



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

**SILVIO SANTIAGO VIEIRA**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INSTITUTO FELIPE SMALDONE EM BELÉM/PA:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EX-DOCENTES E DOCENTES SOBRE AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS**

**BELÉM – PA  
2024**

**SILVIO SANTIAGO VIEIRA**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INSTITUTO FELIPE SMALDONE EM BELÉM/PA:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EX-DOCENTES E DOCENTES SOBRE AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS**

**Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), submetida à avaliação, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento.**

**Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.**

**BELÉM – PA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)autor(a)

---

S235e SANTIAGO-VIEIRA, Silvio.  
Educação de Surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em  
Belém/PA : Representações Sociais de ex-docentes e  
docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas /  
SilvioSANTIAGO-VIEIRA. — 2024.  
224 f.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ivany Pinto Nascimento  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Belém, 2024.

1. Representações Sociais. 2. Docentes. 3. Práticas  
pedagógicas e educativas . 4. Educação de Surdos/as.  
5. Instituto Felipe Smaldone . I. Título.

CDD 370.19

---

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INSTITUTO FELIPE SMALDONE EM BELÉM/PA:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EX-DOCENTES E DOCENTES SOBRE AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS**

por

**SILVIO SANTIAGO VIEIRA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), submetida à avaliação, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento – Orientadora  
Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA

---

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão – Avaliador Interno  
Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA

---

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira – Avaliador Interno  
Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA

---

Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão – Avaliadora Externa  
Universidade Federal do Amapá – PPGED/UNIFAP

---

Prof. Dr. Ronaldo Manassés Rodrigues Campos – Avaliador Externo  
Universidade Federal do Amapá – PROFEI/UNIFAP

---

Profa. Dra. Joana Darc Vasconcelos Neves – Suplente Externo  
Universidade Federal do Pará – PPLSA/UFPA

DATA DA APROVAÇÃO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

CONCEITO: \_\_\_\_\_

*A Deus, companheiro de todas as horas.  
Aos meus familiares, em especial a minha  
mãe, Glória Santiago e ao meu filho Felipe.  
Ao meu pai José Vieira (in memoriam).  
Ao meu amado Edivaldo pela ajuda e força  
para resistir nos momentos mais difíceis.  
A toda rede de apoio que se formou para me  
ajudar nesse período em que me encontro  
adoecido com a depressão.  
Aos ex-docentes e docentes, equipe técnica  
e direção do Instituto Felipe Smaldone que  
contribuíram com a pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, companheiro de todas as horas.*

À minha querida família e aos amigos, cuja paciência e compreensão transcenderam as barreiras do tempo e do espaço durante os momentos em que minha presença tornou-se escassa, minha gratidão é infinita. Vocês foram o farol que guiou minha jornada e permitiu que este trabalho alcançasse sua forma final.

À minha cara metade, Edivaldo, pelo amor incondicional, pelo carinho incansável e pelo apoio inabalável ao longo desta jornada. Você esteve ao meu lado em cada um dos desafios enfrentados. Minha gratidão por sua presença, carinho, apoio e assistência durante as inúmeras idas às consultas médicas, pelos cafés noturnos acompanhados de pão quentinho, pelos sucos nutritivos e pela generosidade dos muitos chocolates que você me ofereceu enquanto eu me mantinha na escrita.

À minha orientadora, a Professora Dra. Ivany Pinto Nascimento. Minha alma se enche de gratidão. Suas orientações, envoltas em paciência, compreensão e um acolhimento sem igual, foram pilares que sustentaram minha caminhada rumo à conquista do Doutorado. Sua sabedoria e dedicação iluminaram meu caminho, tornando possível este sonho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, em especial ao Professor Waldir Abreu por toda a compreensão e apoio nos momentos que precisei da equipe gestora do PPGED. Meu coração transborda de agradecimento pela generosidade com que compartilharam seus conhecimentos e experiências. Cada disciplina, cada atividade, foi uma semente plantada em meu ser, frutificadas em aprendizados que levarei por toda a vida.

À Banca Examinadora, composta por: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão, Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira, Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão, Prof. Dr. Ronaldo Manassés Rodrigues Campos e Profa. Dra. Joana Darc Vasconcelos Neves, minha eterna gratidão pela disponibilidade e pelas contribuições inestimáveis que enriqueceram imensamente minha pesquisa desde a Qualificação.

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA), minha admiração e gratidão por cada gesto de atenção e respeito.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade, Juventude, Subjetividade, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE), Sonia Eli Cabral, Andréa Silveira, Glauber Ranieri, Débora Mate, Patrícia Kimura, Lourival Ferreira, Maura Cardoso, Nilze Regina, Andréa Vieira, Edla Vidal, Sandra Palomino, David Rogério, Flávia Sousa e Janiby Oliviera. Tanto aqueles que já concluíram suas jornadas acadêmicas quanto os atuais participantes, meu coração está repleto de gratidão. Vocês criaram um espaço de acolhimento, debate e aprendizado que fortaleceu minha trajetória e enriqueceu minha experiência no PPGED/UFPA.

À minha amiga Wilma Fahd, palavras não podem expressar minha gratidão. Sua força e apoio nos momentos de fraqueza foram o bálsamo para minha alma, uma fonte de energia para continuar.

À minha rede de apoio, que se estendeu generosamente durante os desafios de saúde que enfrentei, minha gratidão especial. Vocês foram verdadeiros anjos em minha vida, oferecendo conforto, força e esperança. Em especial, expresso minha gratidão a Andreea, Nilze, David, Flávia, Socorro Guimarães, Wilma, Kaio, Edivaldo, Margareth, Cely e à professora Ivany.

Aos meus amigos Wilma Fahd, Kaio Leal, Jacqueline Machado, Margareth Santos, Cely Valente, Ozivan Santos, Jonata Sousa, pela motivação constante.

Meu agradecimento a Ana Borges pela competência e profissionalismo na revisão deste texto.

Aos meus estimados colegas da Unidade de Educação do Pará (UNIEPA) e do Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG), expresso meu profundo reconhecimento pela empatia e pelo apoio nos momentos em que minhas responsabilidades acadêmicas me afastaram dos compromissos habituais. A compreensão de vocês foi um presente inestimável e facilitou meu percurso.

A toda a equipe do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA e em especial as ex-docentes e docentes, participantes deste estudo, bem como a diretora Ir. Alessandra e a vice-diretora Profa. Ma. Fátima Rezende

E, finalmente, a todos/as que, de alguma forma, tocaram minha vida e contribuíram para esta viagem desafiadora, meu sincero e profundo agradecimento. Cada um de vocês deixou uma marca indelével em meu coração e, por isso, sou eternamente grato!

### ***Farol na Tempestade***

Inestimável guia em minha jornada acadêmica,  
Vieste como farol nas noites de tempestade,  
Atravessamos juntos um mar de adversidade,  
Nas ondas da pandemia, sua força foi mítica,  
Yielding esperança quando a alma estava crítica.

Pelo apoio incondicional, minha gratidão se aprofunda,  
Inabalável em face de perdas e do meu adoecer,  
Nas horas sombrias, seu suporte veio me aquecer,  
Tornastes possível superar cada luta rotunda,  
Orientando nosso estudo com paciência fecunda.

No coração da pesquisa, as vozes de docentes do Smaldone ressoam,  
A educação de surdos, por nós, cuidadosamente tecida,  
Sob sua direção, as representações sociais de docentes foram apreendidas,  
Cada descoberta que nosso estudo ecoa,  
Inspira a seguir a jornada que a teoria ressoa.  
Meu agradecimento transcende o mero verbalizar,  
Enquanto enfrentava a depressão, sua presença me erguia,  
Nunca me deixou só na mais escura fantasia,  
Transformastes o desafio em chance de brilhar,  
O caminho compartilhado me fez mais forte ao caminhar.

## RESUMO

Este estudo teve como problema central a pergunta: como constitui-se as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre a prática pedagógica e educativa, na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA. Assim, o objetivo geral estabelecido foi o de analisar a constituição das representações sociais de ex-docentes e docentes sobre a prática pedagógica e educativa na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA, e os objetivos específicos foram: caracterizar a história da constituição e funcionamento do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA; destacar as propostas pedagógicas e educativas do Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA; e discutir as imagens (objetivação) e os sentidos (ancoragem) que organizam as representações sociais sobre a prática pedagógica e educativa da educação de surdos/as de docentes e ex-docentes no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA. O desenvolvimento deste estudo está fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS) em Moscovici (1978, 1990, 2001, 2003), Jodelet (2001, 2005, 2011, 2015, 2017, 2018), Jovchelovitch (2008, 2009), Nascimento (2009, 2013) para apreensão dos processos – de objetivação e ancoragem – formadores das representações sociais de ex-docentes e docentes do IFS em Belém sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as. Ademais o estudo também apoia-se em Franco (2016), Nascimento, Vieira, Kimura (2017), Skliar (1997, 1998), Quadros (1997, 2006, 2008, 2012), Maia (2015), Assis Silva (2012), dentre outros. Os caminhos metodológicos trilhados caracterizam este estudo como qualitativo, de caráter explicativo e analítico, com procedimentos que o caracterizam em um estudo de caso, bibliográfico e documental, com apoio teórico e metodológico das representações sociais a fim de atender ao objetivo estabelecido para esta pesquisa. Os dados foram interpretados por intermédio do par analítico da Análise Temática de Braun e Clark (2006) e pelas unidades de sentidos e os processos que caracterizam a construção das representações sociais, a saber a objetivação e a ancoragem. Os resultados obtidos evidenciaram que as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA centralizam a imagem que objetiva os sentidos ancorados que correspondem aos aspectos de discussão científico-acadêmica, aos aspectos formativos e a força de lei sobre a educação de surdos/as, bem como a pressão da comunidade surda para que suas demandas étnico-linguísticas sejam atendidas e respeitadas.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Docentes. Práticas pedagógicas e educativas. Educação de Surdos. Instituto Felipe Smaldone.

## ABSTRACT

This study centered on the question: how are the social representations of former and current teachers regarding pedagogical and educational practice in the education of the deaf at the Felipe Smaldone Institute in Belém city/PA constituted? Therefore, the general objective was to analyze the constitution of the social representations of former and current teachers on pedagogical and educational practices in the education of the deaf at the Felipe Smaldone Institute in Belém city/PA. The specific objectives were: to characterize the history of the establishment and operation of the Felipe Smaldone Institute in Belém city/PA; to highlight the pedagogical and educational proposals of the Felipe Smaldone Institute in Belém city/PA; and to discuss the images (objectification) and meanings (anchoring) that organize the social representations about the pedagogical and educational practice of deaf education by teachers and former teachers at the Felipe Smaldone Institute in Belém city/PA. The development of this study is based on the theoretical-methodological assumptions of the Social Representations Theory (SRT) by Moscovici (1978, 1990, 2001, 2003), Jodelet (2001, 2005, 2011, 2015, 2017, 2018), Jovchelovitch (2008, 2009), Nascimento (2009, 2013) to grasp the processes - of objectification and anchoring - forming the social representations of former and current teachers of IFS in Belém city on the pedagogical and educational practices in the education of the deaf. Furthermore, the study also relies on Franco (2016), Nascimento, Vieira, Kimura (2017), Skliar (1997, 1998), Quadros (1997, 2006, 2008, 2012), Maia (2015), Assis Silva (2012), among others. The methodological paths taken characterize this study as qualitative, explanatory, and analytical, with procedures that identify it as a case study, bibliographic and documentary, with theoretical and methodological support from social representations to meet the established objective for this research. The data were interpreted through the analytical pair of Thematic Analysis by Braun and Clarke (2006) and by the units of meaning and the processes that characterize the construction of social representations, namely objectification and anchoring. The results showed that the social representations of former and current teachers on pedagogical and educational practices in the education of the deaf at the Felipe Smaldone Institute in Belém city/PA center on the image that objectifies the anchored meanings corresponding to aspects of scientific-academic discussion, formative aspects, and the force of law on the education of the deaf, as well as the pressure from the deaf community for their ethnic-linguistic demands to be met and respected.

