe com um “passado em que se identificava cultura, apenas como artefatos e, sobretudo com tradição”, o que permitiu os EC se abrirem para diferentes objetos de estudo em variadas áreas do conhecimento.

b) A Década de 70

Na década de 70, já na administração de Stuart Hall, o Centro passou a direcionar seu foco para os textos da mídia, trazendo exemplos de como a ideologia dominante manipulava a sociedade.

Essa mudança de foco, segundo Schulman (2000), inicia a partir das releituras de Gramsci sobre o conceito de hegemonia²⁸, além da luz lançada aos estudos sobre gênero e de raça. Esse movimento trouxe um novo olhar para o Centro acerca da cultura popular. Os escritos de Stuart Hall na obra “Da Diáspora”, sobre sua própria experiência de ser negro caribenho e imigrante na sociedade inglesa, demonstrou essa relação.

Esse novo momento fez com que a cultura não fosse mais vista apenas como categoria de classe, como paradigma dominante, mas também a partir da ideia de raça, língua e gênero como problemas centrais. A partir de então, o Centro de Estudos Culturais como um projeto

voltado para a história literária. Mas, importante contribuição nessa relação é que a cultura passa a ser vista como uma categoria-chave que se conecta tanto na análise literária quanto na investigação social.

²⁸ De acordo com a concepção de *hegemonia* de Gramsci, as práticas culturais e os textos dos meios de comunicação podem ser vistos como um campo de batalha, em uma luta entre os diferentes grupos para definir, manter e conter o significado (SCHULMAN, 2000, p. 216).

intelectual, passa a ser mais interdisciplinar, transdisciplinar²⁹ e multidisciplinar³⁰, disseminando suas ideias nas décadas posteriores, nos mais diversos e variados campos, tais como nas Artes, Humanidades, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Tecnologia, e ainda entrelaçados a outras teorias. Para afirmar isso, Costa, Silveira e Sommer (2000, p.39) destacam que os EC têm se apropriado de teorias e metodologias de campos variados, tais como:

Antropologia, Psicologia, Sociologia, Linguística, Teoria da arte, crítica literária, Filosofia, Ciência política, Musicologia e suas pesquisas utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos.

Esses novos campos citados pelas autoras, abraçados pelos EC, assim como suas teorias e metodologias, fizeram dessa epistemologia uma abordagem multi-inter-trandisciplinar com um leque de possibilidades de debates, o que enriquece as variadas discussões de culturas que foram silenciadas ao longo da história das sociedades.

No entanto, podemos afirmar que esse campo multifacetado não se propõe a se tornar uma disciplina. Nesse sentido, Stuart Hall, citado por Schulman (2000), afirma que os EC se orgulham de não terem qualquer doutrina ou metodologia aprovada pelo Centro, pois sempre tiveram como referência os modelos variáveis e flexíveis, sem perder, no entanto, a criticidade. Sendo assim, coaduna com o perfil da Teoria das Representações Sociais que, assim como os EC, considera-se interdisciplinar, por não fechar seus debates em uma única ciência. Segundo Guareschi, Medeiros e Bruschi (2013, p.37):

A proposta dos Estudos Culturais é estudar a cultura com uma abordagem interdisciplinar, eles descontroem, desmarcam os limites e rompem as fronteiras dos campos disciplinares. Esta é uma visão política de um sujeito/social. Por isso, inscrever a Psicologia Social dentro dos Estudos Culturais e **vice-versa** é também romper limites, fronteiras, em direção à interdisciplinaridade (grifo nosso).

Enquanto os EC buscam o debate e a visibilidade das culturas silenciadas, como é o caso dos sujeitos Surdos, as RS reforçam essa visibilidade com a externalização, advinda do sujeito silenciado a partir daquilo que eles pensam, como pensam, como fazem e o efeito disso. Essas relações perpassam pela interação entre o eu e o outro e pela valorização do sujeito.

²⁹ A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (UNESCO, 1994).

³⁰ A multidisciplinaridade não é, pois, um valor em si, mas um valor relacional, e é preciso, portanto, vinculá-la a uma questão anterior: em que medida ela favorece ou não uma realização mais adequada do próprio pensamento (ORTIZ, 2004, p. 122).

c) Década de 80 em diante

As mudanças da década de 70 foram importantes para instaurar na década de 80, na direção de Richard Johnson, um novo foco para o Centro, passando a olhar a cultura popular como um “local de resistência e conflito potencial, ele se concentrava em desenvolver uma ‘história de hegemonia’[...] como a música reggae e revistas dirigidas a adolescentes” (SCHULMAN, 2000, p.179). Todas essas novas temáticas começam a demarcar um vasto campo de estudos que os Estudos Culturais passaram a debater.

Nesse mesmo período, os EC começaram a sair das fronteiras da Europa e a se enraizar em outros continentes, inclusive com novas temáticas, como foi o caso da América Latina, onde se deu maior destaque aos debates sobre culturas indígenas. A essa nova fase, os intelectuais dessa teoria a denominaram de Internacionalização dos Estudos Culturais.

Para Johnson (2000), além dessa divisão por décadas, há também definidos três modelos de pesquisas desencadeadas a partir dos Estudos Culturais, desde o seu surgimento. Esses modelos consagraram os EC a uma categoria teórica trans-inter-multidisciplinar, já mencionado anteriormente, que são: 1) estudos baseados na produção; 2) estudos baseados no texto; e 3) **estudos baseados nas culturas vividas**.

Os estudos que se baseiam *na produção* implicam na disputa pelo controle ou pela transformação dos dominantes meios de produção cultural, ou que desenvolvem meios contra hegemônicos. Os estudos baseados *no texto* focalizam as formas dos produtos culturais e se preocupam com práticas de transformação cultural voltadas, principalmente, para professores, faculdades, escolas e críticos de vanguarda. Por último, as pesquisas voltadas às *culturas vividas*, que são aquelas estreitamente associadas à política de representação, são apoiadas nas “formas vividas dos grupos sociais subordinados [...] comumente privatizadas, estigmatizadas ou silenciadas” (JOHNSON, 2000, p.105), como é caso deste estudo.

A ênfase neste último aspecto dos EC é o que nos interessa, pois tem como foco as pesquisas que se preocupam em levantar as representações enraizadas na história de grupos sociais, os quais foram durante anos vítimas de preconceito e estigmas produzidos pelos grupos majoritários. Nesse sentido, trazer para o debate as pessoas Surda dentro de um campo cultural, implica relacioná-las a um grupo que também sofreu e ainda sofre as mazelas da exclusão, muitas vezes relacionadas à linguagem, pelo fato de sua Língua de Sinais ser considerada minoritária.

Situações parecidas a essas acontecem com estrangeiros e indígenas que não falam a língua oficial do país, os quais se enquadram nessa linha de estudos de culturas vividas,

geradores de debates empreendidos por Stuart Hall, Albert Memi, Harlan Lane e Owen Wrigley, que além de debaterem as categorias *cultura*, *identidade* e *produtos culturais*, também destacaram que esses sujeitos foram vitimados pelos processos de colonização.

De acordo com Ortiz (2004, p.122), o que os Estudos Culturais trazem de diferente das outras teorias é a possibilidade de se entrelaçar com variados campos, “os horizontes disciplinares surgem não como um entrave a ser abolido, mas como ponto de partida para uma “viagem” entre saberes compartimentados”.

No Brasil, houve um crescimento considerável no debate sobre os Estudos Culturais, evidenciados nos estudos e pesquisas organizados por entidades em todo o país, tais como fundações, centros, faculdades, redes de colaboração e grupos de pesquisa que abordam os Estudos Culturais em diversas áreas: educação, comunicação, saúde, artes, gênero, raça, etnia e outros, como pode ser visualizado no quadro 2:

Quadro 2 Debates em Estudos Culturais por região do Brasil

Região	Temáticas	Universidades
Norte	Etnia, relações raciais na Amazônia, identidade, direitos humanos, ações afirmativas, gênero, religião, Estudos comparativos da América Latina e linguagem.	UEPA, UFAM, UFPA, UFAC, UNIFAP
Nordeste	Estudos afro-brasileiros, afro-descendentes, afro-orientais, etnia, ações afirmativas, gênero.	UFAL, UFBA
Centro oeste	Estudos comparativos da América Latina, gênero, estudos afro-brasileiros.	UnB
Sudeste	Comunicação, cultura luso afro-brasileira, gênero, sexualidade, política, Estudos da América Latina, Identidade, minorias étnicas e religiosas	UFF, UNESP, USP, UFRJ, UFMG, UERJ, FGV, UFSCAR
Sul	Comunicação, linguagem, cultura surda , política, gênero, sexualidade, etnia e religião, cultura juvenil.	UFRGS, UFSC

Fonte: A autora (2015). Pesquisas resultantes da Biblioteca virtual dos Estudos Culturais da UERJ e sites de universidades brasileiras.

A partir desse levantamento percebemos a abertura das fronteiras dos estudos da cultura latino-americana com ênfase na história de minorias étnicas, raciais, linguísticas (como a Cultura Surda) e história política. Muitos desses estudos formam redes de colaboração e parcerias com os próprios países da América Latina e Caribe, e ampliam o debate com novos temas relacionados aos grupos excluídos socialmente e culturalmente, tais como as pessoas Surdas sinalizadoras, que há muito tempo estavam silenciadas no Brasil.

Assim, podemos afirmar que os EC sofreram metamorfoses, pois transformaram-se numa teoria multi-trans-interdisciplinar e proporcionaram grandes avanços nas mais diversas áreas do conhecimento, ultrapassando ainda, a ideia de classes sociais. A teoria permitiu desabrochar pensamentos ligados à raça, etnia, sexualidade, cultura surda, consumo, artes,

políticas de identidade, práticas políticas, textualidade, multiculturalismo e outros imprescindíveis à problematização dessa nova sociedade do conhecimento.

Percebemos que os Estudos Culturais, com essa nova forma de pensar a Cultura, instigaram, principalmente nos países colonizados, a uma nova forma de ver o seu povo, a sua gente e, acima de tudo, à valorização das identidades e singularidades desses povos. Como afirma Giroux (1995, p.97), “A teoria precisa ser traduzida em uma prática que faça a diferença, que assegure que as pessoas vivam suas vidas com dignidade e esperança”.

A ultrapassagem dos Estudos Culturais pelas fronteiras europeias proporcionou o crescimento e o fortalecimento dessa teoria nos outros continentes, haja vista que a teoria também é política. Sendo assim, o estudo em questão, relacionada à Cultura Surda, toma corpo a partir dos pressupostos dos debates acerca do modelo de pesquisas em “**culturas vividas**”, apontadas por Johnson (2000).

3.2 Identidade, diferença e Língua de Sinais: a Cultura Surda

O mais importante é que os sujeitos surdos tenham o desenvolvimento de uma Língua que lhes permita a construção de sua identidade cultural.
Strobel (2008, p. 146)

A conquista e o respeito da Língua de Sinais para a comunidade Surda, tida como sinalizadora, além de ser uma conquista legal é também a garantia do reconhecimento de sua identidade, como diferença, em oposição à ideia de deficiência. A construção dessa identidade se estabeleceu com a luta dos sujeitos Surdos por uma cultura própria, denominada Cultura Surda.

Como afirmamos anteriormente, a expressão “Cultura Surda” se consolida com o aporte dos Estudos Culturais. A grande difusão dessa ideia se inicia nas pesquisas de Skliar (1998), Perlin (1998; 2003), Strobel (2008), entre outros, que compõem o grupo teórico denominado de “Estudos Surdos” no Brasil. Em suas pesquisas é possível perceber que um dos objetivos dos EC é proporcionar que os grupos excluídos, como é o caso dos sujeitos Surdos sinalizadores, possam ser reconhecidos por meio de suas identidades e da diferença linguística cultural.

Sendo assim, a Cultura Surda se articula a conceitos de *identidade e diferença*, dada a importância da Língua de Sinais como mediadora dessa construção para as pessoas Surdas sinalizadoras. Como afirma Strobel na epígrafe introdutória dessa subunidade, a Língua do sujeito Surdo é o que demarca a sua identidade cultural.

De acordo com Woodward (2012, p.40), “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença e essa marcação ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão”. O autor reforça ainda que a identidade não pode ser oposta à diferença, ela depende dela. Esta última, por sua vez, se dá a partir de sistemas classificatórios.

Desta forma, um sistema classificatório aplica “um princípio de diferença a uma população de uma forma tal, que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles; eu-outro” (WOODWARD, 2012, p.40). Essa “suposta” separação entre grupos humanos é decorrente da produção social e da integração, o que ocorre na medida em que toda forma de preconceito e ainda todo tipo de discriminação e comportamento humano está “subordinado à cultura que os constrói, propaga, veicula e sedimenta” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p.566).

No caso dos sujeitos Surdos, historicamente eles sempre foram vistos como um grupo inferior, imagem veiculada pelas representações dos ouvintes. Esses sujeitos foram e ainda são vistos e descritos a partir da ideologia presente nas normas sociais majoritárias, criadas e propagadas por grupos que fazem uso da língua oral/auditiva. Ressaltamos que essa ideologia ultrapassa os limites de classe social/surdez, religião/surdez, cor/surdez ou sexo/surdez. Nesse sentido,

Conferir a Língua de Sinais o estatuto de Língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a normalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem) a partir do momento em que se configura a Língua de Sinais como língua do Surdo, o estatuto do que é normal também muda, ou seja, a Língua de Sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do Surdo como sujeito de ‘linguagem’. Ela é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença, em normalidade (SANTANA; BARGAMO, 2005, p. 567).

Então, transformar a Língua como algo próprio nas lutas das pessoas Surdas sinalizadoras é fundamental para a integração e inclusão desse grupo na sociedade, não mais como estatuto de deficiência, definida como “impedimento de longo prazo de natureza sensorial” (BRASIL, 2015), mas como estatuto da diferença, portanto, da Cultura, defendido a partir do olhar do grupo de Estudos Surdos, mobilizados pelos intelectuais dos Estudos Culturais. Esta ideia precisa inicialmente ser entendida, para depois justificarmos a necessidade de defendermos que o termo Cultura Surda é uma forma adequada para se referir a esse grupo diferenciado.

Para Costa, Silveira e Sommer (2003), estudiosos dos EC, o termo **Cultura** transita entre um conceito repleto de distinções, hierarquia e elitismos, para novos significados

cambiantes e versáteis. Com isso os EC, deixam de ser do domínio estritamente erudito e exclusivo da tradição literária e artística elitizadas, e passa a contemplar também o gosto das diversas populações, grupos sociais e culturais (religião, cor, etnia, classe social ou língua).

Nesta perspectiva, as autoras falam de “**Culturas**”³¹, pois esse conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de significados, “à cultura de massa [...] bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p.37). Desta forma, dizemos que esse conceito comporta tanto diversidade quanto singularidade.

A Cultura, a partir da ótica dos intelectuais dos EC, precisaria ser estudada e compreendida de forma que tudo estivesse associado a todos os aspectos da vida social, independentemente da sua classe social, das pessoas, o que configuraria seu estatuto. Sendo assim, a cultura passa a ser vista como um modo de vida global, e a teoria da cultura como o estudo das relações entre esses elementos (HALL, 2011).

Para Hall (2011), a Cultura não é uma prática, nem apenas a soma descritiva dos costumes e culturas populares das sociedades, como a antropologia às vezes a definiu, mas, acima de tudo, ela perpassa por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. Em contrapartida, oferece um interacionismo radical que se instala na interação recíproca de todas as práticas, contornando o problema da determinação.

Geertz (2014), estudioso do grupo dos novos etnólogos, ressalta em sua obra denominada “A interpretação das culturas” que o homem que hoje idealizamos não pode ser visto unicamente a partir do viés do iluminismo ou pela antropologia clássica, pois o homem é composto de uma imensa variedade cultural que se contrasta com a unidade da espécie humana.

Assim como os estudiosos dos Estudos Culturais, Geertz (2014) define que, ao nascer, qualquer pessoa está apta a ser socializada em qualquer cultura existente. Todavia, esta amplitude de possibilidades poderá ser limitada pelo contexto histórico onde cada pessoa vai crescer. Ele destaca isso a partir de uma frase de Clyde Kluckhohn que diz o seguinte: “alguns aspectos da cultura assumem suas forças específicas, como resultados de acidentes históricos, e outros modelados por forças que podem ser designadas corretamente como universais” (GEERTZ, 2014, p.10).

Com base nisto, podemos dizer que a Cultura, a partir das características dos Estudos Culturais, está intimamente relacionada às relações de poder e às práticas culturais, como um

³¹ O termo “Culturas” foi empregado pela primeira vez na forma plural por Herder (1784 -1791) como forma intencional de diferenciar qualquer sentido singular e unilinear de “civilização” (WILLIAMS, 1992)

modo de vida global. Ao tentarmos compreender a complexidade existente nos contextos sociais e políticos “ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43).

Desta forma, os EC como campo teórico complexo e diversificado, buscam no *locus* de suas discussões teóricas abarcar o que cada lugar lhe proporciona para o estudo, e isso, na maioria das vezes, se relaciona aos **silenciamentos** instituídos à cultura na história de cada povo, ligados em grande parte às relações de poder, como o que ocorreu com as pessoas Surdas, pelo fato de terem uma língua diferenciada da língua dos ouvintes.

Com as ideias iniciais é possível compreender que a língua diferenciada do Surdo sinalizador constitui então uma cultura, uma vez que ela é marcada por um sistema cognitivo e simbólico construído pela própria comunidade surda, ou seja, por um sistema próprio referente a seu universo de comunicação, o que possibilita e implica a reivindicação de respeito e o reconhecimento desse grupo social com sua língua e cultura próprios. Isso é fundamental para que as pessoas possam conhecê-las, entendê-las e compreendê-las no seu universo social, considerando suas experiências visuais. Nessa relação, está em jogo a aceitação do outro e a equidade social.

Verificamos que, embora os autores citados não falem diretamente a respeito da Cultura Surda, eles abrem precedentes para que possamos refletir sobre a possibilidade de se ter uma cultura diferenciada considerando esses aspectos, com base no pressuposto de que no lugar onde cada criança nasce e cresce pode se estabelecer espaços de cultura.

Não é diferente em ambientes aonde a cultura que se estabelece é desenhada pelo grupo de pertencimento familiar de Surdos sinalizadores, cuja principal marca está no conhecimento, reconhecimento, desenvolvimento e aprendizagem da Língua de Sinais. Nessa via, se na Cultura Surda o mundo é visual, é importante compreender que a aprendizagem e as atitudes também perpassam por esse órgão dos sentidos.

Sendo assim, quando uma criança surda convive no seio de famílias surdas sinalizadoras, a sua cultura fica estabelecida com referenciais que envolvem os sinais compartilhados, sem os sons das palavras estabelecidos para os ouvintes, isto possibilita que ditem as próprias regras no seu modo de ser e de pensar o mundo.

De outra forma, se o sujeito surdo conviver com família e grupos oralizados, este tende a compartilhar de uma cultura ouvinte, mesmo sendo surdo profundo. Da mesma forma ocorre com crianças indígenas, cuja cultura será estabelecida tendo como referência sua relação sócio-histórica na aldeia onde ela foi criada.

Nessa perspectiva, para Geertz (2014, p.37) o conceito de **Cultura** é visto como:

Um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, [...] a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais pelos padrões culturais, sistema de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.

Outro pesquisador que traz novo enfoque sobre cultura é Terry Eagleton³² (1943). Em suas pesquisas realizadas no pós-guerra, o autor dá início ao estudo da etimologia da palavra **Cultura** dentro do vetor da crítica cultural, num debate mais voltado para a pós-modernidade (COSTA; CEVASCO, s/d).

Eagleton (2005) define a palavra Cultura em sua obra denominada “A ideia de cultura”, na qual ele aborda este termo com o significado de cultivar, derivado da natureza, sendo que um dos significados originais por ele utilizado é o de “lavoura”, “colheita” ou “cultivo agrícola” dando a ideia de um cultivo que cresce naturalmente. Assim, para o autor, “o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (EAGLETON, 2005, p.11).

Desta forma, Cultura significa inicialmente uma atividade que passou mais tarde a denotar uma entidade, uma abstração em si mesma. Assim sendo,

A raiz latina da palavra "cultura" é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger. Seu significado de "habitar" evoluiu do latim *colonus* para o contemporâneo "colonialismo", de modo que títulos como *Cultura e colonialismo* [...] neste único termo entram indistintamente em foco questões de **liberdade** e determinismo, **o fazer e o sofrer, mudança e identidade**, o dado e o criado (EAGLETON, 2005, p. 10-11, grifo nosso).

Verificamos, com isso, que o autor demonstra que a palavra Cultura não é algo estático, é um termo que está sempre em movimento e que depende das circunstâncias históricas para ter um significado. Com isso, o termo pode obter outras conotações, como é o caso do grupo de Surdos que lutam pela solidificação de uma cultura diferenciada a partir de sua língua. Da mesma forma, acreditamos que a comunidade surda vê nas palavras relacionadas a “liberdade”, “o fazer”, “mudança” e “identidade”, uma nova forma de se constituir a ideia de Cultura - fora do determinismo, do sofrimento, e do estabelecido socialmente a eles.

Nos últimos anos, as pesquisas enveredadas principalmente no campo dos Estudos Surdos, influenciadas pelos intelectuais dos Estudos Culturais, ganharam destaque nos estudos de educadores como Carlos Skliar (1998; 2002), Gladis Perlin (2003), Strobel (2008),

³² Foi aluno de Raymond Williams (1921-1988) em Cambridge, um dos mais renomados nas discussões de cultura a partir da Teoria dos Estudos Culturais ou sociologia da cultura.

Doziart (2006), Sá (1998, 2011), Goldfeld (2002) e Quadros (1997) que abordam em suas pesquisas a defesa por uma “cultura diferenciada” para as pessoas Surdas, a partir de várias literaturas por eles (as) divulgadas³³.

Tais estudos evidenciam os sujeitos Surdos não como um grupo marcado pela deficiência ou relacionado à cura da surdez, mas, acima de tudo, esse grupo passa a ser pensado como diferente, com marcas linguísticas distintas e uma identidade própria, diferenciada dos ouvintes, e essas marcas linguísticas são vistas no seu conjunto, as quais eles denominam de **Cultura Surda**.

A autora surda Strobel (2009), que também defende a ideia de cultura como parte da ideia fundamentada nos Estudos Culturais, sustenta em sua tese, retratada na obra “As imagens do outro sobre a cultura surda” a origem etimológica dessa palavra, que advém do latim *colere* cujo significado é cultivar, etimologia também já defendida por Terry Eagleton.

Para ela, o cultivo é compreendido de forma metafórica para os Surdos sinalizadores, o que significa cultivar a linguagem com o uso da Língua de Sinais e a identidade dos mesmos, a qual é configurada coletivamente. No caso dessas pessoas, o cultivo e a colheita, de forma metafórica, se dariam a partir da comunidade surda³⁴, que é considerada por ela um campo fértil para o crescimento da identidade e da cultura dos sujeitos Surdos.

Assim como em Strobel, a palavra Cultura é também definida por Novaes (2014, p. 56) como sendo o cuidado dispensado à terra cultivada. Para ele, o sentido desse termo deve ser entendido como “o cultivo de estudos linguísticos, bem como de identidades dos indivíduos que vivem sob sua égide”. Nessa via, o autor concebe cultura como um processo de desenvolvimento histórico-social que se dá por meio da construção de uma Língua e de identidades próprias, entre grupos de indivíduos que interagem socialmente.

Contudo, o fato de os ouvintes conceberem que os Surdos sinalizadores possuem cultura diferenciada traz, de certa forma, desembaraços, pois a ideia de cultura que reside na maioria dos ouvintes³⁵ está relacionada à “cultura globalizante e universal”, muito ligada às

³³ Entre as obras produzidas citamos: “A Surdez Um olhar sobre as diferenças” (SKLIAR, 1998); “Identidades Surdas; histórias de vida: Identidades em questão” (PERLIN, 1998); “A criança Surda (GOLDFELD, 2002); O outro da educação: Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão” (DOZIART, 2006); “Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos” (QUADROS; KARNOPP, 2004); “Surdos: vestígios culturais não registrados na história” (STROBEL, 2008).

³⁴ Vale destacar que quando se fala de comunidade surda, inserimos no discurso os surdos, os intérpretes e professores de pessoas Surdas. A “importância dessas comunidades está na responsabilidade de transmitir aos seus componentes conceitos culturais, esportivos, políticos, religiosos e fraternais” (NOVAES, 2014, p.57). Para Padden e Humbires (2000, p. 5), a comunidade surda é formada por um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos.

³⁵ Pesquisas que tratam do tema Representações Sociais de Surdos por pessoas ouvintes retratam essa questão. Ver em pesquisas de Silveira (2011), Ferraz (2010), Bitencourt e Montagnoli (2007) e outros.

concepções tradicionais da antropologia, vistas apenas a partir daquilo que vestimos, comemos ou onde frequentamos, características comuns dos seres humanos, portanto, homogeneizadoras. A essa defesa ouvintista, contrapomos que pensar a Cultura Surda igualada à cultura dos ouvintes, significa não respeitar a difusão da Língua de Sinais em todas as suas instâncias.

Strobel (2009) reforça a sua afirmativa de que os Surdos têm cultura diferenciada dos ouvintes, marcada pela Língua de Sinais. A mesma autora os descreve como um grupo cultural minoritário que define o seu jeito Surdo de entender o mundo, e tenta modificá-lo ou ajustá-lo com o objetivo de torná-lo acessível e habitável, mediante suas percepções de cunho visual, as quais contribuem significativamente para a construção de suas identidades.

Esse ajuste diz respeito ao uso de sua língua, às ideias, crenças, costumes e os hábitos que são específicos de pessoas Surdas (STROBEL, 2009). Dentre eles, o mais importante, e que difere um sujeito Surdo dos ouvintes de forma consubstancial, é o fato de eles pertencerem a um grupo usuário da Língua de Sinais, portanto, esta é a marca principal de sua identidade de Surdo.

A autora ainda compara os Surdos sinalizadores a um grupo cultural ligado pela surdez e pela forma visual de ver o mundo. Afirma que os grupos culturais se apresentam de formas diferentes e que cada um possui seus próprios traços de cultura - da mesma forma acontece com outros grupos culturais minoritários. Ela traz como exemplo os judeus, que estão unidos por um laço religioso, os alemães por uma nacionalidade, e os Surdos são ligados pela Língua de Sinais. (STROBEL, 2009)

Afirma que os grupos culturais se apresentam de formas diferentes e que cada um possui seus próprios traços de cultura - da mesma forma acontece com outros grupos culturais minoritários. Ela traz como exemplo os judeus, que estão unidos por um laço religioso, os alemães por uma nacionalidade, e os Surdos são ligados pela Língua de Sinais. (STROBEL, 2009)

Para aprofundar essa discussão da existência de uma Cultura Surda, a autora destaca oito artefatos culturais de grupos de Surdos que vão além do material, e que ajudam a justificar que o sujeito Surdo possui sua forma particular de ver, entender e transformar o mundo em que vive:

1. a **experiência visual**, que constitui os Surdos como indivíduos que percebem o mundo através de seus olhos;
2. o **linguístico**, que se refere à criação, utilização e difusão das Línguas de Sinais;

3. o **familiar**, que abrange a questão do nascimento de crianças surdas em lares ouvintes e de crianças ouvintes em famílias de Surdos, sendo que, na maioria dos casos, as crianças surdas são uma dádiva para famílias surdas e uma lástima para famílias ouvintes;
4. a **literatura surda**, que se destaca pelas criações, tais como: poesias em Língua de Sinais, histórias infantis e livros publicados por autores Surdos;
5. as **artes visuais**, que são consideradas o artefato onde se localizam as artes plásticas e o teatro Surdo;
6. os artefatos compostos pela **vida social e esportiva**;
7. o **artefato político**, com maior destaque para os líderes Surdos e as lutas sociais por meio de organizações e associações da comunidade surda;
8. as **criações e transformações materiais**, que se destacam como recursos acessíveis ao Surdo: telefones adaptados, campanhas luminosas, entre outras tecnologias criadas para melhorar as condições de comunicação.

O que chama atenção nos debates de Strobel é a sua forma de falar do tema *inclusão* para Surdos, pois é uma autora que por ser surda, e vivenciar a Cultura desse grupo, faz desse debate um discurso para além da filosofia da inclusão estanque, que na maioria das vezes se volta apenas para a escola. Ela aborda essa questão de maneira ampla e eleva para os debates da inclusão social.

Nessa mesma direção, a autora se refere ao Surdo incluído também no mercado de trabalho e nos ambientes sociais. Chama atenção para a necessidade da garantia da acessibilidade em todos os espaços de convívio social (hospitais, delegacias, aeroportos, museus), pois, na maioria das vezes, não são oferecidos intérpretes ou acessibilidade de informação necessária a eles (monitores televisivos com legenda, por exemplo).

Além disso, ela retrata que os programas de televisão e o cinema nacional não possuem acessibilidade de informação e de comunicação, fato ocasionado em larga escala por não possuírem legenda. Nesse sentido, Strobel levanta a seguinte questão: a inclusão dos Surdos na sociedade está sendo uma prática (inter) cultural?

Além de Strobel, importante contribuição deve ser mencionada a partir das pesquisas de Gladis Perlin em relação à Cultura Surda. Para ela, Cultura é um:

Sistema partilhado de significações por sujeitos que utilizam a experiência visual. Cada movimentação, cada significação, como as ondas sobre o lago, movimentam a cultura surda [...] eles identificam qualquer oposição entre o 'nós surdos' e 'você ouvintes'. A marcação da diferença identifica e ventila novamente a alteridade e providencia a identidade e a diferença (PERLIN, 2003, p.27).

O discurso da autora demonstra traços marcados pela filosofia dos Estudos Culturais, que considera que muitos grupos sociais são estabelecidos pela diferença e pelas forças de poder, e não o contrário, tal como é posto pelo colonialismo: representação da exclusão, enfoque clínico-patológico e segregação. Nesse contexto, a marca da Cultura Surda está acima de tudo na experiência e no pensamento ancorado na perspectiva visual do Surdo, o que se dá a partir da constituição de sua identidade e alteridade.

Diante disso, Perlin (2011) destaca a necessidade de a escola também pensar na implementação de uma pedagogia voltada para o Surdo e que valorize os seus aspectos culturais. Com isso, ela ressalta a necessidade de se enfatizar na escola:

A Língua de Sinais, que é um elemento importante para o surdo se sentir independente e em condições de debater com os ouvintes. É uma pedagogia feita com experiências visuais, com experiências que são constantes na cultura dos surdos, pois, contém elementos para a constituição da identidade de Surdos com construções de significados culturais [...]. Contém o currículo próprio para a Educação dos Surdos, um currículo predominantemente cultural, com elementos que permitam ao surdo conhecer o mundo e interagir com ele. Contém a história cultural dos Surdos, isto é, serve-se de sujeitos surdos, de personagens surdos que transmitem saberes culturais apropriados para os processos de relações de poder predominantes na sociedade (PERLIN; MIRANDA 2011, p, 107).

Vale destacar que quando falamos de Cultura Surda, comunidade surda e de identidades surdas, não significa dizer que esses sujeitos viverão isolados com seu grupo, ao contrário, eles passarão a interagir no mundo dos ouvintes, no sentido de fazer com que todos possam fazer uso ou conhecer a sua língua.

Finalizamos esse debate reflexivo parafraseando um trecho de Willians (1992) que diz o seguinte: é importante entender a **Cultura** como um campo de luta em torno da significação social. Isto, sem dúvida, implica relações de poder, onde significar é fazer valer revelações particulares de um grupo social sobre os sentidos de outros grupos. Assim, a produção de significados é conflitiva, mas nunca esgotada.

3.2.1 Surdos sinalizadores: Identidade e diferença

O encontro da igualdade e da diferença com equidade se faz em constante movimento dos grupos pelo respeito recíproco das identidades culturais constituídas. Sawaia (2013) destaca que as identidades precisam estar em curso e não permanentes, pois, para ele, “a referência à identidade só pode ser usada quando se reconhece a igualdade na diferença, fugindo da lógica da mesmidade” (SAWAIA, 2013, p.127).

Assim como Sawaia, Stuart Hall (2012) quando fala de identidade, também afirma que o que se busca atualmente nos grupos culturais não está relacionado às ideias essencialistas, mas a um conceito específico e estratégico que “não assinala aquele núcleo estável do eu que passa do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (HALL, 2012, p. 108). Portanto,

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas multiplicamente construídas ao longo dos discursos, práticas, posições que podem se cruzar ou ser antagônicos [...] estando constantemente em processo de mudança e transformação (Ibid, 2012, p.108).

Nesse sentido, o autor destaca que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela e [...] toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’, mesmo que esse outro seja um silenciado e inarticulado” (ibid., 2012, p.110). Desta forma, a identidade é um “ato de poder”, constituída no interior de práticas de significação, consolidada em locais históricos e institucionais (SILVA, 2012; HALL, 2012). A Cultura, as identidades são, portanto, um processo, uma incessante construção (SILVA, 2012).

Moreira e Câmara (2011) também reforçam que as identidades se associam diretamente com a diferença, pois o que somos se define a partir daquilo que não somos. Por exemplo, dizer que somos paraenses significa dizer que não somos paranaenses dizer que somos Surdos significa dizer que não somos ouvintes. Silva (1996) explica que a identidade é um conjunto de características que distingue as culturas entre si e os grupos sociais diferentes, e que só pode ser compreendido na relação com a produção da diferença, que se constrói num processo social discursivo.

Assim sendo, os autores afirmam que a identidade se constitui a partir de outras identidades, que não são nossas e de forma dicotômica. Com isso, podemos dizer que depende da diferença e vice-versa. Elas se formam com base nessas diferenças ou nos “grupos distintos ‘nós’ e ‘eles’, dos quais os primeiros usualmente correspondem ao homogêneo, ao ‘normal’, ao ‘superior’, ao socialmente aceito, ao exemplo a ser seguido” (ibid., 1996, p. 44). Ao grupo dos “eles” integram-se os excluídos e marginalizados, os “anormais”, os “estranhos” e que precisam ser mantidos à distância.

Essa situação é ímpar, no sentido de refletirmos sobre nossas práticas com os outros e tentar “enxergar” em qual condição nos encontramos (nós ou eles?), para, a partir disso, pensarmos na noção de multiculturalismos como saída para esse dualismo. Pensar no multiculturalismo é pensar numa relação de reciprocidade, de respeito ao outro, a partir da diferença.

Doziart (2009, p.15), quando se reporta à identidade surda, faz o seguinte questionamento: “De que Surdos se fala nas pesquisas ao tratar sobre a necessidade de considerar sua identidade?” A mesma responde que essa identidade apresentada é aquela que é resultante dos moldes positivistas e iluministas que centravam a existência humana com base em leis universais, fixando os sujeitos em categorias e representações unificadas e racionais.

A autora observa ainda que vários estudos atuais questionam a necessidade de se lutar por identidades com base nos acontecimentos do século XX, principalmente após as guerras mundiais, dentre esses estudos estão os de Stuart Hall, Woodward, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros do grupo dos Estudos Culturais e do currículo.

Strobel (2008, p.31) afirma que quando os sujeitos Surdos se identificam com a comunidade surda, estes passam a valorizar ainda mais a sua condição cultural e assim passam a “respirar com mais orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade. Ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitado como sujeito diferente e não como deficiente”.

Ainda no que se refere à identidade, não podemos deixar de refletir acerca dos tipos de identidades surdas apresentadas na tese de Gladis Perlin³⁶ (2003). De acordo com a autora, existe um conjunto de identidades relacionadas à surdez, como: a híbrida, a flutuante, a embasada, em transição, de diáspora, intermediária, e a de cultura surda.

A **Identidade Surda Híbrida** usa os sinais dentro da estrutura da Língua Portuguesa, pois refere-se a surdos que nasceram ouvintes e na fase pós-lingual perderam a audição. Nesse caso, o Surdo teve mais contato com a Língua Portuguesa oral e escrita, e geralmente faz mais uso dela do que de sinais, e convivem pacificamente com as identidades surdas.

A **Identidade Surda Flutuante** segue a representação da cultura ouvinte, colocando os sujeitos Surdos acima dos princípios da comunidade surda. Eles não participam das associações e das lutas políticas dos Surdos, desconhecem ou rejeitam a presença dos intérpretes da Língua de Sinais e orgulham-se de saber falar corretamente o português. Não conseguem se identificar como Surdos e ao mesmo tempo se sentem inferiores aos ouvintes. São vítimas da ideologia oralista e persistem em usar aparelhos auriculares.

A **Identidade Surda Embasada**: é aquela em que os sujeitos desconhecem a surdez como uma questão cultural; não usam a Língua de Sinais porque não lhes foi ensinada; são pessoas vistas como incapazes; são os ouvintes que determinam suas ações e capacidades.

³⁶ Gladis Perlin cria os modelos de identidades surdas a partir de suas vivências na comunidade surda, e, pelo fato de ela mesma ser surda. É grande divulgadora e pesquisadora dos estudos surdos no Brasil.

Trata-se dos casos de Surdos aprisionados pela família, em decorrência dos estereótipos e os preconceitos relacionados a eles. Aqui o que predomina é a opinião do médico, pois a família desconhece as aptidões dos Surdos. Suas representações estão ligadas à medicalização e à deficiência.

A **Identidade Surda em Transição** é aquela em que a pessoa Surda vive em movimento entre uma identidade e outra. Geralmente essas pessoas são filhos de pais ouvintes que não tiveram contato com a cultura surda na infância. Contudo, na vida adulta, passam a ter contato com a comunidade surda e a situação muda, pois eles passam pela desouvintização. É uma identidade em transição da oral/visual para o espaço/visual/sinalizada.

A **Identidade Surda de Diáspora** caracteriza aqueles que passam a conviver com os Surdos de outros países, ou outras regiões, no seu próprio país. Geralmente podem estar em transição de uma identidade ouvintista para a identidade surda ou em transição para passar a fazer uso de uma determinada Língua de Sinais já conhecida e dinâmica.

A **Identidade Surda Intermediária** caracteriza-se por possuir resíduos auditivos. É aquela em que a pessoa Surda leva uma vida de ouvinte, sem precisar de intérprete de Libras. Contudo, precisaria de aparelhos para melhorar o entendimento das informações. Neste caso há dificuldade de encontrar a sua identidade, pois não é Surdo e nem ouvinte.

Por sua vez, a **Identidade de Cultura Surda** é fortemente marcada por uma política surda, cuja principal característica é a Língua de Sinais para se comunicar. A captação de mensagens é visual e não oral, e o envio das mensagens se dá pelas mãos e não pelo aparelho fonador. Neste tipo de identidade, as pessoas Surdas possuem suas organizações, associações ou órgãos representativos, e compartilham entre si suas dificuldades, aspirações e utopias. Elas também passam aos outros Surdos a sua forma de ser diferente além de uma posição de resistência e busca de uma identidade cultural; assimilam pouco a ordem da língua falada; usam tecnologias diferenciadas; e se relacionam de forma diferente com pessoas e animais.

Apesar de Perlin apresentar essas identidades, a própria autora, em parceria com Miranda (2011, p.107), destaca que as identidades apontadas em seus estudos no ano de 2002 não são “fixas, estáveis, coerentes, acabadas e idênticas”. Elas são identidades em construção afloradas em contato com outros Surdos e com outros sujeitos. Sendo assim, o sujeito Surdo se reinscreve o tempo todo na cultura e negocia a sua diferença e subjetividades.

Portanto, as identidades não devem ser engessadas, a ponto de afirmarmos que cada sujeito Surdo está inserido em um determinado grupo identitário, haja vista que eles podem passar por processos de transição, uma vez que nós, enquanto seres humanos, somos seres

mutáveis e históricos. Neste caso, o sujeito Surdo estaria na “condição de” em determinado momento histórico-social-familiar, podendo, contudo, sair dessa condição a qualquer momento. Como afirma Botelho (2009, p. 164):

Outros surdos conhecerão, cedo ou tarde, uma outra perspectiva e concepção de surdez que lhes permitirá não se envergonharem de serem surdos, e se sentirão tentados a desistir da obsessão de buscar uma identidade de pessoas ouvintes em grupos de ouvintes.

Segundo Moreira e Câmara (201, p.39) em termos políticos, a ênfase dada à “identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais tenham sido alvo de inaceitáveis discriminações”, como é o caso das pessoas Surdas. Tais grupos, segundo os autores, têm se rebelado contra a situação de opressão em que vivem e que os têm vitimado. Por meio de suas várias lutas, aos poucos eles vêm conquistando espaços e também seus direitos relativos à cidadania. Sendo assim, com muita tenacidade,

tem contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos ‘superiores’, ‘normais’, ‘inteligentes’, ‘capazes’, ‘fortes’ ou ‘poderosos’ são na verdade construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas (MOREIRA; CAMARA, 2011, p.39).

São essas identidades hegemônicas, consideradas “oralistas” ou “ouvintistas” com as quais os Surdos, ao longo das últimas décadas, conflitam, uma vez que foi por conta delas que a surdez sempre foi vista como representações de deficiência, de anormalidade e de incapacidade. Acreditamos que, tendo em vista as políticas de inclusão, a divulgação e as leis³⁷ que se ajustam ao atendimento à comunidade surda, há uma tendência em aumentar a quantidade de pessoas Surdas sinalizadoras que reconhecem dentro de sua cultura diferenciada a identidade bilíngue, o que é possível com a valorização da Língua de Sinais (LS), como sua primeira língua, e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Essa será a forma mais concreta do combate às práticas de identidades hegemônicas.

Sabemos que é por meio das relações e das interações que nos identificamos como diferentes de outros grupos. Isso geralmente acontece porque “convivemos e travamos contato, construímos as nossas identidades, que se formam mediante aos elos estabelecidos com pessoas, grupos, personalidades, obras literárias, personagem de mídia [...] família” (MOREIRA; CAMARA, 2011, p.41).

³⁷ Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005

E assim vão sendo modeladas as identidades individuais a este emaranhado de relações que nem sempre se articulam de forma harmônica, pois elas se dão de acordo com a situação que cada um vive. Portanto, nossas identidades não podem ser fixas, imutáveis, únicas e homogêneas, elas são articuladas às situações e às relações cotidianas.

Conforme Sawaia (2013), é preciso olharmos a identidade pelo sentido ético do termo. Para ele, se formos falar de dualismos, que se fale da dialética identidade/alteridade, o que significa dizer que identidade combina com o modo de ser de cada pessoa, alimentadas pela diversidade e pela possibilidade de manter acesa a política de criar formas de solidariedade entre os diversos.

Para Benveniste (1988), é na linguagem e somente pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. É na relação dialógica que o “eu” se designa locutor e que este se anuncia como sujeito. Por isso, o uso dos pronomes pessoais é, na maioria das vezes, o primeiro ponto de apoio para essa revolução da subjetividade na linguagem. Com base nessa ideia, dizemos que o “eu” também está ligado à identidade dos Surdos. Dito isto, concordamos com o autor quando afirma que a subjetividade “é a capacidade do locutor se propor como sujeito através da língua” (BENVENISTE, 1988, p. 196).

3.2.2 A marca basilar da Cultura Surda: A Língua de Sinais como cultura de empoderamento

Uma das características mais marcantes da Cultura Surda é a conquista de sua identidade política, que tem como uma de suas principais características a valorização e a resistência pelo uso da Língua de Sinais como primeira língua pelo Surdo em todos os espaços. É a partir dela que é desencadeada a luta por uma cultura de resistência e empoderamento, que se difere da língua dos ouvintes, metodologicamente construída por meio da audição. Segundo Wrigley (1996, p.32) “o recurso significativo e definidor da Cultura Surda é o uso de uma língua gestual”.

A Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais para as pessoas Surdas, oficializa essa língua como forma de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, que constitui as comunidades de pessoas Surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto Nº 5.626 de 2005, que regulamenta a lei anterior, reafirma esse tipo de língua e aponta ainda que a pessoa Surda é aquela que possui perda auditiva, mas compreende e interage com o mundo por meio de suas experiências visuais, as quais se manifestam

enquanto **Cultura**, principalmente por fazer uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2005).

Vemos que a palavra **Cultura** aparece nas legislações diretamente relacionada à língua viso-espacial, denominada no Brasil de Língua de Sinais (LS) ou Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, podemos afirmar que a nossa legislação considera a Libras como uma forma de Cultura pertencente à comunidade surda, que se concretiza pelo aspecto linguístico e pela forma como o Surdo vê o mundo, diferenciada dos ouvintes.

O Decreto Nº 5.626 de 2005 determinou a implementação da disciplina Libras no currículo educacional de alguns cursos. Segundo o Decreto, essa disciplina deverá ser oferecida de forma obrigatória nos cursos de fonoaudiologia e na formação de professores em nível médio e superior. Além disso, assegura no capítulo V a presença do profissional tradutor/intérprete de Libras para garantir aos alunos Surdos, ou com deficiência auditiva, o acesso à comunicação, à informação e à educação.

O papel e o uso da Língua dos Surdos, portanto, são fundamentais para o desenvolvimento dessas pessoas, independente da faixa etária, uma vez que a condição de ser Surdo pode advir de forma adquirida ou congênita. No caso da forma adquirida, implica afirmar que todos nós não somos imunes à perda da audição, inclusive na velhice, onde geralmente acontecem os maiores índices. Para além disso, convém dizer que a Língua de Sinais faz parte da comunidade surda, o que significa dizer que todos aqueles que são Surdos e pessoas que convivem (família, amigos, professores e intérpretes) com esse grupo devem compartilhar dessa língua para que haja a comunicação e, principalmente, para que seja respeitada a língua desse grupo minoritário.

A língua, como parte de um campo maior do pensamento abstrato, não pode ser abordada sem pensarmos na linguagem, esta que faz do ser humano o que é hoje. Segundo Luria (1986), a linguagem³⁸, teria sido produzida por homens e mulheres a partir do processo de complexificação de suas ações rotineiras e pela divisão do trabalho. Portanto, a linguagem sofreu transformações através da história. E em razão do acúmulo e transmissão do conhecimento, os indivíduos a foram aperfeiçoando de geração em geração. Assim sendo, “sem a linguagem, o pensamento abstrato não poderia existir no homem” (LURIA, 1986, p.22).

³⁸ A linguagem aqui é entendida como um conjunto de sinais de que a humanidade intencionalmente se serve para comunicar as suas ideias e pensamentos (COUTINHO, 1976, p. 21).

Isto implica dizer que os grupos humanos constroem formas partilhadas e códigos pelos quais é impossível não se comunicar. Siqueira e Nuemberg (2013, p.118) ao exemplificarem essa ideia, ressaltam que:

[...] em geral falamos. E se por algum motivo qualquer estamos impossibilitados de falar? Podemos tentar nos comunicar através de gestos, da mímica, da escrita, de atitudes do corpo, enfim, podemos utilizar outras formas de linguagem para transmitir aos demais o que pretendemos [...] as línguas atestam que mesmo entre aqueles que falam uma língua única, há diferenças significativas segundo as tradições do grupo ao qual pertencem.

Situações como essas acontecem com a língua dos sujeitos Surdos, que é desprovida dos sons. No entanto, cabe observar que isso não se torna uma deficiência ou um complicador na sua forma de comunicar e de pensar abstratamente, uma vez que a partir da Língua de Sinais, específica da comunidade surda, esta é totalmente concretizada com estrutura e gramática própria possível de alcançar degraus de aprendizagem, assim como acontece com a língua dos ouvintes.

Para entendermos o *status* linguístico da Língua de Sinais é interessante relembrar como era pensada a teoria do signo, tendo como referência a língua dos ouvintes, para então compará-los em alguns pontos. No passado, Saussure (1969) ao apresentar a sua teoria sobre signo linguístico (signo-significado-significante), com foco nas suas pesquisas com os ouvintes, destaca a importância do papel de unir um conceito a uma imagem acústica, e não uma coisa a uma palavra apenas, o que explicou pelo princípio da arbitrariedade do signo. Toda sua teoria envolve um ser humano que possui boa receptividade de som.

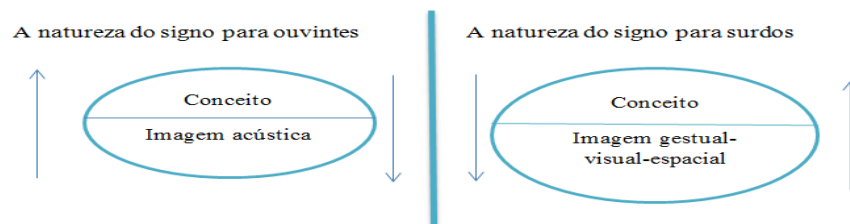
Nesse debate, Saussure determina que além da palavra, o signo também pode ser empregado de forma mais ampla, o que abarcaria os gestos, imagens, sinais, sons, as cores e outros, como representação para alguém. Assim, para Saussure (1969), o signo surge da união de um conceito e uma imagem acústica. Essa união do conceito e da imagem acústica passa a ser substituída, respectivamente, por palavras como “significado” e “significante”. O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica na teoria de Saussure. Nesse sentido, trata-se de uma entidade psíquica em que,

o significante é de natureza auditiva, o significado é a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos. Tal imagem é sensorial e, se chegarmos a chamá-la “material” é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente se torna mais abstrato (SAUSSURE, 1969, p.80).

Nesse debate, esta é a marca da diferença para os Surdos pré-linguais, uma vez que eles não possuem a imagem acústica definida pelo autor. Contudo, isso não significa dizer que

não existe o pensamento abstrato para o sujeito Surdo, pois, uma vez que, diferentemente dos sons, o signo para esse sujeito passa a ser estabelecido a partir dos parâmetros que estruturam determinado sinal. Assim, o signo para o surdo sinalizador, surge, neste caso, com a união do sentido com a imagem gestual-visual-espacial. Essa diferenciação pode ser visualizada nas imagens a seguir, as quais demonstram a ligação interdependente e inseparável que há entre significante e significado.

Imagem 1: A natureza do signo para ouvintes e para Surdos

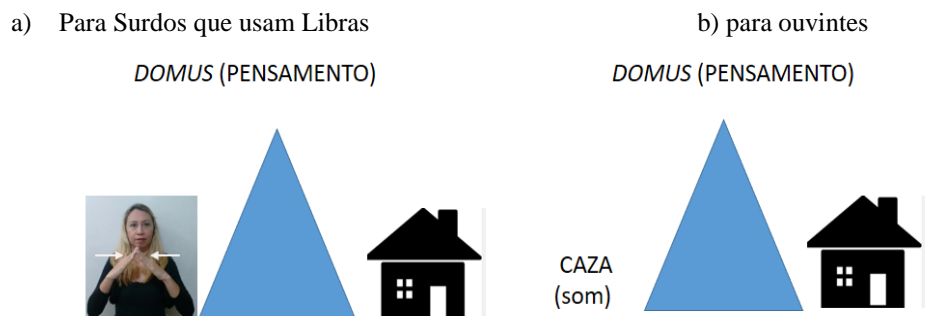


Fonte: A autora (2016). Adaptação de Saussure (1969).

Carvalho (2013) ressalta que Saussure, ao incluir o significado na formulação do signo linguístico, demonstra ter consciência plena de que não é possível existir conceitos ou representações (*domus*) sem a respectiva denominação correspondente. Essa premissa constitui a base da semântica moderna, a qual ainda utilizamos na linguística estruturalista, seja ela na língua oralizada ou na Língua de Sinais, para estudarmos os princípios da comunicação e da própria linguagem.

Mais tarde, novas formas de pensar o signo apareceram, tal como a substituição da bipolaridade conceito-imagem de Saussure, pela tríade conceito-imagem-coisa significada, denominada de triângulo de Ogden e Richards. Com essa tríade, teríamos uma nova figuração. Vejamos como fica essa adaptação para a língua dos sujeitos Surdos.