**Keywords:** Social Representations. Teachers. Pedagogical and Educational Practices. Deaf Education. Felipe Smaldone Institute.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como problema central la pregunta: cómo se constituyen las representaciones sociales de exdocentes y docentes sobre la práctica pedagógica y educativa en la educación de sordos/as en el Instituto Felipe Smaldone en Belém/PA. Por lo tanto, el objetivo general establecido fue analizar la constitución de las representaciones sociales de exdocentes y docentes sobre la práctica pedagógica y educativa en la educación de sordos/as en el Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA, y los objetivos específicos fueron: caracterizar la historia de la constitución y funcionamiento del Instituto Felipe Smaldone en Belém/PA; destacar las propuestas pedagógicas y educativas del Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA; y discutir las imágenes (objetivación) y los significados (anclaje) que organizan las representaciones sociales sobre la práctica pedagógica y educativa de la educación de sordos/as por parte de docentes y exdocentes en el Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA. El desarrollo de este estudio se fundamenta en los presupuestos teórico-metodológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) en Moscovici (1978, 1990, 2001, 2003), Jodelet (2001, 2005, 2011, 2015, 2017, 2018), Jovchelovitch (2008, 2009), Nascimento (2009, 2013) para la captación de los procesos de objetivación y anclaje que forman las representaciones sociales de exdocentes y docentes del IFS en Belém sobre las prácticas pedagógicas y educativas en la educación de sordos/as. Además, el estudio también se apoya en Franco (2016), Nascimento, Vieira, Kimura (2017), Skliar (1997, 1998), Quadros (1997, 2006, 2008, 2012), Maia (2015), Assis Silva (2012), entre otros. Los caminos metodológicos seguidos caracterizan este estudio como cualitativo, de carácter explicativo y analítico, con procedimientos que lo identifican como un estudio de caso, bibliográfico y documental, con apoyo teórico y metodológico de las representaciones sociales para cumplir con el objetivo establecido para esta investigación. Los datos fueron interpretados a través del par analítico del Análisis Temático de Braun y Clarke (2006) y por las unidades de significados y los procesos que caracterizan la construcción de las representaciones sociales, es decir, la objetivación y el anclaje. Los resultados obtenidos mostraron que las representaciones sociales de exdocentes y docentes sobre las prácticas pedagógicas y educativas en la educación de sordos/as en el Instituto Felipe Smaldone en Belém/PA centran la imagen que objetiva los significados anclados que corresponden a los aspectos de discusión científico-académica, a los aspectos formativos y la fuerza de ley sobre la educación de sordos/as, así como la presión de la comunidad sorda para que sus demandas étnico-lingüísticas sean atendidas y respetadas.

**Palabras clave:** Representaciones Sociales. Profesores. Prácticas pedagógicas y educativas. Educación para sordos. Instituto Felipe Smaldone.

## SUMÁRIO

<b>SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	14
1.2 UM MOSAICO DAS EXPERIÊNCIAS QUE MOLDARAM MEU SER.....	21
1.3 O INTERESSE PELO ESTUDO.....	33
1.4 A TESE.....	36
1.5 OBJETIVOS.....	37
1.5.1 Geral.....	37
1.5.2 Específicos.....	37
<b>SEÇÃO 2 “ESCREVER É ISSO AÍ: INTERLOCUÇÃO” – MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL (2014 – 2019) .....</b>	<b>39</b>
2.1 ETAPAS METODOLÓGICAS.....	44
2.2 LEITURA E ANÁLISE DOS <i>CORPUS</i> .....	48
<b>SEÇÃO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>70</b>
3.1 A TESE POSTULADA.....	73
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	75
3.3 O <i>LÓCUS</i> DO ESTUDO.....	80
3.4 SUJEITOS DO ESTUDO E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO.....	82
3.5 O TRATAMENTO ÉTICO PARA COM OS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	83
3.6 PROCEDIMENTOS & INSTRUMENTOS.....	84
3.7 O <i>CORPUS</i> DO ESTUDO.....	87
3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	88
<b>SEÇÃO 4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>92</b>
4.1 ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	92
4.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS).....	94
4.3 CONCEITO E FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	96
4.4 OS UNIVERSOS DE PENSAMENTO: UNIVERSO REIFICADO E UNIVERSO CONSENSUAL.....	102
4.5 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM.....	103
4.6 A FUNÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	106
<b>SEÇÃO 5 O INSTITUTO FELIPE SMALDONE E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS: contexto e consensos de ex-docentes e docentes.....</b>	<b>109</b>
5.1 FILIPPO SMALDONE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS NA ITÁLIA.....	110
5.2 AS MISSIONÁRIAS DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS SALESIANAS DOS SAGRADOS CORAÇÕES.....	113

5.3	ANCORANDO EM TERRAS BRASILEIRAS: o Projeto de Expansão da Educação Smaldoniana de Surdos/as <i>Prodotto in Pará-Brasile</i> .....	117
5.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS NO IFS.....	120
<b>5.4.1</b>	<b>Práticas pedagógicas e educativas para surdos/as</b> .....	120
5.4.1.1	As práticas oralistas.....	120
5.4.1.2	As práticas na perspectiva da comunicação total.....	122
5.4.2.3	As práticas bilíngues/biculturais.....	131
5.5	ESTRUTURA FÍSICA E FUNCIONAL DO IFS EM BELÉM/PA.....	135
<b>5.5.1</b>	<b>Formas de ingressos de alunos/as</b> .....	135
<b>5.5.2</b>	<b>Formas de acolhimento</b> .....	135
<b>5.5.3</b>	<b>Estrutura e funcionamento pedagógico e educacional</b> .....	138
<b>5.5.4</b>	<b>Metodologia de ensino</b> .....	143
<b>5.5.5</b>	<b>Formação do corpo funcional</b> .....	144
<b>5.5.6</b>	<b>Sistemática de acompanhamento e de envolvimento da família dos/as alunos/as no trabalho pedagógico</b> .....	145
 <b>SEÇÃO 6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS) DE EX-DOCENTES E DOCENTES DO INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS) SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS</b> .....		147
6.1	CARACTERIZAÇÃO DAS EX-DOCENTES E DAS DOCENTES.....	147
6.2	AGRUPAMENTOS E RESPECTIVAS TEMÁTICAS.....	149
6.3	ANÁLISE DAS OBJETIVAÇÕES E RESPECTIVAS ANCORAGENS ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS.....	151
<b>6.3.1</b>	<b>O/A aluno/a surdo/a</b> .....	151
<b>6.3.2</b>	<b>Educação de surdos/as</b> .....	155
<b>6.3.3</b>	<b>Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA</b> .....	162
<b>6.3.4</b>	<b>Práticas pedagógicas no Instituto Felipe Smaldone de Belém/PA</b> .....	167
<b>6.3.5</b>	<b>Práticas Educativas no Instituto Felipe Smaldone</b> .....	183
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....		194
 <b>REFERÊNCIAS</b> .....		199
 APÊNDICE A – Solicitação de Autorização para Pesquisa em Educação....		219
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....		220
APÊNDICE C – Entrevista com roteiro semiestruturado.....		222

## SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

“Aqueles que não conseguem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo.”

(*Santayana*, 1906, p. 284)

A reflexão proposta por Santayana (1906) ressoa como relevante no contexto da educação de surdos/as, um campo marcado por transformações, conflitos ideológicos e avanços ao longo da história. Esse pensamento alinha-se ao propósito de nossa investigação, pois evidencia a importância de um olhar retrospectivo para compreender as dinâmicas presentes e futuras na educação de surdos/as.

Historicamente, os preconceitos e os estigmas em relação aos sujeitos surdos e a outros/as que desviavam dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade têm sido uma constante. Contemplar esse passado de exclusão e marginalização é crucial para entendermos os desafios que a educação de surdos/as enfrentou e ainda enfrenta. É por meio desse olhar retrospectivo que torna-se possível identificar e questionar as barreiras que persistem, a fim de superá-las em favor de um ensino que valorize a diversidade que emergem na surdez.

Essas informações nos possibilitam reconstruir, ainda que de maneira parcial, a história dos sujeitos surdos desde os tempos mais remotos até a atualidade. Esse exercício de recuperação histórica nos permite compreender as imagens e os sentidos atribuídos aos eventos que moldaram e ainda moldam as formas de pensar, sentir e agir com pessoas que apresentam características distintas da maioria, como é o caso dos/as surdos/as. O modo como pensamos, sentimos e agimos em relação a esses grupos, considerados com necessidades especiais, revela indícios para compreender as comunidades surdas contemporâneas e suas reivindicações.

Vale situarmos que devemos ter cautela ao interpretar os registros históricos de um grupo, como é o caso dos/as surdos/as, e os eventos e as figuras proeminentes associados. Devemos estar cientes de que os relatos históricos nem

---

<sup>1</sup>Esclareço que em certos trechos dessa introdução utilizei a primeira pessoa do singular – “eu” – sempre que desejava enfatizar minhas próprias reflexões e motivações pessoais. No entanto, ao longo do texto da tese, adoto a primeira pessoa do plural – “nós” – para expressar, no escrito, a colaboração intelectual com minha orientadora, cuja contribuição foi fundamental neste percurso.

sempre refletem com precisão os eventos ou as contribuições dos sujeitos envolvidos (Le Goff, 1996).

Por isso, destacamos alguns pontos que nos auxiliam a entender o contexto histórico do surgimento da educação de surdos/as; resguardadas as diferenças e respeito sobre a visão que o sujeito surdo e outros pesquisadores têm da história e, do processo de garantias de direitos a sua educação. Dessa forma, investigamos vários escritos que tratam sobre a educação de surdos/as para nos auxiliar na compreensão ao longo da investigação sobre o contexto dessa educação.

### 1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS

Durante o período da Antiguidade<sup>2</sup>, por volta do ano 360 a.C., as sociedades romana e grega praticavam a eliminação de pessoas surdas e de outros sujeitos com outras deficiências, sob a justificativa de que essas pessoas eram incapazes. Contrariamente, no Egito e na Pérsia, sujeitos surdos recebiam proteção e veneração, e eram considerados pela população como intermediários entre os deuses e os faraós.

Entre os filósofos antigos, Heródoto via as pessoas surdas como punidas pelos deuses, enquanto Aristóteles os considerava desprovidos de inteligência, razão pela qual não podiam falar. Em contrapartida, Sócrates reconhecia a capacidade dos/as surdos/as de comunicarem-se por meio de gestos manuais e corporais, mesmo sem o uso da fala oral.

Na Idade Média<sup>3</sup>, os preconceitos contra os/as surdos/as persistiam. Nesse período, eles/as eram considerados estranhos e objetos de curiosidade pública. Quando não excluídos/as pela sociedade, eram relegados/as a trabalhos servis.