Imagem 2: Tríade da teoria do signo para Surdos e ouvintes



Fonte: A autora (2016)

A modalidade gestual-visual-espacial pela qual a Língua de Sinais é produzida e percebida pela comunidade surda, provoca nos ouvintes o pensamento de que “todos os sinais são o ‘desenho’ no ar do referente que representam” (STROBEL; FERNANDES, 1998, p. 4). Essas confusões acontecem em decorrência de sua natureza linguística, pois a realização de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere. Mas isso não é uma regra, pois a maioria dos sinais são arbitrários, não mantendo relação de semelhança alguma com seu referente (STROBEL; FERNANDES, 1998).

O fato de muitos linguistas desconhecerem a estrutura da Língua de Sinais leva-os a apresentar representações dessa língua como se elas fossem apenas icônicas, e, por conta disso, acharem que a Língua de Sinais se resume em mímica e gestos. Nessa via de pensamento, eles não consideram a Libras como Língua por esta não se definir unicamente como arbitrária. Contudo, a partir das pesquisas de Stokoe, hoje sabemos que a LS apresenta tanto a arbitrariedade como a iconicidade, e, isso em nada diminui o seu *status* de língua.

A maior diferença entre as Línguas de Sinais e as línguas orais se dá na sua forma de comunicação, pois enquanto uma ocorre por meio do canal visual-espacial, a outra se dá pelo canal oral auditivo. No que diz respeito às línguas de sinais, estas se articulam espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e os parâmetros que ela oferece na constituição de seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais. Daí o fato de muitas vezes elas apresentarem formas icônicas, isto é, formas linguísticas que tentam copiar o referente real em suas características visuais (FERREIRA-BRITO, 1995).

No que diz respeito aos sinais arbitrários, Strobel e Fernandes (1998) os definem como aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que representam, e estão presentes na LS em várias palavras. A exemplo temos os sinais “amigo” e “tio” presentes na imagem 3:

Imagem 3: Exemplos de sinais arbitrários



Fonte: A autora (2016).

Por outro lado, os sinais icônicos reproduzem a imagem do referente, o qual pode ser uma pessoa ou até mesmo um retrato ou uma fotografia da realidade. Isso pode ser visualizado com os exemplos trazidos pelas mesmas autoras, quando apresentam o sinal das palavras “telefone” e “borboleta”, como podemos verificar na imagem 4.

Imagem 4: exemplos de sinais icônicos



Fonte: A autora (2016).

Como pudemos observar, tanto o sinal que faz referência ao telefone como o sinal de borboleta, são possíveis de serem observados pelo ouvinte com muita facilidade, pois eles se apresentam da mesma forma como é o objeto. Nesse sentido, mesmo que o ouvinte não conheça a Língua de Sinais é possível compreender os sinais icônicos apresentados.

Nessa direção, podemos afirmar que a LS é tanto icônica quanto arbitrária no processo comunicacional, diferentemente das línguas orais, que são arbitrárias. Como vimos, a forma como nós ouvintes nos apropriamos dos signos linguísticos é diferente para quem faz uso da Língua de Sinais. Logo, os Surdos e ouvintes precisam conhecer a formação dos sinais e a estrutura dessa Língua para também se comunicarem, seja com os seus pares seja com a comunidade surda de forma geral.

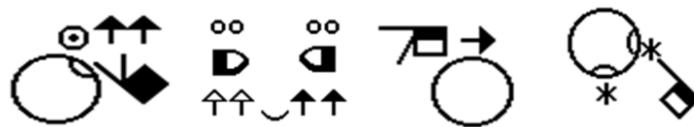
Para Ferreira–Brito (1995), as línguas de sinais são línguas naturais assim como as línguas orais, pois surgem espontaneamente e são provenientes da interação entre pessoas. Além disso, devido sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto ou abstrato. Enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

Quadros e Karnopp (2004, p.30) também afirmam que as Línguas de Sinais são consideradas línguas naturais, pois “compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação”. Reforçando esta ideia, as autoras destacam que as Línguas de Sinais são consideradas pela Linguística como “línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do Surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.30).

Nesse sentido, há necessidade de que a língua dos sujeitos Surdos se faça presente não somente em escolas, mas em todos os espaços que uma pessoa ouvinte também circula, pois assim como os falantes, as pessoas Surdas também sonham em ocupar espaços diferenciados na sociedade, e um dia ocupá-los como realização de um projeto de vida, constituírem famílias e progredirem na carreira.

SEÇÃO 4

SINAIS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS



Talvez, a mais 'sofrida' de todas as representações no decorrer da história dos surdos é a de 'modelar' os surdos a partir das representações dos ouvintes.

Strobel (2007)

Esta seção tem como objetivo trazer a historicidade da escolarização das pessoas Surdas, dando maior ênfase aos modelos de educação existentes e aos processos com os quais esses sujeitos conviveram na escola. Esses processos, historicamente, foram denominados de Gestualismo, Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, os quais se desenharam em momentos marcados por exclusões, processos de integração e paradigmas de “inclusão”.

É de fundamental importância entender esses contextos evidenciados com as marcas da história, para que possamos apreender as Representações Sociais dos processos de escolarização dos estudantes Surdos e as repercussões em seus projetos de vida a partir dessa relação construída, muito ainda presente, nos processos mais globais de exclusões e integrações na Europa e no Brasil. Dessa forma, a pesquisadora surda Karin Strobel, reflete que a mais sofrida de todas as representações que envolvem a historicidade das pessoas Surdas, sem dúvida foram aquela que desenharam a sua trajetória a partir das decisões dos ouvintes.

4.1 Dos processos de exclusão à escola oralista para pessoas Surdas

Baseados em autores como Skliar (1998, 2013, 2009), Goldfeld (2002), Soares (1999) e Lane (1992), que retratam em seus estudos a história e a escolarização dos sujeitos Surdos, foi possível identificarmos as marcas da exclusão, delineadas a partir do preconceito, estereótipos e estigmatização presentes na história dos Surdos desde a Idade Antiga e que, de certa forma, contribuíram para a constituição das identidades dessas pessoas.

4.1.1 A escolarização de Surdos na Europa

Segundo Strobel (2007, p. 24), a trajetória histórica dos sujeitos Surdos, foi desenhada por representações construídas por “educadores, médicos, fonoaudiólogos, dentre outros; que atuaram com estes sujeitos” durante séculos, especialmente no continente europeu. De forma direta e indireta, esses profissionais moldaram muitos dos comportamentos e a construção dessas identidades.

Ao longo da antiguidade, as pessoas Surdas foram vitimadas pela família e pela sociedade, o que se dava principalmente com práticas ligadas ao abandono ou com a negação da vida humana. A marca principal desse período era olhar a pessoa Surda como incapaz. Na Idade Média, as pessoas Surdas foram demonizadas pela Igreja e também excluídas pela sociedade. Além disso, pelo fato de não usarem o aparelho fonador para se comunicar, a sociedade os caracterizava também como deficientes, loucos e hereges.

Para Bianchetti (2012, p.30), o paradigma assumido na Idade Antiga, em especial em Atenas, foi cristianizado pelo judaísmo cristão. Assim, enquanto os gregos se “circunscrevem no campo do politeísmo, na idade média, esse paradigma é assumido no campo da teologia, trazendo profundas repercussões, com base até na sua terminologia”.

Dessa forma, a dicotomia defendida na Grécia de corpo/mente passa a ser substituída pela ideia de corpo/alma na religião. Nessa via, todo ser humano que se encontrava fora desse padrão passava a ser estigmatizado, excluído e considerado “anormal”, uma vez que “para o moralismo cristão/católico daquela época a diferença passa a ser um sinônimo de pecado” (BIANCHETTI, 2012, p.30). Nesse sentido,

Das duas partes dicotomizadas, a alma é a parte digna, é a que merece atenção e cuidado. O corpo mereceu alguma consideração quando foi elevado à condição de ‘templo da alma’[...] foi agraciado com o desprezo, o que ajuda a entender a ascese, os jejuns, a abstinência, a autoflagelação, e principalmente, a fogueira da inquisição como forma de purificação dos pecados do corpo/carne (BIANCHETTI, 2012, p.30).

Esse olhar derivado da Igreja reforçou, em alguns casos, a exclusão das pessoas Surdas, assim como ocorreu com as pessoas com deficiência, ciganos e outros grupos. No início da Idade Moderna muitos foram renegados à própria sorte e passaram, em alguns momentos, a ser vistos pelos ouvintes como agressivos e loucos.

Essa representação que muitos tinham das pessoas Surdas determinou a atitude de outros a colocá-los em manicômios e asilos. Tais atrocidades também foram reflexos das novas ideologias advindas do renascimento cultural e do avanço da ciência dado o exemplo do avanço da medicina, iniciado a partir do século XVI.

Com o avanço da ciência, das artes e da literatura, as representações também mudam para as pessoas Surdas. Por sua vez, estas passaram a ser vistos por muitos educadores e pela Igreja com compaixão. De acordo com Bianchetti (2012, p.33) a Igreja Católica passa a explicar a existência das pessoas Surdas como instrumentos de Deus, e tinha como objetivo “alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhe proporcionar

oportunidade de fazer caridade. Assim à desgraça de uns proporcionava meios de salvação a outros”.

Com essa atitude, no final do século XIV e início do XV, a pessoa Surda deixa de ser vista como herege e vítima de inquisidores, e passa a ser vista com as representações de “coitadinho” ou de “ameaça” para a sociedade. Os deficientes naquela época passaram a ser segregados, com a justificativa de que representavam perigo para si mesmo e também para a sociedade. Dentre eles estavam as pessoas Surdas, consideradas deficientes auditivas e incapazes (BIANCHETTI, 2012).

Em resumo, até o final da Idade Média, os sujeitos Surdos não tinham nenhum tipo de direito à escolarização. Foi somente no início do século XVI, começo da Idade Moderna, que alguns médicos, como Gerolamo Cardano³⁹ (1501-1576), trouxeram grande contribuição para a escolarização dos sujeitos Surdos, assim como o ensino da leitura e da escrita entre eles. Ele foi um dos primeiros pensadores, a comprovar que ser Surdo não significava não ter inteligência, como muitos pensavam na Idade Antiga e Média, muito ao contrário, “o Surdo era capaz de aprender” (SKLIAR, 1998, p. 37).

Segundo Goldfeld (2002), Cadarno teve grande importância para a escolarização das pessoas Surdas, uma vez que foi o primeiro a afirmar que seria crime um sujeito Surdo não receber instrução e educação, pois sempre acreditou que essas pessoas poderiam ganhar espaço social com a aprendizagem da escrita.

Por outro lado, haviam outros educadores, e também médicos, que estavam preocupados em ver o sujeito Surdo como objeto de seus estudos. Assim, a visão teológica da Idade Média sobre esses sujeitos vai perdendo as forças. Nesse período, metodologias diversificadas passaram a ser valorizadas no ensino da escrita e da “linguagem” do sujeito Surdo por meio de educadores religiosos e médicos europeus, que versavam entre língua gestual (gestualismo) e/ou oralização, como podemos ver no quadro 3.

³⁹ Cardano foi considerado um dos primeiros professores de sujeitos Surdos. Seus estudos estavam relacionados à fisiologia, como por exemplo a condução óssea do som. Foi a partir de seus estudos com Surdos que outros pesquisadores afirmaram que a escrita representava o som da fala ou pensamento e, por isso, a mudez não se constituía em impedimento para que o Surdo adquirisse conhecimento. Diante disso, em seguida Cardano passou a pesquisar o grau da capacidade de aprendizagem dos sujeitos Surdos entre diferentes tipos de surdez, o que influenciou diretamente mais tarde, as classificações da surdez (SOARES, 1999).

Quadro 3: Intelectuais e metodologias utilizadas na escolarização de sujeitos Surdos

INTELECTUAIS	METODOLOGIA ADOTADA	MÉTODO
Pedro Ponce de León (1510-1584)	Ensinou filhos dos nobres a falar e desenvolveu uma metodologia de educação de sujeitos Surdos que incluía a datilologia.	Oralismo e Gestualismo
Juan Pablo Bonet (1579-1633)	Publicou livros da invenção do alfabeto manual chamado <i>chirologia</i> e o livro <i>Reduccionde las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos</i> que acreditava ser a Língua de Sinais. Mas seu método se dava a partir da iconicidade do sinal e dava maior atenção à escrita dos Surdos.	Gestualismo
Manuel Ramirez de Carrión (1579-?)	Difundiu o método de soletração fonética para deficientes auditivos	Oralismo
Charles d L'Épée (1712- 1789)	Aproximou-se dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris e aprendeu com eles a Língua de Sinais. Criou o chamado “sinais metódicos”, uma combinação da LS com a gramática sinalizada da França. Transformou sua casa numa escola para Surdos, e mais tarde esta ficou denominada de Instituto Nacional de Jovens Surdos – Mudos de Paris, atual Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS). Sua metodologia defendida era o gestualismo.	Gestualismo
Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780)	Interessou-se pela educação de sua irmã Surda e começou a utilizar os métodos de Bonet. Em 1744, iniciou a prática de ensinar pessoas Surdas. Seu método pretendia desmutizar o surdo por meio da visão e do tato. Fazia os alunos lerem e pronunciarem palavras mecanicamente. Para tanto, usava palavras do cotidiano, frases curtas e depois mais complexas. Foi responsável também pela divisão de três níveis da surdez: surdez total, parcial profunda e parcial média.	Oralismo
Roch-Ambroise Sicard (1742- 1822)	Seguidor de L'Épée, defendia uma educação de surdos independentemente do nível social, e uma escola pública e gratuita para os Surdos. Fundou a escola de Surdos de Bordeaux e depois sucedeu L'Épée no INJS.	Gestualismo
Samuel Heinick (1727-1790)	Alemão, fundador e defensor do método oral puro, denominado de oralismo. Rejeitou a Língua de Sinais. Fundou a primeira escola para surdos com o uso exclusivo de métodos oralistas.	Oralismo
Jean Marie Gaspar Itard (1775-1838)	Foi médico do INJS em Paris e pesquisador. Iniciou os estudos sobre as doenças do ouvido. Dedicou seu tempo para a cura da surdez, mas depois de ver fracassar suas pesquisas, optou em fazer um trabalho pedagógico que visava a aquisição da fala e o aproveitamento de resíduos auditivos, com muita fonarticulação.	Oralismo
Thomas Gallaudet	Fundou a primeira escola para surdos no continente americano. A escola foi criada nos EUA e usava como método o francês sinalizado com adaptação para o inglês, o que levou à criação da <i>American Sign Language (ASL)</i>	Gestualismo Comunicação Total

Fonte: A autora (2016)

Todos esses intelectuais viram nos sujeitos Surdos a possibilidade de terem alguma forma de comunicação, sem descartar a ideia de que eles poderiam aprender a escrever. Isso foi um avanço na história da escolarização das pessoas Surdas, uma vez que eram vistas no passado apenas como surdos-mudos e ineducáveis. Essas metodologias adotadas, mesmo indiretamente influenciaram também a história da educação de Surdos no Brasil, sobre a qual discutiremos mais adiante, nesta seção.

Dentre esses intelectuais, L'Epeé é um dos que mais nos chama a atenção, pois foi o que mais influenciou a valorização da língua sinalizada dos sujeitos Surdos, a qual no Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris (INSM) era considerada como método gestual ou **gestualismo**.

Segundo Lane (1992), a linguagem gestual ocorreu com a criação da primeira escola para crianças Surdas no século XVIII, na França, por Michel Abade d L'Epée. O autor destaca que o abade se interessou pela instrução de Surdos a partir do momento que se impressionou com a forma de comunicação de duas irmãs Surdas e começou a aprender com essas meninas, pois:

ofereceu-lhes pão e obteve o sinal de COMER; água, e obteve o sinal de BEBER, apontando para os objetos em redor, aprendeu nomes que aplicavam a cada um deles [...] à medida que a turma foi crescendo, os sinais usados pelas duas irmãs, provavelmente a Linguagem Gestual Francesa na forma utilizada na época, acabou por ser usada por todos os alunos de Epée [...] Epée não entendia o fato de os seus alunos utilizarem uma verdadeira linguagem que podia servir para a sua instrução. Achou que tinha de dotar os sinais com gramática – chamou ao novo sistema MÍMICA METÓDICA (LANE, 1992, p.107).

Soares (1999, p.31) destaca que no processo educativo, o educador L'Epée viu-se obrigado a criar uma “linguagem mímica universal que permitisse a realização de uma instrução rápida, que possibilitasse a esses Surdos transformarem-se em elementos úteis manualmente para a sociedade”.

A metodologia do abade consistia em usar gestos que, por sua vez, foram criados a partir do contato e observações da comunicação dos Surdos que L'Epée “juntou com os que ele próprio inventou, para representar as inflexões, os tempos, os artigos e outras características gramaticais do francês” (COUTINHO, 2008, p.36). Isso fez com que fosse dado maior impulso à língua sinalizada ou gestual dos sujeitos Surdos naquela comunidade.

O abade entendia a importância da Língua de Sinais para a comunidade Surda, ele não tinha dúvidas que esse grupo social podia ser educado por meio do método gestual e, ao mesmo tempo, defendia uma educação não exclusiva à alguns privilegiados, mas principalmente àqueles possuíam uma forma diferente de se comunicar.

Segundo Coutinho (2008), L'Epée, além de ser um dos primeiros educadores de pessoas Surdas na Europa, também defendeu a ideia de cidadania para esse grupo. Foi por meio de sua escola que muitos deles conseguiram emprego como professores de outros sujeitos Surdos. Essa nova ideia, ajuda a mudar a forma de pensar acerca da condição dessas pessoas, as quais deixam aos poucos de ser vistas pela sociedade como ineducáveis para alguém educável, portanto, sem perigo para a sociedade.

Nessa perspectiva da conquista que eleva os sujeitos Surdos à cidadãos, em 1971 foi promulgada pela Assembleia Nacional Francesa, a lei que reconhecia e determinava às pessoas Surdas “o direito de se beneficiarem plenamente dos direitos do homem [...] é atribuído nessa mesma assembleia o título à L’Epée de *Bienfaiteur de l’Humanité*” (COUTINHO, 2008, p.37).

Segundo Coutinho (2008), a influência do Abade foi positiva para toda a França, que em poucos anos começou a difundir a ideia de serem criadas outras escolas para pessoas Surdas em cada uma das cidades. A aceitação da língua sinalizada ou mímica metódica nas escolas proporcionou a possibilidade da “igualdade” em relação aos ouvintes, no sentido dos sujeitos Surdos também terem direito à educação escolarizada, de lerem e escreverem, além da possibilidade de ascensão social perante ao mercado de trabalho. Ser professor foi uma das profissões mais escolhidas por eles.

Lane (1992) destaca que após Epée a educação de surdos teve grande contribuição do Abade Sicard, seu discípulo, que deu prosseguimento à metodologia de seu mestre. Contudo, sem estar ainda ciente de que a Linguagem Gestual Francesa possui sua própria gramática, bem diferente da gramática da língua francesa. É importante frisar que,

Na escola Mãe, em Paris, o abade Sicard aprendeu a partir das tentativas de Epée que a mera tradução de uma palavra em francês para o francês gestual levava à sua compreensão; por isso, o significado de cada palavra era explicado primeiro em LSF. Nos anos que seguiram a morte de Sicard o passo intermédio entre o francês e a LSF foi posto à parte (LANE, 1992, p. 108).

Além disso, o autor comenta que em 1834 a mímica metódica foi considerada totalmente abandonada, principalmente nos Estados Unidos. Segundo pesquisas de Coutinho (2008), durante o início do processo de escolarização de pessoas Surdas na Europa os professores eram ouvintes. O primeiro professor Surdo que passou a ensinar a Língua de Sinais para outros sujeitos Surdos foi Etienne de Fay. Além dele, Jean Massieu foi professor Surdo, por ter desenhado importantes funções pedagógicas e difundido o projeto de L’Epée no INJS, juntamente com Laurent Clerc, que também se tornou grande educador da Língua Sinalizada Francesa.

4.1.2 A escolarização de Surdos na América

Os professores Surdos tornaram-se referência não somente na França, mas em outros países da Europa e na América. Uma das importantes participações desses professores ocorreu no encontro sobre metodologias para Surdos na Inglaterra, em 1815, onde eles foram

convidados para palestrar. Gallaudet, professor de pessoas Surdas nos Estados Unidos, esteve presente na palestra com o intuito de conhecer novas metodologias que pudessem ser adequadas ao ensino de pessoas Surdas na América.

Após assistir a metodologia apresentada por Clerc e Massieu, o professor Gallaudet se convenceu de que o método gestualista seria a melhor metodologia entre as disponíveis. Um ano depois, Clerc emigra para os Estados Unidos da América (EUA) a convite de Gallaudet:

Durant la traversée, il apprend la langue des signes à Gallaudet qui lui apprend l'anglais écrit. Ils fondent tous deux la première école spécialisée des Etats-Unis à Hartford (Etat de New York) en 1817. Il forme de nombreux sourds qui deviendront professeurs et directeurs. Son action rend possible la création de l'université Gallaudet à Washington en 1864. A travers lui, la langue des signes française a eu une forte influence sur l'American Sign Language (ASL)⁴⁰ (GENDROT, 2014, p. 26).

Com a chegada de Clerc nos EUA, inicia a história da educação de pessoas Surdas na América do Norte. Cria-se a primeira escola em Hartford e a metodologia denominada “gestualismo misto”. Em 1821, a escola passou a se chamar *American Asylum for the Instruction and Education of Deaf and Dunmb*⁴¹. Com esse feito,

Laurent Clerc acabaria por encaminhar o ensino de surdos nesta escola para um programa pedagógico apelidado de “gestualista misto”, resultante da adaptação do modelo aplicado pelo abade de L'Epée e Sicard, tentando respeitar as potencialidades de cada aluno [...] iniciou com a base da língua gestual francesa que acabaria por evoluir para uma língua gestual americana - ASL construída sob diferentes influências internas (COUTINHO, 2008, p.40).

Tanto Clerc como Massieu, e depois Huet, aos poucos começaram a divulgar para outras fronteiras da Europa a sua forma de escolarizar e ensinar os sujeitos Surdos por meio da Língua de Sinais ou língua gestual. O Brasil esteve entre esses países e terá maior destaque neste trabalho mais adiante.

Gallaudet, que se tornou mais tarde o Reitor da Universidade de Columbia, observou que “a finalidade da escola não é ensinar sinais, mas sim palavras e, portanto, o trabalho dispendido a definir uma mímica metódica é uma máquina pesada e difícil de manejar e um peso morto sobre o sistema de instrução em que está reconhecido” (LANE, 1992, p. 108). O autor afirma que em 1835, em Nova Iorque, o inglês gestual foi totalmente abandonado pelos princípios do oralismo, como veremos a seguir.

⁴⁰ **Tradução:** Durante a travessia, ele ensinou a Língua de Sinais para Gallaudet e este lhe ensinou o inglês escrito. Ambos fundaram a primeira escola especializada dos Estados Unidos em Hartford (Estado de Nova York) em 1817. Eles formaram vários Surdos que se tornaram professores e diretores. Sua ação tornou possível a criação da Universidade de Gallaudet em Washington, em 1864. Através dele, a Língua de Sinais francesa teve uma forte influência na Língua de Sinais americana (ASL).

⁴¹ **Tradução:** Asilo americano para a instrução e a educação de Surdos e mudos

4.1.3 O oralismo

Com o avanço da medicina e dos procedimentos de cirurgias auditivas, Itard (1775-1838) e Bezold (1842-1908) passaram a se preocupar com a fala dos sujeitos Surdos. Eles começam a estudar sobre os resíduos auditivos e sobre aparelhos para melhorar a recepção dos sons. Os resultados apontavam que haviam pessoas Surdas com diferentes tipos de resíduos. Sendo assim, as escolas deveriam separar os alunos em turmas por graus de resto de audição (SOARES, 1999).

Bianchetti (2012) comenta que os estudos e pesquisas de Itard foram revolucionários para a época, no que diz respeito à Educação Especial. Para ele, o médico estabeleceu:

As bases para a revolução da educação especial, na medida em que suas descobertas, bem como seus posicionamentos serviram de base para propostas que podem ser consideradas conquistas disponibilizadas aos estudiosos e àqueles que trabalhavam com indivíduos considerados deficientes. Destacam-se: a possibilidade e a necessidade de ação preventiva; a educabilidade dos indivíduos, que dadas as suas diferenças, não se enquadravam nos padrões considerados normais; a integração desses indivíduos como meio e fim. (BIANCHETTI, 2012, p.46)

Com esses achados advindos da medicina e as novas propostas de atendimento às pessoas Surdas e a outros casos de deficiência, nasce um novo momento na história dos Surdos, a integração, em “substituição” aos modelos de exclusão presentes na Idade Antiga e Média. A partir dessa nova forma de ver o sujeito Surdo, nascem também as ideias médico-patológicos, cujo maior objetivo é a normalização, a partir da reabilitação: aprender a falar; ou seja, de acordo com essa filosofia, era necessário transformar o “anormal”, “deficiente”, em “normal” perante a sociedade.

Para Wrigley (1996, p.16), “Oralismo é o nome dado a essas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação auditiva que implica numa rejeição rigorosa e estrita de qualquer uso da língua gestual”. Em destaque, retomamos Itard, médico e um dos mais extravagantes professores em procedimentos, no sentido de reforçar a ideia da cura da surdez ou da reabilitação da fala. Para isso, tomou atitudes trucidantes, inescrupulosas, e de desrespeito à Língua de Sinais dos sujeitos Surdos. Entre outras, ele fez as seguintes experiências:

Aplicar eletricidade nos ouvidos de alguns alunos [...] Itard pensou que havia alguma analogia entre a paralisia do órgão auditivo e a paralisia de um membro. Depois colocou também sanguessugas nos pescoços de alguns alunos da escola, fundada pelo abade de L'Epée e dirigida ao tempo pelo seu sucessor (LANE, 1992, p.191).

Sicard foi outro estudioso que procedeu na mesma direção de Itard. Na esperança de que o sangue produzisse algum efeito na cura da surdez, ele fez experimentos com os alunos, ao ponto de furar “os tímpanos de seis estudantes, mas a operação mostrou – se dolorosa e infrutífera” (LANE, 1992, p. 191).

Além deles, outros médicos também buscaram formas diversas de cura. A exemplo disso, Sicard recupera a experiência feita com um chefe de correios de Versalhes, ao inserir uma sonda na trompa de Eustáquio, da garganta ao ouvido, procedimento que demonstrou relativo sucesso noutro paciente. Com essa informação, conforme Lane (1992, p.191) Itard fez o mesmo experimento com o aperfeiçoamento da sonda com “120 estudantes Surdos [...] e os resultados foram absolutamente nulos”. Na sequência administrou “durante duas semanas, uma infusão secreta nos ouvidos de cada aluno da escola que não fosse surdo congênito, à razão de algumas gotas por dia” (LANE, 1992, p.191).

Lane (1992) destaca que todos os experimentos foram exaustivamente sem resultados. Mesmo assim, Itard ainda tentou laxativos diários; ligaduras embebidas por agentes borbulhantes; soda caustica na pele por detrás dos ouvidos; aplicação de um botão metálico rubro branco atrás do ouvido; enfiou um fio no pescoço de um aluno com ajuda de uma agulha de sedenho e fratura no crânio, provocadas com um martelo na região atrás do ouvido.

Os resultados foram desastrosos, pois os sujeitos Surdos viam a derme de suas orelhas totalmente perdida. Os alunos Surdos percebiam que expelia pus de suas orelhas, o que provocava feridas e dores exorbitantes. Depois de todas as tentativas fracassadas de Itard, ele chegou na seguinte conclusão: “a medicina de nada vale naquilo que está morto, e, por aquilo que me foi dado a observar, não há vida no ouvido de um surdo-mudo. Quanto a isso, não há nada que a ciência possa fazer” (LANE, 1992, p. 192).

De acordo com Soares (1999), essas mudanças de pensamento advindas principalmente dos avanços da medicina, levaram ao conflito de ideias entre pedagogos e médicos na defesa de qual seria a melhor forma de educar os alunos Surdos. Nesse processo, alguns institutos de educação de Surdos da Europa já experimentavam o método oral, com técnicas de leitura labial e treino fonoarticulatório, pelos quais alcançavam notável desenvolvimento.

O resultado dessas ações e discussões na Europa levou à realização do I Congresso Internacional de Surdos (I CIS), em Paris, em 1878. O desmembramento final desse evento possibilitou alguns educadores a defenderem que o método oral deveria ser usado. Contudo, com a articulação de gestos como forma de auxiliar os professores e alunos.

Dois anos mais tarde foi realizado o II CIS, na cidade de Milão, em 1880. As ações apresentadas a partir das práticas pedagógicas oralistas dos professores em alguns Institutos de Surdos na Europa influenciaram diretamente aos congressistas, a ponto de defenderem que o Surdo poderia falar, e assim saírem da condição de “deficiente”. Depois de intensos debates acerca da melhor forma de ensinar os alunos Surdos, foi aprovado pela maioria (que eram ouvintes) o **método oral puro** (SOARES, 1999).

Segundo Lane (1992, p.110), um professor britânico comentou que “a vitória pela causa do discurso puro foi ganha antes que o congresso começasse”. Esse discurso se deu porque tudo foi arranjado arditamente para que ocorresse o efeito desejado. Segundo o autor,

Os italianos eram mais da metade dos 164 delegados, e 56 eram franceses; os delegados destes dois países constituíram sete oitavos dos participantes. No discurso de abertura o italiano dizia aos delegados ouvintes que ‘lembrassem que o discurso vivo é um privilégio do homem, o único e exato veículo do pensamento, uma dádiva de Deus; o discurso é a expressão da alma, assim como a alma é a expressão do pensamento divino’ (LANE, 1992, p.110)

Vale destacar que esse II Congresso excluiu os educadores Surdos e no final elegeu como presidente um dos inimigos da linguagem gestual, chamado de Giulio Tarra (LANE, 1992). Em seu discurso de posse, Giulio Terra defendeu o oralismo, e diminuiu os sinais mímicos, assim denominado no período, considerando-os “insuficientes para exprimir o conteúdo do pensamento [...]”. Para reafirmar o seu pensamento sobre essa questão, Terra disse que “o discurso eleva a mente de forma mais natural [...] pois [...] só a fala, ela própria divina, constitui a maneira certa para falar de questões divinas” (LANE, 1992, p. 110) e finaliza com a saudação: *Vive la parole!* (Viva a fala!). Dessa forma, o modelo oralista toma corpo e avança na Europa, varrendo escolas e pessoas.

Nesse ínterim, os Surdos passaram por mais um momento de intensa crise identitária. Sua língua foi vista novamente como inferior pela sociedade e as escolas, a partir de então, passaram a usar a língua oralizada como única forma de comunicação. Desta forma, o uso de sinais passou a ser proibido nas escolas, em toda a Europa. Essa fase foi escura e difícil para os que faziam uso dessa forma de comunicação no processo de escolarização. Os alunos Surdos mais uma vez foram vitimados pelo processo de exclusão.

Como exemplo das atrocidades referentes à exclusão da Língua de Sinais, Lane (1992) comenta que as escolas da Europa, aos poucos foram substituindo os professores Surdos por professores ouvintes, o que fortaleceu o ostracismo linguístico da Língua de Sinais. Com essa medida proporcionou ao mesmo tempo, o distanciamento das comunidades Surdas na sociedade. Nesse modelo posto às escolas de Surdos na Europa, as crianças Surdas passaram a

serem obrigadas a aprender as práticas do oralismo. Essa situação fez com que diminuísse, a cada ano, os professores Surdos da sala de aula e aumentasse a discriminação da Língua de Sinais.

Nos Estados Unidos, no início do século XX, o primeiro presidente da Associação Nacional do Surdo, Robert McGregor, fez seu primeiro pronunciamento contra a opressão despendida à língua manual dos surdos (LANE, 1992). Segundo autor, ele destaca em seu discurso:

_ que crime hediondo cometeram os surdos para que sua linguagem seja prescrita?...o maior extremo que a tirania pode chegar quando as suas mãos não descem sobre um povo conquistado é a proscricção da língua nacional do mesmo. Por quem são proscritos os sinais? Pelos...educadores de surdos que alegam não perceber os sinais e não estar interessados nisso...pelos pais que não percebem os requisitos para a felicidade de seus filhos surdos...e por que não devíamos ser consultados numa questão de tão vital interesse? Esta é uma questão a qual nenhum homem respondeu ainda de forma satisfatória (LANE, 1992, p.112).

Esse desabafo retrata, ao mesmo tempo, o descontentamento das comunidades Surdas por serem excluídos num congresso, onde quem decidiu por sua língua como forma de comunicação foram pessoas que dela não faziam uso. A essas pessoas coube o direito de escolher a forma de educar esse grupo, sem pelo menos desejar saber a opinião dos maiores interessados, os próprios sujeitos Surdos.

4.2 A escolarização dos Surdos no Brasil: a influência da Europa e Estados Unidos

No Brasil, a escolarização de Surdos se inicia com a vinda do educador francês Ernest Huet, Surdo profundo adquirido, possivelmente decorrente um sarampo acometido por volta dos seus 12 -13⁴² anos de idade (OVIDO, 2007). Ele veio para o Brasil recomendado pelo Ministro de Educação da França, depois de um pedido do Imperador D. Pedro II em 1852, que tinha como objetivo trazer metodologias diferenciadas para alunos Surdos brasileiros, filhos da nobreza. Assim relata o autor:

Huet llegó a Brasil con una carta de recomendación del Ministro de Instrucción Pública de Francia, con lo que se le abrieron las puertas al alto gobierno imperial del Brasil. Estableció relaciones con el director del Imperial Colégio Pedro I, e inició el plan de abrir la primera escuela para niños sordos del país. Huet parece haber tenido [...] una relación personal con el propio emperador del Brasil, Don Pedro I⁴³. (OVIDO, 2007)

⁴² Aqueles que o conheciam, diziam que Huet falava de forma compreensível. Falava também em quatro línguas: Francês, Alemão, Espanhol e Português. Ele parece ter preferido, no entanto, comunicar por escrito e por meio de sinais (OVIDO, 2007, p.2).

⁴³ Tradução: Huet veio ao Brasil com uma carta de recomendação do Ministro da instrução pública da França, que lhe abriu as portas para o alto governo imperial do Brasil. Estabeleceu relações com o diretor do Imperial

A partir dessa relação de Huet com o colégio D. Pedro I e com o próprio Imperador D. Pedro II, foi possível, no dia 26 de setembro de 1857, a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, a primeira escola no Brasil, construída no Rio de Janeiro para atendimento de pessoas Surdas. Esse educandário recebeu primeiramente a denominação de Colégio Nacional para Surdos-mudos, depois Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) (1857). Desde 1957, este passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O instituto iniciou com sete alunos, que recebiam como ensinamentos a Língua de Sinais Francesa e a alfabetização em Língua Portuguesa (OVIEDO, 2007). Era também uma escola que recebia ambos os sexos. Antes mesmo de ser inaugurada, em 1856, já se tinha no INES atividades educacionais para pessoas Surdas com o seguinte currículo: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os lábios, todos construídos pelo professor Huet (PORTAL INES, 2014).

Em decorrência de tais fatos, Ernest, Adolf ou Eduard Huet⁴⁴ (1822-1882) foi considerado, além de primeiro professor, o fundador da primeira escola para pessoas Surdas no Brasil. Nove anos mais tarde, fez o mesmo processo no México (1867) por onde ficou até a sua morte, em 1882. Segundo Oviedo (2007, p.01),

*El nombre del maestro Sordo francés Eduard Huet aparece relacionado con los orígenes de la educación pública de los sordos en dos países del continente americano: Brasil (en 1857) y México (en 1867), donde fundó las primeras escuelas oficiales para deficientes auditivos. A pesar de la trascendencia de su obra, es muy poca la información que se puede encontrar acerca de él.*⁴⁵

O autor ressalta que existem poucas informações acerca desse primeiro professor Surdo no Brasil, mas que foi possível resgatar algumas contribuições aos que interessam conhecer mais sobre ele. Ernest foi o personagem que mais influenciou, na segunda década do século XIX, as primeiras práticas de escolarização para pessoas Surdas no Brasil.

Segundo Oviedo (2007), Ernest Huet foi discípulo da escola de Surdos de Paris e ex-aluno de Clerc, considerado um dos professores mais renomados na França e principal descendente da metodologia de L'Épée. Depois de Clerc ter emigrado para os Estados Unidos e Ernest Huet para os países Brasil e México, os dois continuaram mantendo contato. Em

Colégio Pedro I e iniciou o plano para abrir a primeira escola para surdos no país. Huet parece ter tido [...] uma relação pessoal com o imperador do Brasil, Dom Pedro I.

⁴⁴ Segundo Oviedo (2007) Huet, recebeu várias denominações. No Brasil era chamado de H Ernest, Ernst ou Adolf e na França de Eduard.

⁴⁵ Tradução: O nome do professor francês surdo Eduard Huet aparece relacionado às origens da educação pública de surdos em dois países do continente americano: Brasil (em 1857) e México (em 1867), onde fundou as primeiras escolas oficiais para deficientes auditivos. Apesar da importância do seu trabalho, há pouca informação sobre ele.

1857, após convite feito por D. Pedro II para fundar a escola de Surdos no Brasil, Huet, decidiu trazer sua esposa e os dois filhos para residir “além-mar”. Contudo, em 1867, Huet e sua família seguiram para o México para fundar também a escola de Surdos desse país, ficando por lá até a sua morte.

Vale lembrar que o grupo que esse professor fazia parte na Europa não concordava com o método oralista, muito defendido em grande parte desse continente. Isso fez com que o Brasil recebesse inicialmente, antes do Congresso de Milão em 1880, a prática de escolarização baseada no método gestualista do Instituto de Surdos-mudos de Paris - FR, ou Língua de Sinais, mais tarde conhecida e reconhecida no Brasil com a nomenclatura de Libras.

Importante destacar que durante sua estada no Brasil, Huet, apesar de não concordar com o método oral, não descartou em algumas situações esse tipo de prática com seus alunos. No entanto, ele era cauteloso, pois usava apenas com alunos que dispunham de resíduos auditivos. Essa prática já vinha também acontecendo quando Jean Itard esteve na direção do INJS, em 1800. O instituto vinha experimentando práticas oralistas, com a ideia do aproveitamento dos resíduos auditivos e a aquisição da fala, mas sua prática mais usual era a de Sinais, tanto no Brasil como na França.

A utilização de Sinais nessas instituições era obrigatória, era a marca da INJS, tanto que Soares (1999) comenta em sua obra a “Educação do Surdo no Brasil” que antes de D. Pedro II implementar a primeira escola de Surdos em nosso país, o Instituto de Surdos-mudos de Paris enviou um relatório para cá com o seguinte título: *Surdos-mudos capazes de articular e meios práticos de lhes dar a palavra e, com ella, o ensino*. No documento mostra que “o método de ensino era a linguagem escrita com o auxílio de sinais, sendo concorrentemente utilizada a datylogia” (SOARES, 1999, p.40).

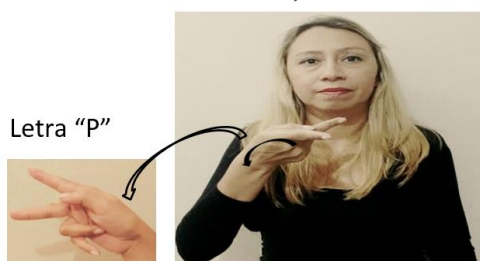
Como podemos perceber, quando o Brasil recebeu os primeiros passos da educação para pessoas Surdas, o país estava aliado à defesa do método gestualista, apesar de fazer algumas práticas oralistas. Trinta anos depois, o gestualismo passa aos poucos a ser substituído pelo método oral puro. Essas mudanças foram decorrentes das decisões da Europa, em especial do Congresso de Milão, em 1800, que influenciou o próprio Instituto de Surdos de Paris, e também aderiu à metodologia oralista. Vale ressaltar que essa relação do Brasil com a França se estendeu por vários anos, por isso a influência na educação dos Surdos em nosso país permaneceu bastante estreitas.

Para Bentes e Hayashi (2012), a criação do Instituto de Surdos no Brasil representou os primeiros passos para o reconhecimento do direito à escolarização desse grupo, antes

totalmente renegada pelos governantes. Por ser a única instituição de Surdos no país e na América do Sul, o INES se tornou referência no ensino nessa região da América, o que o fez num espaço de troca de experiências entre os sujeitos Surdos de todo o país e dos países vizinhos.

Por ser um instituto que teve forte influência francesa, muitos sinais também derivaram de palavras e sinais franceses, como por exemplo a palavra “falar”, que deriva do francês *parler*. Na Libras, essa palavra deveria se formar com a configuração de mãos em “F” mas, ao contrário se utiliza a letra “P” em movimento circulatório com ponto de articulação próximo à boca, pois considera a letra que inicia o significado em francês. Vejamos a imagem a seguir:

Imagem 5: A palavra “falar” em Libras, derivada do francês “*parler*”.



Fonte: A autora (2016)

Ressaltamos novamente que com a aprovação do método oral puro no Congresso de Milão (1880) para a instrução dos alunos Surdos, tanto o Instituto da França como o do Brasil implementaram o oralismo gradualmente em suas classes (SOARES, 1999). No caso do Brasil, segundo Skliar (1998) isso se deu a partir de 1911, instituído pelo Regimento interno em todas as disciplinas. Mas sua difusão no INSM procedeu com mais ênfase na gestão de Ana Rímoli (1951-1961). De acordo com Soares (1999),

A prof. Ana Rímoli desenvolveu amplo trabalho de divulgação do método oral, através da publicação de estudos e experiências realizadas nos Estados Unidos, destinados à orientação de professores e pais de crianças surdas, no sentido de subsidiar sua atuação em relação a um melhor desenvolvimento da compreensão e emissão da linguagem oral (SOARES, 1999, p.72).

Os principais textos, segundo a autora, eram relacionados aos temas: “Treinamento acústico no curso primário”; “A linguagem oral para a criança deficiente da audição”; “Iniciando a compreensão da fala”; “A leitura da fala” e “A leitura orofacial no horário escolar”. A própria Ana Rímoli também fez publicações de sua autoria com os seguintes temas: “Compendio de educação da criança surda”; “Ensino oro-áudio-visual para os

deficientes da audição”; “Manual de educação da criança surda e como ajudar uma criança surda”. Essas obras foram publicadas entre 1957 a 1965 (SOARES, 1999).

Vale ressaltar que todo esse material era utilizado na formação de professores Surdos, o que significa que muitos dos que saíram do INSM foram instruídos com essa teoria, pois a maioria dos que lá estudavam eram oriundos de várias partes do Brasil, e também de países vizinhos. Dito isto, muitas identidades se transformaram e se amarraram em ideias fechadas decorrentes das ideias filosóficas médico-patológicos de cunho oralista, ainda na segunda metade do século XX.

Nessa via, os sujeitos Surdos que hoje são jovens e estão na universidade tiveram, possivelmente, experiências educacionais relacionadas às práticas oralistas. No caso, os que datam da década de 80 e 90 do século XX foram orientadas sob essa filosofia e, possivelmente, sofreram com as práticas que dela se propagavam nas metodologias dos professores.

Na contramão do INES, que passa a utilizar práticas do método oral puro, estava ocorrendo nos Estados Unidos, em especial na Universidade de Gallaudet (década de 60), a reviravolta na educação dos sujeitos Surdos nos Estados Unidos, tornando-se referência na quebra do protocolo de Milão. Nessa universidade começaram a praticar um novo modelo de ensinar os alunos Surdos, que tinham como prática uma nova metodologia denominada de Comunicação Total.

4.2.1 Comunicação Total

Os professores da Universidade de Gallaudet passaram a oferecer aos alunos Surdos metodologias de comunicação diferenciadas, tais como o uso de mímicas, gestos, sinais, teatro, pantomima e outros, as quais ficaram conhecidas como **Comunicação Total**. Para Goldfeld (2002, p.41):

A Comunicação Total recomenda o uso simultâneo destes códigos manuais com a língua oral. Esta comunicação simultânea é possível pelo fato de estes códigos manuais obedecerem a estrutura gramatical da língua oral, ao contrário das línguas de sinais, que possuem estruturas próprias. A Comunicação Total denomina esta forma de comunicação de **bimodalismo** e é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre ouvintes e Surdos (Grifo nosso).

Apesar de facilitar a comunicação entre ouvintes e pessoas Surdas, Harlan Lane (1992) afirma que as escolas do final do século XX, em Especial as dos Estados Unidos,

aquelas que se assujeitaram à Comunicação Total, transmitiam muito pouco aos alunos Surdos, pois o “professor ao gesticular, ao mesmo tempo em que fala, tem a ilusão de se fazer compreender, tal como um piloto num simulador. Na realidade, quando visto do lado de fora, estar ainda a voar sem rumo” (LANE, 1992, p.126).

Lane (1992) critica a Comunicação Total por esta ser uma forma metodológica que se dá de maneira inapropriada para a aprendizagem das pessoas Surdas, pois ao apresentar simultaneamente duas línguas, o professor passa a omitir a rica morfologia da Língua de Sinais e, de forma imperceptível pelo próprio docente, assujeita-se a oralizar com o uso da língua manual. Assim, a mensagem dos sinais é prejudicada gramaticalmente, a “fala é distorcida e o seu ritmo diminuído em razão deste duplo desempenho” (Ibid. 1992, p.126). O autor ainda destaca que a *Comunicação Total* foi uma forma de opressão cultural e linguística para as crianças surdas por meio de um modelo metodológico.

Nessa direção, Wrigley (1996) também reforça que a Comunicação Total, é uma epistemologia e também uma metodologia. Foi inicialmente proposta como:

uma abordagem para educação e comunicação fundindo tanto fala, quanto sinais em um programa feito sob medida para os pontos fortes e fracos de uma específica criança surda. Na aplicação prática, no entanto, Comunicação Total passou a significar que é uma mistura de fala e linguagem gestual mais conveniente para o professor, individualmente, muitas vezes com pouca atenção para os pontos fortes e necessidades de qualquer criança (WRIGLEY, 1996, p. 16).

Apesar da Comunicação Total ainda se encontrar enraizada no oralismo, ela possibilita novas formas de abertura para o retorno do gestualismo/manualismo ou Língua de Sinais. Esse foi o passo principal no século XX para se começar a luta dos sujeitos Surdos em razão da quebra do engessamento do método oral.

Mesmo com essa nova fase em direção à Língua de Sinais, a Comunicação Total é criticada pelos sujeitos Surdos por apresentar formas bimodais que atrapalham a compreensão da mensagem. Para Wrigley (1996, p.16):

Em outras palavras, um professor, sinalizando, enquanto ele ou ela fala, parte dos sinais da mensagem é insuficiente para a criança compreender a mensagem completa. A criança vê apenas esses poucos, amplamente espaçados, e muitas vezes sinais desconectados e não ouvem a voz do professor. Assim, a comunicação total ‘é tudo, menos total e, é muito raramente comunicação’.

O uso de Sinais por pessoas Surdas, como *status* de Língua, passou a ser estudada em 1960 nos Estados Unidos por meio das pesquisas de Stokoe. Ele comprova em sua tese

denominada “A estrutura da Língua de Sinais” que essa forma de comunicação possui uma gramática e estrutura próprias, assim como qualquer outra língua.

A partir de então, Stokoe (1960) passa a defender a modalidade bilíngue na escola, que tem como propósito ensinar para os sujeitos Surdos primeiramente a Língua de Sinais e depois a língua dos ouvintes. As pesquisas de Stokoe ganham proporções gigantescas na comunidade surda, o que levou outros países, inclusive o Brasil, a pesquisarem também a estrutura linguística da Língua de Sinais. Uma das pesquisadoras que iniciou esse debate no Brasil foi Ferreira- Brito (1995). Atualmente há outros pesquisadores que ganham espaço nessa discussão, como Fernando Capovilla, Ronice Quadros, Tanya Felipe e Lodenir Karnopp. Em outra direção, os pesquisadores Karin Strobel, Nídia Sá, Ana Doziart, Gladis Perlin, Carlos Skliar e outros, traçam, traçam novos debates sobre a surdez imbricados nos debates da cultura, alteridade e escolarização. Essas pesquisas internacionais e nacionais acerca da Língua de Sinais e sua importância para a escolarização do aluno Surdo fez com que fosse derrubada, depois de 140 anos, a decisão do Congresso de Milão acerca da permanência fiel ao oralismo.

Hurwitz (2014), presidente da Universidade de Gallaudet, afirma que foi na reunião do ICED, em Vancouver, no Canadá, em 2010, onde ocorreu a maior representação e maior vitória dos sujeitos Surdos em todo o mundo. Hurwitz (2014, p.20) destacou dessa reunião o discurso de Bobbie Scoggins que comentava: “um passo na direção de uma bela e bilíngue cooperação futura, além de respeito mútuo’ e um convite global no sentido do reconhecimento do valor da comunicação bilíngue na educação dos Surdos”.

4.2.2 O ensino bilíngue para Surdos nas legislações brasileiras

O movimento bilíngue para a educação de sujeitos Surdos começa no Brasil após vários movimentos organizados por jovens e professores Surdos, os quais foram primordiais para a queda do modelo oralista. A partir desses movimentos, em 1993, a Senadora Benedita da Silva (PT-RJ) elaborou um Projeto de Lei com o apoio do MEC-SEESP e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) que, após nove anos de intensos debates com essa comunidade, resultou na oficialização da Língua Brasileira de Sinais, o que se deu pela Lei Federal Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida popularmente como a Lei de Libras.

A Lei Nº 10.436 de 2002, que dá o *status* de Língua à Libras é considerada a marca mais importante da conquista para a comunidade Surda. A Libras é a forma de comunicação e

expressão “em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Essa legalização da Língua de Sinais derruba a ideia de que esta era apenas formada por gestos, mímicas, pantomimas ou linguagem icônica. Assim, a linguagem, antes denominada de gestualismo, passa agora a ser denominada oficialmente como Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras.

A garantia e a legalidade do uso da Libras, de fato acarretou mudanças significativas, não apenas na vida social e política do povo brasileiro, mas também na forma como é concebida essa Língua. Em outras palavras, a Libras deixa de ser compreendida como um sistema de comunicação ineficaz e de atraso intelectual e passa a ser reconhecida nos documentos legais como Língua que deve ter seu uso garantido em diferentes espaços sociais (SOUZA, 2014).

A lei da Libras foi regulamentada pelo Decreto Nº 5.626 de 2005, o qual torna obrigatório o uso da Língua Brasileira de Sinais para pessoas Surdas e também para os professores que atendem esses alunos, além de disciplinar a presença do Intérprete de Libras. O Decreto ainda reconhece que os sujeitos Surdos são pertencentes a uma cultura diferenciada dos ouvintes, quando define que a pessoa Surda é “aquela que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2005).

No mesmo Decreto é regulamentada também a obrigatoriedade de tornar a Libras disciplina curricular nos cursos de Fonoaudiologia e Formação de Professores as quais englobam todas as Licenciaturas e os cursos de Pedagogia e Educação Especial. Obriga também a inserção dessa disciplina no Ensino Normal do Ensino Médio.

Para dar conta do atendimento e acessibilidade de comunicação às pessoas Surdas, o Brasil aprovou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão no ano de 2008. A partir dela, não somente as pessoas Surdas, mas os outros que são público alvo⁴⁶ dessa modalidade de ensino começam também a ser contempladas com novas políticas.

No mesmo ano, foi aprovado o Decreto Federal Nº 6.571, de 11 de setembro de 2008, o qual passa a dispor sobre a criação do AEE e estabelece que esse atendimento deve acontecer em escolas regulares. A partir dele, foi aprovada a Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para esse atendimento na Educação

⁴⁶ O público alvo da Educação Especial são pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual, múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades.

Básica, modalidade Educação Especial. Em seu artigo 5º, a lei estabelece que esse serviço seja:

[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Em 2011, o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 revoga o Decreto Nº 6.571, de 11 de setembro de 2008, e dá outros direcionamentos e ampliação a esse atendimento. Passa a estabelecer de forma mais específica como funcionaria o AEE para cada necessidade específica, a qual inclui o atendimento aos alunos Surdos e a “garantia” do ensino bilíngue. Esse Decreto-Lei dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.