A educadora e pesquisadora surda Karin Strobel (2009), em seus estudos, evidencia as adversidades enfrentadas pelos/as surdos/as ao longo da história, os quais sofriam restrições, humilhações, exclusão social e a negação de direitos civis. Em determinados momentos, eles/as eram submetidos/as a castigos extremos, como serem queimados em fogueiras em locais públicos.

Nesse período, a Era Cristã já estava instaurada. Vale frisar que os/ surdos/as enfrentavam restrições na sociedade, principalmente em práticas religiosas e sociais. A impossibilidade de comunicação oral impedia os/as surdos/as de

---

<sup>2</sup>A Idade Antiga foi um período compreendido entre 3500 a.C – 476 d.C.

<sup>3</sup>Idade Média – período compreendido entre 476 - 1453.

participarem plenamente dos sacramentos, como a confissão, devido à crença de que eram incapazes de confessar seus pecados. Além disso, havia proibições específicas contra o casamento entre surdos/as, limitando-os a uniões com pessoas ouvintes. O casamento com uma pessoa ouvinte era autorizado para aqueles de uma classe social mais favorecida. Os direitos a heranças também eram negados aos/as surdos/as, o que reflete a marginalização e a exclusão a que eram submetidos/as (Sousa, 2006).

Mesmo com as adversidades e condições degradantes, enfrentadas pelos /as surdos/as ao longo da história, surgiram avanços significativos na sua educação e compreensão. No ano 700, John Beverley rompeu barreiras ao ensinar um surdo a se comunicar na língua oral do seu país. Já em 1450, durante o Renascimento, iniciou-se uma nova fase de compreensão da surdez. Ela passa a ser estudada sob perspectivas médica e científica, conforme aponta Sousa (2006). Esse período caracterizou-se pelo início de um olhar investigativo sobre a surdez.

Durante a Idade Moderna<sup>4</sup>, houve um aumento significativo do interesse e das iniciativas voltadas para a educação e o atendimento clínico de pessoas surdas. Destacamos a figura de Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino do Mosteiro de São Salvador de Oña, reconhecido como o primeiro professor de surdos/as na história. Leon desenvolveu métodos de ensino para surdos/as a partir de sua experiência como educador de membros surdos da distinta família Velásquez.

Por meio do convívio e da observação direta com esses/as alunos/as, ele consolidou a prática de utilizar a escrita e a fala como ferramentas educativas. Assim, Ponce de Leon estabeleceu um marco na educação de surdos/as. Essa abordagem pioneira, como apontado por Sousa (2006), sinaliza o início de uma nova era na pedagogia voltada para surdos/as, marcada pelo reconhecimento de suas capacidades e pela busca de métodos de ensino para sua educação.

O marco das mudanças das imagens e sentidos sobre as pessoas surdas remonta ao século XV, com a contribuição teórica do médico e filósofo Girolamo Cardano (1501–1576). Cardano foi um dos primeiros a reconhecer e a defender a capacidade educacional das pessoas surdas, ao propor o uso de objetos, escrita e desenhos como recursos associativos para o ensino.

---

<sup>4</sup>Idade Moderna – período compreendido entre 1453 – 1789.

Embora Cardano não tenha deixado o seu método de maneira escrita, sua abordagem representou um avanço significativo para os estudos científicos relacionados à educação de pessoas com surdez. Suas ideias marcaram um ponto de inflexão no reconhecimento das potencialidades educativas das pessoas surdas, situação que contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas a esse público.

A Idade Moderna destaca-se por inúmeros progressos no âmbito educacional e científico relacionados à compreensão da surdez e ao tratamento educacional das pessoas surdas. Esse período foi significativo na Europa, cenário da maioria dos fatos históricos associados à surdez (Luchese, 2017).

No decorrer do século XVIII, observamos uma distinção marcante entre as metodologias pedagógicas aplicadas à educação de pessoas surdas, qual seja: o oralismo e o gestualismo. Charles Michel De L'Épée (1712-1789), educador francês, emergiu como um defensor fervoroso do gestualismo. Ele acreditava no potencial da língua de sinais como meio de educação para os/as surdos/as. Em contrapartida, o alemão Samuel Heinick (1729-1790) advogava pelo oralismo, que privilegiava o ensino da fala como principal via educacional para esse grupo.

As contribuições e abordagens desses pioneiros ganharam proeminência e influenciaram as práticas pedagógicas na educação de surdos/as na Idade Contemporânea (conforme abordaremos posteriormente), momento em que essas discussões e metodologias expandiram-se e evoluíram.

Em síntese, durante a Idade Moderna, os estudos científicos desenvolveram-se com o objetivo de compreender as causas da surdez. Nesse período, a fundação de escolas específicas para surdos/as representou um marco importante. As investigações científicas da época deram origem a uma variedade de práticas pedagógicas e educativas relativas à surdez. Dentre eles, inclui-se métodos, como a escrita, a articulação, a leitura labial, o uso de gestos, dentre outros (Selva, 1973).

Na Idade Contemporânea<sup>5</sup>, o panorama educacional para pessoas surdas experimentou uma expansão dupla: por um lado a difusão do ensino em língua de sinais e por outro a consolidação do método Oralismo Puro. Esse período foi marcado pela busca para encontrar as formas de comunicação desse grupo.

---

<sup>5</sup>Idade Contemporânea – iniciou-se em 1789 e segue em andamento.

Significa que a preocupação maior residia na seguinte questão: de que forma o/a surdo/a pode se comunicar?

Conforme dito, um dos nomes que destaca-se inicialmente é o do abade francês Charles Michel de L'Épée, reconhecido como uma figura pioneira na educação de pessoas surdas, ao fundar, em 1760, a primeira escola pública para surdos/as em Paris. Essa instituição consolidou-se como um centro de referência na formação de professores/as surdos/as e, também, inspirou a criação de outras escolas com propósitos similares, em várias partes do mundo (Sousa, 2006).

O professor surdo francês Ernest Huet, discípulo de L'Épée, chegou ao Brasil por convite de D. Pedro II, com a missão de estabelecer a primeira instituição educacional para surdos/as no país. Em 1857, foi inaugurada no Rio de Janeiro a escola, denominada Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que atualmente é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), oficializada pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857.

Nesse estabelecimento, emergiu a fusão da língua de sinais francesa com os sistemas gestuais já utilizados pelos/as surdos/as de diversas regiões brasileiras. Em dezembro do mesmo ano, Huet e um grupo de alunos no instituto, realizaram uma apresentação diante do imperador D. Pedro II para demonstrar a eficácia da comunicação por meio da língua de sinais. Os resultados do trabalho apresentado por Huet causaram boa impressão.

Em 1880, o Congresso de Milão representou um divisor de águas na trajetória educacional dos/as surdos/as. Nesse evento, dominado pela presença de professores/as ouvintes, foi tomada uma decisão significativa por meio de votação: a educação dos surdos deveria privilegiar o ensino da língua oral em detrimento da língua de sinais, que foi determinada para ser abolida. Essa resolução impôs que os/as surdos/as submetessem-se a treinamentos, voltados para o desenvolvimento da fala e a prática da leitura labial, técnica que envolve a interpretação visual dos movimentos labiais do interlocutor para compreender sua fala (Strobel; Perlin, 2008).

As resoluções, advindas do Congresso de Milão, inauguraram uma nova era pedagógica para a educação de surdos/as, marcada por uma abordagem corretiva e reabilitadora. Essa nova pedagogia visava à regulação e o controle do corpo dos/as surdos/as, com o objetivo de eliminar a língua de sinais do ambiente escolar e substituí-la por uma série de técnicas, treinamentos e dispositivos relativos a aquisição da fala oral.

Entre esses recursos estavam próteses auditivas, cirurgias, treinamento auditivo, leitura labial, articulação de fonemas, audiometrias, exercícios respiratórios e ampliação do vocabulário. Essas medidas eram vistas como estratégias para normalizar o sujeito surdo, alinhando-o aos padrões de comunicação e interação predominantes na sociedade ouvinte, conforme nos aponta Lulkin (2000).

A decisão de privilegiar a língua oral na educação de surdos/as, estabelecida pelo Congresso de Milão, foi recebida negativamente pelos/as surdos/as usuários/as da língua de sinais. A proibição do uso da sinalização como meio de comunicação agravou a situação, o que resultou no abandono de um recurso vital para a comunidade surda: a língua de sinais, que atendia às necessidades comunicativas dos/as surdos/as.

Começa, então, uma longa e sofrida batalha do povo surdo<sup>6</sup> para defender o seu direito linguístico-cultural. As associações dos/as surdos/as se uniram mais, o povo surdo lutou para evitar a extinção das línguas de sinais. Foram aproximadamente cem anos vividos na educação de surdos/as com o ensino da Língua Oral, o que representou o ocultamento da identidade surda<sup>7</sup>, que emerge a partir dos artefatos culturais peculiares do povo surdo, usuário/a de língua de sinais, frente às suas demandas. Por povo surdo, assumimos o entendimento partilhado por Strobel (2016, p. 37) como um “grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, histórias, tradições comuns e interesses semelhantes”.

A partir da década de 60 surgem novos estudos sobre as Línguas de Sinais. O linguista Willian Stokoe, dos Estados Unidos, toma a decisão de indagar a forma de comunicação utilizada pelas pessoas surdas — a língua de sinais — e adotou os mesmos instrumentos linguísticos, utilizados para indagar “línguas exóticas” e usados em pequenas comunidades. Esse interesse não nasce num contexto educativo, e sim num ambiente linguístico a fim de que se compreendam todas as dimensões possíveis a serem fornecidas pelo estudo desse meio de comunicação.

Stokoe percebeu que as línguas de sinais têm características linguísticas análogas àquelas das línguas orais. Dessa forma, “inicia uma nova fase para o

---

<sup>6</sup>

<sup>7</sup> Ao focalizar a representação da identidade surda, nos apoiamos em Perlin (2013, p. 54), ao dizer que “[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez. De inclusão entre os deficientes, de menos valia social”.

renascimento da aceitação da língua de sinais e cultura surda após muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos” (Strobel, 2009, p. 12).

Na era contemporânea, notamos progresso no reconhecimento e respeito às diferenças. No entanto, as representações sociais a respeito de grupos com membros que apresentam características distintas em sua aparência, comportamento e formas de comunicação, ainda, enfrentam resistências de aceitação em certos segmentos da sociedade. Essas representações sociais, embora desafiadas por movimentos de inclusão e direitos humanos, refletem a persistência de preconceitos e estereótipos arraigados que continuam a influenciar alguns grupos e setores sociais.

Além dos progressos sociopolíticos, observados em nossa sociedade, o engajamento de grupos marginalizados na luta pela afirmação de seus direitos e contra o preconceito contribuíram para a legitimação de suas reivindicações. Destacamos, nesse contexto, a promulgação da Lei nº 13.143/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tipifica como crime qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Essas conquistas, embora não restrinjam-se exclusivamente ao grupo de surdos, representam avanços para uma variedade de grupos que enfrentam desafios relacionados ao preconceito e à exclusão (Davis, 2006).