Em seu art. 5º, § 2º, inciso III, o Decreto-Lei dá destaque à necessidade da formação continuada aos professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes Surdos ou com deficiência. Além disso, direciona esse atendimento ao Ensino Superior em seu artigo 5º, parágrafo 2º, inciso VII e parágrafo 5º, quando estabelece a criação dos chamados núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, para a garantia da eliminação de barreiras de comunicação e informação que impedem o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes (BRASIL, 2011).

Esses núcleos, por sua vez, têm a responsabilidade pela produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem dos educandos com deficiência, entre os quais estão incluídos os alunos Surdos. Ainda deverão dispor de materiais didáticos e paradidáticos em “[...] Língua Brasileira de Sinais [...], softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo” (BRASIL, 2011).

A crítica que fazemos ao Decreto-Lei Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, apesar de apresentar direcionamentos para o funcionamento do AEE, esta possui um grande número de parágrafos e inciso detalhados apenas para o serviço da Educação Básica, ficando o Ensino Superior a desejar.

Para o Ensino Superior do Decreto-Lei apenas estabelece a criação dos chamados núcleos de acessibilidade, mas não deixa claro como seria a ajuda técnica para esse funcionamento, assim como não estabelece a fonte de recursos financeiros que daria apoio à criação e funcionamento desse núcleo nos Institutos Federais de Ensino Superior, os quais são

de suma importância para o atendimento dos alunos Surdos e deficientes auditivos que chegam nesse nível de ensino.

Os direcionamentos oferecidos pelo MEC para as salas de AEE da Educação Básica, estabelecidos pelo Decreto-Lei Nº 7.611 de 2011, determina que estes são espaços de apoio complementar ou suplementar, realizado no contra turno aos alunos público alvo da Educação Especial, podendo o aluno ter dupla matrícula. Após esses espaços terem cadastro aprovado pelo MEC, podem receber kits das chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e serem contemplados com as verbas do Fundo Nacional de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) e terem os seus espaços estruturados.

Sendo assim, nesses espaços seria “possível” trabalhar com as pessoas Surdas a Língua Brasileira de Sinais como primeira Língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda Língua, garantia esta que proporciona ao aluno surdo o direito de ser bilíngue/bicultural, já amparado pelo Decreto Nº 5.626/2005. O grande problema para efetivar essa garantia está na falta de formação dos profissionais para trabalhar com esse público, pois segundo o Decreto é necessário que haja o AEE e que os alunos Surdos possam receber o ensino e uso da Libras desde a Educação Infantil. De acordo com o artigo 14, garante-se:

[...] obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Outra lei de suporte ao atendimento de pessoas Surdas é a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Intérprete de Libras, profissional também importante para a garantia de acessibilidade de comunicação e informação no ensino bilíngue nos variados espaços públicos que pode trazer como atribuições:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa, além de interpretar em Libras/Língua Portuguesa as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Desta forma, o processo de ensino bilíngue, além de ter a garantia dos chamados espaços de AEE, a presença do tradutor e intérprete de Libras/LP2 passa a ser fundamental no processo de conhecimento e fluência das duas línguas, sendo a Libras como primeira Língua e o Português escrito como segunda Língua para pessoas Surdas. Essas leis e decretos

fomentam ainda a visibilidade e a garantia de direitos para pessoas Surdas em todas as instâncias sociais e culturais.

O bilinguismo é garantido como orientador das ações que marcam mudanças radicais na vida do sujeito Surdo e da escola, assim como rompe bruscamente com a ideologia totalmente tradicional do modelo oralista, vivenciado pelos alunos Surdos por mais de 200 anos. Nesse sentido, urge a necessidade de entendermos melhor o que realmente é o bilinguismo, dentro desse debate de ensino considerado bilíngue para pessoas Surdas.

Por sua vez, o bilinguismo é uma filosofia educacional que possui como proposta básica que o Surdo seja fluente em duas línguas, o que significa afirmar que ele deverá primeiro adquirir a sua língua materna, considerada sua língua natural⁴⁷ – a Libras; e como segunda língua aquela que é oficial do país onde mora, no caso do Brasil a Língua Portuguesa escrita.

A aceitação da surdez pelo próprio sujeito Surdo é fundamental na filosofia bilíngue, uma vez que a Língua de Sinais precisa ser também apreendida como forma de comunicação. Segundo Goldfeld (2002) o aspecto mais importante dessa filosofia é tratar o sujeito Surdo como membro de um grupo que faz parte de uma comunidade, com cultura e língua próprios. Sendo assim,

A noção de que o Surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem em língua oral não seja importante para o Surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do Surdo, nem como possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002, p. 43).

Destacamos que essa filosofia constrói uma nova forma de ver o sujeito Surdo e do próprio Surdo ser visto, haja vista que denota ser uma pessoa diferente, resultante de uma cultura que lhe é própria, a Cultura Surda. Nesse sentido, o oralismo a partir dessa filosofia passou a representar o fracasso do aluno Surdo na escola, modelo também denominado por Skliar (2013) de modelo **clínico – terapêutico** ou **médico-patológico** da surdez, aonde o principal foco é a reabilitação do sujeito, isto é, os treinamentos da fala - a oralização.

Para este autor, essa concepção representa a surdez ou o Surdo ligado à patologia, ao déficit biológico no ouvido. Os professores se limitam a ensiná-lo com estratégias e recursos

⁴⁷ De acordo com Sá (2011) a língua natural das pessoas Surdas é a Libras, que se fortalece em ambientes linguísticos propícios a essa aquisição.

de caráter reparador e corretivo. A competência linguística da criança Surda também se limita nessa filosofia à língua oralizada e ao uso da gramática do país que o Surdo reside.

Sendo assim, o objetivo do currículo da escola com base nessa filosofia é dar o que lhe falta: a audição, portanto, a fala. Dessa forma, a representação que se constrói desses sujeitos Surdos é que eles “são doentes reabilitáveis [...] cujo fim, é unicamente a ortopedia da fala” (SKLIAR, 2013, p.105). A ideia de que a pessoa Surda só progride e pensa com o uso da comunicação oral é a base dessa concepção.

Para Carlos Skiar (2013, p. 104) esse modelo provocou efeitos negativos na vida cotidiana dos sujeitos Surdos. Segundo ele,

bastaria oferecer dados informacionais sobre o estado psicológico de milhares de Surdos que sofreram isolamentos comunicativos e verdadeiras provações sociais em sua primeira infância, que foram obrigados a falar e violentados em sua intimidade, e foram proibidos de usar a língua de sinais (p.104).

Tais fatos infelizmente não podem ser esquecidos e apagados, pois foram provações que marcaram a vida sócioafetivacultural dos sujeitos Surdos durante séculos. O período oralista para pessoas Surdas foi considerado como um momento histórico, que marca a mais severa barbárie junto a esse grupo. Vale lembrar que muitas pessoas Surdas morreram em mesas de laboratório na modernidade, como vítimas de médicos que queriam descobrir as causas da surdez (LANE, 1992), tais como os métodos de Itard (já citado anteriormente nesta seção). Sendo assim, o bilinguismo marca um novo momento histórico para essa comunidade.

Dito isto, podemos afirmar que o bilinguismo vem na contramão do modelo clínico-patológico, pois traz como base o paradigma **socioantropológico** da surdez. Essa denominação é oriunda de Skliar, o qual se refere à reviravolta dada na década de 60 sobre a temática surdez, que passou a ser vista a partir dos olhares e pesquisas de antropólogos, sociólogos e linguistas, em contraposição ao dos médicos e terapeutas.

Após pesquisas desses especialistas, foi comprovado que filhos Surdos de pais também Surdos apresentavam melhores níveis de aprendizagem com a utilização da Língua de Sinais, do que com o uso da língua oral. Assim, chegam a conclusão de que “os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 2013, p. 133). O autor ainda afirma que a Língua de Sinais passa a constituir o elemento identitário dos sujeitos Surdos, isto é, é pela linguagem, em especial pela Língua de Sinais, que a pessoa Surda passa a se constituir num grupo cultural Surdo específico.

Reforça o autor que o modelo socioantropológico da surdez vê essa comunidade como um grupo que se origina numa atitude contrária a ideia de *déficit* ou falta de audição. Isso se dá porque ele não leva em consideração o grau da perda auditiva, e a sua participação na comunidade se define pelo uso comum da “Língua de Sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação como Surdo, o reconhecer-se como diferentes e não como deficiente” (SKLIAR, 2013, p. 134). Sendo assim, nesse modelo, a Língua de Sinais anula a deficiência, uma vez que a falta de audição não se torna impedimento para o sujeito Surdo se comunicar.

Contudo, o reconhecimento final dessa língua e de sua comunidade linguística só pode ser assegurado a partir do momento que a LS passa a ser reconhecida e praticada dentro do contexto da **educação bilíngue**. Essa prática terá maior eficácia se for propagada e ensinada dentro das escolas com professores surdos ou professores ouvintes bilíngues e, ainda, com o apoio do profissional tradutor e intérprete de Libras.

Desde o ano de 2005, as leis no Brasil que tratam da escolarização e atendimento das pessoas Surdas trazem o respeito à educação bilíngue, tendo como apoio pedagógico o intérprete de Libras, mas também garante o direito de escolha pelo tipo de escolarização que o sujeito Surdo quer receber, incluindo o modelo oralista.

O Decreto Nº 5.626 de 2005 é um dos documentos que ressalta essa questão. Estabelece em seu artigo 16 que a modalidade oral da Língua Portuguesa não foi extinta na escolarização do sujeito Surdo, passando a ser um direito resguardado da família ou do próprio aluno a ser educado nessa modalidade de ensino. O artigo destaca que:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na Educação Básica deve ser ofertada aos alunos Surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, **resguardado o direito de opção** da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Como podemos perceber, é uma opção para a Educação Básica, uma vez que nesse início de escolarização é de suma importância a escolha da melhor forma de aprender uma língua e se comunicar, apesar das leis darem maior foco ao bilinguismo e ao uso da Libras. A escola, nesse sentido, não pode negar o direito ao aluno aprender a se comunicar a partir da língua oral, se essa for a sua opção.

No que diz respeito às escolas bilíngues, a Lei nº 5.626 de 2005 estabelece que é garantida a inclusão à educação de pessoas Surdas ou com deficiência auditiva em uma dessas opções:

I - Escolas e classe de educação bilíngue⁴⁸, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos Surdos, bem como da presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Vale relembrar ainda que os alunos Surdos e deficientes auditivos matriculados têm direito ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno diferenciado, e deverá ter como objetivo o desenvolvimento da complementação curricular do aluno e não o reforço, como muitas escolas fazem. Além disso, o espaço deve ser equipado com materiais didáticos e com tecnologias assistivas. O não uso desse formato de escola para o atendimento desses alunos implica a “formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência sem o uso de Libras” (BRASIL, 2005, p.312).

Ainda sobre o direito à escolarização bilíngue para pessoas Surdas, o Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que estabelece o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver Sem Limites), defende no art. 3º, I, a garantia de um sistema educacional inclusivo. Essa é outra questão de debate na educação dos sujeitos Surdos, pois a inclusão deles no ensino regular no atual formato, ainda não atende as demandas desse grupo.

Quando falamos que ainda não atende, significa dizer que a maioria das escolas regulares, que se denominam bilíngues, na verdade elas ainda não o são, pois para essa filosofia acontecer, seria necessário que as escolas pudessem oferecer para os alunos Surdos o ambiente linguístico natural necessário ao desenvolvimento dos sujeitos Surdos. Essa escola só seria concreta se, de fato, existissem escolas ou classes bilíngues para sujeitos Surdos (SÀ, 2011), com professores bilíngues Surdos ou ouvintes fluentes em Língua de Sinais, instrutores ou tradutores e intérpretes em Libras. Sem esse quadro, a inclusão bilíngue, é de fato, mera utopia para os Surdos.

4.3 A escolarização dos alunos Surdos no Estado do Pará

Campello (1983), ex-diretor do INES, destaca que o padre Eugenio Oates, missionário vindo dos Estados Unidos, começou seu trabalho com sujeitos Surdos na Amazônia, em 1946, incluindo o Estado do Pará. Ele foi um grande divulgador da comunicação sinalizada e visitou algumas vezes a escola “Astério de Campos”. Durante sua visita na região, interessou-se pela

⁴⁸ São denominados escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são Línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

educação e aprendizagem da língua dos surdos sinalizadores, e procurou se comunicar com eles.

Após passar pela Amazônia, passou a visitar outras regiões do Brasil. Nessa interação com as pessoas Surdas em nosso país, percebeu que em cada região elas usavam sinais diferentes; no período ele os denominava *mímicas*, descrita na obra “Linguagem das mãos” (OATES, 1983). Nesse sentido, o padre Oates, chegou a afirmar que por conta dessas diferenças era difícil uma pessoa Surda da região Norte se comunicar com uma pessoa Surda do Sul do Brasil (CAMPELLO, 1983).

Como escolha pedagógica, teve inicialmente preferência pelo ensino da língua oral para os sujeitos Surdos, que era ensinada na época no INES. Mas depois viu a necessidade de fazer com que eles pudessem ter uma forma de comunicação mais padronizada, e por isso criou o “dicionário de mímica” para surdos, em 1983 (CAMPELLO, 1983).

Segundo Burnier (1983), o conjunto de mímicas escolhidas foram aquelas que mais agradavam as pessoas Surdas, e as que mais se pareciam nas várias regiões por onde ele passou. Além disso, o padre consultava professores conhecedores da Língua de Sinais e aos próprios Surdos. O dicionário de mímica resultou de uma exaustiva pesquisa realizada pelo Padre em todo o território nacional, e foi considerado o dicionário pioneiro de Língua de Sinais no Brasil.

No prefácio da obra denominada “Linguagem das mãos” de Oates, composto pelo dicionário ora citado, ele ressalta:

A linguagem dos gestos, de mímica, é basicamente, uma linguagem natural e universal. É o primeiro idioma que aprendemos nos braços de nossa mãe. Durante toda a vida usamos as mãos fazendo gestos e sinais para expressar nossas ideias com mais ênfase e clareza e tal hábito é tão natural como chorar e rir [...] a beleza da linguagem mímica depende do movimento rítmico das mãos e da maneira de expressar as ideias (OATES, 1983, p 10).

Como vimos, Oates ainda não considerava a Língua de Sinais como língua, era para ele, uma forma de comunicação, considerada por pesquisadores da área, como Comunicação Total. Para Bentes (2010), no ano de 1980 o Estado do Pará fortaleceu ainda mais essa prática a partir do primeiro curso de Comunicação Total que chegou à nossa região, organizado pelo Departamento de Educação Especial do Estado do Pará, que trouxe como ministrante a fonoaudióloga Annette Scoth, do município de Goiânia.

Com essa ação, os professores que receberam tal formação, em especial os de Belém, passaram a usar a Língua de Sinais combinada com a Língua Portuguesa, um tipo de português sinalizado. A vinda desse curso para Belém abriu caminho também para a relação

de trocas de experiências entre professores e alunos Surdos de outras regiões. Vale destacar que as igrejas evangélicas também tiveram grande importância na divulgação da Língua de Sinais no Estado do Pará, “os pastores e intérpretes utilizavam-se da Língua de Sinais e Língua Portuguesa oral, para esta difusão” (BENTES, 2010, p. 82).

Segundo pesquisas do mesmo autor, foi somente em 1990 que a Língua de Sinais passou a ganhar espaço no Estado do Pará, apesar de ainda apresentar nas salas de aula ainda o Português Sinalizado, ou seja, esse período é destacado como um período de transição para o uso correto da LS.

Vale destacar que até meados da década de 90, as escolas estavam permeadas pela forma de educação integradora, o que significa dizer que os sujeitos Surdos conviviam na mesma sala com todos os tipos de pessoas com deficiências, as chamadas salas especiais - um tipo de espaço onde eram “colocados” todos os educandos com necessidades educacionais especiais, sem nenhuma diferenciação no atendimento às demandas dos diferentes processos de aprendizagem.

Em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, e ainda das viagens de diretores de escolas especializadas em educação de surdos de Belém/PA para o INES, o novo lema para a educação de alunos Surdos passou a ser “uma escola para todos a partir das diferenças” (BENTES, 2010, p. 83).

Essa mudança de pensamento foi fundamental para que se pensasse o modelo inclusivo de Educação Especial. O modelo de integração passou a ser problematizado pela filosofia da inclusão. Assim, os alunos passariam a integrar as salas regulares, independentemente de suas diferenças. Em 2003 já não existiam no Estado do Pará as chamadas salas ou classes especiais (BENTES, 2010).

Dado importante também apresentado por Bentes (2010), foi que o ano de 1996 foi o ano em que o Pará começou a fazer debates sobre o bilinguismo, influenciado principalmente pela palestra da professora Lucinda Ferreira Brito, que veio falar no Instituto Felipe Smaldone sobre o tema “Bilinguismo no processo educacional do Surdo”. Além disso, no mesmo ano, um grupo de surdos e ouvintes viajou para o Rio de Janeiro para participar de cursos de formação de educação de surdos e a importância do ensino da Língua de Sinais como primeira Língua para esses sujeitos.

Essas viagens foram fundamentais para que no Estado do Pará começasse a divulgação da Língua Brasileira de Sinais, o que motivou também a reestruturação da Associação de Surdos do Estado do Pará, assim como a luta por uma educação bilíngue e tradutores/intérpretes da Língua de Sinais.

Atualmente, a escolarização de pessoas Surdas no Estado do Pará se dá na Educação Básica em duas escolas especializadas para o atendimento dessa clientela. As demais são oferecidas nas escolas do ensino regular com o apoio do Atendimento Educacional Especializado. Destacamos que as escolas, em sua maioria, não oferecem esse atendimento por falta de profissionais formados na área.

Além das escolas, existem outras instituições no Estado do Pará, que dão apoio a formação, ao ensino e à pesquisa para pessoas Surdas e ouvintes, são elas: o Centro de Apoio ao Surdo (CAS); a Associação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinas do Pará (ASTILP); Associação dos Surdos do Pará; a Universidade do Estado do Pará (UEPA) que oferece os cursos de Letras/Libras e pós-graduação em Tradução e Interpretação em Libras/LP); Universidade Federal do Pará (UFPA) com o curso de graduação em Letras Libras/LP- L2; A Faculdade Ipiranga que oferece o curso de pós-graduação em Tradução e Interpretação em Libras/LP; e Libras. Além de vários cursos de Libras implementados em vários municípios do Pará, organizados por pessoas Surdas e Intérpretes de Libras. Todos esses espaços são fundamentais para o ensino e a divulgação da Língua Brasileira de Sinais.

Entender os caminhos que foram traçados na educação dos sujeitos Surdos é de fundamental importância para compreender a luta dessa comunidade por uma escola bilíngue e inclusiva de fato, para, assim, pensar uma escola que atenda a sua cultura linguística e suas formas particulares de aprender!

SEÇÃO 5

SINAIS METODOLÓGICOS



Esta seção, aborda os caminhos metodológicos que organizaram a pesquisa, a produção e análise dos dados. A pesquisa social, segundo Gil (2008) tem como objetivo descobrir respostas para problemas, mediante a utilização de procedimentos científicos, as quais permitem a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social⁴⁹. De acordo com o exposto, o tipo de pesquisa aqui adotada está delineada no campo da educação (escolarização de alunos Surdos) e da Psicologia social (Teoria das Representações Sociais).

Para dar conta deste estudo, utilizaremos como proposta metodológica a pesquisa do tipo descritiva-explicativa-analítica. As pesquisas do tipo descritivo têm como finalidade analisar a descrição das características de determinado fenômeno e ainda o estabelecimento de relações entre suas variáveis, como por exemplo, as características de um grupo (idade, gênero, nível de escolaridade, nível de renda, opiniões, atitudes, crenças) além do objetivo de descobrir a existência de associações e correlações entre variáveis (GIL, 2008). O autor ainda afirma que esse tipo de pesquisa pode ir “além da simples identificação da existência de relação entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação” (Ibid., 2008, p.28). Para o autor a pesquisa descritiva passa a se aproximar da explicativa.

Como nossa intenção é proporcionar esse cruzamento, é necessário entendermos também a pesquisa explicativa. Gil (2008) observa que a pesquisa do tipo explicativa é aquela que se preocupa em identificar os fatores que ocasionam ou que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno. Para ele, esse tipo é o que mais se aproxima do aprofundamento do conhecimento da realidade, pois tem como função explicar “o porquê” das coisas.

Por se tratar de um estudo que possui o objetivo de fazer as apreensões de sujeitos Surdos, fizemos a opção pela abordagem quanti-qualitativa do tipo multimétodo (NÓBREGA; COUTINHO, 2003), pois compreendemos que esta se adequa ao nosso tipo de estudo e aos participantes da pesquisa.

A pesquisa do tipo quanti-qualitativa é apontada por Minayo e Sanches (2003) não como oposição contraditória, pelo contrário, estas podem ser analisadas em seus aspectos mais objetivos e subjetivos e aprofundadas em seus significados mais essenciais. As autoras reforçam que o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. Sendo assim:

A primeira atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos [...] A segunda trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados,

⁴⁹ Realidade social são todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais (GIL, 2008, p.26).

indicadores e tendências observáveis. [...] A segunda adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente (MINAYO e SANCHES, 1993, p.247).

Nesta perspectiva, concordamos com a autora quando afirma que do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. Elas recomendam que “tanto do ponto de vista quantitativo quanto do ponto de vista qualitativo, é necessário utilizar todo o arsenal de métodos e técnicas que ambas as abordagens puderem desenvolver” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.247), para que possam ter notoriedade científica. Nesse caso, cabe ao pesquisador fazer essas escolhas.

A pesquisa denominada de estratégia metodológica multimétodo é indicada nessa situação, principalmente quando se estuda objetos sociais que suscitam nos indivíduos dificuldades de expressão simbólica⁵⁰. A estratégia metodológica multimétodo permite segundo elas, fazer a apreensão das Representações Sociais dos participantes em diferentes formas de comunicação⁵¹(NÓBREGA; COUTINHO, 2003). Flick (1992) afirma que este tipo de pesquisa é uma estratégia de validação e de enriquecimento, pois “a multiplicidade de técnicas pode enriquecer a compreensão do fenômeno”.

O autor também denomina esse tipo de recurso como pesquisa de “triangulação”, o qual, segundo ele, muitas vezes, é utilizado quando se discute a “pesquisa qualitativa combinada com a quantitativa para dar mais fundamentação nos seus resultados” (FLICK, 1992, p.58). Essa triangulação, para ele, pode ser feita com a utilização de técnicas como: declarações subjetivas (entrevistas), ensaios escolares, desenhos, questionários, planilhas estatísticas, informações históricas de instituições, testes de associação e outras. Neste caso, este estudo se propôs seguir tais encaminhamentos metodológicos, com a seleção de algumas dessas técnicas como veremos mais adiante nesta seção.

5.1 O lócus

A pesquisa foi realizada em Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Pará. No Estado do Pará, há quatro universidades federais: A Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal do Sul e

⁵⁰ Ressaltamos que essa dificuldade de expressão simbólica parte dos ouvintes em relação aos Surdos, pois muitos ouvintes, por desconhecerem a Língua de Sinais, apresentam dificuldades de entender a sua forma de comunicação.

⁵¹ Como nossa pesquisa será dirigida aos Surdos, a forma de comunicação utilizada será a LIBRAS, o que se dará por meio de um conjunto de sinais registrados mediante a utilização de materiais escritos, filmagens e registros fotográficos.

Sudeste do Pará (UNIFESSPA), e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Dessas universidades federais, apenas duas (UFPA e UFOPA) receberam no período de 2011 a 2013, período relacionado à pesquisa, pessoas Surdas no seu quadro de ingressantes. É importante destacar que as universidades federais, ao longo dos últimos anos, em especial a partir de 2006, vem aprovando políticas de ações afirmativas e “inclusivas” em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Ressaltamos que este estudo não teve como objetivo fazer comparação entre as universidades, nosso foco central foi analisar as Representações Sociais de estudantes Surdos que estão matriculados em cursos de graduação em Instituições Federais de Ensino Superior no Estado do Pará acerca de seus processos de escolarização e o que esse processo repercute nos seus projetos de vida.

Sendo assim, a escolha do *locus* se deu com base em três critérios. Primeiro, por serem instituições que possuem um histórico de políticas voltadas para a inclusão. Segundo, por terem alunos Surdos matriculados em seus cursos de graduação, no período correspondente aos anos de 2011 a 2013. E, por último, por ofertarem vagas PcD's nos seus processos seletivos. Nesse sentido, das quatro universidades federais no estado do Pará, foi possível identificar apenas em duas delas o conjunto desses critérios de seleção do *locus*: a UFPA e UFOPA.

Vale destacar que o levantamento realizado nessas duas instituições possibilitou que atingíssemos o total de 100% dos sujeitos Surdos matriculados nessas universidades federais no período de 2011 a 2013. As instituições estão localizadas em municípios diferentes, a considerar: Santarém (UFOPA), Abaetetuba e Belém (UFPA).

A UFPA e a UFOPA totalizaram o ingresso de cinco alunos Surdos, sendo dois na UFPA, distribuídos no campus Belém (01) e Abaetetuba (01); e três na UFOPA matriculados no campus de Santarém. Todos os alunos da UFPA e UFOPA em questão são usuários da Língua Brasileira de Sinais. O ingresso desses estudantes Surdos nessas instituições, se deu por meio da implementação de cotas para Pessoas com Deficiência⁵² (PcD) e Mobilidade Externa (MOBEX)⁵³ também com a cota PcD no Ensino Superior, o que se consolidou a partir do ano de 2011 na UFPA, e na UFOPA, no ano de 2012, por meio do Mobex com vagas específicas para PcD's, e, em 2012 com a política de cotas PcD nos processos seletivos.

⁵² Ressaltamos que nas universidades federais no Estado no Pará ainda não há processo seletivo diferenciado para surdos. Nesse sentido, os surdos concorrem às vagas para Pessoas com Deficiência. Apesar da comunidade Surda, usuária da Língua de Sinais, não se enquadrar a esse estereótipo.

⁵³ Ingresso a partir da cota PcD na Mobilidade Externa.

- **A Universidade Federal do Pará - UFPA**

Desde 2006, a Universidade Federal do Pará implementa políticas afirmativas por meio do sistema de cotas para alunos de escolas públicas, e reserva 40% das vagas para negros e afro-descendentes. Em 2009 a instituição ampliou o sistema de cotas para pessoas do campo e em vulnerabilidade social. Em 2010 as pessoas indígenas passaram a ser contempladas pela política de cotas com duas vagas por acréscimo, em cada curso/turno. No ano de 2011 passou a atender Pessoas com Deficiência (PcD), com a reserva de uma vaga por acréscimo nos Processos Seletivos (PS) para os cursos de graduação (RESOLUÇÃO CONSEPE N° 3883/2009), dentre os quais os Surdos participam.

Desde o primeiro ingresso de alunos pela política de cota PcD até o ano de 2016, a UFPA conta com um total de 380 alunos matriculados com vários tipos de deficiência, como podemos ver no quadro 4. No ano de 2011 foram ofertadas 145 vagas PcD, 160 alunos se inscreveram e apenas 45 foram aprovados. No ano de 2012, a oferta aumentou para 145 vagas, 239 se inscreveram e somente 52 aprovaram. Em 2013, diminuiu 1 vaga do ano anterior, totalizando a oferta de 179, nesse ano também teve um dos menores índices de procura por meio da vaga PcD, apenas 195 alunos se inscreveram, e desse total 49 conseguiram aprovação. No ano de 2014, mais uma vez houve a diminuição de oferta (157 vagas), no entanto, houve aumento considerável de procura para esse processo, porém, mesmo com número elevado de inscritos, apenas 65 conseguiram aprovação. Em 2015 foram ofertadas 164 vagas por meio da cota PcD, 495 inscritos e 87 aprovados, e assim, se repetiu o aumento de oferta no ano de 2016, com 171 vagas, teve também maior número de inscritos (558 candidatos), superior aos anos anteriores, com 87 aprovados.

Quadro 4: Oferta e aprovados pela cota PcD (2011 – 2016)

Ano	Oferta	Inscritos	Aprovados
2011	145	160	45
2012	180	239	52
2013	179	195	49
2014	157	437	65
2015	164	495	82
2016	171	558	87
Total	996	2.084	380

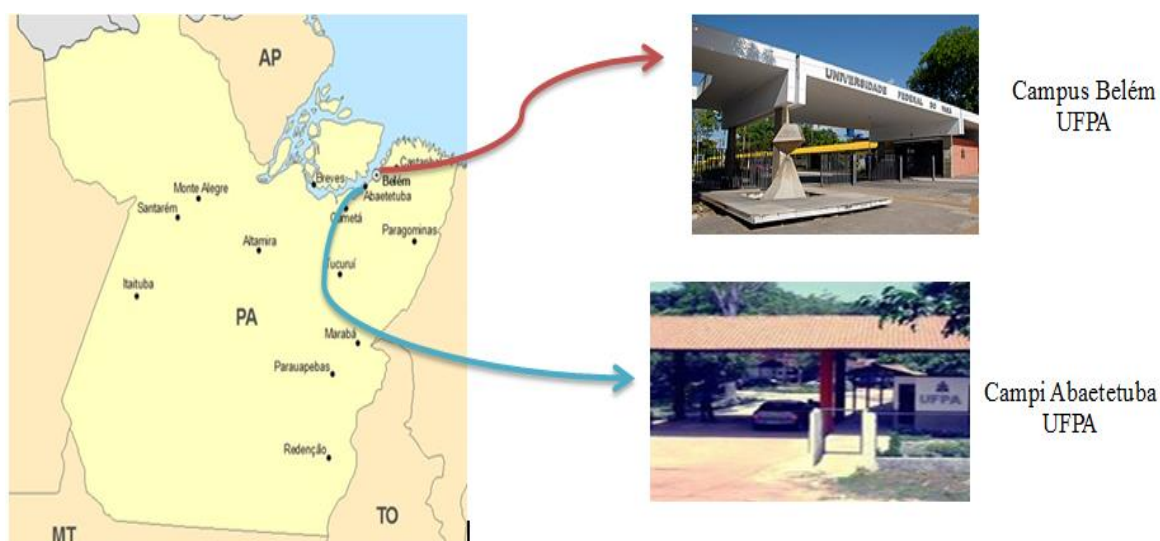
Fonte: CEPS (2016).

Assim, a UFPA no período de 2011 à 2016 já ofertou 996 vagas por meio da cota PcD, 2.084 se inscreveram e somente 380 alunos conseguiram aprovação. Um estudo parcial sobre esse quadro revelou que a maioria das vagas não preenchidas se deram em decorrência da escolha dos alunos com deficiência de cursos específicos, tais como os cursos das áreas da saúde e de tecnologias. Nesse processo de escolha, alguns cursos ficam descobertos com a ausência de inscrição por candidatos, enquanto que, em outros cursos o número se torna com grande concorrência. A opção do aluno pela cota PcD não permite o aluno fazer a escolha de segunda ou terceira opção de curso. Dessa forma, os cursos que não tiveram candidatos inscritos por meio dessa cota, automaticamente a vaga deixa de existir, pois ela não pode ser repassada para os alunos que fizeram o processo seletivo em outra cota ou sem cota.

Desses trezentos e oitenta alunos matriculados, vinte e nove alunos pertencem ao quadro de pessoas com deficiência auditiva ou Surdez, identificados e quantificados pelo Núcleo de Inclusão Social (NIS- UFPA) da seguinte forma: 7 Surdos e 22 com deficiência auditiva. De 2011 à 2013, período que recortamos para este estudo, ingressaram na UFPA apenas dois alunos na condição de usuário da Língua Brasileira de Sinais, considerados alunos Surdos.

Esses alunos ingressaram nos *Campi* de Belém (01) e em Abaetetuba (1). O primeiro ingressou no curso Letras Libras/Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdos, do Instituto de Letras e comunicação da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM). O segundo, na Faculdade de Pedagogia da UFPA. A imagem 6 mostra onde está localizado esses *Campi* no Estado do Pará.

Imagem 6: Lócus da Pesquisa – UFPA



Fonte: Google Imagens (adaptado pela autora em 07 dez 2014).

Destacamos que no primeiro ano, quando do lançamento da política de cotas nos vestibulares para PcD, a UFPA constatou 65 candidatos com problemas de audição⁵⁴. No ano de 2012, foram registrados 67 candidatos; em 2013, 72, e em 2014, 108 (CEPS/UFPA, 2014). Nesse primeiro ano, tivemos apenas um aluno Surdo aprovado no Processo Seletivo. O curso escolhido pelo aluno foi a Licenciatura em Pedagogia no *Campi* de Abaetetuba. No ano de 2013 ingressou o segundo aluno Surdo da UFPA para o curso de Letras Libras/LP-L2.

A política de inclusão da UFPA também se dá com a formação de profissionais capacitados para atuar na educação de Surdos. Uma das iniciativas para essa política foi a consolidação, no ano de 2011, do curso de Licenciatura Letras Libras/ LP-L2, ofertado no Instituto de Letras e Comunicação (ILC), pela Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas.

Além disso, no ano de 2012, a Coordenadoria de Capacitação (CAPACIT) também passou a ofertar o curso de Libras (básico, intermediário e avançado) para professores e técnicos-administrativos da UFPA. No primeiro ano, o CAPACIT ofereceu 64 vagas para o curso básico de Libras, dentre os quais 11 eram docentes e 53 técnico-administrativos. No ano de 2014 foram encerrados todos os níveis com formação da primeira turma. No final do mesmo ano iniciou uma nova turma de formação (CAPACIT, 2014).

No ano de 2013, a UFPA também garantiu parceria de cooperação internacional, por meio da Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER) com o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, na França. Essa parceria viabiliza tanto professores da universidade, que estão em cursos *stricto sensu*, quanto os de graduação, a terem a oportunidade de fazer estágios de intercâmbio Brasil - França - Brasil. É uma iniciativa positiva no Estado do Pará, uma vez que essa parceria deixa a UFPA em lugar de destaque junto à outras universidades que discutem Estudos Surdos, assim como viabiliza novas pesquisas nessa área.

Outra política implementada se deu com a criação do Núcleo de Inclusão Social – (NIS), em 2012, criado pela Pró-reitoria de ensino de graduação (PROEG/UFPA). O principal objetivo do NIS é incluir pessoas com deficiência, negros e indígenas de forma que possam ter o direito ao acesso e também à permanência na universidade. Outro objetivo é assessorar na criação e acompanhamento de núcleos de acessibilidade na UFPA.

Esses Núcleos são de fundamental importância para atender alunos PcD matriculados na UFPA, pois garante acompanhamento, assessoramento e acessibilidade de comunicação e informação. No ano de 2016 deu-se início na criação dos Núcleos de acessibilidade nos

⁵⁴ No processo de Inscrição para os vestibulares não é informado pelo aluno o grau de surdez, aparece apenas a opção “deficiência auditiva”. Dessa forma, não temos dados de quantos Surdos se inscreveram para o processo da UFPA.

Campi do interior (Castanhal, Cametá, Tucuruí e Bragança), nesse mesmo ano foi criado o programa Pet-QI, uma política de inclusão voltada para dar garantia de permanência aos alunos indígenas e quilombolas da UFPA, por meio de programas de nivelamento tutorial.

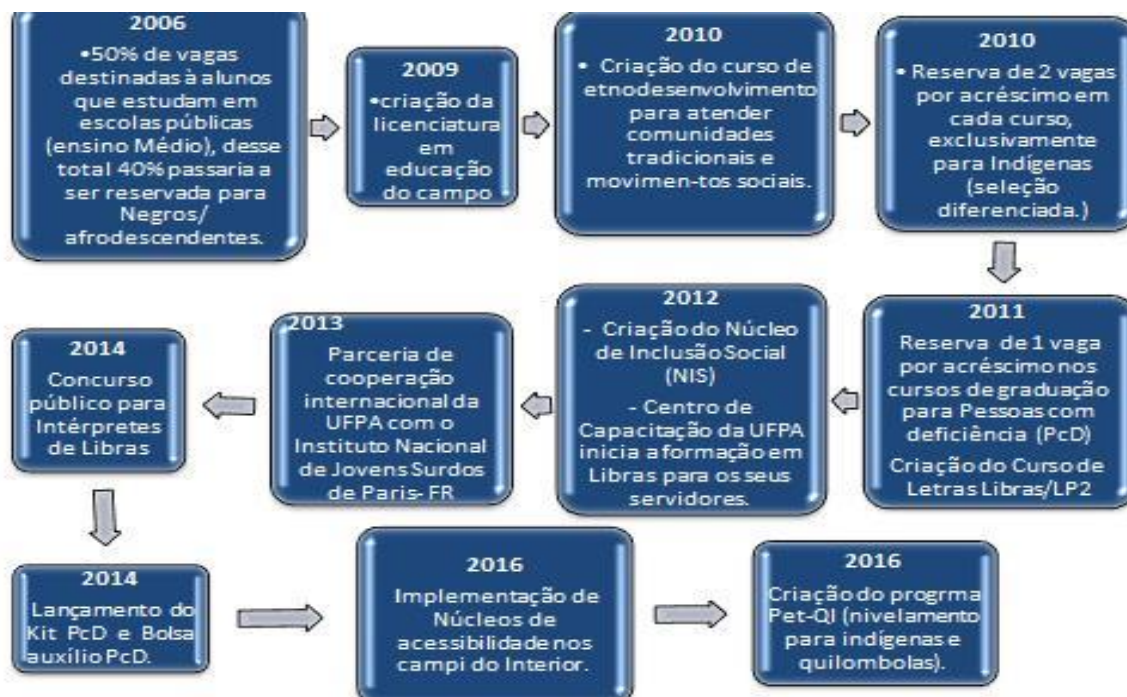
Com a política de inclusão da UFPA foi garantido também o ingresso de professores Surdos no quadro, por meio de reserva de vagas em concursos públicos. Segundo o Relatório de Gestão da UFPA (2013), o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS) e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (PROGEP) desde 2011, a UFPA possui treze funcionários PCD's dos quais cinco são professores Surdos. Esses professores foram aprovados para a disciplina Libras e estão lotados respectivamente nos *Campi*: Belém - ICA (01) e ILC (03); e em Castanhal na Faculdade de Pedagogia (01).

Em 2014, a UFPA fez concurso para intérpretes/tradutores de Libras para assegurar acessibilidade de comunicação para professores e alunos Surdos, e ainda, dá início aos programas de auxílio para garantir a permanência com sucesso dos alunos com deficiência na universidade. Os principais auxílios são chamados de “auxílio PcD”, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), e o “Kit PcD”, organizado pela (PROEX), por meio da Diretoria de Assistência Integral e Estudantil (DAIE). O auxílio PcD é uma forma de garantir que os alunos com deficiência possam ter as condições mínimas necessárias nos seus cursos com a compra de recursos e materiais didáticos pedagógicos para subsidiar a aprendizagem e a permanência na universidade.

O Kit PcD, por sua vez atende os alunos com deficiência e vulneráveis socioeconomicamente. O Kit PcD tem como direcionamento a compra de instrumentos com características de tecnologias assistivas, de uso individual, para auxiliar o aluno em suas atividades ou ao direito de ir e vir para a universidade de forma acessível. No Kit pode ser comprado no valor estimado de até R\$ 7.500,00: cadeira de rodas, computadores, softwares, lupas, scanner (comum ou de voz), impressoras e outros.

Em resumo, as principais políticas de inclusão da UFPA deram impulso para a garantia de direitos de alunos e docentes no âmbito dessa IES e elas podem ser visualizadas no quadro cronológico a seguir:

Esquema 2: Resumo das Políticas de inclusão da UFPA

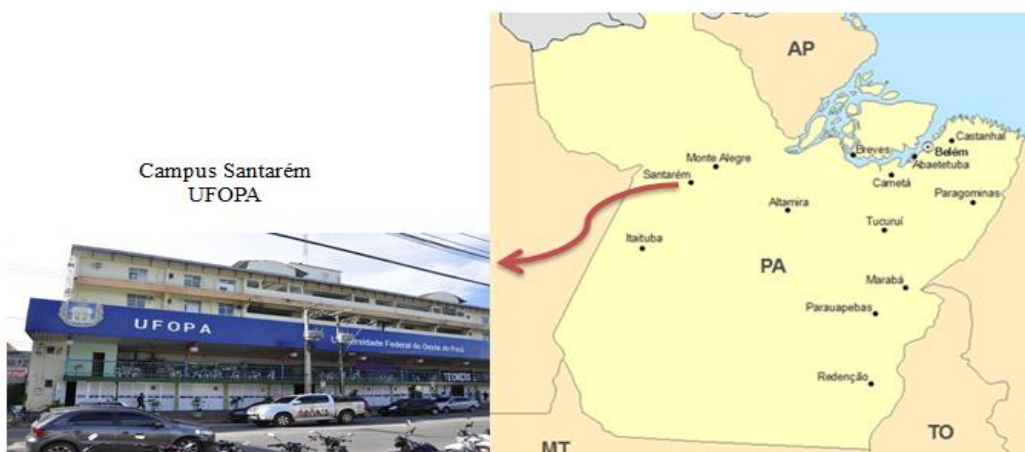


Fonte: A autora (2016)

- **Universidade Federal do Oeste do Pará**

A UFOPA está sediada no município de Santarém, localizada no oeste paraense. A Instituição foi criada pela Lei Nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. É considerada a primeira universidade federal sediada no interior da Amazônia. A imagem a seguir mostra a localização da instituição:

Imagem 7: Campus de Santarém: UFOPA



Fonte: Google Imagens (adaptado pela autora em 07/12/2014)

A UFOPA originou da integração da UFPA e UFRA, localizadas no Oeste do Pará. Com esta junção, foi possível integrar à UFOPA outros campi: Juruti, Oriximiná, Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Itaituba.

Segundo o PDI da UFOPA, desde o ano de 2010 essa universidade utiliza como processo seletivo o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, oferta anualmente mais de 50 vagas destinadas a candidatos indígenas e quilombolas. Essa é uma das formas de garantir políticas inclusivas na universidade por meio de processo seletivo diferenciado.

Quanto aos PcD's, a UFOPA deu início às políticas de cotas para esse público no ano de 2015, com a garantia de 1 (uma) vaga por acréscimo nos cursos de graduação, a partir do Processo Seletivo Regular (PSR). Como orientação, destacam-se que a vaga não preenchida se torna automaticamente extinta, não podendo ser ocupada por outro candidato.

Em virtude da demora da implementação do sistema de cotas para PcD's na UFOPA, muitos estudantes com deficiência e alunos Surdos ficaram fora do processo. No que diz respeito aos alunos Surdos, foram utilizadas no ano de 2012 algumas estratégias de ingresso com a iniciativa do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GEPEEPI), sob a coordenação da Professora Daiane Pinheiro e apoio da Pró-Reitoria de Ensino.

Segundo a professora, para garantir a inclusão de alunos Surdos na UFOPA foi necessário pensar em estratégias de ingresso desses alunos a partir das vagas do Edital de Mobilidade Externa (MOBEX). Tais vagas foram organizadas a partir da ampla divulgação do número disponíveis para alunos que já estavam matriculados em outras instituições, e que queriam ter a oportunidade de estudar na UFOPA. Além disso, foi garantido para os alunos Surdos a correção diferenciada, processo que levou em consideração ajudas técnicas de intérpretes/tradutores de Libras e de revisão semântica.

Com essa iniciativa, a UFOPA possui atualmente 3 (três) alunos Surdos matriculados no curso de Pedagogia, usuários da Libras no campus Sede (Santarém-PA). Um deles é presidente da Associação de Surdos de Santarém e os demais possuem inserção direta na comunidade surda. Os três alunos eram oriundos da universidade Norte do Paraná (UNOPAR), a qual funciona na modalidade à distância, no município de Santarém – PA (PINHEIRO, 2015).

Em virtude desse ingresso, a UFOPA iniciou outra política para garantir a acessibilidade de comunicação desses alunos, uma delas foi a efetivação do concurso público para intérpretes, no ano de 2012, o que forçou a contratação dos profissionais no ano seguinte.

No ano de 2013, foram chamados dois intérpretes para atuar na acessibilidade de comunicação dos alunos Surdos que haviam ingressado no Curso de Pedagogia. No mesmo ano, foi criado o Núcleo de Acessibilidade do Campus de Santarém, o qual passou a dar suporte pedagógico e material para os alunos Surdos.

5.2 Os sujeitos

Esta pesquisa teve como participantes cinco estudantes Surdos universitários, considerados um grupo social, cultural e linguístico diferenciado, matriculados nos cursos de graduação da UFPA e UFOPA. Na UFPA, no período de 2011 à 2013 foram matriculados dois alunos Surdos, sendo 1 (um) estudante no Instituto de Letras e Comunicação, Campus Belém/Guamá, do curso de graduação Letras – Libras/LP-L2; e um no Campus de Abaetetuba, na faculdade de Pedagogia. Na UFOPA foram matriculados três estudantes Surdos no curso de Pedagogia, localizados no município de Santarém/PA.

Os sujeitos selecionados, além de constituírem um grupo social e cultural, encontram-se no mesmo patamar de escolarização: matriculados numa universidade pública federal de ensino do Estado do Pará. Apesar de estarem em localizações geográficas distintas no Estado do Pará, isso não os impede de serem um grupo pois, como reforça Jodelet (2007), o grupo de pertencimento está relacionado ao espaço concreto de vida que cada sujeito ocupa na sociedade. Dessa forma, isso independe de onde cada surdo reside ou está matriculado, o que interessa, e reforçamos aqui, é que todos fazem parte de um mesmo grupo cultural concreto:

Surdos Universitários Usuários da Língua de Sinais

Lembramos ainda que este estudo em nenhum momento teve o intuito de comparar, mas apreender, a partir das análises, os processos de escolarização e as repercussões nos projetos de vida de cada Surdo universitário, de acordo com os objetivos propostos neste estudo. Segundo Jodelet (2007), a constituição das RS é estudada em indivíduos e grupos localizados em espaços concretos de vida, o que significa afirmar que os sujeitos não são indivíduos isolados, eles são:

atores sociais ativos e caracterizados por sua inserção social que remete a dois aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve sempre em um contexto social. De um lado, a participação em uma rede de interações com os outros, através da comunicação social. Por outro lado, a pertença social, ao nível da inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade e ao nível do entorno social, onde se desenvolvem as relações sociais [...] que contribuem para estabelecimento das representações partilhadas. [...] compreende também, os modos de pensar e atuar (*eidós e ethos*), as normas e valores que caracterizam uma cultura, tanto como mentalidades, como práticas coletivas e a identidade coletiva (JODELET, 2007, p. 63-64).

Nesse sentido, estudá-los em espaços concretos de vida, não significa dizer que eles precisam estar no mesmo espaço, até porque as RS são construídas socialmente em decorrência das interações sociais e da cultura de pertencimento, da mesma forma como ocorre com as comunidades Surdas ou grupos de Surdos.

Com base nessas ideias, fizeram parte da pesquisa os universitários que assinaram o Termo Livre e Esclarecido de Consentimento⁵⁵ e que se identificaram como Surdos, usuários da Libras como forma de comunicação. Sobre esta questão, Flick (2009) afirma que quando um projeto envolve seres humanos como parceiros da pesquisa, há necessidade de se ter os cuidados éticos. O autor aponta alguns dos princípios básicos para essa consolidação:

- O consentimento informado, o que significa que ninguém deve se envolver na pesquisa sem saber e sem ter oportunidade de se recusar;
- Deve-se evitar enganar os participantes da pesquisa;
- A privacidade dos participantes deve ser respeitada e sua confidencialidade garantida e mantida;
- A precisão dos dados e sua interpretação devem ser princípios orientadores, o que significa que não deve ocorrer qualquer omissão ou fraude com a coleta e análise de dados na prática da pesquisa (FLICK, 2009 p. 96).

Os universitários Surdos encontravam-se na faixa etária de 15 a 29 anos, de acordo com o que estabelece o Estatuto da Juventude, Lei Nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, artigo 1º, parágrafo 1º. Vale ressaltar que os jovens foram identificados por pseudônimos criados e justificados pelos próprios sujeitos da pesquisa, a considerar: **Docinho, Miriti, Manuara, Tapajoara e Muiraquitã**. A justificativa de cada pseudônimo será apresentada na seção de análise (Seção 6), pois dará conta de retratar melhor essa demanda. A identidade de cada sujeito foi respeitada levando em consideração os cuidados éticos que a pesquisa representa.

De acordo com Jodelet (2001), como estamos em um estudo que tem como base as RS de cunho processual, não podemos esquecer que uma das questões que dá base às empirias é o perfil dos sujeitos (“quem sabe?”) dentro do campo das Representações Sociais. Trata-se de um dos campos que inaugura os elementos de análise das RS. Desta forma, justificamos a necessidade de estender o perfil dos sujeitos na seção dedicado a esse tema (Seção 6).

⁵⁵ Apêndice B.

5.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para atingir os nossos objetivos foram necessários para a coleta de dados as seguintes técnicas: questionário semi-aberto; a entrevista semi-aberta e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

O questionário semi-aberto é aquele que consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa. É uma interlocução planejada (CHIZZOTTI, 2006) que tem como foco as dimensões da pesquisa.

A entrevista semi-aberta “é uma técnica qualitativa que tem como função explorar determinado tema a partir de informações gerais, percepções e experiências dos sujeitos” (DUARTE; BARROS, 2005, p.55). O objetivo dessa técnica é compreender como os objetos temáticos são percebidos ou representados pelo sujeito a partir de um roteiro, cujo ponto inicial é um tema ou uma questão ampla que flui livremente. Esta questão é aprofundada para determinada direção, de acordo com os aspectos significativos identificados pelo entrevistado.

A TALP foi desenvolvida por Jung, em 1905. É considerada uma técnica projetiva adaptada por Di Giácomo, em 1981, para ser utilizada como instrumento de pesquisa na área da Psicologia Social, mais precisamente, nos aportes das Representações Sociais (NOBREGA; COUTINHO, 2003). Nesse sentido, a TALP é um:

Instrumento que se estrutura sobre um repertório conceitual vinculado a um tipo de investigação aberta, que possibilita colocar em evidencia os universos semânticos constituídos face aos diferentes estímulos ou palavras indutoras e aos diferentes grupos [...] os estímulos ou palavras indutoras devem ser inicialmente definidos em função do objeto social a ser pesquisado, bem como as características dos participantes envolvidos na amostra (NOBREGA; COUTINHO, 2003, p. 68).

Nessa direção, Coutinho (2005) afirma que essa técnica é de fácil aplicação, podendo ser realizada de forma individual ou coletiva. Além de ser apropriada para todas as idades, desde que os sujeitos tenham o domínio da abstração e que possuam relação direta com o objeto de investigação. Esses cuidados são necessários para revelar fidedignas representações.

5.4 A produção de dados

Em data previamente marcada com os participantes, foi realizado a aplicação do questionário, a TALP e a entrevista semi-aberta nos três municípios *lócus* da pesquisa: Belém, Abaetetuba e Santarém.

A pesquisa aconteceu com o uso de filmagem e de forma individualizada, uma vez que os sujeitos Surdos estão matriculados em faculdades e municípios diferentes. Os espaços selecionados foram salas com tonalidades claras e sem ruídos, para que o áudio e a imagem das filmagens fossem o mais legível possível, considerando que foi utilizado a Libras, como forma de comunicação.

No que se refere às técnicas, os participantes receberam um formulário e o roteiro semi-aberto, no intuito de que fossem atendidas as proposições da pesquisa. O encontro com cada um dos sujeitos exigiu a participação da pesquisadora, que é tradutora e intérprete de Libras, além de mais um profissional intérprete da Língua Brasileira de Sinais, como recursos humanos. No que diz respeito aos recursos materiais, foi utilizada uma filmadora para o registro das imagens e uma máquina fotográfica.