Embora as medidas contra discriminação e preconceito tenham contribuído para amenizar tais atitudes, é imprescindível não nos acomodarmos nesse patamar e buscar progressos contínuos na aceitação e no reconhecimento do Outro, com respeito as suas diferenças como parte essencial de seus direitos e deveres na sociedade. Para tanto, no caso dos sujeitos surdos, é fundamental garantir-lhes pleno acesso aos seus direitos de acessibilidade, educação, profissionalização, independência e realização pessoal. Uma sociedade desenvolvida empenha-se em promover a inclusão de todos os seus membros em diversos aspectos da vida comunitária, e assegura que cada cidadão, independentemente de suas particularidades, tenha a oportunidade de contribuir e participar plenamente.

A compreensão da surdez abrange uma diversidade de perspectivas que refletem sua complexidade. A classificação da surdez pode ser abordada sob diferentes prismas, seja pela análise das suas causas etiológicas e do grau de perda auditiva ou por uma perspectiva étnico-linguística que enfatiza a surdez como uma diferença cultural e linguística.

Do ponto de vista etiológico e audiológico, a surdez é categorizada com base na origem e na intensidade da perda auditiva, que pode variar de leve a profunda (Honora, 2014). Essa classificação é crucial para o diagnóstico médico e para determinar as intervenções apropriadas, inclusive as tecnologias de assistência, como aparelhos auditivos e implantes cocleares, que visam facilitar o acesso à linguagem oral por meio dos resíduos auditivos e/ou visão (Lane; Hoffmeister; Bahan, 1996).

Em contraste, a perspectiva étnico-linguística, fundamentada em um enfoque antropológico, considera a surdez menos como uma questão de deficiência auditiva e mais como uma característica identitária que define a pertença a uma comunidade cultural com sua própria língua – a língua de sinais – e práticas culturais (Ladd, 2013). Essa visão realça a importância de reconhecer a língua de sinais como um sistema linguístico completo e natural, que oferece aos/as surdos/as um meio visualmente acessível de adquirir linguagem e participar plenamente da vida social e cultural de sua comunidade (Sacks, 1998; Ladd, 2013).

A discussão em torno da surdez tem se intensificado nas instituições acadêmicas brasileiras. É crescente o número de produções acadêmico-científicas que problematizam a surdez a partir de um significativo arcabouço de referências teóricas e metodológicas.

Dessa maneira, o resultado dos estudos acadêmico-científicos; desenvolvidos nas universidades sobre a surdez, atribuem novas perspectivas a temática. Implica em dizer que houve a ampliação da visão que profissionais da área têm sobre esses sujeitos. Além disso, esses estudos oportunizam as diversas áreas do saber com interfaces na cultura, identidade, discursividades, história, territorialidade, memórias, representações sociais, dentre outras.

Com essa ampliação de estudos sobre a surdez nas universidades, houve o desenvolvimento de arcabouço teórico-metodológico que subsidia a constituição do campo de estudos surdos no Brasil. De acordo com Skliar (1998a):

Os *Estudos Surdos* se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, em que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (Skliar, 1998a, p. 5, grifos no original).

O excerto ressalta a complexidade desse campo interdisciplinar, dedica-se ao estudo da surdez para além das limitações audiológicas. Os Estudos Surdos englobam uma ampla gama de dimensões que constituem a experiência surda, desde a língua e identidade até a história, arte, educação, entre outros.

Ao refletir sobre a trajetória histórica e os processos sociais, educacionais e científicos, relacionados ao sujeito surdo, desvelamos as imagens e os sentidos atribuídos pela sociedade acerca da pessoa surda/com surdez e as práticas sociais que moldaram processos de exclusão, segregação, integração e inclusão desses sujeitos ao longo dos séculos. Ao mesmo passo, fizemos a seguinte pergunta a nós mesmos: **por que abraçar o tema sobre educação de surdo como estudo de Doutorado?**

Consideramos essencial que, como pesquisadores, nosso papel vá além de apenas investigar o tema de interesse. É imperativo também refletir criticamente sobre a nossa conexão pessoal com o objeto de estudo proposto.

Ao nos 'debruçarmos' sobre a questão que motivou esta investigação, voltamos nosso olhar para as imagens e os sentidos que permeiam nossas trajetórias de vida e profissional. Foi nesse processo de autorreflexão que decidimos por elaborar um breve memorial com destaques naquelas imagens que persistem em nossa mente e que, até o momento, ressoam como motivações fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

## 1.2 UM MOSAICO DAS EXPERIÊNCIAS QUE MOLDARAM MEU SER

Iniciar a escrita de um memorial de formação acadêmica e profissional é mergulhar em uma jornada interna, onde revisitamos os marcos que delinearão nossa trajetória no mundo acadêmico e no âmbito profissional.

Esse exercício resgata as experiências educativas formais e informais que contribuíram para o nosso desenvolvimento. Também, destaca os encontros, desafios e realizações que foram fundamentais na construção de nossa identidade profissional. Ao fazer isso, busquei compreender como as escolhas, oportunidades e obstáculos, enfrentados ao longo do caminho, influenciaram minhas perspectivas, competências e direcionamentos futuros. Esse memorial, portanto, funciona como um mosaico reflexivo que, ao ser montado, revela a essência de quem me tornei como acadêmico e profissional.

A construção desse mosaico instiga-me a revisitar as experiências que permearam minha trajetória e que desempenharam um papel fundamental em minha formação. Ao empreender essa jornada pelo passado, inevitavelmente nos deparamos com "prateleiras" e "gavetas" anteriormente ocultas e agora trazidas à luz, muitas vezes, cobertas pelo pó do tempo em nossa memória.

Logo, nos deparamos com histórias que contribuíram positivamente e/ou negativamente para configurar e conformar quem somos, como chegamos até aqui e como essas lembranças do passado interferiram na forma como enxergamos os *Outros* e a nós mesmos.

As lembranças que ressurgem em nossa consciência trazem consigo uma nova camada de compreensão e interpretação sobre os eventos vivenciados até o momento presente.

No processo de revisitar minhas experiências passadas, é inequívoco reconhecer que elas tiveram um papel significativo em minha formação. As influências dessas vivências refletiram-se diretamente nas escolhas de minhas áreas de pesquisa e na prática profissional. Cada decisão tomada, cada caminho escolhido para aprofundamento acadêmico e cada passo dado no exercício profissional foram, de alguma forma, moldados por eventos, aprendizados e desafios anteriormente enfrentados. Esse entrelaçamento entre passado e presente evidencia a contínua construção do ser, e demonstra como a bagagem de experiências acumuladas contribui para definir nossos interesses, paixões e motivações na busca pelo conhecimento e na contribuição para o campo de atuação escolhido.

Assim, inicio este mosaico de memórias, e remonto ao período em que residia em Ananindeua/PA, especificamente no bairro do Coqueiro. Esse lugar, marcado por ser o meu local de nascimento e onde vivi até completar 17 anos, constitui-se como o cenário primordial das experiências que formaram a base de minha trajetória. As vivências, acumuladas durante esses anos em Ananindeua, moldaram aspectos fundamentais de minha identidade, influenciaram minha visão de mundo e minhas aspirações futuras.

Desde a minha infância, guardo a recordação de ensinar meus amigos a fazerem o dever de casa. Lembro-me de ser destaque na escola durante o Ensino Fundamental. Apesar do compromisso com os estudos, não deixava de aproveitar plenamente a infância, especialmente nos intervalos das aulas, onde as brincadeiras

deixavam-me com a roupa suja ao retornar para a sala. Essa fase de pura inocência e alegria começou a transformar-se quando atingi a idade de 10 anos, período marcado pelo divórcio dos meus pais.

A separação trouxe consigo desafios financeiros e emocionais significativos para minha mãe, meus quatro irmãos e eu. Enfrentamos diversas dificuldades que exigiram de mim uma maturidade precoce. Foi então que compreendi a necessidade de crescer e buscar nos estudos a ponte para um futuro promissor. Com dedicação, aspirei a alcançar realizações que pudessem garantir conforto e bem-estar para minha mãe.

Em 1994, ao avançar para a 5ª série do então chamado primeiro grau, recebi uma bolsa integral para estudar no Colégio Christus, situado na Av. José Malcher, local que atualmente abriga uma universidade privada. Ao revisitar essa fase da minha vida, as memórias emergem vivas, e fazem-me recordar do Firuli, personagem de Ruth Rocha no conto literário *Quando a Escola é de Vidro*. Naquela instituição, enxergava-me refletido na descrição da autora sobre um “menino que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre” (Rocha, 2003, p. 41).

Nesse texto, Ruth Rocha (2003) emprega a metáfora do vidro para retratar a escola sob diversas perspectivas, e abrange aspectos físicos e pedagógicos, interações humanas, questões de gênero, hierarquia escolar, exclusão social e visões políticas, além de abordar a seriação e o modelo tradicionalista de ensino, entre outros elementos. Associamos, tudo isso, a uma educação aos moldes tradicionais, que não considera as experiências sociais e culturais de cada aluno/sujeito, suas diferenças, diversidades e particularidades (Libâneo, 1994). Tal abordagem educacional tende a estereotipar, padronizar e restringir as diversas percepções, além de silenciar as múltiplas vozes presentes tanto na sociedade quanto no ambiente escolar.

Nesse colégio, tive meu primeiro encontro com um colega surdo, Paulo. Este, pouco adaptado à oralização e não familiarizado com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), enfrentava desafios significativos na comunicação. Durante essa época, a relevância da Libras para os/as surdos/as ainda não era amplamente reconhecida, e muitos/as educadores/as supunham que a simples observação dos movimentos labiais do/a professor/a seria suficiente para que o/a aluno/a surdo/a compreendesse a mensagem, como se a leitura labial pudesse substituir a experiência auditiva de

forma instantânea e eficaz. Contudo, essa crença revelou-se um equívoco, uma tentativa falha de normalizar o aluno surdo, ao ignorar suas características e necessidades especiais.

A situação de Paulo e a minha no ambiente escolar enquadrava-se no conceito de *outsiders*, como definido por Becker (2008, p. 27, grifos no original), ao referir-se “*aquelas pessoas que são consideradas desviantes*, ou seja, fora do círculo daquelas pessoas que o grupo considera ‘normal’”. Essa classificação destacava o quão distante estávamos dos demais, não apenas por nossas condições individuais, mas pela maneira como éramos percebidos e rotulados em um contexto que privilegiava uma homogeneidade inexistente e ignorava a riqueza das diferenças humanas.

Minha trajetória remete-me a momentos compartilhados com Paulo, com quem frequentemente associava-me, e inclusive o ajudava com as tarefas escolares. Essas interações foram os meus primeiros ensaios para ser professor da Educação Especial, condição profissional que viria a se consolidar anos mais tarde. Em 2002, aos vinte anos, embarquei na minha primeira experiência profissional na área, onde assumi a posição de educador de alunos com deficiência visual – cegueira e com baixa visão.

Entre o Ensino Fundamental e Médio, mudei de escola várias vezes. Mesmo com bolsa de estudo, minha mãe, nem sempre podia pagar a passagem de ônibus, dentre outros custos que a educação privada demanda. Assim, ora estudava em escola pública, ora estudava em escola privada com bolsa até que o 3º ano do Ensino Médio foi concluído.

No ano 2000, fui aprovado no vestibular para Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Pará (UFPA) e para Matemática no Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (CEFET/PA), hoje conhecido como Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará (IFPA). Sem restrições para ocupar duas vagas em instituições públicas federais naquela época, inscrevi-me e frequentei ambos os cursos durante o primeiro ano. Contudo, a decisão de me dedicar à docência foi cristalina ao final desse período, então, escolhi prosseguir exclusivamente com a licenciatura, no IFPA. Esse processo de escolha profissional corrobora o pensamento de Freire (1991):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser

educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

A citação de Paulo Freire (1991) reflete a concepção de que a educação é um processo contínuo e dinâmico, construído ao longo da vida. Ainda, sublinha a ideia de que a formação de um educador não é um evento isolado ou predestinado, mas uma trajetória de desenvolvimento pessoal e profissional que se dá no entrelaçamento da prática pedagógica com a reflexão crítica sobre essa prática.

Assim, em 2002, enquanto dedicava-me ao curso de Licenciatura em Matemática, busquei aprimorar minhas competências por intermédio de uma bolsa de incentivo acadêmico. Aprovado, comecei a dar aulas de reforço de Matemática na Seção Braille da Biblioteca Arthur Vianna, destinadas a alunos cegos e com baixa visão, graças a um convênio com o IFPA. Essa experiência foi importante para a escolha da minha trajetória docente.

A Seção Braille foi um espaço acolhedor e que me abriu portas para participar de palestras, cursos sobre educação de pessoas com deficiência visual, educação especial e educação inclusiva, além de contatos com os profissionais da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo e da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Pará (COEES/SEDUC-PA). Também foi lugar onde precisei me desconstruir, para reconstruir na prática, ensinar e aprender junto com os alunos com deficiência visual. Não bastava ter o saber matemático, se não soubesse como ensiná-los.

Nesse processo de desconstrução, tive uma formação a mais, qual seja: ser professor da “Educação Especial”, ou seja, teoria de educação matemática em classe e prática de educação matemática, voltada para alunos com necessidades especiais na seção Braille. Para tanto, foi preciso compreender as especificidades e particularidades que emanam do sujeito aprendente, que a academia ainda insiste em nos ensinar e nos formar de maneira genérica.

Nesse íterim, cursei a disciplina Educação Especial e Inclusiva com a Profa. Scheilla Abbud Vieira (à época, docente IFPA). Os estudos realizados durante essa disciplina foram intensos, pois o contato com os textos de Romeu Sasaki, Maria Teresa Egler Mantoan, Cláudia Werneck, Marcos José Silveira Mazzota, bem como as diversas legislações brasileiras sobre a inclusão e a Educação Especial,

despertaram muitas reflexões e fizeram com que o amor pela Educação Especial e Inclusiva germinasse de maneira irreversível em minha vida.

Quão importante foi o contato com essa professora durante a minha formação inicial, pois o caminho que outrora havia sido aberto ao ser chamado para trabalhar com pessoas cegas e com baixa visão, tinha diversas vicinias as quais, eu não saberia seguir sozinho. Hoje, costumo dizer que fui pupilo dela, com muito orgulho, pois sem ela, talvez, teria enveredado para a educação regular como muitos dos meus amigos de curso fizeram.

Ao concluir o curso de Matemática em 2003, no ano seguinte fui aprovado no Concurso Público para a vaga de Professor de Matemática no município de Moju/PA. Por trazer na bagagem experiências acadêmico-científicas e empíricas na Educação Especial e Inclusiva fui lotado como professor do Sistema Modular de Ensino (SOME) em comunidades ribeirinhas e quilombolas. Em Moju, morei até 2008. O meu coração, as experiências e as aprendizagens sinalizavam para que eu retornasse à universidade para continuar os estudos sobre Educação Especial e Inclusiva.

Naquela época, não havia oferta de cursos de Especialização no município e a educação a distância não tinha as proporções de pulverização mercantilista que observamos hoje. Dessa maneira, só restava retornar para a cidade das mangueiras, Belém do Pará. Eis que cria-se um grande dilema diante da seguinte questão: abandonar a carreira, o salário e voltar para Belém sem perspectivas de emprego? E minha mãe, como poderia ajudá-la? As respostas sinalizavam para que mantivesse as raízes fincadas em Moju.

Em 2007, passei no Concurso Público para Professor de Matemática da Secretaria do Estado de Educação do Pará – região metropolitana de Belém. Foi a minha oportunidade para voltar a estudar e ter mais proximidade com o campo da Educação Especial e Inclusiva! “De mala e cuia”<sup>8</sup>, voltei, em 2008, para Belém para exercer um novo desafio docente qual seja: ser professor no sistema prisional de ensino, onde trabalhei como professor de Matemática com mulheres cativas de liberdade, do presídio de Ananindeua. Além disso, ministrava aulas em uma escola

---

8 “De mala e cuia” nesse contexto quer dizer que a pessoa simplesmente juntou tudo o que tem e partiu ou chegou a algum lugar. É usada para dizer que vamos ficar em definitivo no novo local. Disponível em: <https://www.influx.com.br/blog/mala-e-cuia/%20civis>. Acesso em: 01 mar. 2023.

no bairro da Cabanagem, periferia de Belém e no bairro das Águas Lindas, em Ananindeua.

Com a vida estabelecida e a carga horária e lotações de trabalho definidas, pensei: \_ Agora, volto a estudar sobre Educação Especial e Inclusiva!

A realidade nem sempre acompanha nossos sonhos e deparei-me com inúmeras atividades, tais como: planos de aulas, provas e provas para corrigir, mobilidade de uma escola para outra. No final do dia, só me restava dormir. A vida de um professor da rede regular de ensino não é fácil: com baixos salários e extenso estresse, promovido por turmas super lotadas. Acreditamos que dessa forma é mais difícil subir mais um degrau na escala formativa docente.

Comecei a estudar em cursos de qualificação profissional na área da Educação Especial, sobretudo o Braille, Tecnologia Assistiva, entre outros. Em 2008, consegui uma vaga para trabalhar na sala de recursos multifuncionais no bairro da Cabanagem.

No ano de 2009, aprendi Libras e em seis meses, já estava fluente e muito apaixonado por tudo o que comecei a descobrir sobre a comunidade surda<sup>9</sup>, identidade surda e a cultura surda. Devo essa descoberta ao meu amigo surdo Ademilton que em uma situação me disse que precisava aprender Libras para contribuir com a formação complementar e suplementar de alunos/as com surdez, matriculados/as no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, fui orientado a procurar o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoas com Surdez, vinculado ao Secretaria do Estado de Educação do Pará (CAS/SEDUC-PA) para fazer minha inscrição no curso de Libras.

Por cultura surda, consideramos a concepção de Strobel (2016) a partir da seguinte definição:

Cultura surda é o jeito de um sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias (sic), as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2016, p. 29, grifos no original).

---

<sup>9</sup>Para Padden e Humphries (2000, p. 5) "uma comunidade surda é 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. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apóiam (sic) ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para os alcançar".

Assim, compreendemos que a cultura surda consiste nos artefatos culturais visuais-especiais que atravessam o entendimento do sujeito surdo sobre o seu lugar no mundo e sobre mundo.

Fluente em Libras e cheio de vontade de aprender mais sobre esse novo universo, em 2010, resolvi voltar aos bancos acadêmicos e comecei uma Especialização em Libras pela Faculdade Montenegro (2010 – 2012). Tal curso foi de grande valia para compreender os aspectos referentes à história, filosofia, linguística, cultura, identidade e diferenças que emergem à luz da surdez.

O ano de 2010 somou significativamente em minha formação sobre a educação de surdos/as, o que me encorajou a realizar a inscrição no Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais, oferecido pelo Ministério da Educação (Prolibras/MEC) – 2010. Fui aprovado e, a partir desse momento, recebi autorização para lecionar a disciplina Libras, como professor. Situo que nesse período, a primeira turma de Graduação em Letras-Libras (convênio UFSC – UEPA), encontrava-se na metade do curso de formação.

Assim, o Prolibras supria a carência de formação de professores em Letras-Libras e era um prestígio receber tal certificação, pois esse documento era tido como um título. Sobre o assunto:

Art. 7º – Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: I – professor de Libras, usuário dessa língua com curso de Pós-Graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005).

A existência do Prolibras foi de fundamental importância para que a qualidade dos profissionais que atuam no ensino e também na tradução/interpretação de Libras fosse assegurada. Esse exame permitiu que fosse comprovada a obtenção de habilidades e conhecimentos necessários por parte dos profissionais que atuam nessa área.

Entre 2012 e 2013, cursei a Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela faculdade UNISABER. Concomitante a Especialização, estudei no curso de Técnicas de Tradução e Interpretação no Centro Integrado de Inclusão e Cidadania (CIIC), e tive como professores Marilene Marques e Ozivan Perdigão Santos.

O curso de tradução e interpretação em Libras oportunizou técnicas para melhorar a postura, bem como trabalhou com treino de tradução consecutiva e simultânea. Assim, subi mais um degrau no campo de aprendizagem da área da Libras: tornei-me tradutor e intérprete, além de professor de Libras especializado.

Em 2012, resolvi criar um centro de formação de professores na área da educação para a diversidade, momento em que fundou o Instituto de Educação e Cultura do Pará – Instituto IEPA, atual UNIEPA, que se tornou um franqueado da Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), atual UNIFAEL, situado na Av. João Paulo II, bairro do Marco, em Belém.

A partir daquele acontecimento, iniciei um novo trilhar pela formação continuada de professores na área da Educação Especial e Inclusiva, bem como migrei para a condição de formador de formadores. Pela UNIEPA, formamos um número expressivo de professores. Cabe ressaltar que, muitos deles, se tornaram professores no nível Superior.

No período de 2016 a 2018, cursei a Licenciatura em Letras-Libras pela Faculdade Atual (FAAT). Com o diploma na mão, não tinha mais dúvidas da carreira que queria seguir. A profissão de professor de Matemática já não era mais a que desejava explorar e já me sentia estabilizado profissionalmente na área da Libras, seja no Atendimento Educacional Especializado, seja em formação de professores.

Conforme reflete Nóvoa *et al* (1979, p. 37), “o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidade”.

Percebo minha carreira conforme concebido em Nóvoa *et al* (1979), um processo marcado por etapas, desafios e redirecionamentos. O retorno para a formação em Letras-Libras em nível de Graduação representou tanto um passo complementar na minha educação, como um desvio do caminho que inicialmente havia traçado. Essa mudança, longe de ser um desvio sem propósito, enriqueceu minha compreensão e prática pedagógica e permitiu-me ‘abraçar’ novas oportunidades no campo da educação especial e da educação de surdos/as.

Em 2015, iniciei a atuação como professor colaborador do Programa de Formação de Professores (PARFOR) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com as disciplinas “Libras”, “Educação Especial”, “Tecnologia Assistiva” e “Linguagens Especiais e Comunicação Humana”. Em cada cidade que ministrava

aulas, procurava os membros da comunidade surda local para conhecer mais sobre o grupo, suas formas de sinalização, bem como aprender sinais específicos daquela determinada cidade. Viajei por diversos municípios pelo Parfor, o que muito contribuiu na aquisição de saberes sobre a realidade dos/as surdos/as na Amazônia Paraense.

Além do Parfor, em 2015, comecei a trabalhar como professor da disciplina Libras no curso de Bacharelado em Música do Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG). O Curso de Bacharelado em Música foi autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 7 de agosto de 1995 por meio de um convênio celebrado entre a Fundação Carlos Gomes e a Universidade do Estado do Pará (UEPA). Em 2013, o Instituto Estadual Carlos Gomes, mantido pela Fundação Carlos Gomes, foi autorizado a ofertar o Curso de Bacharelado em Música de forma independente.