A participação dos intérpretes de Libras no momento da pesquisa foi fundamental, uma vez que, devido aos regionalismos, muitos sinais variavam, dependendo do lugar, ainda que se tratasse de um estudo no mesmo Estado. A exemplo disso, foi corriqueiro acontecer situações relacionadas à falta de compreensão do comando de algumas questões do questionário pelos sujeitos Surdos. Nessas situações, os participantes recorriam aos intérpretes de Libras para explicarem em Língua de Sinais o comando dado no material de pesquisa.

Em algumas situações, os sujeitos Surdos continuavam com dúvidas em determinadas questões, mesmo diante da atuação de um dos intérpretes. Nesses casos, era oferecido a ele a ajuda técnica de outro intérprete para dar novo sentido aos sinais relacionados à questão, contudo sem perder semântica. Assim, o intérprete II teve o cuidado de cooperar com o intérprete I, de forma respeitosa, com o intuito de valorizar as singularidades culturais e linguísticas de cada universitário Surdo. A ajuda mútua entre os intérpretes foi de extrema importância para que os sujeitos pudessem garantir a fidedignidade nas suas respostas de forma compreensível.

Ao final desse processo, os alunos Surdos foram convidados para fechar a etapa complementar da pesquisa: a utilização da TALP. Para produzir os dados por meio da TALP, fizemos uso das orientações de Coutinho, Nóbrega e Catão (2003), que sugerem que o pesquisador apresente inicialmente um estímulo simbólico diferente da real pesquisa, apenas para estimular a técnica, e assim orientar os participantes antes de utilizar a palavra indutora da investigação. Na sequência, foi utilizada a expressão indutora desta pesquisa com a seguinte pergunta:

1) Escreva em palavras soltas o que lhe vem logo à lembrança quando você lê a frase: “MEU PROJETO DE VIDA” ou “O QUE EU QUERO NO FUTURO?” (escreva por ordem de importância):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

A TALP teve como objetivo maior levantar dados para correlacionar a trajetória de escolarização dos estudantes Surdos e as repercussões nos projetos de vida desses sujeitos. Foi uma excelente estratégia, pois deixou mais explícito o caminho percorrido por cada aluno e evidenciou como esse processo, delineou decisões nos projetos futuros de cada sujeito pesquisado.

Com a coleta finalizada, o tradutor e intérprete de Libras realizou o serviço de tradução da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa. Após essa etapa, as transcrições foram devolvidas para os participantes para a validação de suas falas. Essas devoluções foram feitas por *e-mail*, e, em alguns casos, os encontros foram presenciais. Nesse momento, os sujeitos Surdos puderam corrigir algumas de suas respostas e retirar o que não concordavam, decorrente da tradução.

Em um dos casos, foi preciso fazer um novo encontro para ler em conjunto com a entrevistada as respostas traduzidas, e, em alguns momentos, foi necessário fazer a complementaridade da resposta. Feito isso, foi organizado o *corpus* da pesquisa para análise.

5.5 Sistematização e análise dos dados

Segundo Jodelet (2007, p.51), o estudo das Representações Sociais está voltado para “o conhecimento do cotidiano e à experiência vivida que devem ser estudadas através de seu contexto de produção e de circulação”. Nesse sentido a autora afirma que o progresso teórico dessa teoria será alcançado graças “às pesquisas aplicadas, voltadas às situações concretas, e que levem em conta os contextos culturais, sociais, junto com elementos envolvidos na interação e nas práticas discursivas” (JODELET, 2007, p.51). Dessa forma,

os dados levantados servem para os modelos teóricos de análise, resultantes dos produtos sociais do tipo mental e simbólico que são as RS [...] Assim, os pesquisadores tratam os estudos das RS não somente como uma ferramenta de

compreensão de suas realidades, mas também como uma via de ação sobre elas (JODELET, 2007, p.52).

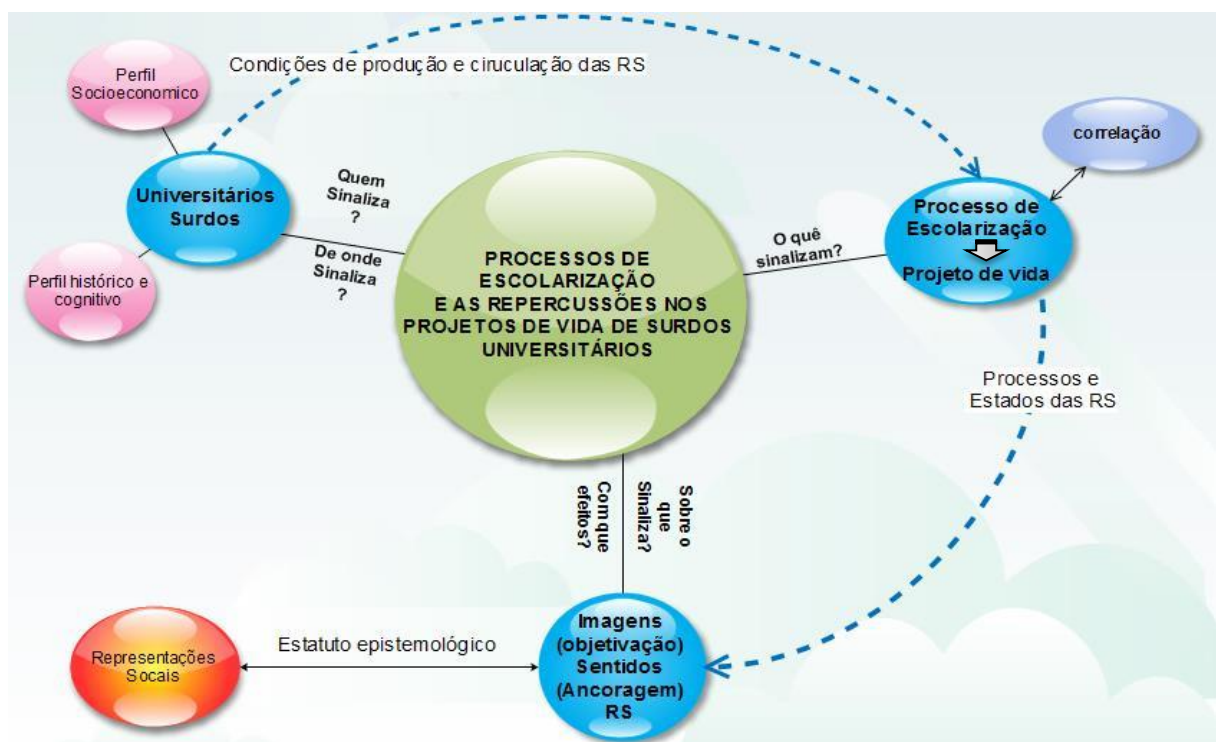
A partir dessas considerações iniciais, diante da análise dos dados, foi pensado o modelo de estruturação e organização do *corpus* da pesquisa. Então, inicialmente, o conjunto de informações resultantes das técnicas empreendidas foi agrupado em quadros que atendem aos objetivos deste estudo. Na sequência, as informações foram tratadas por meio de dois tipos de análises: 1) uso de mapas mentais (HERMANN; BOVO, 2005); 2) análise de conteúdo por categorização temática ou semântica (BARDIN, 2011), acompanhado de mapas mentais.

Toda essa organização foi elaborada para dar conta dos três campos de estudo analítico, levantadas nas RS de abordagem processual e fundamentadas por Jodelet (2001, p.28) que abordam questões orientadoras:

- 1) **Quem sabe e de onde Sabem?**
- 2) **O quê sabem?**
- 3) **Sobre o que sabem e com que efeito?**

Esses três grandes campos nortearam a organização das análises do *corpus* desta tese, como pode ser observada no esquema 3:

Esquema 3: Organização das análises



Fonte: A autora (2016)

Quem sabe e de onde sabe? é um dos primeiros campos importantes para Jodelet (2001), pois motiva o pesquisador a levantar o perfil dos grupos estudados, ancorados na Teoria das Representações Sociais. Esse primeiro campo está relacionado ao estudo das condições de produção e circulação das RS, as quais podem ser identificadas em três momentos: “cultura”; “linguagem e comunicação”; e “sociedade”.

Neste trabalho esse campo foi substituído pela expressão **Quem e de onde sinalizam?**, para respeitar a forma de comunicação dos sujeitos Surdos, a Língua de Sinais. De acordo com Jodelet (2003) tratam-se de problemáticas levantadas, as quais ela considera como interdependentes, podendo ser reconfigurada com questões ligadas a esses campos de acordo com os temas empíricos da pesquisa levantada.

Quem e de onde sinalizam? corresponde ao perfil (identificação) sócio-econômico e histórico-cognitivo dos sujeitos participantes da pesquisa. Nas questões norteadoras deste estudo esse campo aparece com a pergunta: “Qual o perfil dos estudantes Surdos universitários matriculados nos cursos de graduação da UFOPA e UFPA?”

Ligados a esse paradigma está a produção das RS emergidas nos valores, modelos e invariantes culturais; comunicação interindividual, institucional e de massa; contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos; dinâmica das instituições onde eles se inserem enquanto grupo a que pertencem (SÁ, 1998), questões essas, que atravessam os indivíduos e que promovem representações sociais desse sujeito acerca de algo (objeto).

O segundo campo, “O quê sabem?” corresponde à pesquisa dos processos e estados das RS. Aqui o pesquisador se ocupa com os discursos ou o comportamento dos sujeitos, práticas e outros, para em seguida inferir seu conteúdo e análise. Na seção de análises será abordado no campo **o quê sinalizam?** voltada para os elementos da escolarização dos universitários Surdos, que constitui o tema central da seção analítica (seção 7). Esse campo é problematizado neste estudo com a questão norteadora: “Quais os elementos que constituíram a trajetória escolar dos sujeitos Surdos universitários?”

Para enriquecer os achados desse campo, foi feito também a correlação entre processo de escolarização e o caminho que se traçou para os projetos de vida dos universitários Surdos. O intuito foi complementar a discussão por meio do mapa mental denominada de árvore correlacional ou cognitiva num cruzamento elaborado que envolve trajetória da escolarização com o efeito dessa ação de acordo com as falas dos sujeitos que emergiram das vivências coletivas desse grupo. Afinal, “as Representações Sociais nascem e se manifestam das relações comunicativas, das produções e experiências vividas pelos sujeitos ou grupos de pertença” (JODELET, 2001, p.27).

O mapa mental organizado em forma de árvore correlacional ou cognitiva nos permitiu fazer o cruzamento das palavras – chaves com o objeto em questão acerca do objeto. Esse mapa não teve caráter quantitativo, pois a preocupação esteve nas revelações das evocações, resultantes dos conteúdos dos sujeitos que se articularam para a definição de implicadores resultantes das Representações Sociais.

A árvore nos permite ainda efetuar agrupamentos a partir de núcleos que se agregam com base em características e evocações pertinentes dos participantes. Nesse sentido, a árvore correlacional permitiu obter proximidades entre formas lexicais, tipos de opiniões e depois interpretá-las. Foi uma excelente estratégia complementar da análise de conteúdo para se apropriar das RS dos sujeitos estudados advindas do campo “**o que sinaliza?**”.

Sobre o que sabem e com que efeito? São as perguntas pertinentes ao terceiro campo pensados por Jodelet (2001) e que nos levou a traçar o esboço figurativo e imagético das RS visualizadas nas análises, por meio das objetivações (imagens) e ancoragens (sentidos). Essas foram resultantes dos discursos, conceitos, imagens, lembranças (vivências) e anseios dos sujeitos Surdos acerca do processo de escolarização e o que delas repercutem em escolhas de um projeto de vida ou projetos de vida desses estudantes.

Os “efeitos” leva o pesquisador a refletir acerca do estatuto epistemológico das Representações Sociais ressignificadas pelo sujeito, portanto se volta para a ideia de transformação social. Está voltado às relações que determinada representação guarda como ciência, e com o real, “remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural ou do senso comum e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos e a transformação de um tipo de saber em outro” (SÁ, 1998, p. 33).

Esse campo foi substituído nas análises pela expressão **sobre o que sinalizam e com que efeito?** Nas questões norteadoras desta tese, organizou-se com as perguntas: “Quais as objetivações e ancoragens que constituem as Representações Sociais de Surdos universitários? E quais as repercussões das RS dos Surdos Universitários sobre sua escolarização nos seus projetos de vida?”.

Esse formato de análise do *corpus* foi organizado e estruturado em dois momentos: 1) o uso de mapas mentais, e 2) o uso da análise de conteúdo temático com critérios de categorização semântica.

- **Primeira etapa: o uso de mapas mentais**

A partir do programa *Edraw Mind Map*, os dados oriundos do perfil (identificação) dos sujeitos Surdos foram processados e apresentados em forma de mapas mentais. Os resultados desses mapas se expressam de forma descritiva e interpretativa, que apontam as dimensões psicossociais da pesquisa, relacionados principalmente ao campo de análise: “**Quem sinaliza?**” e “**De onde sinalizam?**” a qual teve mais ênfase. Vale ressaltar, que os mapas também foram utilizados para os outros campos, no entanto, se deu de forma secundária à análise de conteúdo (segunda etapa), no sentido de apresentar as ideias que norteiam os sentidos das categorias e esquemas levantados.

O programa *Edraw Mind Map*, editado por *Edrawsoft*, é um software livre que tem por objetivo potencializar as habilidades cognitivas do pesquisador. Assim, é possível organizar as ideias no intuito de facilitar o gerenciamento de determinado conhecimento, resumir fatos importantes e analisar de forma clara e objetiva os resultados de determinada comunicação. O programa facilita a criação da organização dessas informações de forma manual ou eletronicamente.

O programa é um excelente recurso para apresentar os resultados do estudo de forma mais clara, pois facilita a identificação dos objetivos propostos. O *software* traz ainda em seu conjunto de aplicativos uma série de mais de 600 símbolos de fluxogramas e modelos prontos de mapas mentais que agilizam a construção e, posteriormente, sua adaptação ao objeto e objetivo do estudo.

Segundo Hermann e Bovo (2005, p.4), o mapa mental é um “diagrama hierarquizado de informações, no qual podemos facilmente identificar as relações e os vínculos entre si.” Vale lembrar que os mapas mentais não contêm todas as informações de um texto, pois seu principal objetivo é fazer o leitor lembrar o encandeamento das ideias ou, de outra forma, funciona como um esqueleto para a construção de textos ou análises.

O mapa mental desenvolvido em nosso estudo por meio da construção rápida do *Edraw Mind Map* objetivou deixar claras as informações obtidas nos questionários e entrevistas, além de levar o leitor a compreender a estrutura das Representações Sociais apreendidas no *corpus* da pesquisa.

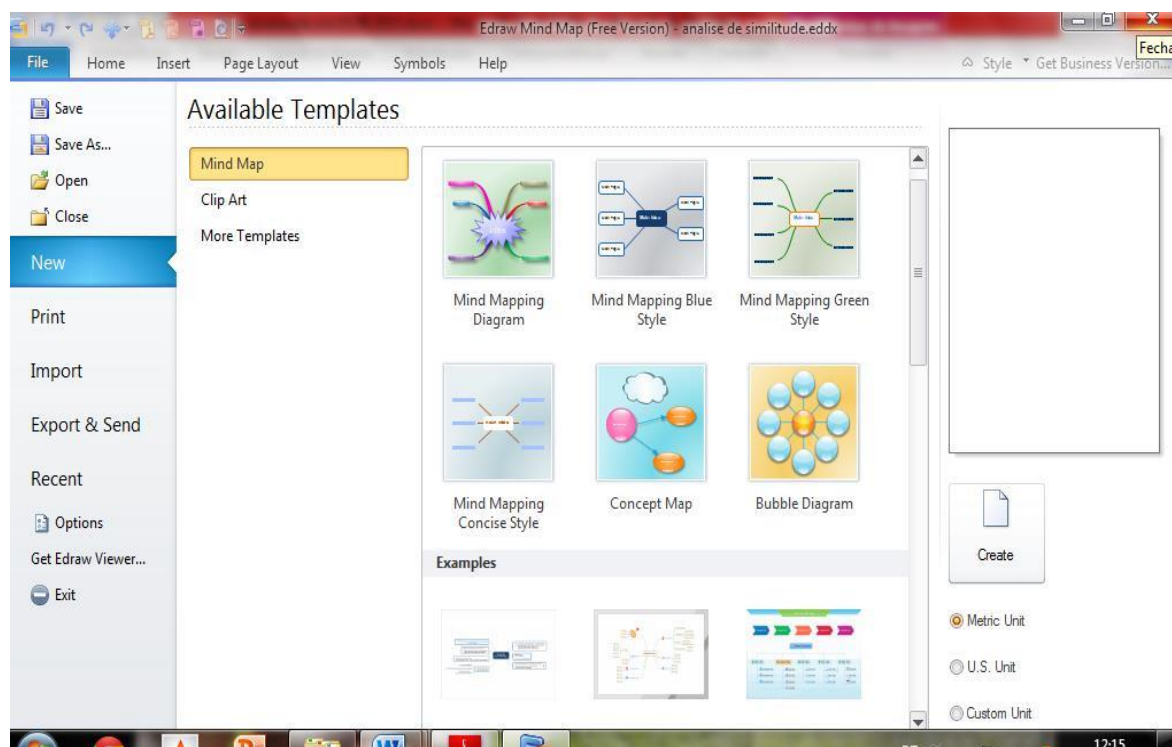
Para isso, optamos por um dos modelos de mapa mental que correspondesse às questões relacionadas ao perfil socioeconômico e histórico-cognitivo dos sujeitos Surdos. Dentre as opções, escolhemos o modelo aglomerado de informações e ideias, denominado de

Clustering. *Clustering* significa agrupamento de ideias. Assim, para analisarmos o perfil dos sujeitos foram utilizadas quatro etapas.

Para chegar às informações-chaves do perfil foram utilizados os seguintes passos: Leitura flutuante, seguida dos recortes das informações do questionário de identificação dos sujeitos; e a frequência dos recortes. Por fim, foi elaborado um quadro de informações que proporcionaram eleger a construção do mapa mental.

Para a construção do mapa mental foram organizadas quatro etapas. Primeiro, foram levantadas a frequência das respostas advindas do questionário. Segundo, foram colocadas num quadro (ver quadro 6, Seção 6) essas informações, excluindo as opções sem frequência. Com o filtro dessas informações, organizadas do *corpus* no mapa mental manual, foi possível processar a terceira etapa que foi realizada por meio do programa computacional *Edraw Mind Map* a partir dos modelos *Mind Map*, o qual proporcionou escolhermos um dos modelos das variadas formas de fluxogramas apresentadas no programa, como pode ser observado na imagem 8. Com o mapa mental estruturado no software, foi possível fazer a análise do perfil dos sujeitos Surdos, no que diz respeito ao campo “**Quem sinaliza?**” e de “**onde sinaliza?**”, por meio desse agrupamento de ideias, e assim finaliza a quarta etapa.

Imagem 8: Tela de abertura do programa *Edraw Mind Map*.



Fonte: Programa *Edraw Mind Map*

Na seção 6, será descrito com mais detalhes, o alcance das categorias levantadas, elaboradas e aprovadas para a análise. Nesse segmento, as categorias foram descritas e compreendidas com embasamentos teóricos.

- **Segunda etapa: análise de conteúdo temático**

O resultado das entrevistas e questionário voltados para os elementos que fundamentaram a “trajetória escolar” dos sujeitos Surdos constituiu o *corpus* que deu base a análise de conteúdo temático. O resultado desses elementos deu base para apreender as objetivações e ancoragens das RS e ainda os efeitos dessa representação, apontadas neste estudo como “repercussões”.

O critério de categorização da análise de conteúdo pensado por Bardin (2011) podem ser semântico ou temático; sintático; léxico; e expressivo. Neste estudo, fizemos a opção pelo tipo temático com critérios de categorização semântica. Nessa direção, os temas que apresentaram significados aproximados ficaram agrupados numa mesma categoria ou como aqui denominamos também, de “núcleo temático⁵⁶”. A categorização, segundo Bardin (2011, p.147), é:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida reagrupados segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento, esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Para a autora, classificar elementos em categorias significa impor a investigação de que cada um que faz parte de uma categoria tem algo em comum com os outros. Assim, o que vai permitir o seu agrupamento nos “núcleos temáticos”, são as partes que aparecem em comum e que existem entre eles.

Categorizar para Bardin (2011) é comportar no processo de organização duas etapas essenciais: o *inventário* e a *classificação*. O primeiro isola os elementos, o segundo os divide e procura impor a eles certa organização às mensagens dos participantes em uma categoria temática ou “núcleo temático”. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final do processo.

Dessa forma, a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material em sistemas de categorias ou núcleos, esta passa a ter o objetivo inicial de fornecer

⁵⁶ Ideia de estruturação ou organização dos dados que tem por base as expressões que se apresentam agrupados num mesmo sentido. Essas expressões ou frases fortalecem a validação das categorias.

uma representação simplificada dos dados brutos em dados organizados (BARDIN, 2011). A autora observou que para que as categorizações sejam coerentes é necessário:

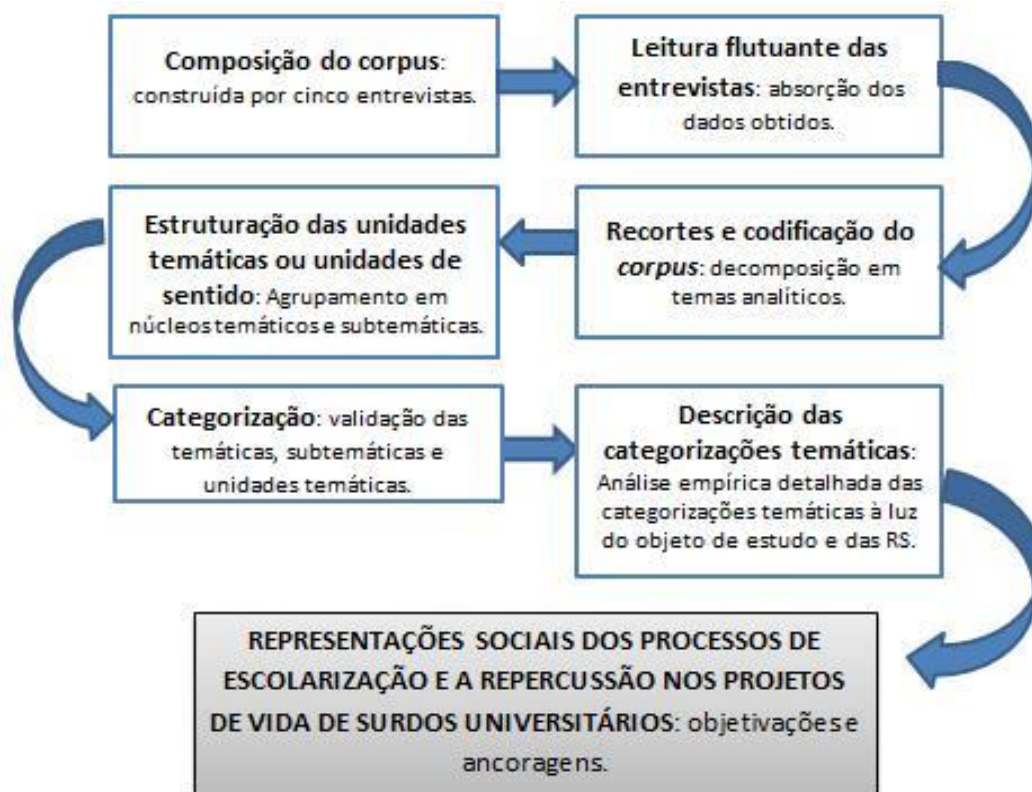
- a) exclusão mútua – estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, classificado em duas ou mais categorias;
- b) homogeneidade – um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Então, num mesmo conjunto categorial só pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise;
- c) pertinência – uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence a um quadro teórico definido;
- d) objetividade e a fidelidade – as diferentes partes de um mesmo material, as quais se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. As distorções devidas à subjetividade dos codificadores e à variação dos juízos não ocorrem se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas.
- e) produtividade – um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis.

Para garantir boas categorizações ou núcleos temáticos “enxutos”, partimos das orientações da autora, no que se refere aos seguintes passos: 1) leitura flutuante do material coletado; 2) recortes e codificação do corpus; 3) composição dos recortes em categorias temáticas ou de sentido; 4) organização de categorias temáticas e subtemáticas; 5) validação das categorias temáticas e subtemáticas; e, por último, 6) a descrição e análise das categorias ou “núcleos temáticos”.

O conjunto dessa organização foi apresentado em forma de quadro, no qual foi possível visualizar o esquema da estrutura do *corpus* analítico, com suas devidas frequências para a análise de conteúdo com os recortes temáticos devidamente validados.

Com as categorias ou núcleos temáticos levantados acerca dos elementos que constituíram os “processos de escolarização” dos estudantes Surdos, as imagens e sentidos puderam ser conhecidas, dando possibilidade para se desenhar as objetivações e ancoragens que foram apresentadas neste estudo de forma esquemática e figurativa (JODELET, 2001) e assim, revelar as Representações Sociais acerca do processo de escolarização dos universitários Surdos e as repercussões em seus projetos de vida. Nesse sentido, teremos a seguinte organização da análise de conteúdo:

Esquema 4: Sinopse das etapas operacionais da análise de conteúdo.



Fonte: A autora (2016).

A análise de conteúdo e o trajeto das objetivações e ancoragens se traçam no mesmo sentido e se organizam com as mesmas ideias, o que as qualificam a se aproximarem do mesmo objetivo, neste caso, possuem propriedade para revelar as RS. Assim, o caminho organizado pela análise de conteúdo nos ajudou no desvelamento das objetivações e ancoragens, que são construtoras das Representações Sociais. Vejamos esse caminho dos dois componentes no quadro 5:

Quadro 5: Caminho da objetivação/ancoragem e da análise de conteúdo

Caminho da objetivação/ancoragem	Caminho da Análise de conteúdo
Composição das unidades temáticas	A construção seletiva
Descrição das categorizações e composição/organização das temáticas	A esquematização (organização dos elementos a seu esquema estruturante)
Categorização (validação das temáticas)	Naturalização

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ←

Fonte: A autora (2016)

As objetivações são definidas como operação imagética e estruturante que dá forma aos esquemas conceituais, fazendo uma releitura do excesso de significações, necessários

nesse processo. A ancoragem funciona como aquela que confere sentido, que fortalece a hierarquização de valores presentes em diferentes grupos sociais e culturais, por isso, possibilita criar, em torno do objeto em questão, uma rede de significações, uma imagem real e concreta das RS.

Diante disso, denominamos no nosso estudo a relação intrínseca das duas palavras, com único significado: imagens (objetivações) e sentidos (ancoragem), que responderam ao campo de investigação provocada por Jodelet (2001) em seus estudos: “**O quê sabem?**” e “**sobre o que sabem?**”. Feito isso, foi possível também identificar os fatores que influenciaram, ou repercutiram nos projetos de vida dos sujeitos Surdos universitários. Isto nos remeteu a buscar “os efeitos” dessa representação e atingir os objetivos propostos, os quais revelaram as RS de forma esquemática e estruturada.

SEÇÃO 6

QUEM SINALIZA?

PERFIL DOS UNIVERSITÁRIOS SURDOS



A sexta seção apresenta as análises resultantes do *corpus* do estudo, advindas das respostas dos universitários Surdos sobre o perfil ou identificação dos Sujeitos. Vale lembrar que essa organização tomou por base o primeiro campo de estudo de Jodelet (2001), fundamental para identificar o sujeito histórico e social quando se trata da abordagem processual, pois proporciona responder à questão “Quem diz?” (Quem sinaliza?) e “de onde dizem?” (de onde sinalizam?).

6.1 Quem sinaliza?

Com objetivo de traçar o perfil dos estudantes Surdos foi organizado o tópico “quem sinaliza” em dois momentos a considerar: 1) **Perfil socioeconômico dos sujeitos Surdos**; e 2) **Perfil histórico e cognitivo dos sujeitos Surdos**, marcado por experiências vividas, descobertas, sentimentos, formas de aprendizagem e de relações sociais.

Esquema 5: Perfil



Fonte: A autora (2016).

Esses dois momentos têm a intenção de apresentar o grupo a qual pertence esses sujeitos, e ao mesmo tempo fazer o leitor perceber que cada um também tem suas particularidades, decorrentes de suas histórias e experiências vividas, manifestadas em seu grupo psicossocial. Para visualizarmos a organização dessa seção fizemos um esquema que pode ser observado e acompanhado no decorrer da seção.

6.1.1 Perfil Socioeconômico dos sujeitos Surdos

A identificação nominal de cada sujeito foi apresentada no texto de forma fictícia. Os nomes dos sujeitos se deram com base na história, gostos e habilidades de cada um. Para se alcançar aos nomes criados, o próprio sujeito Surdo fez a sua escolha e explicou o motivo de tal palavra. Ao solicitarmos um nome aos sujeitos, explicamos que cada um poderia pensar um nome diferente do seu, mas que o representasse de alguma forma. Diante disso, surgiram as denominações: Manauara, Muiraquitã, Tapajoara, Docinho e Miriti.

O pseudônimo “Manauara” foi escolhido por um dos sujeitos pelo fato de ter morado durante a infância e adolescência no município de Manaus, Estado do Amazonas. Os moradores de Manaus-AM são carinhosamente chamados de manauaras, e com este nome se identificou. Explicou que possui boas lembranças do lugar onde conviveu e estudou as séries iniciais. Manauara é estudante do Curso de Pedagogia 2012 da UFOPA, no município de Santarém-PA. Teve acesso à universidade por meio do MOBEX, com avaliação diferenciada para Surdos.

“Muiraquitã” também morou em Manaus o pseudônimo escolhido tem o significado ligado ao muiraquitã, um amuleto indígena da mitologia do lugar onde atualmente reside: Santarém. O uso simbólico do muiraquitã, uma espécie de rã verde, inspira nos santarenos um tipo de amuleto da sorte. Por ser muito popular na região do Tapajós, em especial na cidade de Santarém-PA, o nosso sujeito de pesquisa, escolheu o nome desse amuleto como forma de homenagear o símbolo dessa localidade. Muiraquitã é estudante do Curso de Pedagogia 2012 da UFOPA, município de Santarém. Assim, como Manauara, ele teve acesso à universidade por meio do MOBEX, com avaliação também diferenciada para Surdos.

O significado do nome “Tapajoara”, também está relacionado ao lugar onde nasceu e reside esse outro sujeito da pesquisa. Por ser do município de Santarém, localizado na região do Tapajós, escolheu o pseudônimo que a identifica com o apelido carinhoso que sua terra recebe: “Tapajoaras”. Ela é estudante do Curso de Pedagogia 2012 da UFOPA, município de Santarém. Também teve acesso à universidade por meio do MOBEX.

O nome “Docinho” é derivado de um apelido dado na infância por amigos. Segundo ela, os amigos diziam que ela possuía características que lembravam uma das personagens de um desenho animado, denominada de “docinho”, do grupo das “meninas super poderosas.” Docinho é estudante do Curso de Letras Libras/LP2, ano 2013 da UFPA, município de Belém- PA. Teve acesso à universidade por meio do sistema de cotas PcD.

O nome “Miriti” está relacionado às habilidades desse sujeito da pesquisa. Durante a adolescência e juventude, desenvolveu e ainda desenvolve trabalhos voltados para a confecção de brinquedos de miriti⁵⁷ para ajudar a família a custear seus estudos. O aluno é estudante de pedagogia do campus de Abaetetuba/UFPA, cidade conhecida como “Cidade do Miriti”. Ele é estudante do Curso de Pedagogia 2011 da UFPA, município de Abaetetuba-PA. Teve acesso à universidade por meio do primeiro ano de implementação de cotas PcD da UFPA.

Para identificarmos o perfil dos sujeitos da pesquisa foram traçadas algumas questões no formulário, tais como: gênero, orientação sexual, cor, idade, com quem mora, escolaridade dos pais, número de irmãos estado civil, formas de sustento, vida profissional e renda mensal aproximada. O resultado dessas informações pode ser observado no quadro 6:

Quadro 6: Perfil dos Estudantes Surdos

DESCRITORES	RESPOSTAS	Qtd. de Respostas/sujeitos
1.1 Gênero	Feminino	02 Docinho e Tapajoara
	Masculino	03 Manauara, Miriti e Muiraquitã
1.2 Orientação sexual	Heterossexual	05 Docinho; Tapajoara, Manauara, Muiraquitã e Miriti
1.3 Cor	Pardo	04 Docinho, Tapajoara, Manauara, Muiraquitã
	Branco	01 Miriti
1.4 Faixa etária	25 a 30 anos	4 Miriti, Manauara, Muiraquitã, Tapajoara
	21 a 25 anos	01 Docinho
1.5 Mora com..	Pais	04 Docinho, Miriti, Manauara, Tapajoara
	Esposa e filha	01 Muiraquitã
1.6 Escolaridade dos pais	Ens. Sup. Completo	02 Muiraquitã, Manauara
	Ens. Sup. Incompleto	01 Docinho
	Fund. Incompleto	01 Tapajoara
	Analfabeto	01 Miriti
1.7 N° de irmãos	2	02 Docinho e Tapajoara
	4	01 Muiraquitã
	8	01 Miriti
	1	01 Manauara
1.8 Estado civil	Casado Civil/Religioso	01 Muiraquitã
	Solteiro	04 Docinho, Miriti, Manauara, Tapajoara
1.9 Formas de sustento?	Bolsa estudantil	01 Docinho
	Própria renda	03 Miriti, Manauara, Muiraquitã
	Sustentado pelos pais	01 Tapajoara
1.10 Vida profissional	Trabalha e estuda	05 Muiraquitã, Tapajoara, Manauara, Miriti, Docinho
1.11 Renda aproximada?	Até 500 reais	03 Docinho, Miriti, Tapajoara
	De 500 a 1.000 reais	02 Manauara, Muiraquitã

Fonte: A autora (2015).

⁵⁷ Miriti, nome científico *Mauritia flexuosa*, é um tipo de palmeira que cresce no meio das várzeas e beiras de igarapés. No município de Abaetetuba, Estado do Pará, seu fruto é usado em variados tipos de culinária, e o espigão da folha é usado para fabricar brinquedos, considerados tradição Cultural dessa localidade. Os brinquedos de miriti são conduzidos por promesseiros e enfeitam as ruas de Belém no período do Círio de Nazaré.

O perfil dos universitários Surdos aponta a presença de sujeitos dos gêneros masculino e feminino, ambos se identificam como heterossexuais e estão na faixa etária compreendida entre 21 a 29 anos. No dia a dia, eles associam trabalho e estudo como forma de garantir seu sustento e terminar a faculdade. Segundo pesquisas de Dayrell (2001), a maioria dos que são jovens, e que estão na busca de um projeto de vida, convivem em situações que os levam a combinar estudo e trabalho, na tentativa de conseguirem uma qualificação profissional, mercado de trabalho e a consequente inclusão social.

No que diz respeito ao gênero feminino, é possível observar que as universitárias Tapajoara e Docinho se reconhecem pardas, são solteiras, possuem dois irmãos e ganham uma renda aproximada ou igual a R\$500,00 (quinhentos reais) decorrente de percepção de bolsa estudantil, oferecida pela universidade, como é o caso de Docinho e Tapajoara que são sustentadas pelos pais. São filhas de pais alfabetizados com Ensino Superior ou com ensino fundamental incompleto.

Por outro lado, os sujeitos do gênero masculino apresentam diferenciais nas condições sócio-econômicas. O estudante Miriti apresenta um quadro de maiores necessidades econômicas; enquanto Muiraquitã e Manuara recebem valores salariais superiores a um salário mínimo, contudo não suficientes para se ter uma vida satisfatoriamente confortável. Esses valores salariais se enquadram ao grupo social de baixa renda, ao considerar que essa faixa percebe valores salariais inferiores a 1,5/mês.

Miriti é um rapaz de cor branca e filho de pais analfabetos. Possui um grupo familiar formado de oito irmãos. Além disso, vive com uma renda no valor de R\$500,00 (quinhentos reais), fruto de seu trabalho como vigilante e também da função de fabricante de brinquedos de miriti.

Em contrapartida, Manuara e Muiraquitã reconhecem-se como pardos e recebem um salário de aproximadamente R\$ 1.000,00 (hum mil reais). Têm pais com Ensino Superior completo e possuem poucos irmãos (entre 1 e 4). Dentre eles, Muiraquitã é casado e vive com sua esposa e uma filha. Muiraquitã e Manuara trabalham como frentistas no município de Santarém.

Como observado, o mercado de trabalho dos sujeitos Surdos não se diferencia muito das pesquisas que vêm sendo feitas acerca dessa questão para esse público. Infelizmente, como aponta pesquisas de Pereira (2009), são locais de trabalho caracterizados por baixos níveis salariais. Alguns não assinam a carteira e pagam, em média, um salário mínimo. Os cargos exercidos, em sua maioria, “não exigem nenhuma qualificação prévia, acreditamos que eles aprendem suas funções na prática” (PEREIRA, 2009, p. 72).

Para a autora, existir oportunidade de trabalho para os sujeitos Surdos, na maioria das vezes não significa que exista “uma adequada vaga de trabalho, com boas condições e vantajosos salários” (PEREIRA, 2009). Infelizmente, o que acontece é o oferecimento de vagas que não valorizam o potencial deles. Tratam-se de:

Atividades braçais ou que não exige comunicação. Ocorrendo assim, um isolamento no local de trabalho. Na maioria das vezes, as empresas estão coagidas pelos auditores fiscais do Ministério do Trabalho e Emprego, que obrigam a contratação para o cumprimento da lei de cotas (PEREIRA, 2009, p.73)

Essas funções, algumas vezes não exigem escolaridade avançada, muito comum nos serviços de operador, auxiliar de serviços gerais, balconista ou empacotador (Ibid., 2009, p.78). Para Ros (2012, p.93), essa tendência tem como principal objetivo a manutenção das desigualdades de oportunidades, o maquiamento do mercado de trabalho, pois “reserva a essas pessoas somente ocupações sociais elementares, rotinizadas, e, que exigem muitas vezes, exercícios mecânicos, de repetição e justaposição”.

Outro ponto de destaque é a percepção de que mesmo no grupo de sujeitos Surdos os homens ganham mais que as mulheres no mercado de trabalho. Os homens se aventuram mais cedo à busca de um trabalho, em relação às mulheres. Além disso, observamos também que o sujeito que possui maior número de irmãos é aquele que também tem pais analfabetos, pertencente à família pobre.

No andamento das análises, também foi possível perceber que as pessoas que vieram de família semi-analfabetas e com dificuldades econômicas, apresentaram barreiras na comunicação dentro da família, na vida escolar e também na sociedade. A maioria deles só teve contato com a Língua de Sinais na fase da adolescência para a juventude, em contato com outros sujeitos Surdos.

Sendo assim, o não oferecimento de um mercado que oportunize melhores condições salariais e postos diversificados de trabalho aos sujeitos Surdos nos leva a questionar o modelo de mercado e o que está sendo oferecido àqueles que já concluíram o Ensino médio no Estado do Pará, mas isso daria outro debate, tão importante quanto o que estamos discutindo neste estudo.

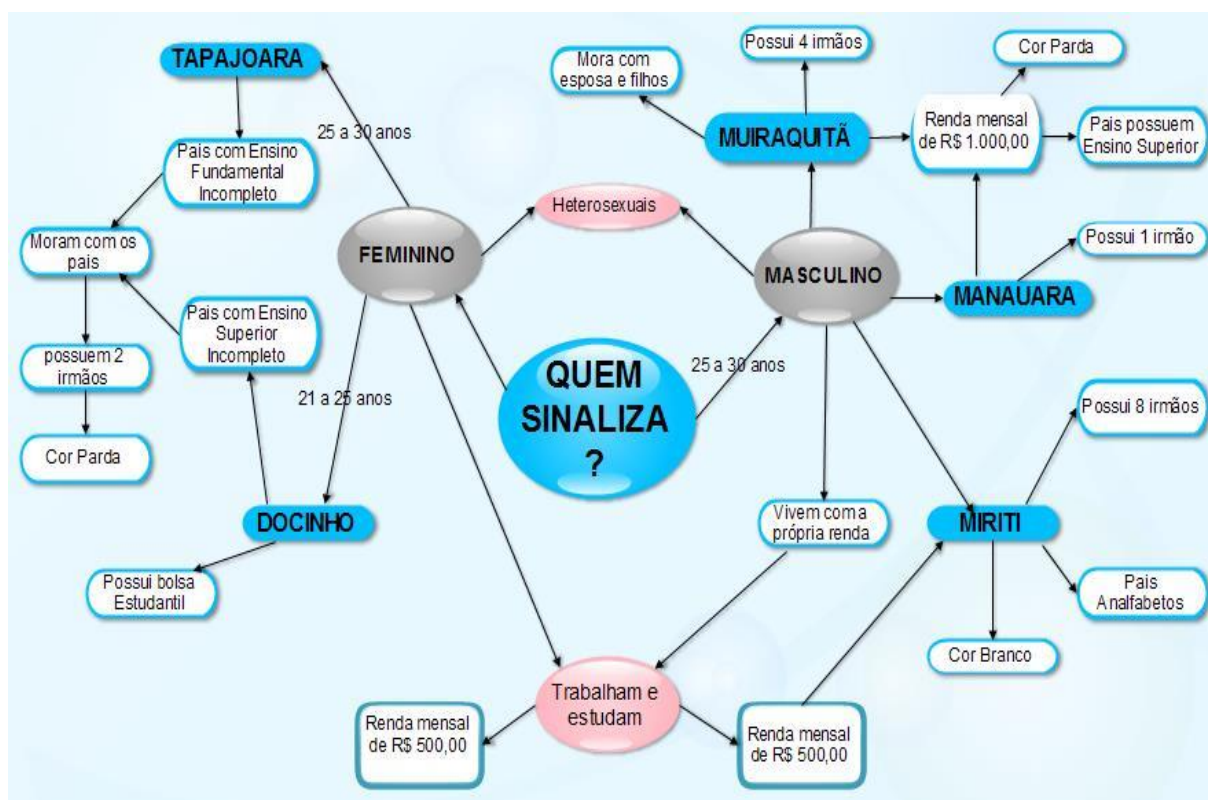
No entanto, compactuamos com a ideia de que essa realidade precisa ser mudada, para que, na prática, as pessoas Surdas sejam de fato respeitadas como cidadãos de direito e na escolha de uma profissão. Quando falamos em ter direitos, não significa dizer que ele precisa ter vagas sociais ou raciais, unicamente por conta das cotas PcD, mas porque é um cidadão

que possui habilidades e competências para atuar em qualquer área, desde que sejam oferecidas oportunidades adequadas às suas habilidades e competências.

O que ainda precisa acontecer na sociedade para que essa realidade possa mudar é que haja a necessidade das empresas, associações e instituições educacionais propagarem cada vez mais a Língua de Sinais nesses espaços, de modo que a comunicação não seja mais um empecilho para contratar pessoas Surdas, usuárias da Língua de Sinais.

A descrição dos sujeitos apresentados pode ser resumida no esquema 6, composto do resultado do cruzamento dos perfis, produzidos no Software *Edraw Mind Map*. A partir do mapa mental, foi constatado que apesar das distâncias espaciais do *locus* de cada sujeito no Estado do Pará, os perfis apresentam mais proximidades do que distanciamentos. Isso foi evidenciado por meio das narrativas pessoais de cada um dos sujeitos, vejamos:

Esquema 6: Perfil socioeconômico dos sujeitos Surdos



Fonte: A autora (2015). Utilização do Software *Edraw Mind Map* (2015).

6.1.2 O perfil histórico e cognitivo dos sujeitos Surdos

Na identificação dos sujeitos foi necessário buscar mais informações descritivas relacionadas ao perfil para falar de onde esses sujeitos sinalizam e suas histórias de vida.

Diante disso, foi traçado o perfil histórico e cognitivo dos sujeitos Surdos estudantes, no intuito de identificar “De onde sabem?”. Esse questionamento não está ligado diretamente ao local (espaço físico), mas ao lugar (subjetividade) de onde sinalizam. Nesse sentido, está envolto de **relações sociais, experiências vividas, descobertas, sentimentos**, e em **formas de aprendizagens** relacionadas à condição de ser Surdo.

Dos cinco sujeitos entrevistados, três possuem surdez adquirida bilateral profunda/severa ou severa/severa (Tapajoara, Muiraquitã e Docinho) e dois possuem surdez congênita bilateral profunda (Manauara, e Miriti), isto é, os dois últimos nasceram Surdos. A surdez adquirida de Tapajoara, Muiraquitã e Docinho foram resultantes das doenças rubéola e meningite acometidas durante a infância. Eles perderam a audição, respectivamente, entre dez meses e oito anos de idade e não sabiam fazer uso da Língua Portuguesa escrita. Tapajoara e Docinho tiveram contato com a Língua Portuguesa oral, mas, depois do contato com a Língua de Sinais fizeram a opção de conhecê-la melhor e usá-la. Por outro lado Manauara e Miriti, não tiveram nenhuma forma de memória auditiva pelo fato de terem nascido Surdos.

Sobre as doenças que acometeram três dos sujeitos Surdos na infância, Lane (1992) destaca que a causa mais comum da surdez nos “primeiros anos de vida da criança é a meningite, uma doença viral [...]. Uma das sequelas dessa doença é o crescimento ósseo que ocorre no ouvido interno durante os seis meses seguintes”. Nesse sentido, o contato imediato com a Língua de Sinais seria necessário, e, quando bebê, deveria ocorrer a estimulação precoce. Para o autor,

Quanto mais tarde for a idade em que a criança assimila a Língua de Sinais, menor será a sua capacidade. As crianças Surdas congênicas e privadas da Língua durante a infância tem mais dificuldade de aprender posteriormente a Língua de Sinais do que as crianças ouvintes (LANE, 1992, p.206).

Essa realidade foi vivenciada por Miriti, Manauara e Docinho, os quais aprenderam a Língua de Sinais no período da adolescência para a juventude. Os três já estavam no final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, quando aprenderam, de fato, a Libras. No que diz respeito à privação da aprendizagem, esta se deu por conta da preocupação da família, em ocupar o tempo dos filhos Surdos no processo de oralização/treino da fala.

Por meio do questionário semi-aberto foi possível chegarmos ao mapa mental do perfil histórico e cognitivo dos sujeitos Surdos, que trouxe características significativas acerca de cada um. Ressaltamos que nesta seção de descrição analítica fizemos a opção de diferenciar as falas dos sujeitos pesquisados em relação às interlocuções presentes nas falas dos autores

utilizados na escritura desta tese. Sendo assim, foram apresentadas as falas dos universitários Surdos em *itálico* e ados autores na formatação normal.

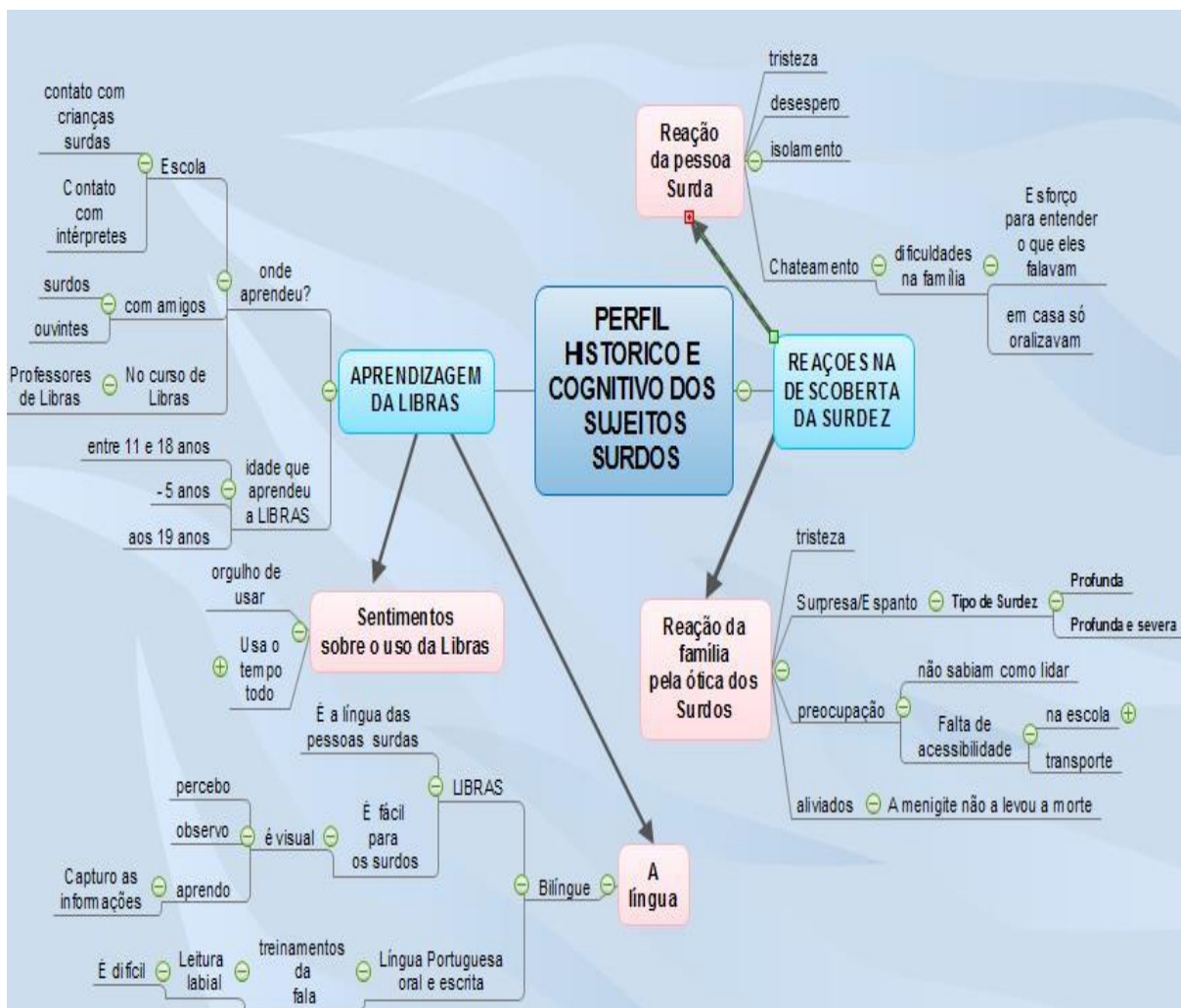
De acordo com o esquema 7 os pontos de destaque do perfil histórico e cognitivo dos sujeitos foram identificados como: 1) **Reações da descoberta da Surdez**; e 2) **A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Esse perfil está organizado nesses dois elementos de destaque e suas manifestações marcadas por relações sociais com ouvintes e Surdos; Experiências vividas seja na família, seja na escola; Sentimentos (raiva, felicidade, orgulho, tristeza); descobertas relacionadas a sua cultura e língua; e ainda o seu desenvolvimento cognitivo.

Ao observarmos o mapa mental sobre esse perfil apresentado, resultante das sinalizações dos sujeitos, observamos que a construção histórica de cada sujeito perpassou pelas lembranças vinculadas às memórias da infância, que proporcionaram a descobrir as reações, encobertos por sentimentos negativos e positivos pelos próprios sujeitos e também pela família, a partir da ótica dos interlocutores Surdos.

A construção cognitiva se relaciona diretamente pela aprendizagem da Língua de Sinais, adquirida por meio do contato com as comunidades Surdas e ainda na escola, no final do primeiro nível de escolarização (Educação Básica). Nesse sentido, a aprendizagem em Libras provocou no sujeito Surdo sentimentos positivos ao fazer uso dela, sendo esta a língua mais usual dentro do grupo aqui estudado. As línguas utilizadas por eles se aproximam do bilinguismo, uma vez que fazem uso com frequência da Libras como primeira língua, e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Diante de barreiras comunicacionais, decorrentes da relação surdo-ouvinte, três deles, em alguns momentos, ainda utilizam a leitura labial ou fazem uso da língua oral da LP para se comunicar com pessoas ouvintes que não conhecem a Libras. Vejamos o resumo dessas ideias apresentadas no mapa mental (esquema 7), que organiza as análises do perfil histórico e cognitivo dos universitários de Cultua Surda, sujeitos deste estudo:

Esquema 7: Perfil histórico e cognitivo dos sujeitos Surdos



Fonte: A autora (2015). Uso do programa computacional *Edraw mind map*.