Em meados de 2015, comecei a trabalhar no Departamento de Educação Especializada da Universidade do Estado do Pará (DEES/UEPA), onde ministrei aulas no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). O despertar para o tema da pesquisa remonta, portanto, a 2015 quando fui designado pelo DEES/UEPA, para ministrar a disciplina Libras no curso de Licenciatura em Ciências da Religião da UEPA. Nessa ocasião, desenvolvi interesse e curiosidade pelos Estudos de Surdos, ligados à religião. Assim, enveredei no campo da pesquisa na tentativa de conhecer e compreender as múltiplas performances que a religião configura/ou na educação de surdos/as e na normatividade jurídica da Libras.

Por esse motivo, em 2016, elaborei o projeto de pesquisa para pleitear uma vaga no curso de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória (PPGCR/FUV). Escolhi como objeto de pesquisa o/a surdo/a, inserido/a nos espaços sagrados na cidade de Belém-PA. Essa cidade possui instituições religiosas com trabalhos voltados à surdez, desde a década de 1980.

Na dissertação de mestrado intitulada *Panorama Religioso-cultural para Surdos em Belém/PA* buscamos respostas ao seguinte problema: Quais espaços sagrados constituem o panorama religioso-cultural para Surdos em Belém-PA marcados por configurações de territórios e territorialidades?

A pesquisa do mestrado apresentou “uma cartografia contendo trinta e dois espaços sagrados que configuram espaços, territórios e territorialidades de Surdos a

partir da sua relação com o transcendente, tendo como objetivo geral, compreender a dimensão religiosa-cultural para Surdos em Belém-PA a partir da apresentação dos espaços sagrados de circulação desses indivíduos como marcadores de territorialidades” (SANTIAGO-VIEIRA, 2018, p. 14).

Dentre os espaços mapeados na dissertação, observamos que a educação de surdos no Instituto Felipe Smaldone (IFS) está intrinsecamente ligada à questão da evangelização. Além disso, verificou-se que o IFS apresenta um campo fértil para a continuidade de estudos acadêmicos sobre a educação de surdos em nível de doutorado, a partir da perspectiva de uma instituição de ensino com enfoque missionário.

Importa situar que em outubro de 2016 houve a fundação, em Belém/PA, do Grupo de Estudos Surdos e Interfaces (GESI). Esse grupo conta com discentes, pesquisadores, colaboradores que filiaram-se para contribuir na execução desse projeto. Nesse grupo, existe uma linha de estudos denominada *Religião e Surdez*, da qual faço parte.

Frente à essa narrativa, cabe afirmar que tanto a “Educação Especial/Inclusiva”, quanto à “educação de surdos/as” são elementos importantes em minha jornada acadêmica e profissional, uma vez que engendram objetos de estudos que me acompanham desde a Graduação ou Especialização em Libras até aqui.

Dessa forma, em 2019, ingressei no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará – Linha de Educação, Cultura e Sociedade –, sob a orientação da professora Dra. Ivany Pinto Nascimento, com a proposta de analisar a constituição das representações sociais de ex-docentes e docentes sobre a prática pedagógica e educativa na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA.

No mesmo ano, fui vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade, Juventude, Subjetividade, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE), sob a liderança das professoras Dra. Ivany Pinto Nascimento, orientadora desta tese, e Dra. Sônia Eli Cabral Rodrigues.

Ao longo de seus 17 anos de existência, o Gepejurse configura-se como um espaço para realizar estudos que possibilitem avanços nas discussões e compreensões sobre a interação da cultura, do ponto de vista de suas variáveis e seus impactos, e a constituição da identidade de grupos juvenis, sua dinâmica e

protagonismo, além do desenvolvimento de estudos sobre a afetividade, a violência, a inclusão e a sexualidade e sua interface com os contextos educacionais.

Do período inicial do curso de Doutorado, guardo muitas lembranças do primeiro ano de curso. Os encontros do Gepejurse, os debates sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), mediados pela querida orientadora, professora Dra. Ivany Pinto Nascimento, bem como discussões das TRS aplicadas as pesquisas dos doutorandos: Glauber Ranieri Martins da Silva, Débora Mate Mendes, Lourival Ferreira do Nascimento, Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura e Maura Lúcia Martins Cardoso. Essas interlocuções permitiram caminhar em um novo domínio teórico e estabelecer relações entre as Representações Sociais e a educação de surdos/as.

Também ressalto o contato mais estreito com alguns membros do grupo de professores da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), entre eles, Daniela de Fátima Ferraro Nunes, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu, Maria José Santos Rabelo e, em especial, aquela que se tornou uma amiga próxima e que traçou esse percurso doutoral junto comigo, Wilma Cristina Bernardo Fahd.

Em 2020, enfrentamos um momento delicado: em 23 de março, a notícia da suspensão das aulas devido à pandemia da Covid-19 marcou o início de um período de paralisação global. Tudo cessou – as atividades em Belém, no Brasil e em todo o mundo foram interrompidas. Foi uma fase desafiadora para nós, alunos e professores, com a perda abrupta de muitos aspectos simbólicos da nossa rotina, alguns dos quais talvez jamais sejam restaurados ou recuperados.

Em 7 de dezembro, despertei com sintomas da Covid-19 e, uma semana depois, no meu aniversário, a situação se agravou, necessitando de internação urgente. Além de sequelas que comprometeram minha mobilidade e exigiram fisioterapia, enfrentei também impactos na minha memória, especialmente na capacidade de reter novas informações, o que afetou significativamente o desenvolvimento da minha tese. Apesar das adversidades, continuo empenhado na luta pela superação desses obstáculos.

Em meio a pandemia, iniciamos um processo de aulas remotas para retomarmos os encontros do grupo, das aulas, das orientações. Sobre o exposto, Fahd, Santiago-Vieira e Pinto (2020) refletem:

As aulas remotas emergenciais, amplamente adotadas pelas instituições escolares e universitárias como alternativa para o retorno

às atividades letivas diante a pandemia da *Corona vírus Disease 2019* (Covid-19).

Com o cenário pandêmico, as universidades atenderam as determinações de fechar todos os seus espaços acadêmicos para retornar na medida em que não tivesse mais o perigo de contágio da Covid-19. Isto fez com que o universitário tivesse que ter um sistema de internet, dentre outros recursos que os permitissem assistir aulas *online* (Fahd; Santiago-Vieira; Pinto, 2020, p.352).

Ao concluir esse registro de memórias ainda inacabadas, evoco um trecho da música *A Estrada*, interpretada pela banda Cidade Negra, com letras de Toni Garrido, Lazão, Da Ghama e Bino Farias. A canção ressoa profundamente com nossa jornada, ao destacar o desconhecido percurso necessário para alcançar nossos objetivos.

"Foram tantas escaladas, tantas noites escuras, sem dormir e de frio", um refrão que reflete as inúmeras adversidades enfrentadas, as quais, por vezes, levam-me a questionar o caminho percorrido. Esse trecho musical encapsula a essência da persistência e da resiliência diante dos obstáculos. Ele ecoa as lutas e os esforços empreendidos para atingir o que almejava, apesar das incertezas e desafios enfrentados ao longo do caminho.

Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu nem cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei. [...]

*A Estrada, de Cidade Negra (2014)*

Letra: Toni Garrido, Lazão, Da Ghama e Bino Farias.

### 1.3 O INTERESSE PELO ESTUDO

A escolha pelo tema educação de surdos/as neste estudo está ligado a uma série de experiências pessoais e profissionais ao longo da trajetória. Esses momentos foram fundamentais para o estabelecimento de conexões e geraram a motivação necessária para 'perseguir' esse campo de investigação. Mediante reflexões e vivências acumuladas, fui impulsionado a explorar mais a fundo as nuances e os desafios inerentes à educação de surdos/as, com o intuito de contribuir para a ampliação do conhecimento e para a melhoria das práticas

pedagógicas e educativas nesse campo. A seguir, elenco em tópicos os principais acontecimentos que motivaram-me para essa trilha:

- Designação pelo Departamento de Ensino Especializado (DEES), para ministrar a disciplina Libras no curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA);
- Ingresso no Grupo de Estudos Surdos e Interfaces (GESI), na linha estudos Religião e Surdez;
- O contato com os estudos desenvolvidos pelo antropólogo Cesar Augusto Assis-Silva. Desde 2005, Assis-Silva tem contribuído com um relevante número de produções intelectuais e científicas sobre a questão da circulação de agentes religiosos em espaços não religiosos (universidades, movimentos sociais de Surdos, cursos de Libras e Tradutores Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa) e, sobretudo, da influência de agentes religiosos para – por parte de uns – a promoção de resistências e permanências ao perfil de anormalidade – por outro lado – o engendramento da surdez, Libras e da Cultura Surda.
- O desenvolvimento da pesquisa empírica durante o Mestrado em Ciências das Religiões com o título Panorama Religioso-Cultural para Surdos em Belém/PA. Durante o mapeamento das instituições religiosas com ações inclusivas voltadas para surdos(as), tivemos acesso ao Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA para pesquisar a Pastoral do Surdo em Belém. Nesse processo de investigações em campo, observamos que havia um leque de possibilidades de estudos para se desdobrar nesse campo empírico.

Dessa maneira, entendemos que o estudo eleito por nós, qual seja, práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA auxiliará na verificação o surgimento dos seguintes aspectos:

- A educação de surdos/as em uma instituição educacional confessional católica;
- Práticas pedagógicas e educativas com sujeitos surdos;
- Representações Sociais de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA.

Esses aspectos foram mobilizados pela pergunta que orienta nosso estudo, a saber: como se constitui as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre

as práticas pedagógicas e educativas, na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA?

Nesse compasso, é necessário apontar que a história proporciona ao ser humano uma reflexão presente, mas nunca desvinculada de um passado. Todo percurso trilhado é um processo que desencadeia-se na vida em sociedade. Desse modo, é que delineamos a elaboração deste estudo.

No circuito de instituições relativas à surdez, as escolas especializadas ocupam centralidade e são peças-chave em termos territoriais para a associação de pessoas com surdez, principalmente nas grandes cidades onde encontram-se. Algumas são confessionais católicas e luteranas. Outras são públicas e, historicamente, costumam atrair pessoas surdas de outras localidades, cidades pequenas e médias do interior, onde geralmente não há instituições desse tipo.

A função que essas instituições desempenham é ampla e diversificada. Elas, além de objetivar a formação escolar, destinam-se a sociabilidade e a inclusão social. Nesse sentido, tomamos os argumentos de Assis Silva (2012) ao dizer que:

Possuir essa trajetória garante a inserção de uma rede de sociabilidade bastante vasta relativa à surdez/língua de sinais que vai além dos limites da cidade, do estado ou até do país, e não opera como um marcador da diferença. A circulação entre tais escolas se dá, entre outros elementos, pela prática de campeonatos esportivos. Além disso a escola especial é um local de retorno periódico, para festas (com destaque para as juninas), mostras de cinemas, debates políticos e acadêmicos, contatos para inserção profissional e assistência social (Assis Silva, 2012,p. 78).

Desse modo, esses espaços religiosos entram nesse contexto, não apenas como um lugar de religiosidade, mas como ponto de sociabilidade com outros/as surdos/as e atividades direcionadas relativas à surdez, as quais, em sua maioria, iniciaram a partir de ações missionárias. Por essa perspectiva, Harlan Lane (1992) aponta que as “paróquias e congregações estão historicamente vinculadas a Educação Especial relativa à Surdez” (LANE, 1992, p. 55).