Vejamos a partir daqui as análises do perfil histórico e cognitivo dos sujeitos Surdos, como parte complementar da identificação desse grupo social, tratado de forma descritiva analítica.

1) Reações da descoberta da surdez

As interlocuções dos sujeitos Surdos que impulsionaram as reações advindas da descoberta da surdez foram organizadas em dois momentos explícitos no esquema 6, resultantes das sinalizações dos entrevistados. Esses recortes revelaram suas histórias, sentimentos e relações enquanto sujeitos Surdos, levantados por suas memórias da infância: **As reações do sujeito Surdo; e A reação da família pela ótica do Sujeito Surdo.**

a) As reações do sujeito Surdo

A descoberta do sujeito Surdo, ao se deparar com sua condição de Surdo, provocou nele vários sentimentos ou reações. Os mais comuns foram os sentimentos de **isolamento**, **tristeza**, **desespero** e **chateamento**. Essas reações se pautam, principalmente na observação que o sujeito Surdo tinha do seu próprio lugar de pertencimento familiar, no contato com seus pais e irmãos. De acordo com as falas, no espaço familiar, toda família fazia uso apenas de uma forma de comunicação: a oralização.

Nesse processo, apresentava-se para o sujeito Surdo o primeiro e grande “obstáculo comunicacional”, que precisava ser enfrentado no seu ambiente social mais próximo. Assim, usar de artifícios, tal como o **isolamento**, dentro de seu grupo parental foi a forma encontrada por muitos para não gerar tanto sofrimento. Essa realidade foi muito comum na infância de Miriti. Ele se lembra de algumas situações, e relata:

[...] dentro de casa era muito difícil [...] no início eu não sabia que era surdo [...] só olhava o movimento dos lábios da minha família, mas não entendia nada [...] foi muito difícil, quando soube que era surdo [...] eu me sentia muito sozinho e triste dentro de casa [...] (Miriti).

(Tradução: Arlete Gonçalves, 2015).

É possível perceber nas entrelinhas do discurso de Miriti que por ele fazer parte de uma família em que os pais eram analfabetos, os pais não tinham o conhecimento e nem a preocupação em ensinar ao filho a língua natural das pessoas Surdas: a Libras. O movimento dos lábios da família, apresentado nas sinalizações de Miriti demonstram bem isso. Nesse sentido, Miriti, mesmo sem saber, estava envolvido por uma abordagem oralista dentro de sua casa. O fato, de a família não conhecer importância da Libras, fez com que Miriti fosse anos após anos, buscando formas de se comunicar⁵⁸. Quando isso não era possível, restava-lhe o **isolamento** e a **tristeza**.

Esse obstáculo comunicacional praticado em seu lar, mesmo que sem intenção por parte de seus familiares, deixou Miriti em condições de exclusão, pois era uma pessoa com língua minoritária em seu próprio ambiente familiar. Nesse sentido, é compreensível quando nos colocamos no lugar do outro, que dentro desses espaços possam aflorar as reações de *tristeza*, *isolamento*, *chateamento* e *desespero* nas pessoas Surdas. Basta nos imaginarmos sozinhos em um país onde não conhecemos a língua do outro. É possível, que nossa reação também seja a mesma.

⁵⁸ As formas de se comunicar eram gestos e imitações.

Goldfeld (2002, p. 73) aponta em seus estudos que “é com base nas relações sociais que a criança aprenderá e para onde seu desenvolvimento seguirá”, e que os pais têm papel fundamental nesse processo de desenvolvimento. Para confirmar isso, Vygotsky (1989), em seu livro “Os fundamentos da defectologia” explica que os filhos de Surdos se desenvolvem e aprendem mais em contato com seus pares, pois estes estão ligados aos espaços sociais onde as crianças estabelecem interações.

Desta forma, dizemos que é na infância o melhor momento da criança Surda aprender a Língua de Sinais. Mas, para isso, demanda que a família possa também interagir por meio dessa língua. Segundo Quadros e Cruz (201, p. 15), “qualquer criança adquire uma língua quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição.” Esse não foi o caso de Miriti, pois na infância ele não aprendeu nem a Língua de Sinais e nem a Língua Portuguesa. Para se comunicar, teve que fazer uso de mímicas, pantomimas e sinais caseiros⁵⁹, muito comuns na abordagem de Comunicação Total presentes na história da educação de pessoas Surdas.⁶⁰

Ainda sobre as reações do sujeito Surdo, Tapajoara e Docinho relatam a **tristeza** e o **desespero** quando afirmam: [...] *eu fiquei muito triste, porque eu estava aprendendo a falar (Tapajoara); [...] minha reação foi de desespero, pois a doença que tive, a meningite atacou os nervos da minha audição, enquanto eu dormia [...]* (Docinho). A percepção dos sujeitos em não poder conseguir captar, através do som, a fala humana, tornou-se desesperador para os casos de pessoas que durante o início da infância conseguiam escutar. Junto ao desespero veio também a preocupação com o futuro, pois não sabiam, naquele momento, como suas vidas iriam se desenhar a partir do diagnóstico da Surdez.

Para Fernandes e Correia (2010, p.18), a perda da audição na infância proporciona ao ser humano descobrir “novas formas de pensamento, transformando a sua concepção de mundo”, e isso se dá por meio da nova aquisição simbólica que passa a se submeter. No caso de crianças ouvintes que se tornaram Surdas, a nova forma simbólica que se submetem é a transformação de um modelo, visto a partir da lógica oral auditiva, para o viso-espacial.

Nessa direção, há uma série de mudanças de sentidos e sentimentos, que com a ajuda da família podem ser amenizados se for propiciado à pessoa Surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, para que assim, ela possa garantir a tempo a continuidade de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural.

⁵⁹ Sinais caseiros é um sistema gestual restrito e limitado, criado pelo surdo para se comunicar com a sua família e amigos ouvintes, muito comum onde não conhecem a Língua de Sinais.

⁶⁰ Arte de exprimir sentimentos sem o uso de palavras orais. É uma representação que se configura por meio de gestos, atitudes e mímica.

Fernandes e Correia (2010) ressaltam que é importante a pessoa Surda obter o conhecimento da Língua de Sinais, como uma língua nova ou mais uma possibilidade de comunicação, por considerar ideal para que ela continue se desenvolvendo social e cognitivamente, assim como para que possa ter à sua disposição os caminhos naturais de seu desenvolvimento.

Nessa via, podemos afirmar que as reações dos bebês que nascem Surdos, podem se diferenciar das reações daqueles que perdem a audição depois de terem adquirido a fala. Para Muiraquitã, que perdeu a audição com dez meses, para ele é normal ser Surdo, e assim observa: [...] *eu nasci sem saber falar, eu não ouvia nada, sou Surdo, e acho normal ser Surdo, eu tenho uma vida especial sendo Surdo.*

Para ele, a perda da audição, não provocou sentimentos de tristeza, pois nunca soube o que era ser ouvinte. Esse fator é de suma importância para a descoberta da identidade e cultura Surda. Manuara reforça essa questão quando retrata: [...] *não sei qual era o sentimento, sempre fui surdo, não sei comparar com uma pessoa ouvinte.*

Quadros e Cruz (2011) afirmam que a aquisição da língua de pessoas Surdas se inicia precocemente e ocorre assim que a mesma passa a se relacionar com o seu meio, principalmente com as pessoas próximas a elas, no caso dos sujeitos Surdos, em contato com a Língua de Sinais. Embora isso envolva processos complexos, a pessoa Surda passa a sinalizar quando se encontra em situações que a levam a usar a língua proveniente de seu meio social que usam também a Língua de Sinais. A Língua de Sinais se desenvolve muito mais rápido na criança Surda quando esta é filha de pais também Surdos, pois a aquisição dessa língua acontecerá naturalmente, tendo em vista que é própria de sua cultura, portanto flui de forma muito mais rápida do que a Língua Portuguesa oral, oriunda de pessoas de cultura ouvinte.

b) Reações da família pela ótica dos sujeitos Surdos

A partir dos relatos dos sujeitos Surdos foi possível mapear também as reações da família, quando descobriram que o filho era Surdo, o que se deu por meio das sinalizações dos sujeitos entrevistados. As reações da família, observadas por eles, levaram a um trajeto de sentimentos significantes, tais como:



Fonte: A autora (2016).

De acordo com os sujeitos Surdos, a **tristeza** foi o primeiro sentimento que aflorou nos pais quando souberam que os filhos eram Surdos ou que adquiriram a Surdez. Sobre essa questão, Miriti diz que seus pais não sabiam que ele era surdo na primeira infância e assim relembra: *Meus pais não sabiam que eu era surdo. Quando descobriram, ficaram tristes. Me chamavam para conversar, mas usavam mímica [...] Eu sentia que eles ficavam tristes (Miriti).*

Quando esperam uma criança, muitos pais criam a expectativa da chegada de uma criança “normal”, ou seja, que tenha como padrão a perfeição física e estética. Mas, a quando o bebê nasce e foge a esse padrão, a primeira reação da família é aglomerado de sentimentos e questionamentos revestidos de tristeza, medo e culpa.

O medo está em não saber lidar com o filho, somado à possibilidade de serem vítimas de preconceito e discriminação. Essas situações permitem que o sujeito Surdo possa perceber na figura de seus pais o cuidado exacerbado, a proteção e o sentimento de “culpa”. Esse sentimento faz com que os pais se questionem acerca das motivações que levaram o filho nascerem com a Surdez ou a adquirirem.

Tal sentimento também demonstra que o primeiro momento da descoberta da Surdez do filho é considerado como um “momento do luto”, envolto pela tristeza. É luto, no sentido de afirmar que os pais, no primeiro momento, não conseguem aceitar a condição do filho e todas as barreiras que ele e a própria família possam enfrentar, principalmente quando esta não está envolvida no ambiente linguístico que tem como primeira Língua a Libras.

Muiraquitã e Manauara ressaltam que seus pais ficaram tristes, mas também **surpresos** com o tipo de surdez que ele apresentava: *Meus pais ficaram surpresos e espantados com a surdez que eu apresentava (Muiraquitã); [...] Meus Pais ficaram muito tristes e surpresos (Manauara)*. A surpresa é o segundo momento no instante da descoberta, pois é quando os pais se deparam com o grau da perda auditiva e o que isso traz como implicação na comunicação dos filhos. Aliada a essa descoberta está a preocupação.

A **preocupação** está relacionada ao fato dos filhos terem percebido que os pais, naquela época, não sabiam lidar com o filho Surdo ou com o tipo de surdez que ele apresentava. Somado a isso, havia ainda a preocupação com a reação das pessoas com seus filhos no convívio social. Esse terceiro momento é marcado pelo **desespero**.

Nas representações de Miriti e Tapajoara percebemos que a preocupação maior dos pais está na falta de acessibilidade de comunicação nos espaços públicos e nos transportes. Na maioria desses lugares ainda é comum as pessoas desconhecerem a Libras, o que os torna em espaços considerados de estorvos comunicacionais. Nesses ambientes é comum fazerem o uso de mímicas para com as pessoas Surdas. Sobre essas reações e sentimentos, os sujeitos relatam:

[...] A minha família não sabia Libras, [...] também se preocupavam comigo, quando eu pegava o ônibus, pois as pessoas não sabem Libras (Miriti).

Meus pais ficaram muito preocupados [...] Não sabiam como lidar com a situação (Tapajoara).
(Tradução: Arlete Gonçalves, 2015).

De acordo com a Lei Nº 10.436 de 2002 e o Decreto Nº 5.626 de 2005, se fazem necessários a difusão da Língua Brasileira de Sinais como forma de garantia de acessibilidade de comunicação para as pessoas Surdas em todos os espaços. A Lei Nº 10.098 de 2000, que trata também da acessibilidade, reforça essa questão. Contudo, apesar dos avanços da garantia legal, ainda é preciso avançar nas ações e tomadas de decisões para que essa acessibilidade aconteça de fato nos espaços públicos, seja nas escolas, ônibus ou em outros espaços, inclusive na própria família.

A quarta reação é o sentimento de **alívio**. Para alguns pais, na visão dos sujeitos Surdos, a perda da audição representaria um obstáculo, mas ao mesmo tempo um sentimento de vitória, por perceberem que os filhos estão vivos e com saúde. O exemplo disso foi o caso da família de Docinho que, apesar de ter ocorrido a tristeza, houve também o alívio. Docinho

perdeu a audição aos oito anos⁶¹ de idade, acometido por meningite quando dormia. Sabemos que a meningite, se não for logo diagnosticada, pode levar a óbito. Nesse sentido, os pais tinham ciência de que isso poderia resultar em alguma seqüela ou na perda do filho. Sobre essa questão, Docinho relata: *Meus pais tiveram a reação de tristeza, mas também ficaram aliviados porque o meu caso relacionado à Meningite poderia ter me levado à morte.*

Apesar de todas essas reações ocorridas quando os sujeitos Surdos ainda eram crianças, atualmente eles conseguem perceber que seus pais passaram a compreender que eles seriam pessoas *capazes e normais*. Dos sujeitos entrevistados, apenas Muiraquitã relatou que sua família durante muito tempo o viu com a representação de *pessoa deficiente*. Ele declara:

No passado era difícil, porque minha família pensava que eu era deficiente e que eu não poderia tomar decisões em minha vida. Foi preciso eu me impor para eu ter autonomia. Agora é mais fácil. Eu já me comunico com minha família. Eu ensinei alguns sinais para a minha mãe e meus irmãos, o que facilitou a comunicação em casa. (Muiraquitã).

(Tradução: Arlete Gonçalves, 2015).

Sobre esse recorte, Lopes (2013) ressalta que muitas famílias e professores ouvintes exigem que a criança surda utilize apenas a modalidade oral para se comunicar. Pesquisas da autora apontam que as famílias dessas crianças acreditavam, de forma ingênua, que havia possibilidade de seus filhos se tornarem ouvintes pela oralização.

Por isso, muitos sujeitos Surdos passaram boa parte de suas vidas tentando os treinamentos da fala, os quais exigiam muitos esforços e desgaste físico, emocional e cognitivo. Ao tratar dessa questão, Docinho relembra que hoje ela consegue se comunicar com pessoas Surdas e ouvintes, mas ressalta que: *para eu falar (continuar falando⁶²), tive que treinar muito. Foi muito difícil fazer leitura labial.*

A deficiência retratada pelos pais, na ótica dos sujeitos Surdos, em especial Muiraquitã, revela que ainda está impregnada na sociedade a representação de que as pessoas Surdas são incapazes de estudar e viver em sociedade, portanto que estas são dependentes dos ouvintes. Na contramão, Goldfeld (2002) defende a ideia de que todos podem estudar e agir a favor da comunidade de Surdos, de sua língua e de sua cultura própria, no sentido de estimularem e divulgarem a Língua Brasileira de Sinais. Ter uma deficiência, atualmente, não é mais limitador de escolarização. Cada grupo pode se adequar de variadas formas na escola.

⁶¹ Com oito anos Docinho já falava e estava aprendendo a ler e escrever.

⁶² Relembramos que Docinho perdeu a audição no período pós-lingual. Isso significa que ela tem memória auditiva e a prática da oralização fez com que ela não esquecesse da pronúncia das palavras.

Por outro lado, a escola também precisa se adequar às necessidades individuais de cada aluno, de cada cultura.

No caso das pessoas Surdas, a cultura linguística não é apenas aquela caracterizada, unicamente, pelo uso da Libras, que se diferencia da cultura de ouvintes e falantes, mas também aquelas que são caracterizadas por pessoas Surdas que oralizam e fazem uso da Libras para se comunicar com sujeitos Surdos e ouvintes, o que possibilita pessoas Surdas e ouvintes a desenvolverem maneiras de ser, pensar e agir de formas muito diferentes. Nesse interim, cabe à escola buscar caminhos metodológicos e adaptações para esse processo.

2) A aprendizagem da Libras

Ainda na Identificação do perfil, os sujeitos Surdos relacionam por meio de suas lembranças as experiências cognitivas acerca de sua aprendizagem da Língua de Sinais. As questões levantadas nos ajudaram a compreender como, onde e de que forma essa aprendizagem ocorreu.

A Libras foi apresentada à Manauara, Tapajoara e Miriti por meio da escola. Muiraquitã, por sua vez, afirmou que aprendeu a LS nas ruas, em contato com os amigos Surdos e ouvintes fluentes em Língua de Sinais, o que ocorreu a partir dos onze anos de idade. Nessa faixa etária Docinho também começou a aprender a Libras, mas, diferente dos demais, essa iniciação se deu por meio de sua participação no curso de Libras, com os professores dessa língua.

Entre os entrevistados, o estudante Surdo que iniciou tardiamente a aprendizagem em Libras foi Miriti, o qual passou a ter contato com a Língua de Sinais por volta dos dezenove anos de idade. Nessa idade, Miriti já se encontrava no Ensino Médio. Antes disso, sua forma de comunicação era a mímica, muito usual entre sua família. No que se refere ao fato de ter nascido Surdo, nos chamou atenção este relato, no qual ele comenta ter enfrentado barreiras de comunicação em casa:

Meus pais me chamavam para conversar, mas usavam mímica, pois eles não sabiam libras. Me ajudaram muito pouco na infância com relação ao uso da Libras, era só mímica, e senti isso como problema. Meus pais escreviam no papel o que eles queriam saber, mas eu não conhecia direito, eles me ensinavam a escrita da Língua Portuguesa e ficavam preocupados porque eu não entendia nada. [...] Passaram os anos eu sempre esperava um professor, e que meus pais me explicassem em Libras, mas nada acontecia. Ficava sempre muito sozinho, Foi um problema. Anos após anos os professores só explicavam, e eu copiava as palavras, mas sem entender o seu significado. Eu perguntava e ninguém me entendia. A cada ano só tirava nota baixa e reprovava (Miriti).

(Tradução: Arlete Gonçalves, 2015).

Para esse estudante Surdo, as dificuldades foram imensas. Miriti está no grupo, dentre muitos Surdos, que não tiveram o acesso à Libras na idade certa. Segundo Lodi, Harrison e Campos (2014, p.37), o que ocorreu nesse período foi o “desenvolvimento de uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação das necessidades e relatos dos acontecimentos familiares”. Dessa forma, a Libras é concebida como uma língua menor para a família que desconhece a Língua de Sinais, e isso reflete a posteriori, no desenvolvimento do próprio sujeito Surdo.

As sinalizações anunciadas pelos sujeitos pesquisados demonstram que houve uma aprendizagem tardia da Língua de Sinais. A família esteve longe do processo de construção dessa comunicação, devido à falta de orientação, o que ocorre com a maioria dos brasileiros em situações como essas, e implica no reconhecimento tardio da necessidade do filho Surdo aprender a Libras na primeira infância.

Desta forma, é comum nos registros da maioria dos estudantes Surdos que a aprendizagem da Libras ocorra na adolescência, quando em contato com amigos Surdos e colegas de escola, que já conheciam a Libras ou nos cursos dessa língua. A família apareceu muito pouco nesse cenário como suporte para o filho na aprendizagem da Língua de Sinais, assim como foram raríssimas as famílias que buscaram conhecer a Libras para se comunicarem com seus filhos Surdos. Essa busca sempre partiu do próprio sujeito Surdo, em contato com as comunidades surdas.

No que diz respeito ainda ao uso da Libras na escola pelos sujeitos, apenas Tapajoara teve a oportunidade de ter o contato com a estimulação precoce na Educação Infantil. Manauara e Muiraquitã começaram esse processo a partir do 6º ano. Já Docinho e Miriti iniciaram o contato e aprofundamento da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio.

Para Sá (2011, p.57), infelizmente, não há uma proposta que, de fato, valorize a comunicação natural das pessoas Surdas; “o que tem sido oferecido aos Surdos são apenas propostas alternativas ou complementares, e uma política inclusiva”. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) e ainda o Decreto Nº 7.611/2011 estabelecem que para atender esse modelo de escola inclusiva, o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), resolveria o problema com práticas e atividades que garantiriam a complementação da comunicação.

No entanto, como afirma Sá (2011), o AEE não dá e não dará conta de atender o verdadeiro propósito da comunidade Surda e sua forma de comunicação. A autora ainda

destaca que isso só será possível se os sujeitos Surdos estiverem imersos em uma comunidade sinalizadora.

Ressaltamos que atualmente o AEE apresenta como proposta para os alunos Surdos, nos anos iniciais, apenas dois encontros por semana, sendo que há uma ou duas horas de atividades com profissionais ligados à sala de recursos multifuncionais. Para uma comunidade que necessita interagir com pessoas usuárias da mesma Língua, faz-se necessário repensar esse modelo “dito inclusivo” para os sujeitos Surdos, para que essas crianças em processo escolarização na Língua de Sinais possam construir uma identidade linguística.

Talvez a forma como esse processo venha se dando, não esteja sendo o suficiente para garantir que os mesmos possam alcançar fluência em Língua de Sinais o mais cedo possível. Nesse sentido, há de se considerar a proposta de consolidação das classes bilíngues nas escolas e de ambientes propícios e naturais para a apreensão da Libras por esse grupo (SÀ, 2011). Além disso, há necessidade de divulgar junto às famílias, o mais cedo possível, a importância da Língua de Sinais como forma de comunicação para crianças Surdas nos primeiros anos de vida, como meio para a estimulação precoce.

Assim sendo, a construção cognitiva da Libras foi fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos Surdos. Como podemos ver no mapa mental organizado no esquema 7, a aprendizagem da Libras está envolvida por sentimentos sobre o uso dessa língua. Assim esse tópico está organizado em dois momentos a considerar: **a) os sentimentos do sujeito Surdo sobre o uso da Libras;** e **b) a Língua de instrução.**

a) Os sentimentos do sujeito Surdo sobre o uso da Libras

No que diz respeito aos sentimentos relacionados à Língua de Sinais, os sujeitos Surdos são unânimes em afirmar que possuem **orgulho de usar a Libras**, e ainda reforçam que a usam o tempo todo. Vejamos nos recortes das traduções:

Sinto orgulho de usar a Libras (Miriti, Docinho, Muiraquitã, Tapajoara e Manauara)

Uso a libras o tempo todo (Miriti, Docinho, Muiraquitã, Tapajoara e Manauara)

[...] é a melhor língua para eu me comunicar com a comunidade surda. (Manauara)

A libras tem a comunicação mais visual, então é mais fácil de se comunicar (Muiraquitã)

Eu gosto muito de usar a Libras, é muito bom. Na Língua Portuguesa é diferente da Libras, as pessoas falam e eu não entendo nada [...] com a Libras eu capto a informação e aprendo melhor (Miriti). (Tradução: Arlete Marinho Gonçalves)

Nesse processo, eles destacam a ideia de que a Libras é diferente da Língua Portuguesa oral. Segundo eles, as pessoas falam e eles não entendem nada, mas com a Libras é possível captar as informações de forma mais acessível. Para Fernandes e Correia (2010, p. 21), a “Língua de sinais como primeira língua para pessoas Surdas transcende as questões do universo da comunicação e mostra as relações sógnicas como fundamentais para a concepção dos universos sociocultural e cognitivo do Surdo”.

Daí a necessidade de defendermos a ideia da criança Surda ter contato com sua Língua natural desde os primeiros anos de vida, pois a Língua de sinais é “o sistema mediador por excelência da pessoa Surda” (FERNANDES; CORREIA, 2010, p. 23). A Língua Portuguesa na modalidade escrita é o suporte necessário no processo de escolarização para a criança se comunicar com pessoas Surdas e ouvintes. A ligação dessas duas línguas, tendo a LS como primeira língua, é o que denominamos de bilinguismo, necessário para a construção da Identidade Surda.

b) A Língua de instrução: aproximações do bilinguismo

No contexto dos discursos, os sujeitos Surdos se aproximam do **bilinguismo**, pois usam a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda Língua (ver esquema 7), no entanto, a apropriação da segunda língua ainda é um obstáculo para os sujeitos Surdos. Consideramos como segunda língua para os sujeitos Surdos a escrita da LP ou a forma oral dessa língua, esta última não é descartada para os sujeitos que assim o desejarem se apropriar, como afirma o Decreto 5.626 de 2005, art. 16.⁶³

Ressaltamos que, para os integrantes deste estudo, todos os alunos que aprenderam a oralizar admitiram, que em alguns momentos, fazem uso dessa modalidade diante da necessidade de se comunicar com pessoas ouvintes que não conhecem Libras. Isso é possível, como já afirmamos anteriormente, porque tiveram durante a infância treinamentos da fala, o que fez com que adquirissem essa habilidade de fazer leitura labial e oralizar.

Tapajoara afirma que, às vezes, faz uso da oralização. Muiraquitã também afirma que consegue fazer a leitura labial porque fez treinamentos na infância, mas prefere usar a Libras. Docinho faz uso das duas línguas e ressalta que *foi muito difícil fazer leitura labial*.

Os três sujeitos Surdos que passaram por esse processo de treinamento fonoarticulatório não negam a importância de conhecer a Língua Portuguesa, tanto escrita

⁶³ O Decreto 5626 de 2005 destaca no artigo 16 que a modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, “deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o **direito de opção** da família ou do próprio aluno por essa modalidade” (BRASIL, 2005, grifo nosso)

como a oral. Nessa mesma direção, a estudante Docinho, a qual perdeu a audição no período pós – lingual, reforça que possui até hoje a memória auditiva e que ainda consegue fazer boa leitura labial, assim como consegue escrever a Língua Portuguesa, sem muitos entraves. Para ela, tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa foram importante para sua formação e afirma: *ambas são importantes para a minha formação social, porque eu posso me comunicar com surdos e ouvintes.*

Entretanto, todos dizem que a melhor língua para a pessoa Surda se comunicar é a Libras, *porque é mais visual* (Muiraquitã) dentro da comunidade Surda. Sendo assim, a Cultura Surda se manifesta como identidade em cada um dos sujeitos que consegue perceber a importância da Libras em suas vidas como forma de comunicação. É a Língua que abraça sua forma de ver e apreender o mundo.

Os sentimentos de negação pela Língua Portuguesa oral é perceptível no grupo de pessoas Surdas, que fazem uso e reconhecem a importância da Libras. Os depoimentos revelam que a Língua Portuguesa oral para os Surdos é uma língua sem vida. Os sujeitos Surdos apresentam grandes dificuldades de compreensão em relação ao que as pessoas ouvintes falam. O processo de captação da informação é mais difícil do que em Libras. Sobre essa questão, eles esclarecem:

Eu não uso a Língua Portuguesa oral, porque eu gosto de Libras [...] a Língua Portuguesa é diferente da Libras [...] Na Língua Portuguesa as pessoas falam e eu não entendo nada porque eu sou Surdo e com a Libras eu capto a informação e aprendem melhor. A Libras é ótima e muito importante para os Surdos. (Miriti)

A Libras, tem a comunicação mais visual, então, para nós surdos, é mais fácil de se comunicar. Eu falo também um pouco e faço uso da leitura labial, mas eu prefiro a Libras (Muiraquitã).

A Libras é mais fácil para se comunicar com surdos e ouvintes fluentes em Libras (Tapajoara).

(Tradução: Arlete Gonçalves)

Nas suas principais afirmações sobre essa questão, os sujeitos assim se expressam a esse respeito: *A Libras é mais fácil para se comunicar com surdos e ouvintes fluentes em Libras (Tapajoara); com os sinais eu observo, eu percebo, e aprendo (Miriti).* Nesse sentido, podemos afirmar que a Língua de Sinais para quem é Surdo congênito ou não é primordial para o seu desenvolvimento cognitivo.

As sinalizações dos sujeitos Surdos são merecedoras de reflexões para os ouvintes que defendem o método oral como a melhor opção para os sujeitos Surdos se desenvolverem. Compreender a Língua de Sinais como forma de comunicação para eles é, sem dúvida,

perceber sua forma de aprender e apreender o mundo. Esse desenvolvimento perpassa pelo canal de comunicação – os olhos e também pelos outros meios sensitivos dos sujeitos Surdos sinalizadores e oralizados.

Nos estudos de Stokoe (1960) vimos que a Língua de Sinais apresenta as mesmas restrições que ocorrem com a língua oralizada. Contudo, por ser uma modalidade viso-espacial, torna-se para o sujeito Surdo a forma mais rápida de aprender. Sobre essa questão, Quadros e Cruz (2011) comentam que as crianças Surdas, filhas de pais Surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma similar às crianças ouvintes.

Os autores ressaltam também que para que ocorra a aquisição dessa língua, todas passam pelo período pré-linguístico, independentemente de estarem no período pré-lingual, peri-lingual ou pós-lingual da Língua Portuguesa oral. Essas etapas são apontadas pelas autoras como “estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações” (QUADROS; CRUZ, 2011).

Com essa aquisição, construída ao longo da trajetória e de sua relação com o meio, é possível que a pessoa Surda chegue à adolescência, juventude e vida adulta sendo capaz de pensar em planos futuros, projetos de vida, sobretudo fazer parte de comunidades Surdas, lutar pelos direitos de seus pares e garantir que sua língua seja divulgada, conhecida e usada, tanto por sujeitos Surdos como por ouvintes.

Ressaltamos, que dos que aprenderam a oralizar, perderam a audição no período pós-lingual. Isso ajudou a obterem com “facilidade” a leitura labial e oralizar em alguns momentos. Diferentemente dos que nasceram surdos ou perderam a audição quando bebês (dois deles), no caso, denominados de pré-linguais. Esses por sua vez, não conseguiram fazer leitura labial e nem oralizar, são considerados Surdos “nativos”, como nomeado por Wrigley (1996). Esses sujeitos nunca tiveram memória auditiva e não fizeram treinamento da fala, portanto, possuem a língua “gestual nativa da surdez” (p.26).

Aceitar a Língua natural dos que possuem Cultura Surda é aceitar a sua identidade, sua diferença linguística e sua forma de apreender na sociedade. Nesse sentido, respeitar a cultura do outro é se aproximar do lugar dele, e ainda, conhecer e reconhecer como esse sujeito aprende e apreende o mundo. Ser bilíngue significa compreender a importância de duas línguas, no entanto, a escolha da melhor modalidade de apreensão não pode ser imposta, necessita ser escolhida pelo sujeito que a recebe. A imposição de uma língua sobre a outra não pode ser aceitável.

Nesse caso, impor uma forma de comunicação audistas⁶⁴ aos Surdos é transformá-los em joguetes de um grupo cultural linguístico majoritário que impõe sua língua como a mais eficaz para os sujeitos Surdos se desenvolverem. É desrespeitar também toda construção histórica desse grupo, que lutou, e ainda luta por uma língua que valoriza sua forma de comunicação, e, portanto, de aprendizagem.

⁶⁴ Terminologia utilizada por Wrigley (1996) designada ao método de comunicação oralizada.

SEÇÃO 7

SINAIS DA ESCOLARIZAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS E AS REPERCUSSÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA: O DESCORTINO POR MEIO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



A sétima seção apresenta as análises resultantes do *corpus* do estudo, advindas das respostas dos universitários Surdos sobre o processo de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida.

Vale lembrar que essa organização tomou por base os dois últimos campos de estudo de Jodelet (2001, p.28), que indicam ser necessário da empiria de abordagem processual da Teoria das Representações Sociais o uso do esquema figurativo e esquemático, implícitos nas questões: “O que sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?”.

Para melhor detalhamento, organizamos o esquema figurativo que desenhará o caminho desta seção analítica e suas subseções. Ele tem a intenção de mostrar como os campos pensados por Jodelet se concretizam com o objeto deste estudo, analisado por meio da Teoria das Representações Sociais. Neste sentido, obtivemos a disposição da análise da seguinte maneira:

- 7.1 “O que sinalizam?” traz os conteúdos do objeto representado. Nesse tópico foi trabalhado minuciosamente, por meio das etapas da análise de conteúdo, os elementos que constituíram a escolarização dos estudantes Surdos. Esse tópico foi organizado por meio de sete núcleos temáticos ou categorias analíticas: “Denúncias”; “Enfrentamentos”; “Superações”; “Estratégias afetivas”; “Realização acadêmica”; “Expectativas futuras para a escola” e “Escarização e os projetos de si” (vida).
- 7.2 “Sobre o que sinalizam e quais os efeitos?” foi organizado por meio das apreensões das Representações Sociais acerca dos processos de escolarização, revelados por meio das objetivações e ancoragens, resultantes dos conteúdos levantados sobre o objeto. As RS apontaram sinais de exclusões, emoções, de esperanças que repercutiram nos projetos de vida dos estudantes Surdos universitários decorrentes desse processo de escolarização em sinais profissionais.

7.1 O que sinalizam? Elementos que constituem a trajetória escolar dos estudantes Surdos.

Nesse tópico, responderemos o campo das Representações Sociais de abordagem processual: “**O que sinalizam?**”. O questionamento se desdobra nos objetivos deste estudo

que estiveram voltados para a **identificação dos elementos que constituíram a trajetória escolar dos estudantes Surdos**.

A organização dessa análise foi estruturada com o uso das etapas da Análise de Conteúdo temático, conforme sugerido por Bardin (2011), acerca dos elementos constitutivos da trajetória escolar desses alunos, resultantes do *corpus*. A organização da análise de conteúdo temático tem como finalidade, *a posteriori*, apreender por meio dos elementos existentes entre o processo escolar dos sujeitos Surdos e a confluência estabelecida durante esse percurso, sentidos e significados que possam direcionar repercussões nos projetos de vida de cada um dos Sujeitos envolvidos neste estudo. As etapas teóricas dos caminhos desse tipo de análise já foram descritas na seção metodológica (seção 5).

Traremos aqui as etapas empíricas, no intuito de descrever a construção dos dados oriundos do *corpus* e a constituição das categorias temáticas (BARDIN, 2011) ou como aqui denominamos de “núcleos temáticos”. No que se refere a estrutura, percorremos o seguinte caminho: após leitura flutuante e os recortes temáticos levantados nos questionários e entrevistas, foi possível chegar a sete temáticas e vinte um subtemáticas.

As temáticas levantadas que fundamentaram os elementos representativos do processo de escolarização dos alunos Surdos foram: Denúncias, Enfrentamentos, Superações, Estratégias Afetivas, Expectativas Futuras, Realização Acadêmica e Projetos de Si (vida). Essa organização pode ser observada no esquema 8:

Esquema 8: Organização dos núcleos temáticos



Fonte: A autora (2013),

Ao fazer a leitura flutuante e proceder à organização das categorias temáticas, resultantes dos conteúdos, foi possível obtermos semelhanças nos elementos que constituíram suas experiências vividas na escolarização em cada nível de ensino (Educação Básica – NI e Ensino Superior - NII).

O total de recortes temáticos se consolidou com 392 (trezentos e noventa e dois) unidades de registro, 7 (sete) núcleos temáticos e 21 (vinte e um) subtemáticas. Estes, por sua vez, foram validados e deram sustentação para a análise de conteúdo e às apreensões das Representações Sociais, por meio das objetivações e ancoragens *a posteriori*. Vejamos essa organização no quadro 7 que desenharam esses elementos advindos da análise desse quadro de conteúdo temático:

Quadro 7: Categorias temáticas levantadas sobre os elementos da escolarização dos sujeitos Surdos

Núcleos Temáticos	Subtemáticas	(f)	Tot.(f) Unid. temáticas
DENÚNCIAS	*Ausências (NI); *Segregação (NI); *Falta de profissionais qualificados; (NI e NII).	NI=51 NII=11	62
ENFRENTAMENTOS	* Dificuldades na aprendizagem (NI); * Reprovação (NI); * Preconceito (NI e NII); * Falta de metodologias adequadas (NII); * Falta de apoio (NII).	NI=43 NII=27	70
SUPERAÇÕES	* Ajudas (NI); * Interação/Participação (NII).	NI=78 NII=30	108
ESTRATÉGIAS AFETIVAS	* Estratégias emocionais (NI); * Estratégias de aprendizagem (NI).	NI=51	51
REALIZAÇÃO ACADÊMICA	*Auto estima (NII)	NII=16	16
EXPECTATIVAS FUTURAS PARA A ESCOLA	* Escola para Surdos (NI); * Alternativas para diminuir o preconceito (NI); * Acessibilidade de comunicação (NII); * Formação em Libras (NII).	NI=32 NII=28	60
PROJETOS DE SI	*Profissionais *Acadêmico	25	25
Total de unidades temáticas		392	392

Fonte: A autora (2016). Recortes das entrevistas e questionários.

O quadro demonstra ainda, que por meio da análise de conteúdo temático é possível alcançarmos representações dos sujeitos Surdos dos elementos que constituíram o processo da escolarização, decorrentes de suas memórias desde a primeira infância até à universidade. Essas representações são envolvidas por processos excludentes, visíveis nos sinais de

denúncias e enfrentamentos; mas também momentos de superação, decorrentes de vários tipos de apoio, advindos de amigos, família e colegas de escola.

Somados a isso, eles precisaram criar, durante esse período, estratégias para superar as ações negativas vivenciadas no espaço escolar. Todas essas ações negativas advindas da escolarização os levaram a acreditar que é possível mudar a realidade da escola voltada para os sujeitos Surdos, por isso apresentam elementos contemplados com sinais de esperança, muitos deles, oriundas de propostas e lutas da comunidade Surda, marcadas por expectativas de mudança da escola para atender pessoas Surdas. Na sequência, apresentamos as análises constitutivas desses elementos do processo de escolarização dos universitários Surdos.

7.1.1 As denúncias

É possível observar no quadro 7 que as DENÚNCIAS apreendidas na escolarização dos alunos Surdos se apresentam com maior frequência na Educação Básica (NI), contabilizando 51 unidades de registro, o que significa que neste nível de ensino há as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos Surdos. As subcategorias ancoradas às denúncias são: **as ausências, a segregação e a falta de profissionais qualificados**. Dessa subcategoria, o que aparece em comum entre os dois níveis de escolarização é a falta de profissionais preparados para atender pessoas Surdas.

Para dar embasamentos às categorias e subcategorias temáticas levantadas no quadro 7, apresentamos os recortes que desenharam a validação de cada um dos anunciados. Para atender a organização desse debate, fizemos a opção de inicialmente falar dos recortes que embasam o Nível I (quadro 8) e na sequência os do nível II (quadro 9) que, de forma sequencial, reforçam os caminhos traçados da escolarização dos estudantes de Cultura Surda.

Quadro 8: Categoria temática “ Denúncias”(NI)

Denúncias	Recortes	Freq. *
Ausências	[...] Falta de atendimento especializado (1); a família não conhece libras (6); não tinha intérprete de Libras (2); a escola não fazia nada. [...]	13
Segregação	[...] Ficava separado dos ouvintes na sala; os colegas de turma discriminavam (6) [...]	8
Falta de formação dos professores	[...] Só copiavam no quadro (2); não sabem libras (12), só oralizavam (6); os professores davam nota para eu passar; discriminam os alunos surdos(5); Falta de compreensão dos professores [...]	30
Total de unidades temáticas		51

Fonte: Recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Observação: *Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades

No que diz respeito à denúncia das **ausências**, a mais frequente foi o fato de a família não conhecer a Libras para se comunicar (7f) e a falta de intérprete na escola (3f) para garantir acessibilidade de comunicação. Um bom exemplo está no discurso do estudante Miriti, quando ressalta: *Em casa minha mãe tentava me ensinar, mas ela só falava e pedia para eu repetir, mas eu não entendia nada o que ela falava, então me aborrecia e fechava meu caderno*. Para Lane (1992), alguns sujeitos Surdos se tornam dependentes estigmatizados da cultura dos ouvintes, pois quando eles estão separados do seu grupo de Surdos se sentem obrigados a se sentirem excluídos.

Isso acontece porque, infelizmente, muitas famílias ouvintes ainda hoje não recebem a orientação adequada ou não se sentem preparadas para receber uma criança com Surdez. A notícia anunciada aos pais ouvintes que o filho apresenta deficiência auditiva, na maioria das vezes, é assustadora e causa surpresa. A aceitação da condição do filho Surdo demora a ser absorvido.

De acordo com Sá e Sá (2015) na apresentação do livro “Escolas Bilíngues de Surdos: por que não?” ao relatarem a experiência de serem pais de uma menina Surda, relatam que ao se depararem com a notícia de que a filha era Surda, tiveram a reação de surpresa, mas, dia após dia a filha foi ensinando a eles o quanto era inteligente e curiosa. O que era mais difícil, segundo os autores, era entender o seu olhar. O caminho inicial da família foi o do oralismo, inicialmente, até porque, a Língua de Sinais era desaconselhada naquele momento. A filha deles só passou a conhecer a Libras quando já havia completado seis anos de idade. A descoberta da Língua de Sinais como o caminho da aprendizagem significativa para a família foi considerado pelos pais como alívio e quebra do preconceito linguístico.

A valorização da Língua de Sinais como processo de desenvolvimento escolar nas séries iniciais é ímpar para o progresso dos estudantes Surdos, pois se os mesmos não aprendem a sua própria língua na base, terão dificuldades de compreender o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) nas séries finais, quando este terá (ou deveria ter) esse profissional na sala de aula.

Destacamos que do total dos estudantes surdos entrevistados, 100% afirmou não ter tido o TILS na sala de aula nas séries finais do Ensino Fundamental. Essa situação é considerada grave ao considerar que o Decreto Nº 5626/2005 estabelece que:

Art.23 As instituições federais de ensino, de Educação Básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Essa garantia de direitos às pessoas Surdas é necessária para a acessibilidade de comunicação na sala de aula. Contudo, a efetivação de direito só é possível se ocorrer por parte da escola e secretarias de educação “o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é a pessoa que possibilita a comunicação entre surdos e ouvintes” (LACERDA, 2009, p. 28).

Outra denúncia evidenciada foi a **Segregação**, vivenciada pelos alunos na escola de ensino regular. Eles relatam que ficavam separados dos ouvintes na sala de aula (6f) e que os colegas de turma os discriminavam. Tapajoara observa que *foi muito difícil, porque não recebia ajuda dos professores e nem dos colegas*.

A marca depreciativa, caracterizada por estigmas, discriminação e preconceito para com as pessoas Surdas é vista por Botelho (2010) como um sentimento produzido pelo outro de incapacidade, que implica na relutância da aceitação de “limites e erros”, depreciação do desempenho e a preocupação com a aprovação ou não nas disciplinas escolares. Essa combinação de sentimentos, vividas pelos alunos Surdos, os leva a outra forma de segregação - o isolamento na sala de aula.

Miriti comprova esta questão com a seguinte fala: *no passado, na escola do Ensino Médio eu ficava muito sozinho, isolado dos ouvintes*. No registro de Miriti é possível evidenciar uma das principais consequências da segregação vivida na sala de aula do ensino regular no modelo “inclusivo”: O isolamento das pessoas Surdas. Isso ocorre pelo fato de não haver o mínimo de acessibilidade, ou porque o modelo de escola apresentado aos alunos Surdos não proporciona um ambiente natural linguístico voltado para a Libras. Na maioria das vezes, esse isolamento acarreta não apenas à barreira de comunicação, mas também problemas de ordem psicológica e social.

Outra denúncia levantada pelos estudantes Surdos é retratada pela **falta de profissionais qualificados** para atender as pessoas Surdas no modelo de escola que eles frequentavam. Essa denúncia é visível nas ações realizadas pelo professor na sala de aula com os alunos, segundo as lembranças dos estudantes, quando estes estudavam a Educação Básica. Eles relatam que os *professores não sabiam libras* (13f), por isso *somente oralizavam* (7f). Esses recortes ganham força nos discursos dos alunos, quando lembram:

[...] Falta de professores que pudessem entender a Língua de Sinais. Não aprendi muito, porque não dominava a Língua Portuguesa e nem a Língua de Sinais[...] Quando eu entrei na escola, os professores do Ensino Fundamental abriam o livro e copiavam no quadro, eles me chamavam para eu olhar, mas como eu ia saber? Eu olhava, olhava e não entendia nada [...] (Miriti).

Sempre mandavam eu sentar com um colega para eu poder escrever. Foi muito difícil porque eu era o único Surdo da sala (Manauara).

A aprendizagem era muito difícil, pois os professores só oralizavam e eu ficava desprezado, sem ajuda. As notas eram sempre muito baixas, pois não tinha o domínio do Português escrito. [...] Meus amigos sempre me ajudavam nos trabalhos e os professores atribuíam nota para que eu passasse (Muiraquitã).
(Tradução: Arlete Gonçalves, 2015)

As denúncias apresentadas pelos alunos Surdos são significativas, pois a falta de conhecimento da Língua de Sinais nas séries iniciais foi vetor de grandes problemas de aprendizagem para os alunos. Ressaltamos que o modelo apresentado por meio da memória dos alunos Surdos sobre essa etapa de escolarização está presente na escola dita “inclusiva”, por onde todos os sujeitos deste estudo passaram, durante o primeiro nível escolar. Há de se entender, que para os alunos Surdos, a escola regular dita “inclusiva” não foi o melhor lugar para eles estarem, uma vez que não havia naquele espaço o mínimo de comunicação na sua língua primeira e natural: a Língua Brasileira de Sinais.

Nesse sentido, foi necessário que os alunos Surdos buscassem alternativas e estratégias para amenizar essa situação e assim poderem, no mínimo, acompanhar as atividades direcionadas a eles. A principal estratégia foi *sentar do lado do colega ouvinte para copiar a lição e escrever no quadro*. Destacamos que essa atitude não foi suficiente para garantir a inclusão educacional para o sujeito Surdo. Na verdade, a estratégia encontrada pelos professores transforma o aluno Surdo em repetidor do léxico da Língua Portuguesa, como se ele fosse um “aluno robô”, portanto sem conexão com o real conhecimento que deveria ser adquirido, uma vez que a sua língua primeira não foi valorizada.

Portanto, as estratégias são mecânicas e sem significado para o aluno Surdo, pois ele copia, mas não entende o que reproduz no papel. O mais grave desses recortes ou unidades de sentido é a denúncia apresentada pelos alunos Surdos, ao afirmarem que na maioria das vezes eles foram passados de um ano para outro por meio de notas atribuídas pelos professores para que fossem aprovados. Esse relato denuncia o descaso na Educação Básica com os alunos Surdos nas entrelinhas desse processo de escolarização. O momento mais importante dessa formação foi marcado por metodologias mecanicistas e de compensações arbitrárias na avaliação, sem pelo menos considerarem a especificidade linguística e as formas de aprender desse aluno.

Vale destacar que na maioria das vezes o processo de escolarização desses alunos na Educação Básica ocorria em escolas sem estrutura para tal atendimento. O serviço do AEE ainda estava sendo consolidado e as escolas ditas “específicas para Surdos” ainda trabalhavam com o modelo oralista ou de Comunicação Total. Poucos eram os profissionais que tinham formação e fluência em Libras.

Mesmo havendo o AEE, talvez esse modelo ainda não fosse ideal para que os alunos pudessem ter contato com a Libras, uma vez que eles mesmos denunciaram a falta de profissionais qualificados. O AEE implementado atualmente também ainda não dá conta dessa aquisição e aprendizagem da Língua de Sinais de alunos Surdos, como já citado na seção anterior, pois as formações desses profissionais são generalistas e o tempo de aprendizagem nos espaços de atendimento educacional especializado para o aluno Surdo é mínimo.

Nesse sentido, formar os profissionais para esse processo de educação escolar “inclusiva” com alunos Surdos, requer, antes de qualquer ação pedagógica, prepará-los para atender a clientela. Para tanto, faz-se necessário que os docentes possam conhecer a Língua de Sinais e metodologias de como trabalhar a Língua Portuguesa escrita com as pessoas Surdas.

Esses fatores poderiam favorecer o bilinguismo para os alunos Surdos, caso a preocupação partisse do ensino a esse grupo a partir da sua primeira língua – A Libras. Mas, para isso, o modelo de escola deveria ser outro, de acordo com estudos de Sá (2011). A escola deveria ter um currículo pensado a partir de como o sujeito Surdo aprende, uma escola ou classe específica para Surdos que proporcionasse o desenvolvimento do aluno junto a seus pares, especialmente nos primeiros anos de escolarização, assim como ocorre com a escolarização indígena no Brasil.

O contato com a Língua de Sinais nos primeiros anos da escolarização é fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças Surdas, e isso só é possível em escolas que se propõe a pensar um currículo voltado para a língua primeira desse aluno, nesse caso seria nas escolas bilíngues (FERNANDES, 1998). Nos anos subsequentes o aluno Surdo poderia estar na escola dita inclusiva, com a presença de intérpretes de Libras, pois entendemos a necessidade do aluno Surdo ter a apropriação da Língua portuguesa escrita em contato com pessoas ouvintes, para então tornar-se bilíngue de fato.

Apesar de o Brasil já possuir Leis mais atualizadas, direcionadas à formação de professores bilíngues (Decreto Nº 5.626 de 2005) e ainda ter a legitimidade da Libras como Língua oficial da comunidade Surda (Lei Nº 10.436 de 2002), muito ainda precisa ser feito para garantir que essas legislações se concretizem o mais cedo possível, nas escolas. O que temos, na prática, são situações de exclusão, decorrentes da falta de formação de professores ou da falta de profissionais qualificados, principalmente nos municípios do interior, onde há maior carência desses profissionais.

Acreditamos que se o modelo de inclusão que está posto continuar com a estrutura que se encontra para atender alunos Surdos, este estará fadada ao fracasso. Nesse sentido, talvez a

melhor opção seria que os alunos Surdos pudessem ser escolarizados no lugar onde realmente se sentissem incluídos: na escola bilíngue ou em classes bilíngues para aluno Surdos, como já defendido por Sá (2011) e outros estudiosos do campo.

Nas classes bilíngues para alunos Surdos, as crianças são respeitadas por serem colocadas em contato com sua língua e por servirem de um ambiente linguístico onde é possível a aquisição da Língua de Sinais. Os professores são bilíngues e as metodologias adotadas consideram a Libras sua primeira Língua. Embora muitos critiquem este modelo, por considerarem um modelo segregacionista, ele ainda é o melhor do que o modelo de “inclusão” para Surdos que está sendo oferecido para esses alunos. Nesse sentido, é necessário refletir o que é segregar? Pois segregar significa separar com o objetivo de isolar, evitar contato, desligar, desunir, desmembrar, o que não ocorre nas classes bilíngues dadas as formas de interação linguística proporcionadas.

Na escola ou classe bilíngue a prerrogativa defendida no Decreto Nº 5.626 de 2005, em seu artigo 22, inciso I, é que as escolas e classes de educação bilíngue sejam “abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005). No parágrafo 1º, é frisado que esse modelo para educação de sujeitos Surdos é aquele em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução, utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Resumindo, nessa escola os alunos Surdos e ouvintes se comunicam e os professores são bilíngues. Nesse modelo de escola/classe também pode ocorrer inclusão. No entanto, o grande diferencial para os alunos Surdos é que a dinâmica pedagógica parte de como os sujeitos Surdos aprendem, diferentemente das escolas de ouvintes, proporcionada pelo modelo de ensino regular com AEE, cuja dinâmica parte do contexto ouvintista.

Considerando tais questões, se formos analisar o contexto da dita “inclusão” para o aluno Surdo, matriculado na escola regular de ensino, a partir da ótica das denúncias dos sujeitos deste estudo iremos constatar um grande paradoxo, pois o que deveria incluir acaba excluindo. Essas denúncias são apresentadas nos relatos dos sujeitos, apresentadas por Representações Sociais de sinais de exclusão no primeiro nível de ensino, e retratadas nas seguintes frases apresentadas por eles: *o aluno só copia e repete o que os ouvintes produzem; o isolamento na sala de aula, a falta de acessibilidade de comunicação na escola; e metodologias inadequadas do professor.*

Então é preciso refletir: isso não seria a mais atual forma de segregação para os Surdos? São questões como essas que precisam ser debatidas para depois repensarmos, de

fato, onde seria o melhor lugar para o Surdo ser escolarizado na base? Pensamos que a melhor escola seria aquela que os sujeitos Surdos possam no início da escolarização ter contato com a Língua de Sinais. Nesse sentido, a melhor escola seria a Escola bilíngue para Surdos.