No trilhar da história das missões católicas com foco na educação de surdos/as em Belém, identificamos a chegada da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, no ano de 1972. Esta torna-se um feito para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e educativas com sujeitos/as surdos/as. Essa Ordem religiosa é relevante para o desenvolvimento do evangelismo católico na capital paraense para surdo, além de uma nova possibilidade de educação, pois

a sua instalação demarca a criação do Instituto Felippo Smaldone<sup>10</sup>, em 25 de março de 1973, uma das instituições referência na área da educação de surdos/as, criadas ao longo do século XX em cidades brasileiras. Abordaremos essa instituição com mais detalhe nas próximas seções.

Assim, o Instituto Felipe Smaldone cristalizou-se na história e na memória de pessoas surdas, familiares e professores/as da Educação Especial e Inclusiva pelo seu trabalho, pelas possibilidades educativas e metodologias, voltadas à educação de surdos/as ao longo de meio século de existência. Vale lembrar que as múltiplas representações do instituto carregam aspectos filosóficos e pedagógicos, pautados no carisma do seu criador, o padre Felippo Smaldone, onde a educação e religião são compreendidas como um sistema de formação de identidade e de produção de significados, onde reinterpreta-se o espaço religioso, na perspectiva simbólica, conforme as necessidades dos sujeitos aprendentes.

Desse modo, finalizaremos esta seção apresentando a tese, bem como o objetivo geral e os específicos que nortearam o desenvolvimento deste estudo doutoral para responder o seguinte problema que mencionamos anteriormente qual seja: **como se constitui as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre a prática pedagógica e educativa, na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA?**

#### 1.4 A TESE

Nesse estudo **sustentamos a tese** que as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos, no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, passou por transformações ao longo do tempo em sua forma de compreender a surdez e a educação de surdos/as, atravessadas pelos seguintes aspectos:

- a) os estudos científicos sobre a educação de surdos/as;
- b) a normatividade jurídica que ampara a educação de pessoas com deficiência e, especificamente, a educação de surdos/as;
- c) a formação específica e continuada de professores;

---

<sup>10</sup> Em 1975 ocorre a mudança da grafia do nome. Passou a ser escrito como Instituto **Felipe** Smaldone – Centro Educacional da Audio-comunicação.

d) a experiência vivenciada nas práticas pedagógicas no dia a dia do Instituto com alunos/as surdos/as; e

e) a pressão político-social do grupo de surdos/as nos debates e na difusão de práticas pedagógicas que se comprometam e se aproximem das demandas sociais do grupo de pessoas surdas com particularidade étnico-linguística.

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.5.1 Geral

- Analisar a constituição das representações sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA.

### 1.5.2 Específicos

- Caracterizar a história da constituição e funcionamento do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA;
- Destacar as propostas pedagógicas e educativas do Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA;
- Discutir as imagens (objetivações) e os sentidos (ancoragens) que organizam as representações sociais sobre as práticas pedagógicas e educativas da educação de surdos de ex-docentes e docentes no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA.

Para a organização de nosso texto de tese, fizemos a seguinte configuração:

A Seção 1, *Introdução*, ocupa-se das discussões que incidem sobre o percurso histórico da educação de surdos/as, sobre o memorial de formação acadêmica, assim como da definição do objeto e da problematização, além de comporta a definição do problema, da tese e dos objetivos: geral e específicos.

A Seção 2, *“Escrever é isso aí: interlocução” – mapeamento da produção científica na área da educação de surdos/as no Brasil (2014 – 2019)*, apresenta um estado do conhecimento das produções científicas desenvolvidas em programas de

Pós-Graduação *Stricto sensu* (Doutorado e Mestrado) de instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras– Área Educação, entre os anos de 2014 a 2019.

Na Seção 3, *Procedimentos Metodológicos*, discorremos sobre a proposta metodológica e revelamos as discussões, em termos de abordagem, tipo de estudo, técnicas de produção de dados, técnica de análise e cuidados éticos.

A Seção 4, *A Teoria das Representações Sociais*, abrange os fundamentos da Teoria das Representações Sociais (TRS), bem como delinea uma discussão que se ‘debruça’ sobre conceitos essenciais para a fundamentação desta tese.

A Seção 5, *O Instituto Felipe Smaldone e a História da Educação de Surdos/as: consensos e contexto de ex-docentes e docentes*, delinea a história do Instituto Felipe Smaldone (IFS) em Belém/PA e elucida seus princípios e objetivos educacionais, a partir da trilha histórica da instituição.

A Seção 6, *Representações Sociais de Ex-Docentes e Docentes do Instituto Felipe Smaldone de Belém/PA sobre as Práticas Pedagógicas e Educativas na educação de surdos/as*, apresenta uma análise das representações sociais de ex-docentes e docentes sobre a prática pedagógica e educativa na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone de Belém/PA.

Por conseguinte, as *Considerações Finais*, que entrelaça os pontos fundamentais associados aos resultados obtidos por meio desta pesquisa. Por último, apresentamos as *Referências*, fundamentais para o embasamento teórico, e os *Apêndices*, elaborados por nossa autoria, que visam comprovar e complementar a argumentação desta pesquisa.

## SEÇÃO 2 “ESCREVER É ISSO AÍ: INTERLOCUÇÃO” – MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL (2014 – 2019)

Figura 1 – Pintura *Uma Tarde de Domingo na Ilha de Grande Jatte*, de George-Pierre Seurat (1888 -1886)



Fonte: [https://www.pensador.com/obras\\_de\\_arte\\_famosas/](https://www.pensador.com/obras_de_arte_famosas/).

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.”

*Walter Benjamin* (1987, p. 15)

Essa seção tem como finalidade apresentar o estado do conhecimento relativo às dissertações e teses sobre educação de surdos/as, produzidas nos últimos cinco anos. O foco recai sobre os trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu*, tanto Mestrado quanto Doutorado, das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, especificamente na área de Educação.

É importante ressaltarmos que a revisão do estado do conhecimento constituiu o ponto de partida de nossa jornada de estudo para a produção desta tese. Essa etapa inicial nos ofereceu uma visão abrangente sobre o campo de

estudo no qual nossa investigação está inserida, além de identificar os teóricos relevantes e as afinidades teóricas associadas.

Ao examinarmos a tela de George-Pierre Seurat, observamos pessoas que apreciam a paisagem de um segmento da Ilha de Grande Jatte, localizada no rio Sena, nas imediações de Paris, na França. É nesse contexto que iniciamos a digitação deste texto no teclado do computador, momento em que a recordação, dessa obra de arte de Seurat, emergiu espontaneamente em nossa mente, e nos induziu a uma reflexão sobre ela a partir das lentes de um pesquisador.

A obra mencionada retrata sujeitos em momento de lazer, alguns a passear, outros engajados em conversas, sentados ou reclinados sobre a grama. Notamos que a maioria dessas pessoas está absorta na contemplação do rio Sena e das embarcações que por ele navegam. Embora todos/as os/as presentes estejam imersos na mesma cena, é evidente que cada um/a deles/as atribui sentidos distintos à paisagem observada. Assim, para capturar uma representação que se aproxime da realidade, vivenciada por essas pessoas, torna-se essencial compreender como cada uma experiência e internaliza esse momento.

Através das lentes da imaginação, nos inserimos na cena retratada pela pintura, na qual assumimos o papel do cavalheiro ao lado da dama que segura uma sombrinha preta (eu e minha orientadora). O cenário diante de nós é percebido como se estivéssemos a observar um fenômeno social, em busca de compreender seus múltiplos sentidos.

Automaticamente, lembramos da citação de Mário Osório Marques (2001, p. 26), ao dizer que “escrever é isso aí: interlocução”. A citação de Marques (2001) ilumina um aspecto fundamental do processo de pesquisa, especialmente no contexto da produção de uma tese doutoral: a escrita como ato de interlocução. Essa perspectiva ressalta a importância do diálogo entre o/a pesquisador/a e seu objeto de estudo, não apenas como uma metodologia, mas como um princípio epistemológico que guia a investigação. A interlocução, desse modo, transcende a simples coleta ou análise de dados; ela configura-se como um processo ativo de engajamento com o fenômeno estudado, ao buscar compreender suas nuances e complexidades.

Nessa jornada investigativa, a tarefa de escrever se torna um meio através do qual o/a pesquisador/a estabelece um diálogo contínuo com seu objeto de estudo. Esse diálogo não é unidirecional; ele envolve ouvir, interpretar e responder às

múltiplas vozes e perspectivas que emergem do fenômeno em análise. Tal abordagem permite ao/a pesquisador/a, desvelar a trama dos acontecimentos, bem como situar sua pesquisa dentro de um campo de estudo dinâmico e em constante evolução.

Portanto, a interlocução, enfatizada por Marques (2001), emerge como o cerne da atividade científica, particularmente na formulação de uma tese de Doutorado. Esta exige do/a investigador/a uma atitude reflexiva e receptiva, pronta para ser influenciada pelo objeto de estudo. Simultaneamente, implica uma responsabilidade de contribuir ativamente para o acervo de saberes no campo de investigação específico. O/A pesquisador/a é, portanto, convocado/a a uma imersão profunda que transcende a mera observação: ele engaja-se em um processo de co-construção de conhecimento que é tanto pessoal, quanto coletivo.

Adicionalmente, ao elaborarmos uma narrativa acerca de um fenômeno social, acrescentamos mais um sentido que enriquece a compreensão sobre o acontecimento estudado. Isso implica que, mesmo sem sermos pioneiros no campo de estudos que elegemos, qual seja: o funcionamento da instituição missionária e educacional Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, nossa investigação mantém sua relevância para o campo de estudos da educação de surdos/as. Tal contribuição sublinha a ideia de que cada investigação, independentemente de sua ordem cronológica na sequência de estudos já realizados, tem o potencial de oferecer perspectivas únicas e enriquecedoras que avançam o conhecimento no campo.

Essa observação sugere que, assim como a analogia feita com a obra de Seurat, cada pesquisa traz consigo novas descobertas e interpretações que contribuem para esclarecer facetas, anteriormente não documentadas e apreendidas, devido à sua não revelação a investigadores precedentes. Isso enfatiza a natureza progressiva da pesquisa científica, onde cada novo estudo tem o potencial de expandir os limites do conhecimento existente e oferecer novas lentes através das quais, podemos examinar e entender o objeto de estudo em amplitudes maiores.

Portanto, saber sobre o conjunto de produções que investigaram o funcionamento da instituição missionária e educacional Instituto Felipe Smaldone, sob a ótica de suas práticas pedagógicas e educativas, torna-se crucial. Tal entendimento permite que direcionemos nossos esforços para explorar as lacunas,

ainda, presentes nesse campo de estudo e, dessa maneira, possibilitar uma contribuição para o desenvolvimento e aprofundamento dos saberes associados.

Em síntese, é fundamental reconhecer que a relevância de qualquer estudo científico depende de seu diálogo com o conhecimento científico preexistente. As pesquisas anteriores desempenham um papel crucial ao iluminar as lacunas existentes e ao fomentar a formulação de novas questões sobre o campo de estudo eleito. Isso reforça a premissa de que a definição de um objeto de investigação é influenciada por reflexões, debates e produções já estabelecidas no campo temático em questão.