Essa falta de formação de professores ou de profissionais qualificados não é uma denúncia específica ocorrida na Educação Básica, vimos que também ela está presente na universidade (Nível II), conforme observado nos recortes presentes no quadro 9:

Quadro 09: Categoria temática “Denúncias” (NII)

Denúncias	Recortes	Freq. *
Falta de Profissionais qualificados	[...] Tem pouco intérprete na universidade; Mesmo com interprete é difícil de aprender; Não há professores qualificados no ensino de LP2; Tive interprete de libras no último ano de minha graduação; Falta de formação dos professores em Libras (3); Falta formação dos alunos em Libras (2); [...]	11
Total de unidades temáticas		11

Fonte: Recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Observação: *Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades

A **falta de profissionais** no Ensino Superior aponta principalmente para os casos de “falta de professores com formação em Libras e também pelos colegas de turma”. Apesar de apresentarem pouca ocorrência nos recortes de suas experiências vividas, a falta de professores qualificados para trabalhar com Língua Portuguesa para Surdos nos parece relevante, uma vez que essa modalidade é cobrada pela Lei Nº 10.436 de 2002, ao determinar que a modalidade escrita da Língua Portuguesa não pode ser substituída para os alunos Surdos. Sobre essa questão, um dos estudantes Surdos Universitários, assim destaca: *Não há professores qualificados no ensino de LP* (Docinho) para atender pessoas Surdas.

Nesse sentido, há necessidade de existir no quadro da Educação Superior professores que possam garantir essa formação para esse público, levando em consideração a forma metodológica de ensinar a modalidade escrita da Língua Portuguesa para pessoas Surdas. A modalidade escrita da LP, não pode ser confundida com a escrita da LS, caso contrário, continuará sendo monolíngue. Nesse sentido, se faz necessário ter a formação de professores que possam ter técnicas metodológicas que façam com que o aluno Surdo seja bilíngue de fato, ou seja, que domine a Libras em toda sua estrutura e também a LP escrita.

Inicialmente, esta situação discursiva pode ser fácil, mas na prática ela é mais complexa, pois estamos tratando de um grupo que entende o mundo principalmente por meio da visão, então as técnicas e estratégias de aprendizagem necessitam ser também redimensionadas. De acordo com Valentini e Bisol (2012, p.67), a leitura e a escrita do português para Surdos são, portanto, “dois grandes desafios para os estudantes que ingressam

na universidade, muitos dos quais trazem na bagagem deficiências de compreensão, falta de hábito e gosto pela leitura. ” Não obstante, sabemos que esse problema não é do Ensino Superior, pois essa dificuldade aconteceu em todo o processo de escolarização e também ocorre com pessoas ouvintes.

Dessa forma, pensar em estratégias na escola regular e na universidade para compreender, ensinar e avaliar adequadamente pessoas Surdas na Sala de aula é fundamental para seu progresso educacional e social. Nessa via, é uma excelente ideia que sejam construídos em parceria com os cursos de letras libras/LP-L2 projetos que possam ser efetivados na base do processo de escolarização para esses sujeitos, e também para os professores que trabalham com essa clientela. Sendo assim, acreditamos que o Ensino Superior necessita se redefinir para esse público.

Por fim, as denúncias levantadas pelos alunos Surdos na Educação Básica e Ensino Superior, aqui apresentadas e objetivadas pelas “ausências”, “falta de formação de professores” e “segregação” presentes na escolarização de sujeitos Surdos foram representações fortes que precisam ser cuidadosamente refletidas no âmbito da escola que recebe alunos Surdos, para que essa escola que “inclui” não seja a mesma que promove a “exclusão” e segregação de forma massacradora aos que lutam pelo direito de ter educação de qualidade para todos, sem preconceito, portanto, sem exclusão.

7.1.2 Os Enfrentamentos

A segunda categoria levantada nos recortes temáticos que apreenderam elementos dos processos de escolarização dos alunos Surdos foram os ENFRENTAMENTOS ocorridos dentro da escola. Esses enfrentamentos estiveram objetivados por **preconceito**, **preocupações** e à **reprovação** no Nível I. No Nível II foram evidenciados também o **preconceito**, em menor escala, e o aparecimento de mais duas situações que envolvem barreiras na aprendizagem das pessoas Surdas: a **falta de metodologias adequadas** e a **falta de apoio**.

A temática “enfrentamentos” é composta de 43(f) recortes, distribuídos no nível I, e 27 (f) no nível II. Na organização dos quadros 10 e 11 foi observado que o preconceito é frequente nos dois momentos de escolarização, o que reforça a preocupação com o modelo de escola que está sendo ofertado em grande escala para os sujeitos Surdos.

No nível I (quadro 10) o maior destaque de enfrentamentos na escolarização pelos alunos Surdos esteve presentes o **preconceito** (26f) e as **preocupações** (11f) vivenciadas na rotina escolar (trabalhos, conteúdos, disciplinas e outros).

Quadro 10: Categoria temática “Enfrentamentos” (NI)

Enfrentamentos	Recortes	Freq.*
Preocupações	[...] Vivia sempre preocupado com as disciplinas; nos trabalhos em sala de aula; não entendia a matemática (3); tinha que fazer leitura labial; a Língua Portuguesa oral eu não entendo (3) [...]	11
Reprovação	[...] Tirava notas baixas; reprovava sempre (2); não dominava a Língua Portuguesa escrita (1); [...]	6
Preconceito	[...] Exclusão nas atividades (6); discriminação nos corredores da escola; exclusão nos trabalhos grupais (3); discriminação por ser surdo e magro; discriminação por ser surdo (7); me chamavam de mudinha; enfrentar a discriminação (4) [...]	26
Total de unidades temáticas		43

Fonte: recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Por outro lado, no Nível II (quadro 11) aparece a **falta de apoio** (12f) acompanhada da **falta de estratégias metodológicas diferenciadas** (11f) para se trabalhar com pessoas Surdas. O **preconceito** (4f), por sua vez, diminui em comparação ao alto índice apresentado no Nível I. Essa observação pode ser analisada com os recortes a seguir. Vejamos:

Quadro 11: Categoria temática “Enfrentamentos” (NII)

Enfrentamentos	Recortes	Freq.*
Falta de Metodologias adequadas	[...] Os professores usam poucos recursos didáticos (2); Era difícil os textos e as leituras dos livros; Os professores falam muito; Os professores só oralizam (3); Os professores pensam que a responsabilidade de ensinar o surdo é do intérprete; Os professores usam o ensino da França como referência; [...]	11
Falta de apoio	[...] Preciso de bolsa de estudos (3); preciso de apoio da coordenação (3); preciso de apoio dos professores nas questões pedagógicas e materiais visuais (3); [...]	12
Preconceito	[...] Meus colegas no início me olhavam com receio e não se aproximavam; A aula era só para ouvintes, eu pouco entendia; Essa inclusão me afastava dos colegas; Os grupos interagem e eu só tenho uma amiga, porque só ela sabe libras; [...]	04
Total de unidades temáticas		27

Fonte: recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Observação: *Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades

Os enfrentamentos ocorridos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, inicialmente perpassaram por momentos que mereceram **preocupações** no que diz respeito ao processo de aprendizagem. As principais preocupações estiveram relacionadas à absorção dos conteúdos das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa. Essa demanda levava os alunos também a se preocuparem com os trabalhos que precisavam executar.

A Matemática é vista como uma disciplina abstrata. Na maioria das vezes, isso faz com que o professor não saiba como explicar os conteúdos dessa disciplina para os alunos Surdos. Nesse caso, demanda a aplicação de metodologias adequadas para fazer com que o aluno possa acompanhar o conteúdo. Rudner (1978) identificou em suas pesquisas, que as

dificuldades sentidas pelos alunos Surdos na Matemática envolvem principalmente as estruturas escritas e verbais. Tais estruturas envolvem expressões:

- **condicionais**, quando aparecem as expressões “se” e “quando”;
- **comparativas**, quando aparecem as expressões “superior” ou “a mais”;
- **negativas**, com as expressões “não” e “sem”;
- **inferenciais**, quando aparecem no contexto como “deveria”, “poderia”, “pois”, “uma vez”;
- **palavras de baixa informação** como “ele”, “alguma coisa” e;
- **trechos longos**.

Outro destaque com relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos Surdos está na Língua Portuguesa- LP. Quanto a essa questão, o maior problema está na forma da abordagem utilizada, pois a maioria dos docentes oralizam na sala de aula. Sabemos o quão é difícil para o aluno Surdo aprender essa língua que parte da escuta e não da visão. Goldfeld (2002, p. 38) já afirmava que “ao colocar o aprendizado da língua oral, como objetivo principal na educação de alunos Surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado”, pois a criança sofre com “o atraso da linguagem e o bloqueio da comunicação”. Os próprios estudantes Surdos entrevistados reforçam essa questão quando afirmam: *Tinha que fazer leitura labial; a Língua Portuguesa oral eu não entendo (Manaura; Miriti).*

O resultado de tudo isso é a **reprovação**. Segundo os alunos Surdos os professores só oralizavam, e eles não entendiam nada e destacam: [...] *eu não escuto nada!! Eu sentia muita dificuldade e acabava tirando notas baixas e reprovava*. A urgência de formação e habilitação dos docentes na aprendizagem da Língua de Sinais faz-se necessária diante do contexto apresentado. Esses recortes demonstram que a maioria das escolas, nas quais esses estudantes Surdos estudaram, que se dizem inclusivas, mais os excluía do que incluía. Essa realidade demonstra que talvez o modelo de escola oferecida a esses alunos não seja adequado à sua forma de aprender. De acordo com Skliar (2013, p.116),

a visão patológica da surdez desviou os objetivos e práticas educacionais nas quais as ideias clínicas e terapêuticas de oralização se instauraram, deteriorando o espaço educativo e, conseqüentemente, determinando o fracasso escolar de muitos, comprometendo a natureza social, cultural, linguística e cognitiva do surdo, contribuindo para sua marginalização.

Ressaltamos que os cursos de formação de professores estejam realmente preparados para fomentar nos futuros licenciados a qualificação suficiente para dar conta dessa demanda, seja na escola inclusiva, seja nas escolas especializadas para pessoas Surdas.

No conjunto dessa realidade apresentada, como recortes, destacamos o **preconceito** vivenciado na escola pelos alunos. Quando perguntados sobre os tipos de discriminação sofridos pelos alunos Surdos, a maioria respondeu que ocorria principalmente *nas exclusões das atividades escolares (8f), nos trabalhos grupais (4f) ou simplesmente por ser surdo (9f)*.

O fato de ser Surdo nessas representações já se definia dentro do rótulo do preconceito, portanto da exclusão. Docinho, ao fazer referência a essa questão, assim comenta: *Me chamavam de mudinha*. Segundo a aluna sua reação era de *ficar chateada e triste* com esse estereótipo. Ela afirma ainda que isso acontecia no período da infância, porque ela oralizava muito pouco e não conhecia com fluência a Libras.

As marcas da discriminação no sujeito Surdo não é algo que apareceu no século XX e XXI, infelizmente se dá em decorrência de todo um processo histórico, repercutindo no processo de escolarização tardio e também na forma como os ouvintes desenharam a história dos Surdos.

O **preconceito**, apesar de também estar presente no Ensino Superior, é bem menor do que na Educação Básica apresentado nas interlocuções dos sujeitos, contudo, não podemos assegurar que de fato nas universidades brasileiras isso seja a realidade apresentada. As maiores reclamações e enfrentamentos presentes nas falas dos sujeitos estiveram voltados para o *receio* da não aceitação *dos colegas no início das aulas*, e ainda o fato de que a *aula* no Ensino Superior era mais voltada para as condições de quem era ouvinte. Nesse contexto, no Ensino Superior, a exclusão era sentida pelos alunos Surdos na sala de aula no processo de “ensinagem”⁶⁵. O reflexo disso se configurava no isolamento dos alunos Surdos pelos colegas e na participação deles nas atividades grupais.

Dos cinco entrevistados, quatro deles (Muiraquitã, Manauara, Tapajoara e Docinho) quando ingressaram no Ensino Superior, tiveram a oportunidade de dispor do apoio dos intérpretes de Libras em sala de aula. Entretanto, Miriti só veio ter esse profissional no último ano de sua formação. É dele a fala que diz que quando os grupos interagem ele só tinha uma amiga para conversar e socializar, e isso só era possível porque ela sabia Libras. Ele ressaltou que *os grupos interagem e eu só tenho uma amiga, porque só ela sabe Libras[...]*.

⁶⁵ Significado de ensino-aprendizagem como processo que se interliga. No momento que se ensina também se aprende e vice-versa.

Saber ou conhecer a Libras é essencial para garantir a inclusão de fato na universidade. Incluir não é apenas garantir vagas para alunos Surdos ou fazer processos diferenciados é, acima de tudo, garantir a aprendizagem, a permanência e a conclusão desse aluno. E isso só é possível se tivermos uma política no Ensino Superior de formação que dê conta de garantir a acessibilidade em todos os espaços e cursos, além de pensar em metodologias adequadas para atender as demandas, e também as singularidades dos alunos universitários Surdos.

Outro fator preponderante no Ensino Superior que os universitários Surdos enfrentam são as **metodologias** inadequadas. O primeiro elemento criticado pelos alunos é a oralização nas aulas. Segundo eles, os professores *oralizarem o tempo todo* (3f) e usam *poucos recursos didáticos* (2f). Outro recorte de relevância levantada pelos universitários Surdos é o fato deles perceberem que os *professores acham que a responsabilidade de ensinar o Surdo é do Intérprete* (1f).

De acordo com a cartilha do Programa de Apoio à Educação de Surdos (QUADROS, 2004), denominada “O tradutor e intérprete da Língua de Sinais e Língua portuguesa”,

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor (QUADROS, 2004, p.60).

Nesse sentido, conforme esse documento é equivocado a atitude de delegar a responsabilidade de ensinar para o Intérprete de Libras. O docente não pode solicitar a esse profissional para assumir a responsabilidade de ensinar os conteúdos escolares. Muitas vezes, “o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito” (QUADROS, 2004, p.60).

No entanto, se o intérprete assumir essa responsabilidade que não é sua, seu trabalho pode ser prejudicado, além de permitir que haja a confusão com relação a seu papel dentro do processo educacional. De acordo com o Código de Ética dos intérpretes, artigo 2, esse profissional deve “manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, salvo se for requerido a fazer” (BRASIL, 2010).

A Lei Nº 12.319 de 2010, que regulamenta a profissão do Intérprete de Libras, estabelece no seu artigo 6º, inciso I e II que esse profissional no exercício de suas competências deve:

- I - Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Portanto, não cabe a ele fazer o papel de ensinar, mas sim de interpretar, efetuar comunicação e viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. Contudo, a expressão “viabilizar acesso” não significa dar responsabilidade ao intérprete de Libras de assumir o papel da docência na sala de aula.

A **falta de apoio e a falta de estratégias diferenciadas** são mais uma das formas de enfrentamento no Nível II de escolarização, o que também gera sinais de exclusão. A primeira está relacionada às questões de ordem *financeira e acadêmica*, à necessidade da obtenção de bolsas de estudos para custear as despesas acadêmicas. Quanto à segunda, os alunos Surdos questionam a pouca utilização do recurso audiovisual do *Power Point* por parte dos professores, com imagens significativas para melhor aprendizagem e absorção dos conteúdos. Essas duas formas de enfrentamento foram relevantes, se considerarmos a necessidade de adaptação de materiais para a aprendizagem de pessoas Surdas, mesmo que estes estejam no Ensino Superior.

Nesse debate, não podemos deixar de repetir que os universitários de cultura Surda têm experiências visuais e aprendem, na maioria das vezes por meio da visão. Mesmo que oralizem, sua relação com o mundo é visual. Infelizmente, como afirma Valentini e Bisol (2012, p.64), o professor no Ensino Superior, “escreve rapidamente no quadro e continua dando explicações. Está acostumado a uma dinâmica na qual os alunos escutam e tomam notas simultaneamente”. Além disso, a maioria deles obteve uma formação para trabalhar com salas homogêneas e com usuários unicamente da Língua Portuguesa oral.

Atualmente, os cursos de graduação da UFOPA e UFPA ofertam a disciplina Libras nos cursos de formação de professores e Pedagogia, mas, apesar disso, esta formação ainda é considerada insuficiente, uma vez que alguns cursos oferecem apenas a carga horária de 34h a 60h. Não se aprende a Língua de Sinais em poucas horas, pois sabemos que se trata de uma língua diferenciada.

Nesse sentido, há a necessidade de repensar a carga horária, e também de consolidar nesses cursos, programas de formação para os professores que atuam no Ensino Superior, haja vista que a cada ano aumenta o número de ingressantes Surdos na universidade.

7.1.3 Superações

A SUPERAÇÃO é outro elemento significativo no processo de escolarização dos sujeitos Surdos, ligada às histórias por eles vivenciadas nas escolas e que marcaram as representações que construíram sobre sua trajetória escolar. As principais formas de superar o preconceito, a discriminação, a falta de formação de professores e a falta de estratégias diferenciadas ao longo do primeiro nível de ensino foram reveladas nas falas dos sujeitos por meio das **ajudas** e da **interação entre os colegas**. Foram caminhos que cada aluno Surdo seguiu para resistirem às barreiras apresentadas ao longo do processo de escolarização. As subcategorias e seus respectivos recortes, que sustentaram a validação da categoria “superação”, se encontram no quadro 12:

Quadro 12: Categoria Temática “Superações” (NI)

Superações	Recortes	Freq. *
Ajudas	[...] minha família me ajudava (3); minha mãe me explicava o conteúdo, pedia ajuda da minha irmã, copiavam para mim; meu pai ajudava a esclarecer minhas dúvidas; pedia ajuda dos amigos (5); a professora mandava eu sentar em dupla para eu escrever entender os trabalhos (1); o colega que usava libras me ajudava; ajuda dos amigos para aprender libras; ajuda do tradutor interprete de Libras (2); ajuda do professor itinerante (2) [...]	78
Total de unidades temáticas		78

Fonte: recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Observação: *Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades

As **ajudas** se deram de várias formas: foram as ajudas da família, de amigos, de professores itinerantes e intérpretes de Libras. Esse último ocorreu no Ensino Médio. No entanto, a ajuda da família e dos amigos em sala de aula foi fundamental para continuar estudando a cada etapa. Vejamos os depoimentos abaixo:

Eu pedia ajuda dos meus colegas. Eu sentava em dupla para eu poder escrever e entender os trabalhos dos professores, principalmente nas disciplinas de matemática e Português (Manauara).

Eu sempre pedia ajuda das minhas irmãs para fazer os trabalhos em casa. (Tapajoara).

(Tradução: Arlete Gonçalves, 2015)

No contexto das ajudas decorrentes dos amigos, esta possibilidade foi muito comum nas interlocuções. Os alunos Surdos ressaltaram que para acompanhar nas atividades, eles sentavam junto com outro colega para copiar ou acompanhar os trabalhos. E mais uma vez, aparece a dificuldade em duas disciplinas: a Matemática e a Língua Portuguesa. Somente no

Ensino Médio foi que alguns deles obtiveram ajuda de intérprete, outras vezes essa ajuda vinha de colegas de classe que conheciam a Língua de Sinais e davam suporte.

Nesse processo, podemos afirmar que os avanços só começaram de fato a aparecer na escolarização dos alunos Surdos na última etapa do primeiro nível de ensino: o Ensino Médio. Nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental as barreiras de comunicação, e, portanto, de falta de acessibilidade foram constantes. Daí a palavra *discriminação* representar um dos maiores enfrentamentos vivenciados nesse nível de escolarização.

Ainda como marcas de superação apresentadas, foram perceptivas no nível II – Ensino Superior, a **interação** e a **participação** dos alunos Surdos nas aulas, mobilizados pela presença do intérprete de Libras. Esse profissional passa a ser uma das peças fundamentais para que haja a diminuição do preconceito e o isolamento do sujeito Surdo na universidade. Os recortes que demarcaram essas falas estão presentes no quadro 13:

Quadro 13: Categoria Temática “Superações”(NII)

Superações na Universidade	Recortes	Freq. *
Interação	[...] meus colegas de turma querem aprender Libras comigo (1); meus colegas da turma me respeitam (1); quando preciso de ajuda recorro ao Intérprete de Libras (10); recorro aos colegas que conhecem libras (8); minha colega explica os textos em Libras para mim. [...]	25
Participação	[...] consigo acompanhar as aulas; apresento trabalhos; apresento seminários; emito opiniões sobre os textos estudados; hoje conheço várias disciplinas; [...]	05
Total de unidades temáticas		30

Fonte: recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Observação: *Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades

Ao observarmos os recortes referentes a essa categoria temática, percebemos que *recorrer ao intérprete de Libras (10f)* e *aos colegas que conhecem Libras (8f)* foram os recortes frequentes nos discursos dos universitários Surdos. Vejamos que a presença do intérprete na sala de aula e nos espaços das duas universidades pesquisadas é de suma importância para o desenvolvimento desses alunos. Essa relação de comunicação, dada a maior participação desse profissional, também revela que a sua presença ajuda a promover o interesse pela **interação** Surdo- Ouvinte.

Com a presença dos intérpretes, os universitários Surdos puderam **participar** com mais frequência das aulas. Isso foi possível porque nesse segundo nível de escolarização já havia a acessibilidade de comunicação nas aulas com a presença dos TILS. Isso pode ser comprovado nas seguintes falas representativas dessa subtemática: *Consigo acompanhar as aulas; apresento trabalhos; apresento seminários; emito opiniões sobre os textos estudados; hoje conheço várias disciplinas.*

Esses relatos endossam aquilo que já vínhamos dado destaque neste estudo, a garantia de ambientes linguísticos naturais na Educação Básica ou a presença de Intérpretes e professores fluentes em Língua de Sinais na escola e nas universidades.

7.1.4 Estratégias afetivas

A presença de ESTRATÉGIAS AFETIVAS foi de suma importância e isso motivou os estudantes Surdos a chegarem à universidade. Essas estratégias foram apresentadas nos recortes temáticos em dois momentos: nas **estratégias emocionais** e na criação de **estratégias para aprender**. Tais fatores se deram de forma específica na Educação Básica. Essas observações podem ser feitas no quadro 14:

Quadro 14: Categoria Temática “Estratégias afetivas” (NI)

Superações	Recortes	Freq. *
Estratégias emocionais	[...] Me isolava (6); fingia que não era comigo (1); ficava agressivo (3); faltava na aula; ignorava a pessoa; pedia apoio dos professores; tristeza (6); me sentia ignorada; ficava nervosa; ficava pensativo; [...]	26
Estratégias de aprendizagem	[...] Ficava sozinho pra aprender (1); estudava muito os livros (1); ensinava libras para os meus amigos (2); me esforçava muito (2), reforço escolar (1); treinava muito para aprender libras (4); eu decorava os sinais (6); quando cansava de estudar ia pra rua passear, brincar, depois voltava a treinar; [...] [...]	25
Total de unidades temáticas		51

Fonte: recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Observação: *Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades

Os estudantes Surdos buscavam várias alternativas, dentre elas, destacamos as **estratégias emocionais**, tais como: *o isolamento (7f)*, e *a tristeza (7f)*, *ficavam agressivos (3f)* ou *fingiam que não era com eles (as)*. Essas estratégias foram alguns caminhos que levaram a amenizar os problemas emocionais ocorridos dentro da escola. Contudo, não deixava de ser também excludente e segregador. Nessa direção, os estudantes Surdos se viam obrigados a mudarem de comportamento ou ignorarem sua forma de aprender e de pensar para poderem ter o mínimo de tranquilidade e conseguir continuar seus estudos. Nesse sentido, nada foi fácil para os sujeitos Surdos alcançarem a tão sonhada universidade, pois tiveram por muitas vezes de lutar muito pelos seus direitos.

Para dar conta de todas essas mazelas apresentadas no nível I pelos sujeitos Surdos, a maioria deles construiu **estratégias de aprendizagem**, tais como: *treinamentos*, *decorar sinais*, *ficar sozinho para aprender* e *o reforço escolar*, todos consolidados com *muito esforço*

e vontade de aprender para não desistir dos seus sonhos. Nessa subtemática, os discursos de Miriti são marcantes, por isso a inserimos na íntegra. Assim ele relata:

Eu treinava muito para aprender algumas palavras em Libras. Ficava sozinho para aprender. Quando eu não aprendia ia passear na rua. Quando voltava para casa, olhava de novo minhas atividades e tentava decorar fazendo a relação da palavra escrita com a Libras, mas era muito difícil porque tinha que associar. Quando eu não sabia, perguntava para os meus amigos surdos o significado da palavra em Libras. Depois de me explicarem, entendia um pouco, mas era difícil. Então percebi que eu entendia melhor em Língua de Sinais, porque em Língua Portuguesa oral eu não entendia nada. Eram várias coisas que tinha que aprender e conhecer, então ficava muito tempo estudando para entender o que os professores explicavam e o que os livros traziam de conteúdo. Mas foi muito difícil!! [...] Não tinha intérprete de Libras. Na prova de Geografia o professor era muito sério, observava todos na sala. Ele achava que eu fazia tudo errado, que eu era ignorante. Eu pensei, tenho que me esforçar muito para não ter problema. Terminei a prova e todos achavam que eu estava colando. O professor perguntou se eu estava colando, respondi dizendo que não. Quando o professor pegou minha prova, ele ficou surpreso e falou para todos os meus colegas: ele é surdo e fez boa prova! Eu disse que tinha estudado muito, treinei muito para aprender e passar. Depois foi na disciplina Inglês. O professor pensava que eu não entendia nada e seria reprovado. Comecei a captar, perceber e aprender. No dia da prova eu conhecia todas as palavras. Lembrava da palavra “you” que significava “Você”, foi fácil! O professor de Inglês ficou me olhando admirado. Entreguei a Prova e ele me mandou ir embora. Os alunos ficaram curiosos e queriam saber o resultado da minha prova, mas eu não sabia o resultado. No outro dia o professor me chamou e perguntou se não tinha colado ou se tinha feito sozinho. Disse que tinha feito sozinho, estudei muito, não sou ignorante, sou inteligente, me esforço, observo, anoto e estudo. O professor disse: Você está de parabéns!! No outro dia, cheguei na sala, sentei na minha cadeira e esperei o professor de Geografia. Ele contou minhas notas e entregou minha prova, tirei 10,0, fiquei muito feliz!! Os outros alunos ficaram curiosos e quando viram minha nota começaram a divulgar, dizendo que eu era muito inteligente e esforçado. Não coleí e não sou preguiçoso. Meu maior problema foi com a Matemática, sempre tirava nota baixa, 6,0. Mas sempre me esforcei no 1º, 2º e 3º ano. Não reprovei no ensino médio. Eu estudava de verdade. Passei a me sentir mais feliz e realizado (Miriti).
(Tradução: Arlete Gonçalves, 2015).

Esse trecho está relacionado a uma das experiências vivenciadas por Miriti no Ensino Médio. Ele deixa explícito que é possível superar as dificuldades por meio de estratégias de aprendizagem que os sujeitos Surdos constroem ao longo da escolarização e dos desafios apresentados e vivenciados. O relato do estudante Miriti ainda demonstra que os alunos e professores ouvintes não acreditam no potencial dos alunos Surdos, representando-os pela ideia de incapacidade. Foi na escola que Miriti também percebeu que a Língua de Sinais proporciona a ele a aprendizagem significativa.

Para os que buscaram a vontade de realizar o sonho de ingressar na universidade, o preconceito não se tornou obstáculo. Contudo, há de se acreditar que num futuro próximo os alunos Surdos possam ter a garantia de seus direitos respeitados, sem que precisem passar por tantos enfrentamentos para realizarem esse projeto de vida.

Outro ponto de destaque é o tempo de aprendizagem do aluno Surdo. Para eles, faz-se necessário que a escola, por meio do professor, possa disponibilizar de tempo adicional nas avaliações, tendo em vista que as experiências vivenciadas por cada um já demonstraram que as metodologias desenvolvidas se deram a partir da abordagem oralista. Assim sendo, sempre foi necessário que os estudantes Surdos buscassem alternativas para absorver o conteúdo na sala, como ler os livros, treinar sinais, estudar, copiar dos colegas e treinar novamente.

É um exercício cansativo. Por esse motivo, no depoimento de Miriti, quando ele cansava, sentia a necessidade de *passar, brincar, andar, para depois, conseguir voltar à rotina*. Tudo isso faz com que possamos compreender o esforço e a dedicação de cada um para chegar ao Ensino Superior.

Se no processo educacional eles tivessem a oportunidade de terem convivido com outros de sua comunidade, tivessem o intérprete de Libras e professores com formação para atuar com metodologias diferenciadas na sala de aula, seja no AEE ou em escolas para Surdos, possivelmente, não chegariam ao final da Educação Básica, com tantas dificuldades na compreensão de textos, na Matemática e na escrita da Língua portuguesa.

7.1.5 Realização acadêmica

A REALIZAÇÃO ACADÊMICA foi outro ponto de destaque nos elementos da escolarização de pessoas Surdas. Essa realização esteve vinculada principalmente, pela **autoestima** do estudante Surdo ao chegar à universidade (16f). Para eles, estar nesse nível de ensino significa relembrar toda a história de lutas e conquistas que apesar de todo sofrimento, discriminação e falta de acessibilidade na comunicação, puderam alcançar o que poucos sujeitos Surdos conseguiram – o Ensino Superior. Assim, eles apresentam sentimentos de *vencedores*, de *felicidade e alegria* por terem chegado à universidade.

Outro sentimento foi o de *susto*. Esse susto ou espanto se deu porque perceberam que teriam que aprender em outro ritmo de aprendizagem o qual se diferenciava da Educação Básica. Essa diferença esteve presente no currículo e nos tempos de aprendizagem. Miriti se assustou com a quantidade de disciplinas no curso de Pedagogia, mas, segundo ele, aos poucos foi se adaptando ao novo ritmo, como pode ser observado no quadro 15:

Quadro 15: Categoria temática “Realização acadêmica” (NII)

Realização acadêmica	Recortes	Freq. *
Auto estima	[...] me sinto feliz; Alegre; Me vejo uma pessoa vencedora; me assustei quando vi várias disciplinas [...]; Me considero inteligente (2); Me considero esforçado (4); Eu não colo; eu não sou preguiçoso; treino muito pra aprender; Me sinto uma pessoa capaz, Me sinto prestigiada e honrada de poder ajudar outros surdos [...];	16
Total de unidades temáticas		16

Fonte: recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Observação: *Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades

Esses sentimentos vivenciados no Ensino Superior valorizaram a **autoestima** dos universitários Surdos, e isso foi manifestado em *se sentir capaz e prestigiado* pelo fato de poder futuramente ajudar outros colegas Surdos. Para eles, é uma *questão de honra* estar no lugar que alcançaram. Sentir-se capaz talvez seja uma das respostas mais significativas na vida de cada sujeito Surdo, pois disso, deriva a reflexão e a desconstrução das representações construídas ao longo do processo histórico de escolarização no Nível I, marcados pelo fracasso, reprovações, a falta de acessibilidade de comunicação e o preconceito. Então, chegar à universidade representa na vida de cada sujeito Surdo a demonstração de que é possível conquistar seus sonhos e vencer na vida.

A interação proporcionada pela presença do intérprete no Ensino Superior também foi significativa para que os universitários Surdos alcançassem a autoestima. As interlocuções por eles reveladas nesse novo momento de escolarização, demonstra que se sentiam *peças esforçadas* e também *inteligentes*, diferentemente do que ocorreu na Educação Básica, em que eles tinham que se esforçar para serem aceitos e, assim, se livrarem do preconceito, visto em larga escala no primeiro nível.

7.1.6 Expectativas futuras para a escola

As EXPECTATIVAS FUTURAS apontadas pelos estudantes Surdos como outro elemento, levantado no processo de escolarização, partiram das seguintes propostas: **Estudar na escola para Surdos (5f)**; **Alternativas para diminuir o preconceito (27f)**; **Acessibilidade de comunicação (14f)**; e que os **Professores e alunos possam aprender Libras (14f)**.

As propostas demonstram forte pretensão por um modelo de **escola diferenciada para pessoas Surdas**, e com ideias que podem **diminuir o preconceito** na escola regular (ver quadro 16).

Quadro16: Categoria temática “Expectativas futuras” (NI)

Expectativas futuras	Recortes	Freq.*
Estudar na escola para surdos	[...] Na escola para surdos era mais fácil; a professora explicava com calma e eu entendia; a professora repetia; um professor conhecia Libras (1); [...]	5
Alternativas para diminuir o preconceito na escola	[...] escola precisa conversar com os pais (4); a escola precisa conversar com os alunos envolvidos (3); é preciso respeitar o surdo (4); divulgar a Libras na escola (1); os professores precisam aprender Libras (1); a escola precisa educar para a inclusão desde cedo (1); a escola precisa respeitar a diversidade cultural e pessoas com deficiência (1); precisa de interprete de Libras na escola (2); a escola precisa fazer trabalhos que evitem a discriminação; ter contato com os surdos (1); reconhecer a Libras como melhor Língua para o surdo aprender. [...]	27
Total de unidades temáticas		32

Fonte: recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Observação: *Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades

Por outro lado, no nível II (ver quadro 17) as expectativas futuras se concentram na **formação dos profissionais**, principalmente no que diz respeito ao conhecimento da Libras, deixando claro que desejam **acessibilidade de comunicação** na universidade. Todos esses pontos de destaque foram organizados por meio dos recortes temáticos levantado, e deram origem à categoria “Expectativas Futuras”. Vejamos o quadro 17.

Quadro 17: categoria temática “Expectativas futuras” (NII)

Expectativas Futuras	Recortes	Freq.*
Acessibilidade de comunicação e informação	Ter intérpretes de Libras (7); é necessário ter tradutores e intérpretes nos espaços acadêmicos; com a presença dos interpretes é mais fácil; avisos para alunos em Libras; adaptação de materiais para surdos; ter serviço de acessibilidade para surdos; aprendo melhor quando os professores usam slids; [...]	14
Formação em Libras	Os professores precisam aprender Libras (6); os alunos precisam aprender Libras (2); ter professores de AEE; capacitação dos professores quanto às suas práticas pedagógicas (2)	14
Total de unidades temáticas		28

Fonte: recortes das falas dos sujeitos. A autora (2015).

Observação: *Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades

Vilhalva (2011), professora Surda, já dizia que quando se deparava com um estudante Surdo em sala comum, logo pensava que o mesmo deveria estar em uma escola específica para pessoas Surdas, pois é justamente nela que ocorre a demarcação da diferença. Então, estudar numa **escola específica para pessoas Surdas** foi levantado como uma possibilidade, uma expectativa que se quer que realize nos espaços escolares, onde este possa ser de fato um ambiente propício para a aprendizagem da Língua da comunidade Surda. Ressaltamos que a autora citada que aponta essa possibilidade, teve a oportunidade de ter estudado numa escola específica para alunos Surdos. Por isso ela pode comparar a “Escola Inclusiva” e o serviço oferecido pelo AEE a esses sujeitos.

A proposta de escola específica para Surdos, não apresenta muitos recortes pelos sujeitos, mas é merecedora de nossa reflexão quando se trata de uma possibilidade que pode ser viável para essa comunidade, no intuito de amenizar os prejuízos causados por um modelo de escola, vivenciado em todo processo de escolarização na Educação Básica, que excluía as crianças Surdas em detrimento das metodologias exclusivas para ouvintes.

Outra proposta apresentada pelos estudantes Surdos universitários nessa categoria está relacionada às representações negativas da escola que eles experienciaram ao longo da escolarização na Educação Básica. Por isso eles levantam várias ações que podem ser **alternativas para diminuir o preconceito** na escola regular.

Para os estudantes, em primeiro lugar é necessário *respeitar o sujeito Surdo*, assim como *a escola precisa conversar com os pais e alunos envolvidos* em atos que geram discriminação, exclusão e preconceito na escola. Em segundo lugar, *a escola precisa ter intérprete de Libras*. Por último, eles enumeram uma série de ações, tais como:

- a) *divulgar a Libras na escola;*
- b) *os professores precisam aprender Libras;*
- c) *a escola precisa educar para a inclusão desde cedo;*
- d) *a escola precisa respeitar a diversidade cultural e as pessoas com deficiência;*
- e) *a escola precisa fazer trabalhos que evitem a discriminação;*
- f) *é necessário ter contato com os surdos; e,*
- g) *a escola precisa reconhecer que a Libras é a melhor Língua para o Surdo aprender*

(Manauara, Miriti, Tapajoara, Docinho e Muiraquitã).

São proposições que podem servir de apoio aos planos e projetos pedagógicos das escolas da Educação Básica, tanto para escolas regulares quanto para um modelo de escola que seja específica para os sujeitos Surdos.

Vejamos que todas essas demandas estão relacionadas aos relatos resultantes do contexto vivenciado nas escolas nos processos de escolarização na Educação Básica. Nas falas, eles ressaltam frases significativas para justificar suas propostas:

A escola precisa fazer com que os outros nos tratem como pessoa. (Tapajoara)

Contato com os Surdos, aprender sua forma de comunicação, caso contrário seremos sempre desprezados pela escola. Eu não me considero um problema, tenho uma vida e quero um futuro!! (Muiraquitã)

Que todos possam fazer parte da inclusão, respeitando o Surdo da mesma forma que gostariam de serem respeitados, pois nunca sabemos o dia de amanhã! (Docinho)

(Tradução: Arlete Gonçalves, 2015).

Esses trechos são marcados por “sinais” que elevam o respeito à diferença linguística dos sujeitos Surdos, assim como destacam a revolta resultante de um passado marcado por humilhações, preconceito e segregação ao longo de toda a Educação Básica. São sinais de liberdade, de valorização e o respeito ao ser humano, o que deve estar acima de qualquer deficiência ou cultura. A escola do ensino regular ainda precisa aprender muito sobre inclusão para atender pessoas Surdas para que esta se configure como tal.

De acordo com Posada (2008, p.114), o alcance dos direitos humanos para as pessoas Surdas acontece de forma plena “quando há o reconhecimento da Língua de Sinais, pela educação e também pela qualidade de vida, bem como pelo pleno acesso, autodeterminação e justiça”.

São esses direitos que os sujeitos Surdos pleiteiam através de suas lutas, pois, como afirmamos anteriormente, ter uma sala de AEE na escola regular com alguns professores que conhecem Libras não é o suficiente para que ela se denomine inclusiva. É necessário mais do que isso, pois para ter de fato essa denominação, ela precisa se reformular, formar professores, contratar intérpretes ou instrutores de Libras e trabalhar com metodologias adaptadas que partam da visão e não da audição. Só assim, a escola da Educação Básica poderá oferecer às pessoas Surdas o conhecimento necessário, diminuindo (e talvez eliminando) o estigma do preconceito e a segregação.

No Ensino Superior, os universitários Surdos apontam outras demandas, como a possibilidade de melhoria nesse nível de ensino. Para eles, as expectativas futuras são voltadas para a **acessibilidade de comunicação** e projetos que possam **divulgar o ensino da Libras** (ver quadro 17).

O foco principal dessa subcategoria no Ensino Superior está voltado para a presença do intérprete de Libras, já muito destacado ao longo desta tese, por meio das interlocuções dos sujeitos Surdos. Destacamos que, a presença do intérprete de Libras na universidade está para além da sala de aula. Os alunos apontam a necessidade de que este profissional também esteja presente em outros espaços acadêmicos onde circulam com frequência: laboratórios, secretarias, bibliotecas, pró-reitorias de ensino e de extensão, e outros.

A **formação em Libras** é outro destaque apresentado nas possibilidades para o Ensino Superior. Nesse tópico, os alunos Surdos ressaltam a importância de os professores aprenderem práticas pedagógicas e estratégias que possam utilizar com pessoas com Surdez, usuários da Língua de Sinais.

É perceptível também, que esses estudantes universitários pensaram nessas ações como possibilidade de que futuros alunos Surdos possam ingressar no Ensino Superior e

encontrar um espaço harmonioso, de interação surdo-ouvinte, e também de respeito à sua singularidade linguística, pela qual perpassa a sua forma de aprender.

Ao perguntarmos para os alunos Surdos sobre a nota que dariam (média de 0 a 5) para as universidades às quais estão vinculados, eles em sua maioria, responderam que dariam a nota 3 (numa escala até 5), pois reconhecem que na universidade passaram a ter o mínimo de acessibilidade, com a garantia do Intérprete de Libras em sala de aula, mas ainda não a consideram acessível o suficiente, pois nos demais espaços dessa instituição não se sentem contemplados com essa acessibilidade.

Essa nota é proveniente ainda da falta de formação de professores no fazer didático com os universitários Surdos. Quando observamos o quadro dos recortes temáticos (quadro 17) é possível visualizarmos que *ter Intérprete de Libras (7f)* aparece nos discursos como a maior repetição nos recortes, seguida da frase *os professores precisam aprender Libras (6f)*.

Todos esses fatores ocorridos na escolarização dos estudantes Surdos apresentam discursos propensos a remeter implicações em seus projetos de vida a partir dos processos que ocorreram principalmente durante a infância e adolescência, no Ensino Fundamental e depois no Ensino Médio.

Nessa via, apresentaremos as repercussões dessa escolarização sentida e ressignificada pelos estudantes Surdos em seus projetos de vida, organizados nesta tese como segundo campo temático-analítico dos recortes advindos da análise de conteúdo. Nesse sentido, os projetos de vida são apresentados como etapa resultante dessas implicações sofridas no processo de escolarização. Esses recortes provocaram e constituíram as Representações Sociais sobre o processo de escolarização e as repercussões nos projetos de vida de universitários Surdos, como veremos mais adiante.

7.1.7 Escolarização e os projetos de si

As vivências da escolarização dos alunos Surdos permitiu apontar os projetos de si compostos por 25 frequências, distribuídos: a) campo extra-educacional (5f); b) campo educacional (16f); e, c) campo acadêmico (4f). Essa distribuição pode ser observada no quadro 18:

Quadro 18: Categorias temáticas do Projeto de vida de Surdos Universitários

Temáticas	Subtemáticas	Unidades temáticas	Freq. (f)	%
Campo profissional	Campo extra-educacional	“trabalhar em empresa”, “ser ex-frentista”, “fazer concurso”, “viajar”, “fazer dinheiro”.	05	80%
	Campo educacional	“ensinar crianças”(1), “ser professor(a)”(1), “compartilhar aprendizagens”, “professor de desenho” e “educador físico” ser pedagogo”(2), “ser orientador”, “ser coordenador; Fazer letras Libras”, “ajudar alunos Surdos”, “professor de Libras”, “Instrutor de Surdos”.	16	
Campo acadêmico	Campo acadêmico	“Fazer pós graduação”(1), “fazer mestrado e doutorado”, “me formar”	04	20%
Total de Unidades Temáticas			25	100%

Fonte: A autora (2015). Recortes das falas dos sujeitos

A título de complementação ou triangulação das técnicas foi solicitado aos sujeitos Surdos que pudessem evocar palavras relacionadas à seus projetos de vida e, no final, que os colocassem em ordem de importância. A técnica conhecida como TALP, nos ajudou a entender os motivos de sua trajetória projetiva e relacioná-los aos processos de escolarização. Vejamos:

Quadro 19: Evocações sobre os “Projeto de si” de Surdos Universitários

Sujeitos	PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTANCIA				
	1º	2º	3º	4º	5º
Manauara	<i>Me formar</i>	<i>Ser pedagogo</i>	<i>Educador físico</i>	Trabalhar em empresa	Ser ex-frentista
Tapajoara	<u>Fazer Pós-graduação</u>	<i>Ensinar crianças</i>	<i>Ser Professora</i>	<i>Instrutora de Surdos</i>	Fazer dinheiro
Muiraquitã	<i>Ser Pedagogo</i>	<i>Fazer Letras/Libras</i>	<i>Ensinar Crianças</i>	<u>Fazer Mestrado e Doutorado</u>	Fazer concurso
Docinho	<i>Me formar</i>	<i>Ser professor</i>	<i>Ajudar alunos surdos</i>	<i>Compartilhar aprendizagem</i>	<u>Fazer pós-graduação</u>
Miriti	<i>Ser pedagogo</i>	<i>Ser coordenador</i>	<i>Professor de Libras</i>	<i>Professor de desenho</i>	<i>Orientador escolar</i>

Fonte: A autora (2015). Resultados da TALP.

Obs.: As palavras em Itálico representam o *campo educacional*, o sublinhado acadêmico; as palavras em negrito representam o campo profissional **fora da área educacional**.

Diante do quadro 19, observamos que nas evocações em ordem de importância se revelam projetos de vida para o campo profissional. Mas, o que chamou atenção nesse quadro foi a quantidade de evocações da 1ª a 3ª ordem de importância pela opção dos alunos Surdos pelo campo educacional e acadêmico como projeto de vida, dentro de um quadro voltado para escolhas profissionais. De acordo com Nascimento (2013, p. 89),

O Projeto de vida se vincula a um conjunto de características que define o sujeito. Esta definição sedimenta-se no valor e poder que o sujeito atribui a si, aos outros e

ao mundo. O Projeto de vida estrutura-se em uma dinâmica psicossocial, na medida em que a construção de um projeto tanto possui marcas pessoais ligadas às idiossincrasias na maneira de perceber a si mesmo, os outros e o mundo como marcas da sociabilidade, do viver e aprender com os outros.

Conforme as necessidades de cada momento histórico e das experiências vivenciadas por cada sujeito, as identidades vão sendo descobertas. Alinhados a isso, também se constroem novos caminhos para um projeto de vida mais consolidados. Daí afirmar que essas projeções se estruturam em uma dinâmica psicossocial.

Pressupomos que o estudante Surdo um dia será profissional imerso em um determinado mercado de trabalho. Pensar num futuro significa buscar estabilidade financeira na juventude para ter melhor qualidade de vida e garantia de um trabalho na vida adulta. Nesse sentido, a escolha de uma profissão como um projeto para si, pode ser consolidada em atividades dentro e fora do campo educacional. Nos casos relacionados ao desejo de ser **fora da Educação**, nos remete a percepção de um quadro de fuga do espaço que muito lhe provocou atitudes e ações pedagógicas de exclusão ao longo da sua escolarização.

O espaço escolar representaria um retorno às lembranças marcantes que obtiveram na infância e na adolescência de forma negativa. Diante disso, buscar outras alternativas de emprego, ou outras atividades, nos parece um caminho a ser traçado nos projetos profissionais de alguns dos sujeitos deste estudo, mesmo que essas não sejam suas principais evocações. No entanto, a maioria busca projeções dentro dos campos educacional, voltada para uma escolha profissional e acadêmica.

O **campo educacional** foi mais visível nas interlocuções dos Sujeitos Surdos. Essa temática revela que a principal escolha é ser professor. Trabalhar na área da educação de pessoas Surdas é uma das opções promissoras por se tratar da sua própria formação, uma vez que os sujeitos estudam em cursos de licenciatura em pedagogia e em Letras Libras/ Língua Portuguesa como segunda Língua para os Surdos.

Apesar de estar ligado à formação, percebemos que outros componentes justificam e alinham a escolha pelo campo educacional: *ensinar crianças e ajudar alunos surdos*. A necessidade de querer estar na base da escolarização e poder ajudar alunos Surdos nos permite compreender essas escolhas como forma de ressignificar a educação da qual elas são oriundas.

Essa escolha, enquanto projeto de vida, pode colaborar para uma educação mais efetiva junto a seus pares, uma vez que uma das significativas denúncias desses sujeitos esteve voltada para a falta de formação de professores em Libras com as crianças Surdas no início de sua escolarização.

Entendemos que o contato com professores Surdos pode alavancar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dessas crianças nos primeiros anos iniciais, portanto seria de grande relevância a presença de pedagogos Surdos na Educação Básica. Para Sá (2010, p. 129), a LS é um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas. Assim, afirma a autora, também é um dos “elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade Surda/de Surdo e nos processos de identificação dos Surdos entre si”. Nesse sentido, ter professores Surdos e/ou professores fluentes em Libras nas séries iniciais, parece ser um caminho promissor para quebrar essas barreiras apresentadas na educação desses sujeitos em todo o processo de escolarização.

Os sujeitos Surdos apontam também o desejo de se tornarem orientadores, supervisores, ou até mesmo diretores educacionais nas escolas onde há alunos Surdos matriculados. Diante do exposto, perguntamos sobre as possíveis ações que eles, enquanto futuros coordenadores pedagógicos poderiam oferecer para a comunidade escolar para amenizar os problemas relacionados à exclusão. As propostas dos universitários Surdos foram as seguintes:

Quadro 20: Ações pedagógicas para atender o aluno Surdo

Sujeitos	Ações		
	1ª	2ª	3ª
Manauara	<i>“Ouvir” o aluno surdo*</i>	Ter o Ensino de Libras para alunos Surdos e ouvintes**	Colocar professores Surdos para ensinar alunos surdos a aprender Libras
Tapajoara	Transformar a escola	Fazer curso de Libras	<i>Ajudar as pessoas surdas</i>
Muiraquitã	Contratar Interpretes de Libras	Ensinar Libras no contra turno	Ensinar Libras para alunos ouvintes
Docinho	A busca da Inclusão e igualdade social	Auxílio de profissionais na acessibilidade	<i>Proporcionar aos alunos e a sociedade uma boa formação cidadã.</i>
Miriti	<i>Conversar e orientar alunos surdos</i>	<i>Aconselhar e ser afetivo</i>	<i>Conversar com os professores para atenderem pessoas Surdas</i>

Fonte: A autora (2015). Discursos dos Sujeitos.

Itálico:* Ajudas; **Negrito:** Acessibilidade de comunicação.

As respostas relacionadas a essa pergunta apontaram para duas ações principais apresentadas pelos Sujeitos Surdos: 1) as ajudas; e 2) as condições de acessibilidade de comunicação. No que diz respeito às ajudas, podemos elencar todos os itens que se encontram em itálico, e as de acessibilidade as que estão marcadas em negrito no quadro 20.

Nas ações apresentadas pelos alunos Surdos voltadas para atender alunos Surdos, vimos uma série de propostas que podem fazer a diferença na educação de Surdos na primeira infância. As mais significativas relacionadas à acessibilidade são: “ter ensino de Libras para

surdos e ouvintes”, Ensinar Libras no contraturno”; “ter professores Surdos para ensinar Libras”; “fazer curso de Libras na escola”; “contratar interpretes de Libras”. O destaque para as ajudas se dá nas manifestações de afetividades, tais como: “ ‘ouvir’ o aluno; aconselhar, conversar, ser afetivo e ajudar os alunos Surdos”.

Vejam os que são duas características marcantes que se deram em todo processo de escolarização dos alunos Surdos, como pontos positivos (as ajudas) e de caráter negativo (a falta de acessibilidade). Essas proposições como ações, podem ressignificar projetos de vida, que na prática podem traçar novos rumos para a educação de Surdos, pois garantir a acessibilidade, ação mais anunciada nos discursos, pode melhorar as condições de aprendizagem. Imaginemos uma escola, onde todos os alunos e professores conhecem e se comunicam em Libras, além de haver o profissional intérprete de Libras para dar acessibilidade nos vários espaços educativos e acadêmicos. Trata-se de um sonho, mas acreditamos que isso pode vir a se tornar uma prática nas escolas.

Nesse sentido, é inegável a importância de termos esses futuros professores/instrutores Surdos que estão se formando na UFPA e UFOPA inseridos no mercado de trabalho educacional. Pensamos que o aumento de professores Surdos atendendo na base da escolarização poderá contribuir para diminuir as mazelas excludentes existentes nas relações entre Surdos e ouvintes, que tem atualmente como principal barreira, a comunicação.

Os estudantes trazem também nos seus discursos como projeto de si relacionado à sua escolarização a continuidade dos estudos, ou seja, **o campo acadêmico**. Tapajoara, Muiraquitã e Docinho não querem estagnar na graduação, pois sonham com a especialização, mestrado e doutorado. Essa é uma decisão muito importante como projeto de vida dos universitários, pois sabemos o quanto é pequeno o número de professores Surdos com os títulos de mestres e doutores no Brasil.

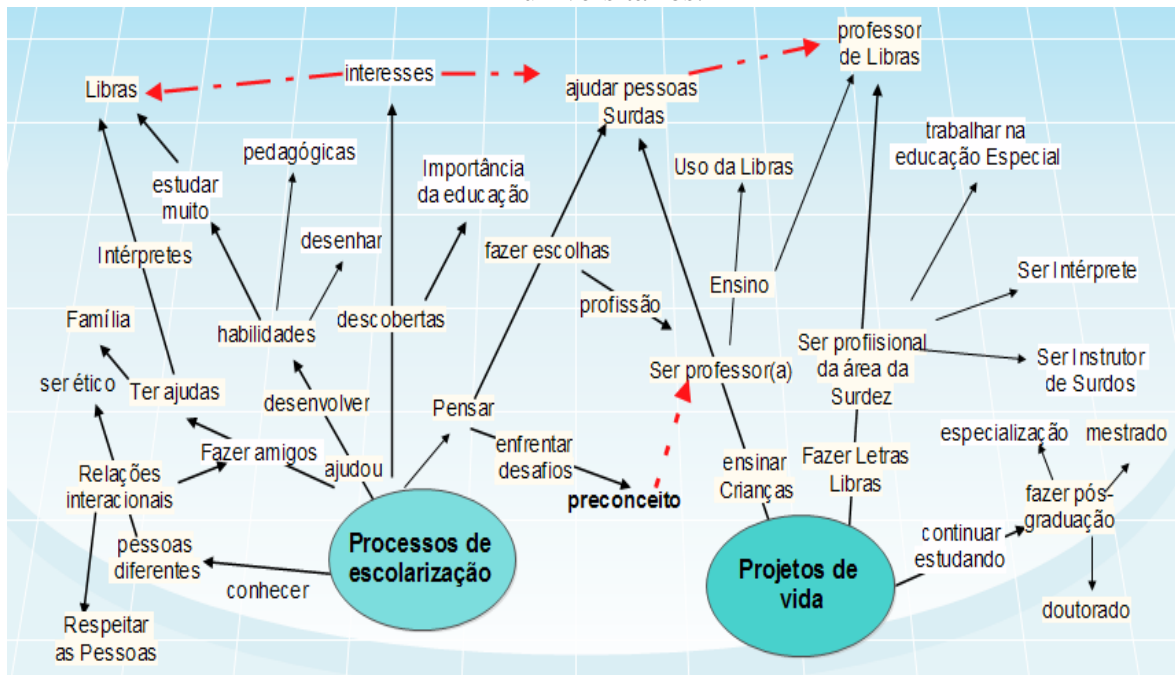
O campo acadêmico tem relevância social para cada um dos estudantes, pois a chegada até a universidade não foi fácil e a continuidade nela significa a conquista da autonomia intelectual, assim como a divulgação de novas pesquisas na área da educação de Surdos que possa revelar novas formas de ensinar e aprender desses sujeitos.

Atualmente no Brasil temos alguns professores Surdos doutores, referências na comunidade Surda, como por exemplo Strobel, Gladis Perlin e Shirley Vilhalva. No estado do Pará temos uma professora Surda que já concluiu o mestrado na França e três que estão fazendo mestrado, sendo uma na UEPA e dois na UFPA. É significativo o número, mas ainda é considerado insuficiente.

Todos esses elementos apresentados no decorrer da trajetória escolar dos estudantes Surdos, se desenharam como conteúdos, ideias e processos nas práticas vivenciadas pelos sujeitos e partilhadas por seu grupo de pertença. Já afirmava Jodelet (2001, p.34): “a partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença”, o que nos permite captar os atributos discursivos de uma coletividade, como a expressão de sua particularidade. Nessa direção, o que as representações traduzem é o modo como o grupo de pertencimento se pensa em suas relações com os objetos que o afetam (JODELET, 2001).

Todos esses elementos levantados nos conteúdos sobre os processos de escolarização à chegada de um projeto de vida nos permitiram resumir essas ideias, por meio do desenho de uma **árvore cognitiva** ou **árvore das correlações**, pela qual é possível o leitor visualizar e resgatar os fatos já abordados do caminho traçado pelos alunos Surdos, e ainda, a demarcação dos pontos de destaque que afetaram a vida dessas pessoas, e que justificam as possíveis Representações Sociais reunidas dessa relação. Vejamos:

Esquema 9: Correlação dos processos de escolarização com os projetos de vida dos Surdos universitários.



Fonte: A autora (2016). Banco de dados da pesquisa. Uso do programa *Edraw Mind Map* (2015).

Com o uso do programa computacional *Edraw Mind Map* foi possível construir as amarrações que cruzam o processo de escolarização e o caminho que leva a um projeto de vida dos estudantes Surdos decorrentes de suas memórias, vivenciadas e apreendidas nos

processos que construíram as suas histórias escolares desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

O mapa resume as ideias desse caminho apontando que por meio da escola esses alunos adquiriram o conhecimento das *Leis, da Língua Portuguesa escrita e oral*, as variadas *culturas e o mundo*. Segundo Miriti, a escola foi um espaço para que ele pudesse:

Conhecer a importância da educação na vida das pessoas especiais. Conhecer o mundo com uma visão diferente, pessoas e culturas diferentes e também a relação com as pessoas. Vi que é necessário conhecer os nossos direitos, as leis e estudar.
(Miriti, sujeito da pesquisa)
(Tradução: Arlete Marinho Gonçalves)

Uma outra forma de conhecimento se deu a partir das relações que eles construíram no ambiente escolar. Foi por meio desses contatos que eles perceberam que as *pessoas são diferentes* e assim, aprenderam a *respeita-las e ser ético*. Fazer ou construir amizades, mesmo com poucos, foi importante para obterem as *ajudas* necessárias na sala de aula (colegas e TILS – ensino médio) e em casa por meio da família.

Fernandes e Correia (2010) ressaltam que é importante a pessoa Surda obter o conhecimento da Língua de Sinais, como nova ou mais uma possibilidade de comunicação, por considerar ideal para continuar se desenvolvendo social e cognitivamente, assim como, teria a sua disposição os caminhos naturais de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural.

Na escola os alunos Surdos ressaltam que aprenderam também a desenvolver variadas habilidades, tais como *estudar muito, desenhar*. Essas habilidades se deram a partir dos incansáveis treinos de memorização com a ajuda da família e dos amigos para conseguir obter aprovações nas disciplinas e também como forma de superar as suas dificuldades.

As vivências no espaço escolar fizeram também os Surdos a descobrirem a *importância da educação* e também os seus *interesses*, uma delas foi a *descoberta* da necessidade de aprender a *Língua Brasileira de Sinais*, a descoberta mais importante para o seu desenvolvimento.

Esse processo de escolarização dos Surdos ajudou cada um deles a *pensar* no enfrentamento dos desafios e em fazer escolhas futuras. No que diz respeito ao *enfrentamento dos desafios*, uma das marcas, muito repetitivo neste estudo, foram as do *preconceito* que ocorreram em quase todas as etapas da escolarização dos Surdos. Essa situação levou muitos deles, a partir dos conhecimentos recebidos pela Escola, a *conhecer os seus direitos* e reivindicar por eles. Além disso, proporcionou a fazer escolhas na vida profissional, sinalizadas por desejos pela área da educação de Surdos.

Em suma, as correlações elaboradas pelos recortes de entrevistas e questionários, resultantes dos elementos que constituíram a trajetória escolar dos alunos Surdos apontaram consensos voltados para a subjetividade do sujeito e direcionam o caminho traçado para a elaboração das Representações Sociais sobre os processos de escolarização e as repercussões que dela se fizeram para a construção de projetos de vida dos universitários Surdos. Esses elementos foram apreendidos pelas objetivações e ancoragens, como podem ser observadas no próximo tópico.

7.2 Sobre o que sinalizam da trajetória escolar e os efeitos (repercussões) nos projetos de vida dos universitários Surdos: O desvelamento das objetivações e ancoragens.

O campo das RS de abordagem processual voltado para a questão “Sobre o que sinalizam?” nos proporcionou revelar as objetivações e ancoragens apresentadas neste estudo de forma esquemática e figurativa, como defendido por Jodelet (2001) e Moscovici (2012), decorrentes dos elementos que constituíram o processo de escolarização dos sujeitos Surdos.

Os efeitos desse processo de escolarização ajudam a ressignificar o objeto. Nessa via, ressignificar significa transformar os “sinais” não familiares em algo familiar, isto é, perceber os acontecimentos e alterar o significado anteriormente concebido pela Representação Social. Desta forma, podemos inferir que quando o significado é alterado, mudamos também o sentido de ver as coisas. Nessa via, quando ancoramos algo pelo qual nos é familiar podemos pensar e sentir de outro modo sobre os fatos apresentados e levantar outros fatores causadores daquela representação, por meio do estatuto epistemológico de determinada representação.

Moscovici (2012) observa que o ato de representar implica a ressignificação dos objetos e acontecimentos organizados por meio de esquemas mentais que dão um novo sentido aos conhecimentos antes apresentados, resultando na representação social, pois como afirma o autor, a finalidade de todas as representações é tornar algo que não é familiar em familiar ou ao já conhecido (situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência, o estatuto epistemológico⁶⁶).

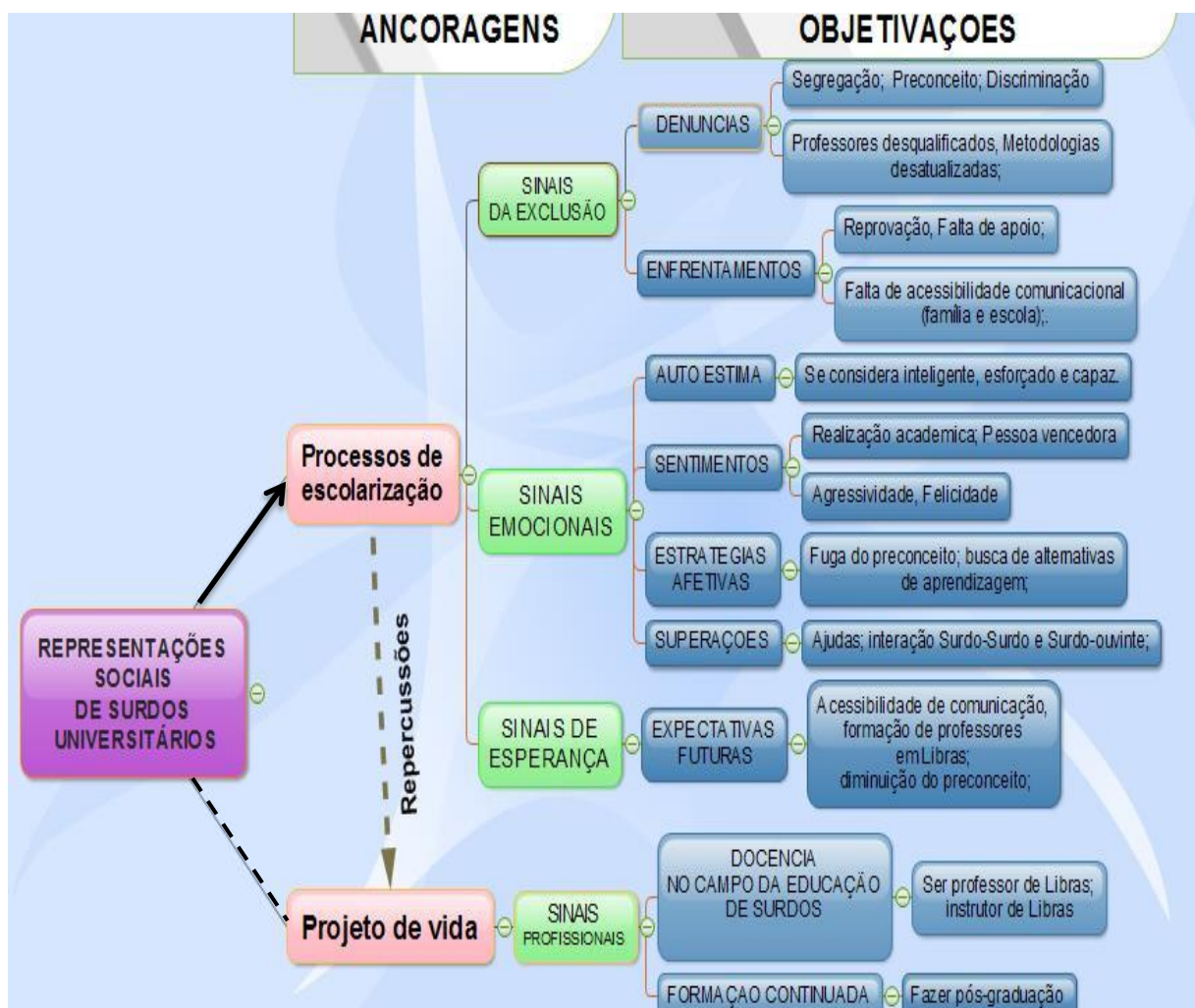
Moscovici (2012) ainda afirma que as Representações Sociais, enquanto teorias socialmente construídas e operantes se relacionam com a construção da realidade do cotidiano, com as atitudes, modos e diálogos que ali se acumulam, e também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais elas são elaboradas e vivenciadas. Dessa forma, as objetivações (imagens) e ancoragens (sentidos) tiveram neste estudo a funcionalidade de

⁶⁶ Explicação dada por Jodelet (2001, p. 38) na obra “Representações Sociais”.

absorver os recortes da análise de conteúdo, no sentido de ajudar a nomear e classificar a realidade vivida pelos alunos Surdos em seu processo de escolarização por meio do campo psicossocial, para que na sequência, possamos inferir sobre os efeitos dessa representação para os sujeitos.

Destacamos ainda que tanto a ancoragem quanto a objetivação são processos que estão interligados e que orientam os pensamentos e sentimentos dos grupos sociais de forma consensual. Esse processo é delimitado por um conjunto de recortes de uma rede de significações e, por fim, originam as Representações Sociais. Nesse sentido, as RS produzidas por meio das objetivações e ancoragens revelaram o que é consensual ao grupo de estudantes Surdos universitários acerca de seus processos de escolarização e os efeitos disso para as suas vidas (Ver esquema 10).

Esquema 10 - Ancoragem e objetivações das Representações Sociais acerca da escolarização e as repercussões nos projetos de vida de Surdos Universitários



Fonte: A autora (2016)

Na sinopse, apresentada em forma de esquema, percebemos que as ancoragens se sustentaram pelas objetivações que elaboram, selecionam, sustentam e sistematizam o pensamento do grupo social que foram compostos por elementos discursivos do processo de vivências da escolarização nos níveis I e II de ensino. Os elementos que constituíram o processo de escolarização dos sujeitos Surdos foram: as denúncias; enfrentamentos; superações; autoestima; estratégias afetivas; e expectativas futuras para a escola. Nessa direção, as objetivações se tornaram o caminho que levaram a familiaridade do que ocorreu acerca dos processos de escolarização desses sujeitos.

Esse caminho imagético (objetivações) deu sentido às ancoragens, construídas de experiências vivenciadas, isto é, das significações do senso comum acerca desse objeto social que revela o “enraizamento no sistema de pensamento, e explicações pela qual as informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real” (JODELET, 2005, p.48).

O campo simbólico e imagético destacado nas interlocuções dos sujeitos (Surdos universitários) sobre o objeto (processos de escolarização) possibilitaram estabelecer um conjunto de “Sinais” reveladores dos discursos (construção seletiva) que sistematizam o pensamento comum desse grupo social. Esses “Sinais” se apresentaram em três campos interligados que provocaram efeitos ou repercussões nas decisões futuras (projetos de vida) desses sujeitos deste estudo.

Os elementos revelados da escolarização dos estudantes Surdos, nos levou ancorar em Representações Sociais voltadas para os SINAIS DE EXCLUSÃO; SINAIS EMOCIONAIS; SINAIS DE ESPERANÇA, que impulsionaram o desvelamento de SINAIS PROFISSIONAIS numa relação de causa e efeito. Assim, essa organização determinou as Representações Sociais dos universitários Surdos acerca do processo de escolarização e as repercussões que dela se fizeram para a construção dos projetos de vida desses sujeitos.

Como vimos no esquema 10, os elementos provocaram efeitos ou repercussões nas projeções futuras dos universitários Surdos, ancoradas em sinais profissionais objetivados por escolhas no campo da docência e da formação continuada (acadêmica). As RS elaboradas por meio das ancoragens apresentam uma relação direta com esses elementos reveladores de novos sentidos.

A exclusão, principal obstáculo enfrentado pelos sujeitos Surdos durante o processo de escolarização, são objetivadas por sérios problemas enfrentados, e também denunciados por

eles, tais como: segregação, reprovação, preconceito, falta de acessibilidade, falta de apoio e ausências de ambientes naturais para a aprendizagem da Libras.

Essa realidade obrigou o aluno a criar estratégias para continuar estudando, dadas as relações construídas; contudo, estas foram mais solitárias, pois o número de pessoas dispostas a ajudá-los se resumia na família e às pessoas (amigos, alguns intérpretes) que sabiam se comunicar em Língua de Sinais. A maior parte do tempo esses alunos se isolavam ou buscavam formas de enfrentamento a essas situações negativas.

As práticas de exclusão que ocorreram ao longo do processo de escolarização dos estudantes Surdos também levaram os sujeitos a pensarem em possibilidades para diminuir na escola o preconceito e aumentar o acesso. As propostas ou ações estão objetivadas na implementação de escola/classe específica para pessoas Surdas e na formação de alunos e professores em Libras para garantir maior acessibilidade de comunicação dentro do espaço escolar, em especial, no Ensino Superior.

Todo esse caminho levou o aluno Surdo a pensar em projetos de vida que pudessem marcar um novo momento da educação para seus pares, podendo por sua vez ser protagonista dessa mudança por meio das suas escolhas profissionais ou “Sinais profissionais”.

Vejamos agora o desdobramento de cada um dos “Sinais” que orientaram o pensamento dos sujeitos de cultura Surda, revelaram anseios, tensões, aspirações e consensos partilhados acerca dos processos de escolarização vivenciados pelos sujeitos Surdos desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e, por fim, as repercussões desse processo nos projetos de vida dessas pessoas.

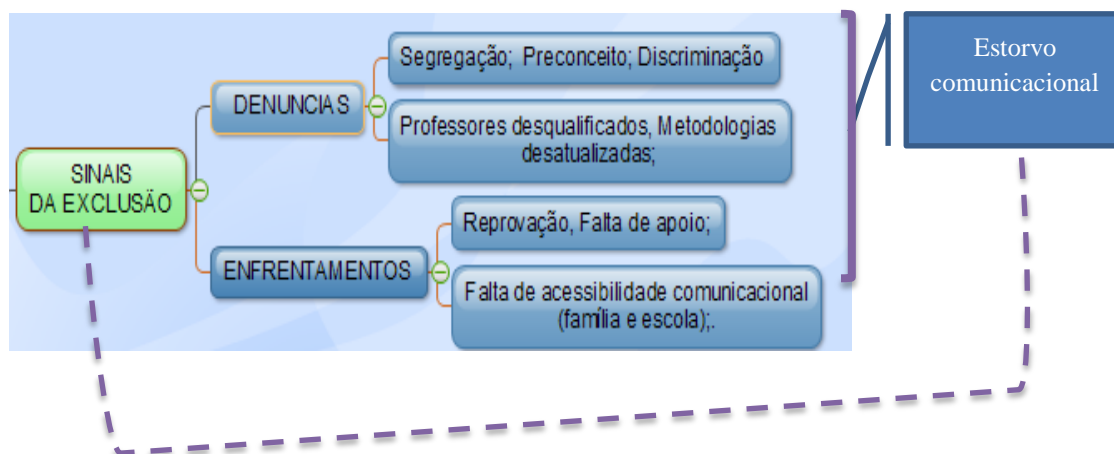
7.2.1 Sinais de exclusões

As denúncias e os enfrentamentos foram ancorados em representações de Sinais de Exclusão. Essas representações foram construídas por várias ausências, ações segregativas na escola, a falta de qualificação dos profissionais, falta de estratégias adaptadas para pessoas Surdas, falta de apoio que resultavam em preocupações e reprovações contínuas.

Os “Sinais” de exclusão denunciam marcas vivenciadas pelos sujeitos Surdos por meio da negação de sua língua: a Língua de Sinais, reveladora de todo processo massacrador que envolveu uma cultura majoritária linguística sobre outra minoritária no ambiente escolar. A escola que deveria ser um espaço de igualdade, inclusão e respeito às diferenças passou a ser representada dentro do contexto das práticas excludentes, retratadas pela “negação

subjetiva” do direito do aluno Surdo de estar num lugar onde deveria se sentir incluído. As Representações Sociais dos Sinais de exclusão podem ser observadas no esquema 11:

Esquema 11: Representações Sociais dos Sinais de Exclusão



Fonte: A autora (2016)

De acordo com Jodelet (2013), a partir do momento, em que há um bloqueio social na forma de se comunicar, todas as portas se fecham. E essa é a pior marca de exclusão. Para a autora, a exclusão acontece quando o nível das interações entre as pessoas e entre grupos produz vítimas, e isso se traduz em segregação, afastamento de uma organização ou corpo social a partir da discriminação, do fechamento de acesso a certos bens e recursos, inclusive ao mercado de trabalho. No caso dos sujeitos Surdos, todas essas características foram marcantes durante a filosofia oralista e pelo que vimos ainda perpetua em algumas escolas de forma muito recente, principalmente quando ocasiona o isolamento do aluno Surdo na turma de ouvintes por meio de práticas oralistas (com estorvos comunicacionais)

O “estorvo comunicacional” se apresenta no sentido de barreira da comunicação, de impedimento relacional influenciado pela falta de conhecimento da Libras pelos ouvintes e ainda o preconceito e estigmas decorrentes dessa barreira que provoca o isolamento do sujeito Surdo na escola. Quanto à questão do isolamento, Botelho (2010) destaca que na interação entre pessoas Surdas e ouvintes o afastamento pode ser recíproco, pois a distância pode ser criada por experiências reais de exclusão, numa escola que deveria ser “inclusiva”.

Na maioria das vezes isso é ocasionado pela barreira de comunicação. Dessa forma, dizemos que um aluno Surdo se isola dos ouvintes por não compreender a LP oral ou o ouvinte se exclui do grupo de Surdos por não conhecer a LS. Para a mesma autora, essas situações podem ser denominadas como de autoexclusão, e são vivenciadas por qualquer um dos grupos. Para Jodelet (2013, p. 55),

A exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento [...] através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou corpo social, no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos.

Podemos assim dizer que a segregação, o preconceito e o estigma que fundamentam as RS dos “Sinais de Exclusão” ainda são muito frequentes nas escolas da Educação Básica entre Surdos e ouvintes que se encontram na escola regular de ensino. Tratam-se de intempéries que precisam ser trabalhadas para que as crianças não sejam reprodutoras desse mal que os assola nos espaços que deveriam ser de respeito às diferenças linguísticas e culturais entre as partes, caso contrário, o diferente continuará sendo excluído dentro da escola. Se assim o for, a escola que deveria incluir poderá perpetuar a exclusão.

No sujeito excluído, isso provoca representações de si e representações sobre o outro, no sentido de buscar explicações para tal rejeição. Assim sendo, a discriminação e o preconceito podem ocasionar essa falta de relação e levar o sujeito à segregação dentro da escola ou até mesmo ao abandono desse espaço.

Embora as leis relacionadas à questão da “inclusão” no Brasil tenham sido instituídas, o preconceito ainda é frequente nas Representações Sociais de sujeitos de grupos majoritários sobre grupos minoritários, principalmente na Escola, ou seja, ela ainda é uma das instituições que reproduz práticas excludentes.

Assim, dizemos que o preconceito na escola se estabelece quando esta invisibiliza a diferença e a heterogeneidade. Isso é comum quando esta age como se todos os alunos fossem iguais, portanto, homogêneos. Nesse contexto, podemos afirmar que a sociedade ainda se revela míope, quando se trata de seres humanos culturalmente heterogêneos, pois boa parte das instituições não conseguem perceber que as pessoas se diferem, seja pela cor, religião, deficiência ou língua. Nessa direção, as escolas, cada vez mais se dirigem a públicos homogêneos, que favorecem o isolamento e a exclusão (ABRAMOVAY, 2003).

Esse tipo de situação, se não observada a tempo, podem marcar (ou continuar marcando) escolhas ou projetos de vida ao longo da construção identitária na vida estudantil, sobretudo dos jovens que compõem um número significativo das Instituições de ensino, rumando para caminhos ou projetos diferentes, que podem ser resultados de um sonho, mas também podem ser projetos que envolvem mudanças das ações que ele vivenciou.

No caso dos sujeitos de nosso estudo, as suas representações revelaram que a sua trajetória escolar e história familiar foram definidoras dos projetos de si para a mudança da

educação. A educação que eles sonham se dá no caminho de uma escola menos excludente e que reconheça sua singularidade linguística.

Autores como Skliar (1998, 2013, 2009), Goldfeld (2002), Soares (1999) e Lane (1992), observaram em seus estudos sobre a história da escolarização dos sujeitos Surdos que as marcas da exclusão, se davam pelo preconceito, estereótipos e estigmatização, presentes na história dos Surdos desde a Idade Antiga. Essas representações não foram tão diferentes do que encontramos nas histórias dos alunos que vivenciaram o seu processo de escolarização no final do século XX e início do XXI no Estado do Pará, com a diferença de que esses estudantes da atualidade podem lutar, sem medo, por seus direitos, uma vez que as leis atuais lhes permitem traçar um novo caminho.

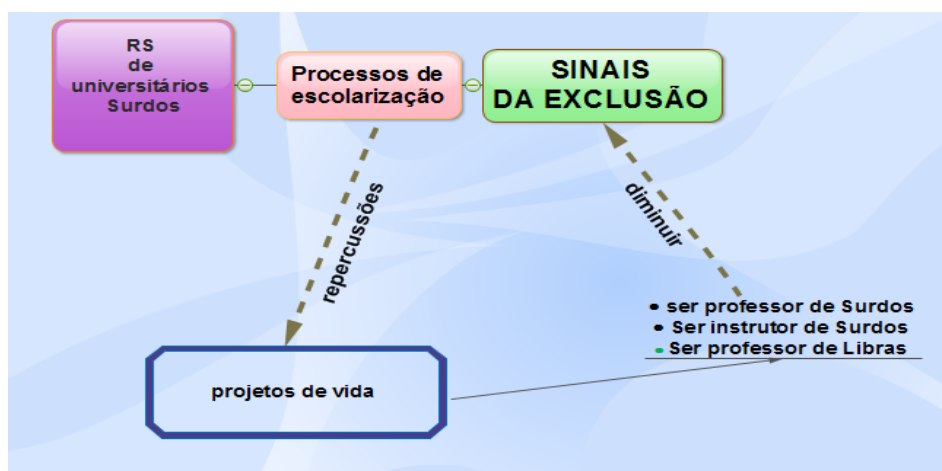
As Representações Sociais marcadas em Sinais de Exclusão tornaram-se para os sujeitos a ressignificação, a reificação que repercutiu em um projeto de vida. Os projetos de si ou os projetos de vida, segundo Nascimento (2013), se definem como aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro, no intuito de desvelar uma visão de acontecimentos vindouros.

Pensar nas projeções a posteriori, enquanto futuro a se consolidar, é possível porque a todo o momento os sujeitos se relacionam com os outros e interagem com o mundo em constante movimento social e cultural. Sendo assim, é, portanto, “constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial” (NASCIMENTO, 2013, p.87). Os projetos de vida dos Surdos universitários são resultantes das subjetividades dos sujeitos, muito marcado pelas práticas excludentes.

Então, esse projeto de vida passa a ser marcado pela vontade de contribuir para a **diminuição** dos elementos negativos representativos de exclusão que vivenciaram durante seu processo de escolarização. A ressignificação consensual do grupo os remete à vontade de ser professor de Libras, instrutor ou professor de Surdos. Pois, como observa Jodelet (2007) o sujeito situado no mundo, o é, por causa de seu corpo, portanto, não há representação desencarnada.

O pensamento desencarnado é aquele que leva o sujeito a integrar em suas Representações Sociais as emoções, os afetos, os sentimentos e também os desejos que nutrem a constante mudança de RS e de pertencimento social. Esse desejo de mudança envolvido por suas vivências de exclusão na escolarização, os influenciou a chegar em RS consensuais possíveis de serem ressignificadas pelos sujeitos que as vivenciaram. Vejamos essa relação de efeito no esquema 12:

Esquema 12: Ressignificação das RS acerca dos processos de exclusão na escolarização e as repercussões nos projetos de vida de sujeitos Surdos.



Fonte: A autora (2016)

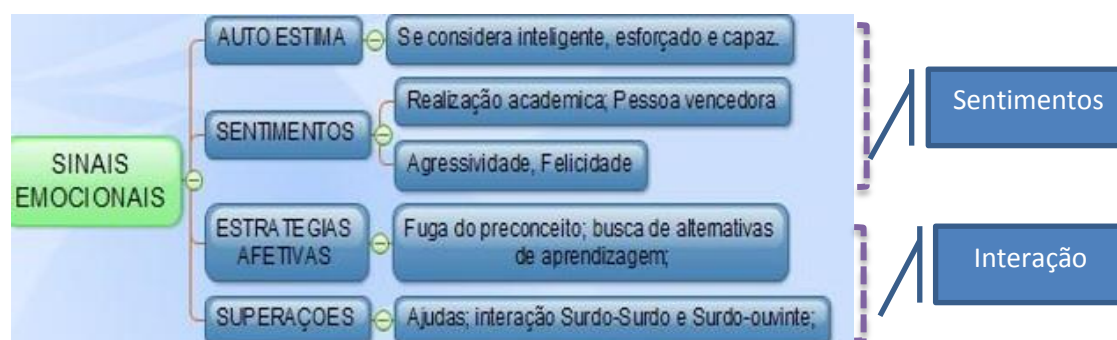
7.2.2 Sinais de emoções

Os Sinais Emocionais apresentados na escolarização de pessoas Surdas foram ancorados por superações, estratégias afetivas e realização acadêmica. No decorrer das etapas da escolarização, percebemos que houve aumento da autonomia e da independência do aluno Surdo na escola, mesmo com muitos obstáculos. Foram os sinais de superação, somados às ajudas e a interação que perpetuaram no enfrentamento dos desafios.

O aluno Surdo ao longo do processo de escolarização buscou caminhos estratégicos para fugir do preconceito, garantir sua própria aprendizagem e assim trilhar novos caminhos para chegar ao Ensino Superior. As principais estratégias foram as afetivas e as que proporcionaram caminhos que os levaram à superação na aprendizagem. No Ensino Superior, os sujeitos obtiveram um de seus maiores sonhos, que foi a realização acadêmica, o que evidenciou maior autoestima - afinal, não são todos os alunos Surdos que conseguem chegar ao último nível da escolarização com tantos atropelos decorrentes do modelo de ensino.

Os Sinais Emocionais marcam as relações estabelecidas por afetividades carregadas, principalmente de **sentimentos** e **interações** no processo de aprendizagem presente no decorrer da escolarização. Nesse sentido, os Sinais Emocionais são constituídos de ações altruístas de outras pessoas que pensam e ajudam o outro. Vejamos:

Esquema 13: Representações Sociais dos “Sinais Emocionais”



Fonte: A autora (2016). Uso do programa computacional *Edraw Mind Map*.

Berlo (1991) identifica que existe uma relação de interdependência na interação. Essa interdependência, no entanto, pode variar de contexto para contexto. Para o autor, as pessoas não funcionam da mesma forma, algumas são provocadas (estímulo-reação) outras são culturalmente movidas pela relação afetiva, como acontece com o interacionismo simbólico, onde a linguagem é o mecanismo fundamental que culmina na mente e no eu do (s) sujeito (s).

No caso dos sujeitos do estudo, essa interação ocorreu devido à relação das pessoas que se comunicam ou fazem uso da Língua de Sinais em contato com pessoas Surdas. Os elementos levantados nas vivências escolares pelos sujeitos Surdos demonstraram que todas as aproximações de pessoas ouvintes com os alunos Surdos partiram de amigos que conheciam a Libras ou se deu por meio dos intérpretes de Libras no Ensino Médio. Essa afirmativa demonstra que os Sinais Emocionais advindos dessa relação de afetividade, permeados pela LS, motivaram os alunos Surdos a avançarem na aprendizagem nas últimas etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, as quais demarcam momentos de superação na escolarização desses alunos.

Os sentimentos foram mais uma forma de “Sinais Emocionais” apresentados nas Representações Sociais dos alunos Surdos. Esses sentimentos emergiram das conquistas e também das estratégias afetivas. As conquistas se estabelecem primordialmente na realização acadêmica. Nesse patamar, ocorreu uma mistura de sentimentos envolvidos por alegria, felicidade, agressividade⁶⁷ e “empoderamento do eu”⁶⁸ (se afirmar como inteligente, capaz, esforçado e vencedor) que resumem sua autoestima.

⁶⁷ Situações de resistência quando os sujeitos Surdos eram vítimas de *bullying* na escola.

⁶⁸ Termo utilizado que significa a autoafirmação da pessoa, o reconhecimento da sua própria capacidade de mudar determinada realidade a partir de sua ação. Uma ação subjetiva de acreditar em si mesma e de vencer perante os obstáculos da vida.

Goleman (1995) em seus estudos sobre inteligência evidencia a característica da emoção. Esta por sua vez, é apresentada por ele cinco áreas de habilidades, tais como o auto-conhecimento emocional; o controle emocional; a auto-motivação; o reconhecimento das emoções em outras pessoas e a interação. Para o autor, a primeira está relacionada ao reconhecimento de um sentimento enquanto ele ocorre. O segundo é a habilidade de lidar com seus próprios sentimentos. O terceiro está voltado para o objetivo de dirigir suas próprias emoções. O quarto é a percepção do que os outros sentem sobre você e; o último é o poder da interação, da afetividade.

Essas habilidades são intrínsecas ao ser humano, podendo ser de cunho intrapessoal ou de cunho interpessoal (GOLEMAN, 1995). Sobre essa questão, Gardner (2005) ressalta que a inteligência interpessoal é a habilidade de compreender outras pessoas, de aceitar como elas são e conviver com elas. Por outro lado, a inteligência intrapessoal é a capacidade do sujeito de se relacionar consigo mesmo, se autoconhecer. Essa última pode administrar os sentimentos e emoções a favor de seus próprios projetos. Gardner (2005) diz que esse tipo de inteligência está relacionado à autoestima do sujeito.

A resignificação dessas representações envolvidas em Sinais Emocionais também influenciaram ou repercutiram em projetos de vida. Essa repercussão ocorre, quando os sujeitos são envolvidos pelo sentimento da conquista do Ensino Superior, se sentem empoderados no sentido de contribuir (ajudar) por meio da docência na educação de Surdos. Ser professor poderá fortificar a Língua de Sinais, podendo produzir novos sinais emocionais voltados para sentimentos positivos e maior interação Surdo-ouvinte ou Surdo-Surdo, dependendo do modelo de escola que esse futuro professor Surdo estará vinculado.

Esquema 14: Resignificação das RS acerca dos “Sinais emocionais” na escolarização e as repercussões nos projetos de vida de sujeitos Surdos.



7.2.3 Sinais de Esperanças

Os “Sinais de Esperanças” estão organizados em torno das expectativas futuras presentes em todo processo de escolarização dos estudantes Surdos. O resumo das representações dessa categoria está apresentado no esquema 15, organizado em forma de mapa mental, para então, sintetizarmos a ideia analisada. Os Sinais de Esperança estiveram envolvidos por expectativas numa escola diferenciada para pessoas Surdas, por ter acessibilidade de comunicação e informação na escola, pela diminuição do preconceito e pela formação dos profissionais - são representações interligadas aos vestígios das práticas excludentes vivenciadas pelos alunos Surdos na escola. Vejamos:

Esquema 15: Representações Sociais dos “Sinais de Esperança”



Fonte: A autora (2016)

No sentido psicológico, a *Esperança* está relacionada aos desejos difíceis oriundos da vontade de quem espera. A esperança não depende apenas do querer, mas também das vontades de outras ou de instituições que são alheias à pessoa que espera. Então, A esperança significa o ato de esperar algo, é acreditar em alguma coisa, é também confiar na mudança de algo. A esperança também pode significar utopias quando as atividades pensadas se tornam difíceis de serem alcançadas. A esperança se iguala a resiliência.

Job (2003), estudioso do conceito de resiliência em instituições, argumenta que se trata de ações resultantes de ambientes de tensão (angústias, anseios) e a vontade de vencer tais obstáculos. Essas decisões propiciam sustentação no sujeito para enfrentar às adversidades, por eles vivenciadas. Essa resiliência se anuncia no campo da positividade.

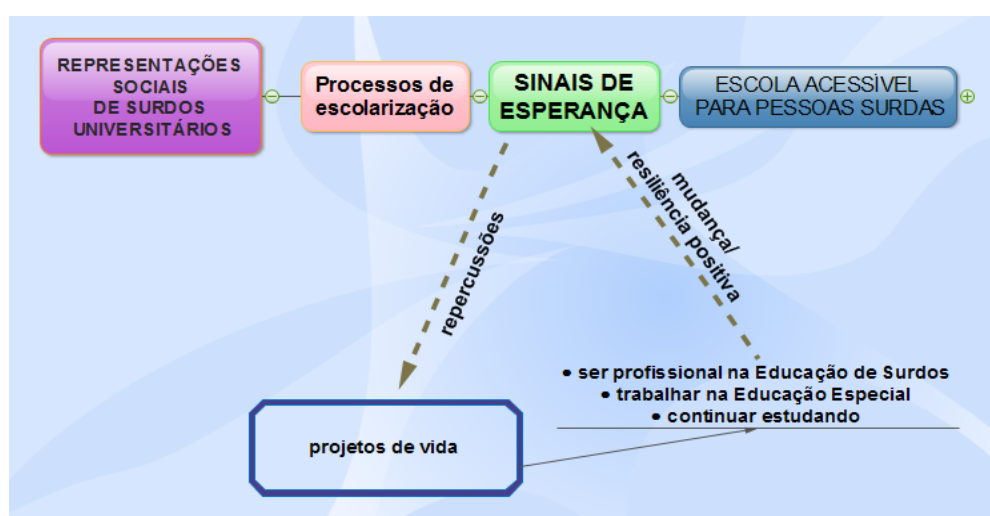
Walsh (1998) apresenta também a resiliência como aspecto positivo. Isso se materializa quando o sujeito acredita na esperança, e é otimista no sentido de confiar que é

possível superar as adversidades, no intuito de confrontar a realidade e também construir uma nova forma de ver o que lhe provoca na atualidade a negatividade de determinadas ações.

Os sujeitos Surdos qualificam a escolarização com Representações Sociais ligadas a **Sinais de Esperança no sentido psicológico de resiliência**, por acreditarem que é possível mudar a escola. Essa confiança está relacionada aos pensamentos ancorados de desejos de uma escola que seja realmente voltada para os Surdos (escola ou classe específica para os Surdos) e ainda, pela crença que num futuro próximo poderão ver na escola a diminuição do preconceito, professores conhecedores da Libras e com a garantia de acessibilidade de comunicação em todas as etapas da escolarização para pessoas Surdas.

As Representações Sociais ancoradas em sinais de esperança repercutiram também em escolhas futuras na vida pessoal e profissional dos alunos Surdos. Acreditar na mudança os levaram para pensamentos que podem proporcionar nova orientação nessa escola sonhada por eles. Para isso, os sujeitos Surdos se vêm nesse futuro, como parte dessa conquista esperada. Assim sendo, os “Sinais de esperança” levantados pelos universitários Surdos os permitiu projetar para si, três caminhos: 1) Ser profissional na educação de Surdos (ser coordenador, professor, instrutor, intérprete); 2) atuar na educação Especial; e 3) continuar estudando (especialização, mestrado e doutorado), com o intuito de no futuro poder contribuir com a melhoria da educação para pessoas Surdas. Vejamos:

Esquema 16: Resignificação das RS acerca dos “Sinais de Esperança” na escolarização e as repercussões nos projetos de vida de sujeitos Surdos



Fonte: A autora (2016)

Em resumo, esses três “Sinais” (exclusões, emoções e esperanças) impactaram diretamente e indiretamente na construção dos projetos de vida desses estudantes Surdos.

Contudo, como eles mesmos ressaltam, o projeto de ser professor é apenas o começo para ajudar outros sujeitos Surdos, pois, em sua maioria, sonham em continuar estudando e se aperfeiçoando, no sentido de ganharem mais qualificação na área da educação de Surdos.

Dentre os aspectos que se encontram intrínsecos em todas as Representações Sociais, estão a relação subjetiva de se colocar no lugar do outro (de seus pares), de pensar na melhoria da educação para os alunos de Cultura Surda, desde a sua primeira infância. São relatos significativos que nos levam à reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas como professores de Libras para com as pessoas Surdas, e acerca da formação desses futuros profissionais da Educação.

SEÇÃO 8

SINAIS (IN) CONCLUSIVOS



A palavra “sinal” nesta tese esteve envolvida em significações imagéticas do senso comum, relacionada às Representações Sociais dos estudantes Surdos, que revelou à tona, os Sinais dos processos de escolarização dos alunos Surdos que impactaram e seus projetos de vida. Assim, Sinal nesta tese não foi apenas uma forma de comunicação da comunidade Surda com gramática e estrutura própria de uma língua, os sinais são representados pelos estudantes Surdos no desenrolar de suas experiências como representações carregadas de afeto, relações, realizações, superações, locomoção, denúncias, sonhos e a própria Língua, reveladas pelo ato de sentir e de observar o transcurso de sua trajetória escolar.

Ao finalizar este estudo, nos deparamos com representações que marcaram experiências de vida de pessoas Surdas, de forma negativa e positiva, ao longo de todo o percurso escolar desses estudantes. Elas revelaram projetos de vida que compactuaram ou serviram de justificativa para apontar escolhas futuras, e a maior delas foi à docência.

Vale ressaltar que o percurso de suas vivências na escolarização, bem como de suas memórias do passado, revelaram variados momentos que apontaram denúncias e enfrentamentos decorrentes dos processos de exclusão. Eles acreditam e projetam uma outra história que pode ser construída com a possibilidade da presença de pessoas Surdas na reconstrução de uma nova escola para elas, com o objetivo de fazer a diferença, seja na escola dita inclusiva, seja na escola/classe específica para pessoas Surdas.

Trata-se, portanto, de uma outra geração de educadores Surdos que desejam fazer a mudança na escola para seus pares. Os depoimentos de cada estudante nos fizeram refletir sobre a aprendizagem que esse grupo obteve no momento em que eles nos permitiram adentrar em suas histórias, vivências, sofrimentos, mas também às conquistas e esperanças.

Este estudo nos fez viajar no tempo e na história da escolarização de cada estudante Surdo pesquisado e, acima de tudo, nos colocar no lugar deles. Isso se deu por meio de cada conjunto de sinais, cada expressão facial e cada movimento do corpo desses sujeitos. Com essas palavras podemos dizer que finalizamos a caminhada deste documento escrito; mas, com a certeza, esse estudo nos deixou com outros questionamentos sobre esse grupo social, tais como, o mercado de trabalho para Surdos; o trabalho dos professores Surdos nas Educação Básica e no ensino superior; a relação dos alunos ouvintes matriculados em escolas bilíngues para Surdos.

Nesses achados finais retomamos o problema que direcionou, construiu e desenhou essa escritura, a partir da grande questão: Como se constitui as Representações Sociais de

Surdos universitários acerca de seus processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida?

A tese que responde esse problema destaca que as Representações Sociais dos universitários Surdos sobre seus processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida **foram constituídas por elementos ancorados em sinais advindas dos processos de escolarização, presentes no primeiro e segundo níveis de ensino decorrentes de sinais de exclusões reunidas em torno de imagens relacionadas às denúncias e enfrentamentos; sinais de emoções construídos por elementos de superações e estratégias afetivas; e de sinais de esperanças, objetivadas por elementos de expectativas futuras. Esses elementos provocaram efeitos ou repercussões nos projetos de vida dos universitários Surdos, ancoradas em sinais profissionais objetivados por escolhas no campo da docência (professor ou instrutor de Surdos) e da formação continuada (acadêmica).**

Essas Representações Sociais foram desveladas nas necessidades do sujeito Surdo e de sua formação na área da educação, da conquista e luta por uma escola mais acessível, seja na universidade, seja na rede regular de ensino ou escola/classe específica para Surdos, onde possa ser oferecido ensino bilíngue de fato e de direito a essa comunidade.

Assim sendo, as Representações Sociais de escolarização implicaram em projetos de vida ancorados em processos sinalizados de exclusões, objetivadas por denúncias e enfrentamentos discriminatórios, oriundos da segregação e do preconceito, e ainda da falta de formação dos profissionais que levaram o aluno Surdo às constantes reprovações na escola. As formas encontradas para superarem esses obstáculos foram ancoradas em Sinais Emocionais, que permitiram a esses alunos avançar cada etapa, até chegarem à universidade. Esses sinais estiveram objetivados por ajudas e pela criação de estratégias encontradas por eles próprios. No entanto, no decorrer desse processo de escolarização é possível apontar que nessa etapa as representações também foram ancoradas em ideias relacionadas às possibilidades de se obter uma escola melhor para os sujeitos Surdos (sinais de esperança).

Um desses caminhos está na mudança de comportamento da escola ou na implementação de um novo modelo educacional que possa respeitar a singularidade linguística dessa comunidade. Assim sendo, os projetos de vida se ancoram em Sinais profissionais, objetivados por escolhas, principalmente, dentro do campo pedagógico e acadêmico que os levam para o exercício futuro do magistério nas séries iniciais ou como futuros professores de Libras na universidade.

Esses apontamentos derivaram dos objetivos propostos neste estudo, que se deteve a responder às questões das RS de abordagem processual que fundamentaram a tese acima apresentada. As perguntas foram esquematizadas em campos do senso comum de forma psicossocial implícitas nos campos epistemológicos de Jodelet: Quem sinaliza? (o perfil dos estudantes Surdos Universitários); O que sinalizam? (RS de escolarização); Sobre o que sinalizam? (ancoragem e objetivação do objeto social); e por último, Com que efeito? (Análise das abjetivações e ancoragens acerca dos processos de escolarização os efeitos que produzem repercussões nos projetos de vida de Surdos Universitários). A partir dessas questões, anunciamos os principais achados.

O **perfil dos estudantes surdos** universitários matriculados nos cursos de graduação da UFPA e UFOPA foi constituído por homens e mulheres. As Mulheres apresentaram um perfil que indica serem sustentadas pelos pais, e que estes ganham menos de 1 salário mínimo. Diferentemente, os homens ganham mais de 1 salário, mas, trabalham em mercados que não garantem a qualificação desejada e nem o respeito pelas suas habilidades.

O não oferecimento de um mercado de trabalho com melhores condições salariais e escolhas para as pessoas Surdas foi palco de debate nesta escritura, pois vimos que os espaços que são oferecidos para eles não garantem oportunidades satisfatórias para obterem o direito de buscarem postos de trabalho diversificados. Nesse sentido, isso nos leva a questionar o modelo de mercado que está sendo oferecido para os sujeitos Surdos, em especial àqueles que já concluíram o Ensino médio no Estado do Pará.

Concordamos com a ideia de que essa realidade precisa ser mudada, para que na prática as pessoas Surdas sejam de fato respeitadas como cidadãos e daí terem direito de escolha por uma profissão no mercado de trabalho. O que há hoje são espaços limitados, muito deles relacionados às cotas de reserva ou a espaços de menor qualificação. Nessa direção, não podemos deixar de denunciar que o sujeito Surdo é um cidadão de direito, e que possui habilidades e competências em qualquer área. A Surdez não é doença, então as pessoas só precisam estar mais abertas para a diferença e o respeito linguístico para com esse grupo.

O que ainda precisa acontecer na sociedade, para que essa realidade possa mudar, é que haja necessidade das empresas, associações e instituições educacionais propagarem, cada vez mais, a Língua de Sinais nesses espaços, para que a comunicação não seja mais um empecilho para contratar pessoas de cultura Surda, usuárias da Língua de Sinais ou sinalizadores.

Ainda sobre o perfil dos sujeitos, obtivemos um total de cinco alunos Surdos matriculados em duas Instituições Federais de Ensino Superior no Estado do Pará. Desse

quantitativo, três possuem Surdez adquirida e dois são Surdos congênitos. Os sujeitos Surdos adquiridos são oralizados e sinalizadores e os congênitos são, unicamente, sinalizadores.

A descoberta da Surdez por eles foi marcada pelas reações de **tristeza, desespero, isolamento e chateamento** ao entenderem a sua condição. Por outro lado, as reações das famílias foram de **preocupação, tristeza, surpresa**; mas também de **alívio**, por entenderem que seu filho não morreu por conta das doenças acometidas no período pré, peri ou pós lingual. A tristeza, sendo um dos sentimentos comuns entre os sujeitos Surdos e seus pais, demonstrou ser revestida pelo medo de não saberem lidar com a Surdez, seja pelo filho, seja pelos pais. Somado a isso, ainda impera neste último, a possibilidade de os filhos serem vítimas de preconceito e discriminação social. Sendo assim, podemos afirmar que esse sentimento, também demonstra o momento do luto, envolto pela tristeza, com a descoberta do tipo de Surdez pelos pais.

No que diz respeito aos sentimentos relacionados à Língua de Sinais, descobrimos um grupo social que de forma unânime afirma que **tem orgulho de usar a Libras**, e que prefere usá-la o tempo todo, mesmo que alguns dominem a fala. Consideramos que negar a Língua natural dos que possuem Cultura Surda é negar sua identidade, sua diferença linguística e sua forma de aprender na sociedade. É desrespeitar também toda construção histórica desse grupo, que lutou e ainda luta por uma língua que valoriza a sua forma de comunicação e, portanto, de aprendizagem.

No que diz respeito a aprendizagem da Libras, os sujeitos apontam variados lugares que proporcionaram esse encontro e descoberta da Língua de Sinais. Os principais espaços foram à escola, e nos cursos de Libras, quando em contato com os amigos Surdos e ouvintes fluentes na Língua de Sinais.

As interlocuções anunciadas nos perfis dos sujeitos pesquisados demonstram uma aprendizagem tardia da Língua de Sinais. A família esteve longe desse processo de construção pois, como posto acima, a maioria deles buscou a aprendizagem da Libras em outros ambientes, menos na própria casa com o apoio dos pais. Nesse sentido, a família ainda é o espaço que precisa de orientação, no que diz respeito à chegada de um filho com surdez. Essa ação poderá propiciar o uso da Libras, o mais cedo possível, e assim diminuir o isolamento familiar para com os sujeitos Surdos.

Os **elementos que constituíram a trajetória escolar dos estudantes Surdos** são compostos por denúncias, enfrentamentos, superações, estratégias afetivas, realização acadêmica, expectativas futuras e projetos de si. Esses elementos elaboraram as Representações Sociais estruturadas por meio das **objetivações e ancoragens**, marcados por

SINAIS DE EXCLUSÕES, SINAIS DE EMOÇÕES, SINAIS DE ESPERANÇAS E SINAIS PROFISSIONAIS.

De forma bem mais acentuada, os sinais de exclusão foram as representações que mais endossaram a escolarização dos estudantes Surdos, principalmente na Educação Básica (Nível I). Alinhado a esse processo, foi possível observarmos que os sinais emocionais que se fizeram presentes em toda a Educação Básica e também no Ensino Superior, de forma preponderante e ao mesmo tempo foi aquele que possibilitou amenizar os processos de exclusão. Inclusive esse foi um dos caminhos buscados por muitos sujeitos Surdos para conseguirem passar ano após ano na escola.

As Representações Sociais dos Sinais Emocionais foram apreendidos em grande medida pela conquista da vaga na universidade, lugar esse, ainda ocupado por poucos alunos Surdos. Assim sendo, esses sinais estiveram envolvidos, em particular, pela realização acadêmica e autoestima.

A autoestima está presente nos recortes que ressaltam que os sujeitos Surdos acreditam neles mesmos e em seu potencial. Essa assertiva se deu nos discursos proferidos por eles quando se auto-definem como pessoas inteligentes, capazes e esforçadas. Essas características de acreditarem em si mesmos, foram fundamentais para chegarem ao nível II da escolarização (Ensino Superior). Aliado a isso, está o sentimento do “empoderamento do eu” ao se perceberem pessoas vencedoras, felizes, e de se realizarem profissionalmente e academicamente. Nesse sentido, alcançar a universidade representa na vida dos sujeitos Surdos a possibilidade de conquistarem seus sonhos e vencer.

Por último, os Sinais de Esperança, representação carregada de desejos e expectativas futuras para a comunidade Surda: 1) um modelo de escola na qual seja referência a Língua Brasileira de Sinais e 2) a garantia da acessibilidade de comunicação e informação desejada com a formação dos profissionais da Educação por meio do uso da Língua de Sinais.

Todos esses elementos que constituíram as RS sobre o processo de escolarização dos alunos Surdos **repercutiram em projetos de vida** ancorados em Sinais Profissionais que, segundo os estudantes Surdos, estão atrelados às suas escolhas futuras voltadas para a área educacional. A maioria objetiva buscar formação continuada, fazer pós-graduação ou ser professor/instrutor de Libras.

O campo extra-educacional como projeto de vida, é apresentado em menor escala para os sujeitos Surdos, mas é uma representação opcional no campo profissional. Na escolha pela Educação, possivelmente para o exercício do magistério, as respostas em sua maioria estiveram relacionadas às ajudas voltadas a seus pares, e ainda às condições de acessibilidade

de comunicação. Vejamos que são duas características marcantes que se deram em todo o processo de escolarização dos Surdos, como pontos positivos (as ajudas) e de caráter negativo (a falta de acessibilidade) que eles tiveram que enfrentar em todo o percurso na instituição escolar.

Em suma, as **Representações Sociais dos Surdos universitários sobre sua escolarização e as repercussões nos seus projetos de vida** foram reveladas por RS elaboradas por meio das ancoragens que apresentam uma relação direta de causa e efeito por meio dos sinais de exclusão, emocionais, de esperança. A exclusão, principal obstáculo encarado pelos sujeitos Surdos durante o processo de escolarização, é objetivada por grandes problemas enfrentados e denunciados por eles, tais como: segregação, reprovação, preconceito, falta de acessibilidade, falta de apoio e ausências de ambientes linguísticos naturais para os sujeitos Surdos.

Os efeitos das RS por meio das repercussões dos sinais de exclusão permitiram aos Surdos repensarem projetos de vida para diminuir os impactos dessas práticas excludentes e assim pensar numa escola que possa respeitar as pessoas de língua diferenciada e, portanto, de diferença cultural. Nesse sentido, o projeto de vida se ancorou em representações voltadas para o campo profissional, principalmente para a prática de ensinar na base da escolarização. Vimos que essa escolha é significativa diante das barreiras de aprendizagem que vivenciaram na infância e adolescência

Os sinais de exclusão permitiram pensar e repensar um projeto de vida, no entanto, não estamos afirmando que o aluno Surdo precisa passar por essas dificuldades na escola para alcançar o Ensino Superior, ao contrário, estamos denunciando o descaso com a Educação de Surdos, pois o ideal seria que todos fossem respeitados na sua diferença e com as garantias de uma escola que fosse realmente preocupada a cultura linguística desse grupo.

Queremos que em um futuro próximo, não precisem mais relatar essas vivências com representações de sinais de exclusão presentes na escola. Para isso é importante que possamos refletir sobre as práticas que estão sendo postas nas instituições de ensino, pois as Representações Sociais só mudam quando as práticas também mudam na sociedade.

A Educação Básica, ainda é um lugar marcado com a falta de compreensão e importância das crianças Surdas serem alfabetizadas o mais cedo possível na Língua de Sinais, por isso pensamos o quão é significativo os projetos de vida dos estudantes Surdos estarem voltados para esse nível de escolarização. O professor Surdo pode fazer a diferença nos primeiros anos escolares de outra pessoa Surda.

Em resumo, vimos que todas essas vivências no processo escolar que estruturaram as RS ajudaram os sujeitos Surdos a refletirem, fazerem descobertas, e pensarem em escolhas futuras. A escola também foi apontada pelos alunos como um espaço que proporcionou a abertura de novos horizontes, culturas, e novos conhecimentos, construídas por meio do currículo.

A escola como imagem para os sujeitos Surdos foi um lugar cheio de descobertas, negativas e positivas. Foi nela, que essas pessoas também aprenderam a se desenvolver e descobrir suas habilidades e superar os desafios. As habilidades adquiridas se deram principalmente por meio dos incansáveis treinos de memorização e constantes estudos. Nesse sentido, as vivências no espaço escolar fizeram também com que os sujeitos Surdos pudessem descobrir a importância da educação nas suas vidas e a observarem a necessidade de aprenderem a Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação acessível à sua singularidade linguística sinalizadora.

Nessa direção, ser professor para o sujeito Surdo não se limita apenas a um projeto de vida, decorrente de uma escolha profissional, mas é uma opção fundamentada na alteridade e no respeito à comunidade de cultura Surda. Outro caminho que ajudou os universitários a optarem pela docência foi à própria escolha do curso de Pedagogia ou a licenciatura de Letras Libras/LP- L2, o que fortaleceu a compreensão da profissão docente. O projeto de vida dos sujeitos Surdos não se limita apenas em ser professor. Alguns deles têm o desejo de continuar estudando e de se aprimorar, assim como fazer a pós-graduação em *lato e strictu sensu* (mestrados e doutorados).

Todos os momentos vivenciados pelos universitários Surdos, que foram geradores de Representações Sociais acerca do processo de escolarização de pessoas Surdas, merecem a reflexão dos educadores ouvintes, pois os efeitos dessas representações demonstraram que podem direcionar um caminho para esses sujeitos que nem sempre seria aquilo que eles sonhavam como futuro profissional, mas, por continuarem preocupados com o ensino para os seus pares, buscam uma profissão relacionada à proximidade de sua língua, no intuito de garantir a melhoria da qualidade de ensino das novas gerações de alunos Surdos.

Essas representações também produzem efeito para a Escola que recebe alunos Surdos, pois as apreensões advindas das vivências desses alunos nos níveis de ensino apontaram práticas pedagógicas deficitárias para com pessoas Surdas. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer os caminhos que cada aluno Surdo chega até a universidade, para então, entender e compreender as dificuldades que eles enfrentam em cada etapa da escolarização até chegar ao Ensino Superior.

Apropriar desses escritos e tentar nos colocar no lugar do outro, é acima de tudo, reconhecer as diferenças culturais existentes nos ambientes escolares. Esse reconhecimento não é apenas da língua, mas também, de como cada um aprende e apreende o mundo. Entender isso é um grande passo para pensarmos estratégias diferenciadas e acessíveis a esse público e que, a cada ano, vem ingressando nos espaços de Educação Superior.

Esperamos que esta tese possa ajudar na reflexão pedagógica de todos os profissionais que trabalham com alunos Surdos no Ensino Superior e na Educação Básica, no sentido de poder se tornar uma ferramenta de ação e reflexão constante da atividade docente.

A escola é um espaço social e cultural de circulação de saberes. Por desempenhar esse papel, pensamos que é por meio dela que as mudanças podem acontecer para esse grupo social e cultural. Talvez o ingresso de mais professores Surdos na área educacional, em especial, nas séries iniciais, a inserção de professores conhecedores da Língua de Sinais nesses espaços (Surdo ou ouvinte fluente na Libras) seja primordial para promover uma “revolução na educação de Surdos”, no sentido de se construir de fato, uma escola que seja verdadeiramente bilíngue. Essa escola de/para Surdos, seja ela no modelo inclusivo ou na escola/classe bilíngue, pode ser o primeiro passo para diminuir a exclusão que ainda assola a Educação no século XXI com essas comunidades linguísticas.

A minha condição de docente do ensino superior que se ocupou dessa produção, mas que também se ocupa de ações acadêmicas para reafirmar o lugar dos sujeitos Surdos nos processos de escolarização me coloca na posição de pensar e efetivar práticas acadêmicas e políticas que possam ressignificar a educação de Surdos.

Nessa direção, os achados deste estudo podem servir, futuramente, para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam propor novos projetos de acesso e permanência desses alunos na universidade, e, ainda, a continuidade nos estudos de pós-graduação, tais como, na especialização, mestrados ou doutorados, assim como podem ajudar a pensar direcionamentos de adaptação ou flexibilização curricular, voltados para os projetos de vida desse grupo de forma acessível.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam *et. alii*. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das RS. *in*. MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2 ed. AB Editora. 2000.

ALMEIDA, Leda Maria. Representações Sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. *In*.: SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Leda Maria. **Diálogos com a teoria da Representação Social**. Recife-PE: Editora Universitária da UFPE, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011

BENTES, Jose Anchieta O.; HAYASHI, Maria Cristina P. **Normalidade e Disnormalidade: Formas do trabalho docente na educação de surdos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2012

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988

BERLO, David K. **O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*.: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria. **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2012

BIBLIOTECA VIRTUAL DE ESTUDOS CULTURAIS. Organizada pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC/UFRJ); desenvolvida pela Coordenação Interdisciplinar de Estudos Culturais (CIEC), do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação (ECO) da UFRJ. Integra o conjunto de bibliotecas virtuais temáticas do SIBI - Sistema de Bibliotecas e Informação da UFRJ. Disponível em <http://www.bibvirtuais.ufrj.br/estudosculturais/index.php> . Acesso em 17 de julho de 2013

BITENCOURTT; Zélia Z. L.C; MONTAGNOLI, Ana Paula Montagnoli. Representações sociais da surdez. **Revista Medicina**, Ribeirão Preto, RJ: abr./jun. 2007

BOTELHO, João B. **Medicina e religião: conflitos de competência**. Manaus: Metro Cúbico, 1991

BOTELHO, Paula. Surdos oralizados e identidades surdas. *In*.: SKLIAR, Carlos (orgs.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 3 ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2009

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Brasília: UNESCO, 1948. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> . Acesso em 01 jan 2015.

_____. **Lei Nº 8.069.** Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002. Oficializa a Língua Brasileira de Sinais para a comunidade surda do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 2002.

_____. **Lei 12.852** de 05 de agosto de 2013. Estabelece o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens. Brasília: Congresso Nacional, 2013.

_____. **Lei 10.098/2000** que dispõe sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Decreto 5.296/2004** que regulamenta sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Brasília: Congresso Nacional, 2004.

_____. **Decreto 5.626/2005** que regulamenta a Libras e art.18 da Lei 10.098. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

_____. **Lei 12.319/2010.** Regulamenta a profissão de Intérprete de Libras Brasília. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

_____. **Lei 7.611/2011.** Regulamenta o atendimento da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** Brasília: MEC, 2008

_____. **Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e dá outras providências. Publicado no diário oficial da União, seção 1, de 22 de dezembro de 2009.

_____. **Censo Demográfico.** IBGE, 2010

_____. **Lei 13.146.** Lei brasileira de inclusão. Brasília: MEC, 2015.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos Surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica Editoria, 2010.

BURNIER, Pe. Vicente de Paula P. Apresentação do Livro Linguagem das Mãos. *In.:* OATES, C. SS. R. Eugenio. **Linguagem das Mãos.** 20.ed. Aparecida, SP: editora Santuário, 1983

CAMPELLO, Murillo Ridrigues. Palavras do Exmº Sr. Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *In.:* OATES, C. SS. R. Eugenio. **Linguagem das Mãos.** 20.ed. Aparecida, SP: editora Santuário, 1983.

CARVALHO. Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. 20.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOMYSK, NOAM. **Regras e Representações**: A inteligência humana e seu produto. Rio de Janeiro: Zaar, 1981

COSTA, Iná Camargo; CEVASCO, Maria Eliza. **Terry Eagleton**: Uma apresentação. Revista crítica marxista, UNICAMP, SP: s/d (p.49-52). disponível em http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo48artigo2.pdf. Acesso em 02.07.2014

COSTA. Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/junho/julho/agosto de 2003, nº 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2013.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1976

COUTINHO, Maria da Penha Lima. **Representações sociais**: Abordagem interdisciplinar. João pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

COUTINHO, Maria da Penha Lima; NÓBREGA, Sheva Maia da; CANTAO, Maria de Fátima F. Martins. Contribuições teóricos–metodológicos acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das Representações Sociais. *In.*: COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et al] **Representações sociais**: Abordagem interdisciplinar. João pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

COUTINHO, Maria da Penha Lima. **Depressão Infantil e Representação Social**. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB, 2005.

COUTINHO, Maria da Penha Lima; NÓBREGA, Sheva Maia da. O Teste de Associação Livre de Palavras. *In.*: COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et al] **Representações sociais**: Abordagem interdisciplinar. João pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

COUTINHO. Amandio da Encarnação. Surdo, professor de surdos: Perspectiva histórica e situação atual. *In.* MOURA, Maria Cecília; VERGAMINI, Sabine A. A; CAMPOS, Sandra Regina L. **Educação para surdos**: praticas e perspectivas. São Paulo: Santos editora, 2008.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: A pessoa com Surdez. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de educação**. Set /Out /Nov /Dez. N. 24, 2001. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>, acesso em 02 de outubro de 2012.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jontiem: UNICEF, 1990. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 02 jan 2015.

DOISE, W. *Representations et relations entre groupes*. In.: Moscovici, Serge. **Introctucion à la Psychologie Sociale**. Paris: Larousse, 1995.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009

DUVEEN, G. Introdução: O poder das ideias. ESPANHA. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais. In.: Conferencia Mundial sobre NEE. Acesso em Qualidade UNESCO: Salamanca: Espanha: UNESCO, 1994

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**. Investigações em Psicologia social. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011

DURKHEIM, E. **Representações individuais e representações coletivas**. *Revue de la Métaphysique et Morale*, 1968

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Estudos Culturais: uma introdução. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. Os Estudos Culturais e a constituição de sua identidade.: GUARESCHI; Neusa Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides (orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais**: Perspectivas e desafios para nova uma psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ESPANHA. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais. In.: Conferencia Mundial sobre NEE. Acesso em Qualidade UNESCO: Salamanca: Espanha: UNESCO, 1994.

FARR, Robert. **Representações sociais**: a teoria e sua história. GUARECHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. Textos em Representações Sociais. 10.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, Eulália. Educação com Bilinguismo para crianças surdas. **Revista Intercâmbio**, vol.VII, 1998

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de C. Bilinguismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da Linguagem. In.: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995

FERRAZ, Representação social da surdez. **62ª Reunião Anual da SBPC**, 2010. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/146.htm>

FLICK, Uwe.. **Combining methods: lack of methodology ongoing productions on social representation**. 1992

_____. **Desenho da Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa** (coleção pesquisa qualitativa). São Paulo: Artmed, 2009.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam**: A arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014

GENDROT, Monique. *De l'usage de la schématisation dans la réalisation de supports pédagogiques en Langue des Signes*. Rio de Janeiro Anais do XIII Congresso Internacional e XIX Seminário Nacional do INES, 2014

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIROUX, Henri. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 5ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLEMAN, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam, 1995.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Representações Sociais de docentes do ensino fundamental acerca do projeto político pedagógico da escola pública**. Dissertação de Mestrado: UEPA, 2010

_____. Projeto Político-Pedagógico: Representações Sociais de docentes da Escola pública. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p.154-175, jan./jun. 2011

GONÇALVES; SANTOS, Antonio Luís Parlandin. Alfabetização da Criança Surda: Concepções e Identidades. **Revista espaço do currículo**: UFPB, 2012. ISSN: 1983-1579

GONÇALVES, Arlete M.; LOBATO, Huber K.; NASCIMENTO, Ivany. Quero ser professor de libras e ajudar os surdos?: Representações Sociais de jovens surdos. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial**, UFSCAR, 2014.

GUARESCHI; Neusa Maria de Fátima; MEDEIROS. Patrícia Flores; BRUSCHI, Michel Euclides. Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. *In.*: GUARESCHI; Neusa Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides (orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais**: Perspectivas e desafios para nova uma psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HERMANN, Walther; BOVO, Viviani. **Mapas mentais: enriquecendo inteligências**. São Paulo: IDPH, 2005

HURWITZ, T. Alan. A História da Educação de Surdos: seu presente momento e perspectivas futuras. Rio de Janeiro: **Anais do XIII Congresso Internacional e XIX Seminário Nacional do INES**, 2014.

JOB, F. P.P. **Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações**. Tese (Doutorado em Administração de Empresas). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

JODELET, D. **Representação Sociais: um domínio em expansão**. (2001) In: _____ As Representações Sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Loucura e Representações Sociais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. *In.*: PAREDES, Antonia Silva; CAMARGO, Brígido Viseu (Orgs.). **Contribuições para a Teoria e o método de estudos das Representações Sociais**. João Pessoa: editora Universitária da UFPB, 2007.

_____. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *In.*: SOUZA, Clarilza Prado (org.). **Representações Sociais: Estudos metodológicos em Educação**. Curitiba: Champagnat, SP: Fundação Carlos Chagas, 2011.

_____. Análise psicossocial e ética da exclusão: categorias analíticas. *In.*: SAWAIA, Bader. (org.) **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 13. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

JOHNSON, Richard. O que é afinal, Estudos Culturais? *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?** 2. ed. Belo Horizonte. Autentica, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise de Representações sociais. *In.* GUARECHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

KARNOPP, L.B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre 4 crianças surdas, filhas de pais surdos**. Porto Alegre, PUCRS: Dissertação de Mestrado, 1994.

LACERDA, Cristina F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009

LANE, Harlan . **A Máscara da Benevolência: A comunidade surda amordaçada**. (Tradução Cristina Reis). Coleção horizontes pedagógicos: Instituto Piaget, 1992.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. *In.*: LODI, Ana Claudia B. (orgs.) **Letramento e minorias**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LOPES, Maura C. A mediação material e sígnica no processo de integração de crianças Surdas. *In.*: SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7 ed. Porto Alegre: Medicação, 2013.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAGALDI, Carlos Miraglia. **A inserção profissional**: representações sociais de universitários Surdos?. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2011

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATTELART; Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. *In.*: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra(Orgs). **Textos em Representações Sociais**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02> . Acesso em 01 mar 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CAMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In.*: MOREIRA, Antonio Flavio B. , CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. Petrópolis – RJ : Editora Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**. Investigações em psicologia social. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

_____. **A representação social da Psicanálise**. Trad. Por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2002

MOURA, Maria Cecília. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. *In.*: SÁ, Nidia Limeira. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, São Paulo, v. 12,n. 12,jun. 2006 . Disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 set. 2012. Acesso em: 02 Ago 2012.

_____. **Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio.** Ecos – Rev. Cient., São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71529334006.pdf>. Acesso em 02 set 2015

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. *In.*: COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et al] **Representações sociais: Abordagem interdisciplinar.** João pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

NOVAES, Edmarcius C. **Surdos:** educação, direito e cidadania. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

OATES, C. SS. R. Eugenio. **Linguagem das Mãos.** 20.ed. Aparecida, SP: editora Santuário, 1983

ORTIZ, Renato. Estudos culturais. **Revista de sociologia da USP - Tempo Social.** Vol.16 nº.01. São Paulo, 2004. Disponível em: Http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100007 Acesso em 19 julho de2013.

OVIEDO, Alejandro. **Eduard Huet (1822?-1882):** Fundador de la educación pública para sordo en Brasil y México. Acesso em <http://www.cultura-sorda.eu> en septiembre de 2007.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in américa:** Voices from a culture. Cambridge: *Havard University Press*, 2000.

PEREIRA, Carlos Alberto M. **O que é contracultura.** 8.ed. Editora Brasiliense, 1992.

PEREIRA, Kylsia Andrea A. **O surdo e o trabalho:** Realidade e desafios na busca e garantia do trabalho. Monografia de especialização em Estudos Surdos, Recife: FSC, 2009. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia_kilzya_aa_pereira.pdf. Acesso em 14 set 2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org). **LIBRAS:** conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011

PERLIN, Gladis T.T. Identidade surda. *In.*: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Histórias de vida:** identidades em questão. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre:UFRGS: 1998

_____. **O Ser e o estar sendo Surdos:** Alteridade, diferença e identidade. Tese de Doutorado (UFRGS) do Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de Surdos. *In.*: SÁ, Nídia Limeira. **Surdos:** qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

POSADA, Martha Lucia Osorno. Direitos Humanos por meio das Línguas de Sinais. *In.*: MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antonialli A.; CAMPOS, Sandra Regina L. **Educação para Surdos:** práticas e perspectivas. São Paulo:Editora Santos, 2008.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997

_____. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 2. ed. Secretaria de Educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice M. de. KARNOPP, Lodenir B. **Língua Brasileira de Sinais**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice M. de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais**: Instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011

RELATÓRIO DO SETOR DE INCLUSÃO. **Alunos surdos matriculados em 2014**. Faculdade Ipiranga, 2014

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e Trabalho: A conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In.*: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria. **Um olhar sobre a diferença**: Interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papiurus, 2012

RUDNER, L. M. **Usando testes padrão com os deficientes auditivos**: O problema do viés de item. *Volta Review*, 1978.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EdUERJ. 1998.

SÁ, Nidia Limeira. Escolas e Classes de Surdos: Opção político-pedagógica Legítima. *In.*: SÁ, Nidia Limeira (Org.). **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

_____. **Cultura, poder e educação de Surdos**. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, Nelson Pereira; Sá, Nidia Limeira. **Escolas bilíngues de Surdos**: Por que não?. Manaus: EDUA, 2015.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Revista Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 11.05.2014

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SAWAIA, Bader . Identidade: uma ideologia separatista?. *In.*: _____ (org.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 13. ed. Petropolis – RJ: Vozes, 2013.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: Notas para um debate. **Dossiê Diferenças e desigualdades Contemporânea**. n. 1 p. 49-68. Jan.–Jun. 2011, ISSN: 2236-532X

SCHULMAN, Norma. *O Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham: uma história Intelectual. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção Social da identidade e da diferença. *In.*: _____(org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SILVEIRA, Andréa P. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade na inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Belém: Universidade do Estado do Pará, 2011.

SILVEIRA, Flavia Furtado Rainha. **As representações Sociais do trabalho dos Surdos: a construção de suas identidades**. Tese do programa de Pós-graduação em Psicologia, do trabalho e das organizações do Instituto de Psicologia. Brasília: UNB, 2009

SIQUEIRA, Maria Juracy T.; NUEMBERG, Adriano Henrique. Linguagem. *In.*: JAQUES, Maria das Graças C (org). **Psicologia Social Contemporânea** (livro-texto). 21. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. PortoAlegre: Mediação, 1998.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In.* SKLIAR, Carlos (orgs.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 3 ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2009

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In.*: SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7 ed. Porto Alegre: Medicação, 2013.

SOARES, Maria Aparecida L. **A educação do Surdo no Brasil**. Campina, SP: Autores Associados EDUSF, 1999.

SOUZA, Isaac Gomes Moraes de Souza. **Formação funcional em libras: uma análise dos conteúdos da disciplina de libras no Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Congresso Internacional e XIX Seminário Nacional do INES, 2014

STOKOE, W.C. *Sign Language Structure: An Outline of the visual communication Systems of the American Deaf*. New York: University of Buffalo Press, 1960

SPINK, Maria Jane. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

_____. Desvendando as Teorias Implícitas: Uma Metodologia de Análise das Representações Sociais. *In.*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Prefácio. *In.*: GUARESCHI; Neusa Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides (orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais: Perspectivas e desafios para nova uma psicologia social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. **Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Secretaria de Estado de educação; Superintendência de Educação,- Departamento de Educação Especial. Curitiba/SUED/DEE,1998

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

STRÖBEL. Karin Lilian Ströbel. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. *In.*: QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II**. – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Ed da UFSC, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **RESOLUÇÃO CONSEPE, nº 3361/2005**

_____. **Plano de Ações do Núcleo de Inclusão Social - NIS**. 2012

_____. **RESOLUÇÃO CONSEPE, nº 3883/2009**.

_____. **Relatório de alunos matriculados na UFPA com deficiência sensorial**. CIAC, 2012.

VALA, Jorge. Representações Sociais e Psicologia social do conhecimento do cotidiano. *In.*: _____.; MONTEIRO, M.B. (Orgs.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Caluste Gulbonkian, 2000.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Claudia Alquati. **Inclusão no ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul. RS : EDUCS, 2012

VERONESE; Marília V.; GUARECHI, Pedrinho A. Articulando Representações Sociais e cotidiano. *In.*: _____. **Psicologia do Cotidiano: Representações Sociais em ação**. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

VILHALVA, Shirley. A ameaçada escola de Surdos. *In.*: SÁ, Nídia Limeira (Org.) **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas, tomo 5. Habana: *Pueblo y Educación*. 1989








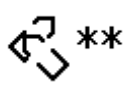





WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

WALSH, Froma. **Strengthening family resilience**. New York, London: The Guilford Press, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais (org.). 11. ed. Petrópolis –RJ: Vozes, 2012.

WRIGLEY, Owen. **A política da Surdez**. Washington: *Gallaudet University*, 1996

GLOSSÁRIO

	Ancoragem
	Arlete
	Conceito
	Conclusão
	Cultura
	Educação
	Específico, foco
	Estudar
	Estudar na universidade
	Influência
	Introdução, começar, início
	História, lembrar
	Metodologia



Objetivação



Pesquisar



Perceber, percepção



Pessoa



Perfil, Sujeito



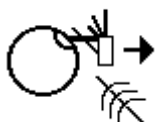
Projeto



Representação-social



Surdo



Teoria

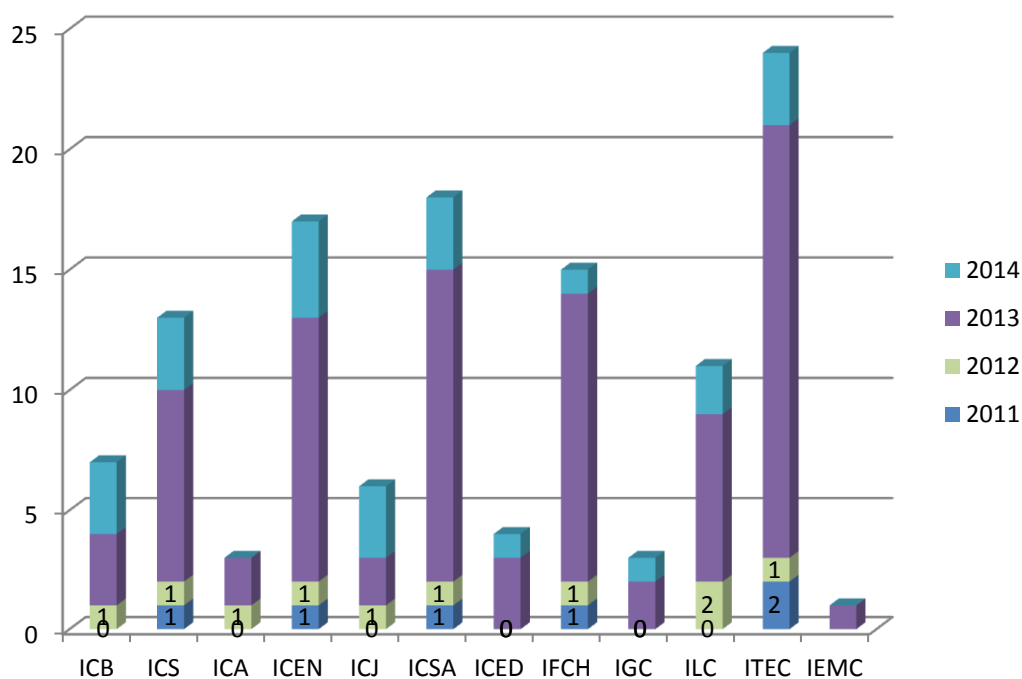


Vida

APÊNDICES

APENDICE A

Gráfico 1: Matrícula de alunos com deficiência sensorial na UFPA/Belém, período 2011-2012.



Institutos	2011	2012	2013	2014	total
ICB	0	1	3	3	7
ICS	1	1	8	3	13
ICA	0	1	2	0	3
ICEN	1	1	11	4	17
ICJ	0	1	2	3	6
ICSA	1	1	13	3	18
ICED	0	0	3	1	4
IFCH	1	1	12	1	15
IGC	0	0	2	1	3
ILC	0	2	7	2	11
ITEC	2	1	18	3	24
IEMC			1	0	1
total	6	10	82	24	122

Fonte: SIE, 15/03/2012 - 2014. Relatório do Plano de ações do NIS da UFPA.

APENDICE B - Termo Livre e Esclarecido Consentimento de Pesquisa



TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO DE PESQUISA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: _____

TÍTULO DA PESQUISA: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS ACERCA DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E AS REERCUSSÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA**

Caro (a) aluno (a) _____

Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa acima citada desenvolvida por mim, discente/pesquisadora do curso de Doutorado em Educação do Programa do Pós – graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. A pesquisa é orientada pelas Prof^{as}. Dr^{as} Ivany Pinto Nascimento, cujo objetivo é **Analisar a constituição das Representações Sociais de universitários Surdos acerca de sua escolarização e as repercussões em seus projetos de vida.** E como específicos:

- ✚ Traçar o perfil dos jovens universitários de cultura surda;
- ✚ Identificar os elementos que constituem a escolarização de Estudantes Surdos;
- ✚ destacar e caracterizar as objetivações e ancoragens que constituem as Representações Sociais dos sujeitos Surdos sobre sua escolarização;
- ✚ apreender as repercussões das Representações Sociais dos Surdos universitários sobre a escolarização em seus projetos de vida;

Para consolidar essa pesquisa, faz-se necessário obter as informações por meio de questionário e entrevista que será realizada com alunos surdos matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará e na Universidade Federal do Oeste do Pará com a presença de um Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e a pesquisadora.

Neste sentido esclareço os procedimentos para a consolidação desse processo de coleta de dados:

1º Sobre **a entrevista**: as coletas de dados serão feitas por meio de um roteiro com eixos que nortearão as perguntas, deixando claro que tal coleta não possui riscos ou reações aos entrevistados;

2º Sobre os **benefícios**: será de caráter colaborativo com os resultados deste relatório de pesquisa, que servirá posteriormente para a produção de conhecimento em nossa região, a qual auxiliará na reflexão sobre a temática em questão.

3º Sobre a participação **voluntária**: a participação do/a entrevistado/a não tem caráter obrigatório, ficando este livre para interromper no momento que julgar necessário;

4º Sobre as **despesas**: o/a entrevistado/a voluntário/a não terá nenhuma despesa referente à pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro;

5º Sobre a **confidencialidade**: a pesquisadora assegurará ao (à) senhor (a) sua identidade sob sigilo e anonimato. Utilizará nomes fictícios para fazer referência aos dados do/as entrevistados/as, e assim preservar sua identidade.

DO CONSENTIMENTO

As informações explicitadas neste documento intitulado TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO respondeu todas dúvidas surgidas neste primeiro momento e a pesquisadora se responsabilizou em responder todas e quaisquer dúvidas que surgirem durante todo o processo da pesquisa, até minha completa satisfação. Portanto estou de acordo em participar do referido estudo, e assino este documento, dada a informação que o mesmo será arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante: _____ Nº de ID: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:

Expliquei e esclareci a natureza, objetivos, riscos, benefícios desta pesquisa. O/A entrevistado/a compreendeu as informações dadas e aceitou a assinar este consentimento. Ressalto que a dinâmica de **transcrição da entrevista e questionário**, em o que o/a mesmo/a participará de outro momento para tomar conhecimento e discutir tudo o que foi relatado (validação), tendo o/a entrevistado/a total direito de acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Eu na condição de pesquisadora, assumo o compromisso de utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a entrevistado/a tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, procurar a Coordenação do grupo GEPEJURSE do Programa de Pós-graduação em educação da UFPA pelos fones: 32017281 falar com a professora Dr^a. Ivany Pinto Nascimento ou Arlete Marinho Gonçalves no fone 81928580.

Assinatura do pesquisador responsável:

Belém, Pa _____ de _____ de 2014

APENDICE C – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO	Número do questionário 	Pseudônimo do entrevistado _____
Pesquisa: Representações Sociais de Surdos Universitários acerca do processo de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida.	Entrevistadora: Arlete Marinho Gonçalves	
	Local da Coleta: UFPA CAMPUS BELÉM () UFPA CAMPUS ABAETETUBA () UFOPA ()	
Orientadora: Ivany Pinto Nascimento	Linha: Educação, cultura e sociedade	

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Gênero

Masculino feminino outro, qual?:

1.2 Orientação sexual:

heterossexual homossexual bissexual transsexual

1.3 Cor

branco preto pardo

1.4 Idade:

15/20anos 21/25 anos 25/30 anos

1.5 Mora com:

Pais Avós Irmãos Parentes amigos

1.5 Escolaridade dos pais?

Analfabeto
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 ensino médio incompleto
 Ensino médio completo
 Ensino superior incompleto
 Ensino superior completo

1.6 Possui quantos irmãos? _____

1.7 Estado civil:

solteiro divorciado casado no civil casado no religioso união estável
 viúvo casado civil/religioso

1.8 Como você se sustenta?

vivo com a minha própria renda

sou sustentado pela família.

Quem? _____

ajuda do governo

Qual? _____

bolsa estudantil

Qual? _____

1.9 no que diz respeito à sua vida profissional, você:

trabalha e estuda

não trabalha

1.10 Caso você trabalhe, qual a renda (salário) mensal aproximada ?

até 500 reais

de 500 a 1.000 reais

de 1000 a 1.500 reais

mais de 1.500 reais

2 DIMENSÃO SÓCIO- HISTÓRICO – COGNITIVO

2.1 Tipo de surdez:

Ouvido Direito

- leve
 moderada
 severa
 profunda

Ouvido Esquerdo

- leve
 moderada
 severa
 profunda

2.2 A sua surdez foi: adquirida congênita

CASO SUA SURDEZ SEJA ADQUIRIDA, RESPONDA AS QUESTÕES DE 2.3 a 2.8

2.3 Em que idade você perdeu a audição? _____ anos

2.4 Em qual idade você soube da sua surdez? _____

2.5 Qual foi sua reação?

2.6 Qual foi a reação dos seus pais ou responsáveis?

2.7 Como você acha que a sua família lhe vê como surdo (a)?

- incapaz capaz normal anormal deficiente
 uma pessoa que usa uma língua diferenciada uma pessoa bilíngue
 outro, qual?: _____

2.8 Quando você perdeu a audição, em quais dessas condições você se encontrava?

- sabia falar, ler e escrever na Língua Portuguesa
 sabia falar, mas não sabia ler e escrever na Língua Portuguesa
 sabia apenas falar em Língua portuguesa.
 não falava e nem escrevia

A PARTIR DAQUI RESPONDER OS QUE POSSUEM SURDEZ ADQUIRIDA OU CONGENITA

2.9 Faz uso de aparelhos, implante coclear ou próteses auditivas?

- não sim, qual?: _____

2.10 Quanto ao uso de aparelhos, implante coclear ou próteses auditivas, responda:

- não faço uso porque é muito caro;
 faço uso, porque foi doação
 faço uso, porque minha família teve condições de comprar e sempre tive vontade de usar
 nunca pretendi fazer uso, pois sou usuário(a) da língua de sinais
 Os aparelhos, implantes ou próteses, não me fazem falta, pois não pretendo ser oralizado. A cultura surda faz uso unicamente da língua viso-espacial, portanto, não se tem a preocupação em absorver resíduos auditivos para se comunicar.
 outro, qual? _____

2.11 Você faz uso de qual língua?

- Língua Portuguesa (oralização/leitura labial) Língua de Sinais
 Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (oralização/leitura labial)

2.12 Por que a preferencia por essa língua?

2.13 Você usa a Língua de Sinais com outros surdos?

- O tempo todo Fora da sala de aula Raramente Nunca

2.14 Onde você aprendeu a Língua de Sinais?

- Em casa Na escola No clube No consultório fonoaudiológico
 Outro lugar, qual? _____

2.15 Foi difícil aprender a usar a Língua de sinais? sim não

2.16 Quando você viu a Língua de Sinais pela primeira vez?

- Quando eu tinha menos de 5 anos de idade
 Quando eu tinha entre 5 e 10 anos de idade
 Quando eu tinha mais de 10 anos de idade

2.17 Qual a idade em que você aprendeu a Língua de Sinais?

- Menos de 5 anos de idade Entre 6 e 10 anos de idade
 Entre 11 e 18 anos de idade Aos 19 anos de idade ou mais

2.18 Quanto ao uso da Língua de Sinais, você tem:

- orgulho de usar a Libras vergonha de usar a Libras
 outro: _____

2.19 Você prefere conversar com...

- surdos ouvintes surdos e ouvintes

2.20 Você aprende melhor quando as pessoas ...

- oralizam escrevem usam a Libras
 quando oralizam, escrevem e usam a Libras ao mesmo tempo

2.21 Como você iniciou a comunicação em Língua de Sinais?

- em contato com meus pais, no uso de sinais caseiros
 em contato com meus pais, com uso da Libras
 somente na escola comum em contato com professores bilíngues
 na escola bilíngue, em contato com outras crianças surdas, professores e interpretes de libras
 em contato com amigos usuários da Língua de Sinais (surdos)
 em contato com amigos usuários da Língua de Sinais (ouvintes)
 em contato com amigos usuários da Língua de Sinais (surdos/ouvintes)

2.22 O que é difícil para você na condição de ser Surdo (a) na sua família? Por quê?

2.23 O que é fácil para você na condição de ser surdo(a) na sua família? Por quê?

3 DIMENSÃO FORMAÇÃO SÓCIO-ESCOLAR

3.1 Sempre estudou em ...

- Escola pública Escola particular Escola especializada
 outro: especifique qual?: _____

3.2 Quando se deu o início do seu processo de escolarização na Língua de Sinais

- na educação infantil
 no ensino fundamental - 1º ao 5º ano
 no ensino fundamental – 6º ao 9º ano
 no ensino médio
 no ensino superior

3.3 NA EDUCAÇÃO INFANTIL (obs.: Responder apenas aqueles que fizeram educação Infantil)

a) Seus professores ouvintes usavam a Língua de Sinais com você durante as aulas?

- O tempo todo; fora da sala de aula; Raramente; Nunca

b) Que tipo de atendimento (ajuda) você teve na educação Infantil?

- Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais
 instrutor de Libras
 Atendimento Educacional Especializado – AEE
 reforço escolar
 professor itinerante ou professor auxiliar
 nenhum atendimento profissional, apenas a professora da sala de aula.
 outro: especifique qual?: _____

c) Quais as dificuldades escolares mais frequentes que você apresentava na sala de aula na Educação Infantil?

d) Como você superou essas dificuldades?

- e) Você sofria discriminação na educação Infantil? sim não
CASO SIM, responda as questões abaixo:

• Em que situações você sofria discriminação?	
<input type="checkbox"/>	nos trabalhos grupais
<input type="checkbox"/>	exclusão nas atividades escolares (exercícios, testes e provas)
<input type="checkbox"/>	exclusão nas brincadeiras
<input type="checkbox"/>	outros, especifique: _____
• Que tipo de discriminação você sofria?	
<input type="checkbox"/>	por ser surdo
<input type="checkbox"/>	por ser surdo e gordo
<input type="checkbox"/>	por ser surdo e deficiente físico
<input type="checkbox"/>	por ser surdo e preto
<input type="checkbox"/>	por ser surdo e homossexual
<input type="checkbox"/>	outro, qual? _____
• Quem mais lhe discriminava?	
<input type="checkbox"/>	Os colegas da turma
<input type="checkbox"/>	A professora
<input type="checkbox"/>	funcionários da escola
<input type="checkbox"/>	colegas da Escola
<input type="checkbox"/>	outros, especifique: _____
• Nos casos de discriminação, quais providências a escola tomava?	
<input type="checkbox"/>	conversava com os pais dos envolvidos
<input type="checkbox"/>	fazia palestras e debates na escola para coibir essa prática
<input type="checkbox"/>	conversava e sensibilizava os alunos envolvidos;
<input type="checkbox"/>	divulgava a Língua de Sinais na escola, para que todos conheçam as diferenças linguísticas;
<input type="checkbox"/>	outros, especifique: _____
• Como você se sentia?	
<input type="checkbox"/>	se sentia triste
<input type="checkbox"/>	me sentia ignorada(o)
<input type="checkbox"/>	ficava nervosa(o)
<input type="checkbox"/>	isolada(o)
<input type="checkbox"/>	não se importava com a discriminação
<input type="checkbox"/>	outros, qual?: _____
• O que você fazia em relação a isto?	
<input type="checkbox"/>	me isolava
<input type="checkbox"/>	deixava de frequentar a escola
<input type="checkbox"/>	ficava agressivo
<input type="checkbox"/>	ensinava a Língua de Sinais para meus colegas
<input type="checkbox"/>	superava a discriminação por meio de conversas com colegas e profissionais da escola
<input type="checkbox"/>	outros, especifique: _____

3.4 NO ENSINO FUNDAMENTAL

- a) Seus professores ouvintes do ensino fundamental usavam a Língua de Sinais com você durante as aulas?

O tempo todo somente fora da sala de aula alguns usavam Nunca usavam

- b) Que tipo de atendimento (ajuda) você teve no Ensino Fundamental?

Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais instrutor de Libras
 Atendimento Educacional Especializado – AEE reforço escolar
 professor itinerante professor auxiliar
 nenhum atendimento profissional, apenas a professora da sala de aula
 outro: especifique qual?: _____

- c) Quais as dificuldades escolares mais frequentes que você apresentava na sala de aula no Ensino Fundamental?

- d) Como você superava essas dificuldades?

- e) Você sofria discriminação? sim não

CASO SIM, responda as questões abaixo:

<p>• Em que situações você sofria discriminação?</p> <p><input type="checkbox"/> nos trabalhos grupais</p> <p><input type="checkbox"/> exclusão nas atividades escolares (exercícios, testes e provas)</p> <p><input type="checkbox"/> exclusão nas brincadeiras</p> <p><input type="checkbox"/> outros, especifique: _____</p>
<p>• Que tipo de discriminação você sofria?</p> <p><input type="checkbox"/> por ser surdo <input type="checkbox"/> por ser surdo e gordo <input type="checkbox"/> por ser surdo e deficiente físico</p> <p><input type="checkbox"/> por ser surdo e preto <input type="checkbox"/> por ser surdo e homossexual</p> <p><input type="checkbox"/> outro, qual? _____</p>
<p>• Quem mais lhe discriminava?</p> <p><input type="checkbox"/> Os colegas da turma <input type="checkbox"/> A professora <input type="checkbox"/> funcionários da escola</p> <p><input type="checkbox"/> colegas da Escola <input type="checkbox"/> outros, especifique: _____</p>
<p>• Nos casos de discriminação, quais providências a escola tomava?</p> <p><input type="checkbox"/> conversava com os pais dos envolvidos</p> <p><input type="checkbox"/> fazia palestras e debates na escola para coibir essa prática</p> <p><input type="checkbox"/> conversava e sensibilizava os alunos envolvidos;</p> <p><input type="checkbox"/> divulgava a Língua de Sinais na escola, para que todos conheçam as diferenças linguísticas;</p> <p><input type="checkbox"/> outros, especifique: _____</p>
<p>• Como você se sentia?</p> <p><input type="checkbox"/> se sentia triste <input type="checkbox"/> me sentia ignorada(o) <input type="checkbox"/> ficava nervosa(o)</p> <p><input type="checkbox"/> isolada(o) <input type="checkbox"/> não se importava com a discriminação</p> <p><input type="checkbox"/> outros, qual?: _____</p>
<p>• O que você fazia em relação a isto?</p> <p><input type="checkbox"/> me isolava <input type="checkbox"/> deixava de frequentar a escola <input type="checkbox"/> ficava agressivo</p> <p><input type="checkbox"/> ensinava a Língua de Sinais para meus colegas</p> <p><input type="checkbox"/> superava a discriminação por meio de conversas com colegas e profissionais da escola</p> <p><input type="checkbox"/> outros, especifique: _____</p>

- O que você gostaria que fosse feito pela escola para diminuir a discriminação com surdos?

- a) Seus professores ouvintes do ensino fundamental usavam a Língua de Sinais com você durante as aulas?

O tempo todo; somente fora da sala de aula; alguns usavam Nunca usavam

- b) Que tipo de atendimento (ajuda) você teve no Ensino médio?

Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais

instrutor de Libras

Atendimento Educacional Especializado – AEE

reforço escolar

professor itinerante ou professor auxiliar

nenhum atendimento profissional, apenas a professora da sala de aula.

outro: especifique qual?: _____

- c) Quais as dificuldades escolares mais frequentes que você apresentava na sala de aula na Educação Infantil?

- d) Como você superava essas dificuldades?

- e) Você sofria discriminação? sim não

CASO SIM, responda as questões abaixo:

<p>• Em que situações você sofria discriminação?</p> <p><input type="checkbox"/> nos trabalhos grupais</p> <p><input type="checkbox"/> exclusão nas atividades escolares (exercícios, testes e provas)</p> <p><input type="checkbox"/> exclusão nas brincadeiras</p> <p><input type="checkbox"/> outros, especifique: _____</p>
<p>• Que tipo de discriminação você sofria?</p> <p><input type="checkbox"/> por ser surdo <input type="checkbox"/> por ser surdo e gordo <input type="checkbox"/> por ser surdo e deficiente físico</p> <p><input type="checkbox"/> por ser surdo e preto <input type="checkbox"/> por ser surdo e homossexual</p> <p><input type="checkbox"/> outro, qual? _____</p>
<p>• Quem mais lhe discriminava?</p> <p><input type="checkbox"/> Os colegas da turma <input type="checkbox"/> A professora <input type="checkbox"/> funcionários da escola</p> <p><input type="checkbox"/> colegas da Escola <input type="checkbox"/> outros, especifique: _____</p>
<p>• Nos casos de discriminação, quais providências a escola tomava?</p> <p><input type="checkbox"/> conversava com os pais dos envolvidos</p> <p><input type="checkbox"/> fazia palestras e debates na escola para coibir essa prática</p> <p><input type="checkbox"/> conversava e sensibilizava os alunos envolvidos;</p> <p><input type="checkbox"/> divulgava a Língua de Sinais na escola, para que todos conheçam as diferenças linguísticas;</p> <p><input type="checkbox"/> outros, especifique: _____</p>
<p>• Como você se sentia?</p> <p><input type="checkbox"/> se sentia triste <input type="checkbox"/> me sentia ignorada(o) <input type="checkbox"/> ficava nervosa(o)</p> <p><input type="checkbox"/> isolada(o) <input type="checkbox"/> não se importava com a discriminação</p> <p><input type="checkbox"/> outros, qual?: _____</p>
<p>• O que você fazia em relação a isto?</p> <p><input type="checkbox"/> me isolava <input type="checkbox"/> deixava de frequentar a escola <input type="checkbox"/> ficava agressivo</p> <p><input type="checkbox"/> ensinava a Língua de Sinais para meus colegas</p> <p><input type="checkbox"/> superava a discriminação por meio de conversas com colegas e profissionais da escola</p> <p><input type="checkbox"/> outros, especifique: _____</p>

- O que você gostaria que fosse feito pela escola para diminuir a discriminação com surdos?

3.12 Quando você concluiu o Ensino médio, qual era a faculdade que sonhava (pensar/futuro) fazer?

Por quê?

Você conseguiu entrar na faculdade que desejava? [] sim [] não
Caso não, por quê?

3.6 NO ENSINO SUPERIOR

a) Curso de graduação que você está matriculado?

b) O Acesso à faculdade se deu a partir...

[] vestibular sem uso de cotas

[] vestibular com uso de cotas, qual? _____

c) Você se sente realizado (feliz) com o curso de graduação que está matriculado?

[] sim

[] não

d) Como você se vê no curso superior?

e) Como você é tratado pelos seus colegas de turma da faculdade?

[] sou tratado com respeito, e sou amigo de todos

[] as pessoas me olham com receio e não se aproximam

[] os meus colegas se aproximam de mim, e querem aprender a Língua de Sinais, existe reciprocidade

[] outros: _____

f) Que tipo de aluno você se considera na faculdade?

[] um aluno inteligente [] um aluno esforçado [] um aluno preguiçoso

[] um aluno bagunceiro [] um aluno pensativo [] outro, qual? _____

g) A quem você recorre na faculdade quando precisa de apoio ou quer fazer alguma solicitação?

[] Ao diretor da faculdade [] ao professor da sala de aula

[] ao interprete de Libras [] ao colega que conhece Libras para falar por mim

[] me isolo e não peço ajuda.

h) Que outro tipo de apoio você possui na faculdade?

[] apoio da coordenação e dos professores nas questões pedagógicas

[] apoio dos colegas de sala

[] apoio do tradutor e interprete da Língua de Sinais

outro, qual?:

i) Que outro tipo de apoio você gostaria de ter na faculdade?

apoio da coordenação e dos professores nas questões pedagógicas

ter um profissional Interpretador e tradutor de Libras nos espaços pedagógicos e acadêmicos

bolsa de estudo, qual? _____

outros, qual?: _____

j) Quais tipos de adaptações você possui na faculdade?

adaptação nas avaliações (garantia de mais tempo)

adaptação nas práticas pedagógicas dos professores

adaptação nos recursos didáticos

adaptação no material escolar

adaptação estrutural e de materiais

k) Participa de algum grupo de pesquisa ou extensão da sua Faculdade?

sim, qual? _____

não

l) Como você acha que seus colegas de turma da faculdade lhe vêm?

incapaz capaz anormal deficiente normal

uma pessoa que usa uma língua diferenciada uma pessoa bilíngue

outro: _____

m) Como você acha que seus professores da faculdade lhe vêm?

incapaz capaz anormal deficiente normal

uma pessoa que usa uma língua diferenciada uma pessoa bilíngue

outro: _____

n) Como você avalia a Universidade ou faculdade que frequenta no atendimento a pessoas Surdas?

Marque com um "X" sua escolha numa escala de 0 a 5.



o) CASO ELA NÃO ESTEJA PREPARADA, quais ações a faculdade necessitaria melhorar para se adequar ao atendimento das pessoas Surdas? Cite 3 ações:

1ª ação	
2ª ação	
3ª ação	

p) O que é difícil para você na condição de ser surdo(a) na vida acadêmica? por quê?

q) O que é fácil para você na condição de ser surdo(a) na vida acadêmica? por quê?:

4. PROJETO DE VIDA

4.1 No término de sua graduação, o que você gostaria de fazer de imediato (primeiro)?

- continuar estudando, fazer pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)
- constituir família (casar e ter filhos)
- viajar
- conseguir um bom emprego (trabalho)
- se preparar para concurso público e garantir a estabilidade (um bom salário!)
- trabalhar na formação de usuários da Língua de Sinais
- Ser professor ou instrutor de Libras
- curtir com amigos (se divertir)
- outros, quais?: _____

4.2 Se você assumisse uma coordenação educacional em uma escola, o que constaria em seu planejamento para atender Pessoas surdas? (cite 3 ações por ordem de importância)

1ª ação	
2ª ação	
3ª ação	

4.3 Escreva em palavras soltas o que lhe vem logo à lembrança quando você lê a frase: “ MEU PROJETO DE VIDA” ou “ O QUE EU QUERO NO FUTURO?” Ao final, enumere dentro do parêntese a ordem de importância.

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

4.4 Escreva em palavras soltas o que lhe vem logo à lembrança quando você lê a frase: “ESCOLA”. Ao final, enumere dentro do parêntese a ordem de importância.

4.8 Como a sua trajetória escolar contribuiu para a escolha de seu projeto de vida?

4.9 Crie seu “avatar yahoo” a partir da forma como você se vê no futuro!



Obrigada por responder este questionário!

Arlete Marinho Gonçalves