Como dito anteriormente, o olhar do/a pesquisador/a e seus anseios para o desenvolvimento do seu estudo, não pode estar alheio ao estado do conhecimento de determinado tema, no âmbito da Pós-Graduação *Stricto sensu*. Isso significa dizer que ao dar “um passo para frente”, é preciso averiguar os passos percorridos por outros/as pesquisadores/as, ao conceberem estudos que compõem determinado campo de saber.

Em síntese, ao examinar o leque de produções previamente realizadas, identificamos tanto as vozes presentes quanto os silêncios, bem como percebemos os diversos segmentos que formam a semicircunferência do conhecimento e as lacunas para preenchê-las. A realização desses balanços possibilita a contribuição para a estruturação e análise na delimitação de um campo de investigação. Ademais, possibilita o apontamento de contribuições teórico-metodológicas potenciais, as quais enriquecem o desenvolvimento da pesquisa com novas perspectivas e abordagens.

O estado de conhecimento de uma temática pode ser definido como um “[...] estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, como por exemplo, data de publicação, temas e periódicos etc.” (UNIVERSITAS, 2002).

Com base nessa lógica, procedemos à realização de um Estado do Conhecimento, focado nas dissertações e teses elaboradas nos últimos cinco anos e que relacionam-se com o nosso objeto de estudo, qual seja: a educação de surdos/as na instituição missionária Instituto Felipe Smaldone. Para tal, a questão principal que guiou nossa investigação foi: como se configuram as pesquisas de

Mestrado e Doutorado de Programas de Pós-Graduação do Brasil – Área Educação – sobre a educação de surdos/as, nos últimos cinco anos?

Com esse propósito, desenvolvemos as seguintes questões norteadoras para a pesquisa:

- Quais regiões do Brasil apresentam a maior quantidade de pesquisas relacionadas ao tema?
- Quais fundamentações teóricas sustentam esses trabalhos?
- Quais abordagens metodológicas foram empregadas nesses estudos?

Para abordar essas questões, o primeiro passo em nossa investigação envolveu o levantamento de dissertações e teses disponíveis em programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* na área de Educação, que são reconhecidos e recomendados pela Capes e que relacionam-se com a nossa temática de estudo. A coleta do *corpus* foi realizada em julho de 2021, a partir da plataforma *Dados Abertos Capes*<sup>11</sup>.

A Tabela 1 apresenta relação de cursos e programas de Pós-Graduação em Educação, disponíveis no Brasil.

Tabela 1 – Relação de cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* reconhecidos e recomendados pela Capes (Mestrado e Doutorado) – Área de avaliação Educação

Área de Avaliação	Total de Programas de Pós-Graduação							Total de Cursos de Pós-Graduação				
	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP	Total
<b>EDUCAÇÃO</b>	44	1	49	0	94	3	191	138	95	52	3	288
<b>Totais</b>	44	1	49	0	94	3	191	138	95	52	3	288

Fonte: Elaboração do autor, adaptada de Dados Capes<sup>12</sup>.

A Tabela 1 fornece uma visão quantitativa dos Programas de Pós-Graduação em Educação disponíveis no Brasil. Ela apresenta a distribuição numérica desses programas, conforme categorizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>11</sup> Dados Abertos Capes é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma agência governamental brasileira, vinculada ao Ministério da Educação, responsável pela promoção de cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) no Brasil. A plataforma de Dados Abertos Capes proporciona acesso público a uma vasta gama de dados e informações relacionadas às atividades de Pós-Graduação, que inclui Programas de Pós-Graduação, produções acadêmicas, bolsas concedidas, avaliações de cursos e outras informações relevantes sobre o sistema de Pós-Graduação no país.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 25 jun. 2021.

Os registros incluem: Mestrado Acadêmico (ME), Doutorado Acadêmico (DO), Mestrado Profissional (MP), Mestrado Acadêmico/Doutorado (ME/DO), e Mestrado e Doutorado Profissional (MP/DP). Esse conjunto abarca uma diversidade de Instituições de Ensino Superior (IES) no país – englobadas em associações, centros de formação, centros universitários, institutos, universidades, faculdades, institutos federais, escolas superiores e fundações – e reflete a ampla gama de entidades que contribuem para a formação avançada na área da Educação no Brasil.

## 2.1 ETAPAS METODOLÓGICAS

Com o intuito de buscamos as produções com a temática da educação de surdos/as, o estudo e a análise do material bibliográfico investigado foram organizados em seis etapas, conforme o seguinte registro:

Tabela 2 – Etapas metodológicas para o estado do conhecimento	
1ª fase	Seleção da base de dados eletrônicos – <i>Dados Abertos Capes</i>
2ª fase	Busca na base de dados a partir dos descritores
3ª fase	Pré-seleção dos estudos encontrados (título, resumo e palavras-chave)
4ª fase	Aplicação do filtro – Área Educação – para definição do <i>corpus</i>
5ª fase	Definição dos critérios de análise
6ª fase	Leitura e análise do <i>corpus</i>

Fonte: Elaboração do autor.

Na primeira etapa do processo, utilizamos as bases de dados eletrônicas disponíveis na plataforma *Dados Abertos Capes* como ponto de partida para a nossa investigação. Essa escolha ocorreu devido a abrangência e a relevância dos dados, oferecidos por essa plataforma no contexto acadêmico brasileiro, especialmente no que tange à produção científica em Programas de Pós-Graduação.

Já na segunda etapa, definimos critérios específicos para a busca por meio da seleção de descritores precisos que refletem o foco da nossa investigação. Os descritores escolhidos foram: “História da educação de surdos”, “Educação Profissional AND surdos”, e “Felipe Smaldone”. A seleção de termos foi estratégica para filtrar e localizar estudos acerca da história da educação de surdos/as, os quais nos ofereceriam suportes para compreender as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, no cenário nacional e local. Dentre o universo de dados disponíveis na plataforma *Dados Abertos Capes*, tais pesquisas alinhavam-se diretamente com os temas de interesse de nosso estudo. Desse modo, para realizar as buscas, optamos pelo uso do navegador da *web Google Chrome*.

Ao utilizarmos o descritor “História da educação de surdos”, identificamos onze referências na plataforma Dados Abertos Capes, distribuídas entre cinco teses e seis dissertações. Em seguida, na outra investida de procura na plataforma, utilizamos a combinação de descritores “Educação Confessional AND surdos”, que resultou na localização de quatorze produções, compreendidas em três teses e onze dissertações. Por último, a busca pela palavra-chave “Felipe Smaldone” levou à identificação de cinco produções, conforme a Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Levantamento das Teses (T) e Dissertações (D) realizadas entre 2014 a 2019 a partir das buscas no banco de *Dados Capes*

Área	Descritores			
	Nível	História da Educação de surdos	Educação Confessional AND surdos	Felipe Smaldone
Educação	T	5	-	-
	D	4	-	3
Ciências da Religião	T	-	-	-
	D	-	8	-
Ensino	T	-	-	-
	D	-	2	-
História	T	-	-	-
	D	2	1	-
Artes	T	-	-	-
	D	-	-	1
Ciência da Computação	T	-	-	-
	D	-	-	1
Sociologia	T	-	1	-
	D	-	-	-
Letras	T	-	1	-
	D	-	-	-
Antropologia	T	-	1	-
	D	-	-	-
Total por descritor		<b>11</b>	<b>14</b>	<b>5</b>
Total Geral		30 produções		

Fonte: Elaboração do autor.

Na terceira etapa do processo, procedemos à seleção dos estudos que apresentavam potencial relevância para o nosso tema de pesquisa. Essa seleção foi realizada a partir da análise de três elementos específicos:

- o título do trabalho, que fornece uma visão inicial do assunto tratado;
- o resumo, que resume os objetivos, metodologia, principais achados e conclusões do estudo, oferecendo uma compreensão mais aprofundada de sua pertinência; e

- as palavras-chave, que indicam os principais temas e conceitos abordados.

Na quarta etapa, aplicamos um filtro aos estudos identificados na etapa anterior para selecionar aquelas teses e dissertações, oriundas de Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu*, na área da Educação. Dessa, forma, seguimos os critérios de seleção estabelecidos pela Capes, que agrupa na grande área da Educação, os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, Educação Especial e, Educação e Tecnologia.

Após a pré-seleção, procedemos à análise dos estudos identificados, com o objetivo de determinar os agrupamentos dessas pesquisas que formariam o *corpus* de análise para o nosso estado do conhecimento em tela. Como resultado dessa avaliação, o *corpus* ficou constituído por um conjunto de produções acadêmicas, a saber:

- oito dissertações de Mestrado; e
- quatro teses de Doutorado. Essas produções estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação.

Na quinta fase, elegemos os procedimentos de análise, propostos por Braun e Clarke (2006) para o tratamento do *corpus*. Esse obedeceu aos seguintes agrupamentos:

- distribuição da produção por região do Brasil;
- percentual de produção entre dissertações e teses; e
- número de dissertações e teses por IES.

Após a organização inicial do *corpus*, avançamos para a criação de novos agrupamentos com o intuito de apreendermos o desenvolvimento e as nuances dessas produções de forma mais detalhada na nossa análise. Para isso, estabelecemos temáticas analíticas específicas, quais sejam:

- Síntese sistematizada com: título, tipo de produção (se dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado), nome do autor(a), ano de publicação, objetivos do estudo, fundamentação teórica adotada, procedimentos metodológicos empregados, análise realizada e dos principais resultados.
- Agrupamento das produções pelas unidades de sentidos: procedemos com o reconhecimento das diferenças e semelhanças entre os estudos selecionados.

Na sexta fase, dedicamo-nos à leitura criteriosa e à análise do *corpus*. As informações sobre as doze produções são apresentadas na Tabela 4, disposta a seguir, com respectivos anos de publicação, instituição/ Programa de Pós-Graduação, nível, título e autor/a / orientador/a

Tabela 4 – Síntese de informações sobre as produções acadêmicas

Ano	Programa IES	Nível	Título	Autor Orientador
2015	PPGED/UEPA	ME	<i>Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém</i>	TATIANA CRISTINA VASCONCELOS MAIA Orientador: José Anchieta Oliveira Bentes
	PPGED/UFMS	ME	<i>O silêncio eloquente: a gênese do imperial instituto de surdos-mudos no século XIX (1856-1896)</i>	RADAI CLERIA FELIPE GONÇALVES Orientador: Ademilson Batista Paes
	PPGED/UFS	ME	<i>O Instituto Nacional de Educação de surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959-1961)</i>	CATHARINE PRATA SEIXAS Orientadora: Verônica dos Reis Mariano Souza
2016	PPGE/UFRJ	ME	<i>“Perceber, Pensar e Falar: o implante coclear na realidade escolar”</i>	EVA VILMA NAVEGANTES DA SILVA Orientadora: Celeste Azulay Kelman
	PPGED/UFS	ME	<i>Gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia</i>	CRISTIANO DAS NEVES VILELA Orientadora: Verônica dos Reis Mariano Souza
2018	PPGEEs/UFSCAR	DO	<i>Histórias e Memórias de Lideranças Surdas em Pernambuco</i>	NORMA ABREU E LIMA MACIEL DE LEMOS VASCONCELOS Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
	PPGED/UFS	DO	<i>Mãos Tecendo Histórias de Vida: memórias dos surdos Sergipanos Egressos do Instituto Nacional de Educação de surdos (1944-1979)</i>	EDIVALDO DA SILVA COSTA Orientadora: Verônica dos Reis Mariano Souza
	PPGET/CEFET-MG	ME	<i>Educação e Formação Profissional de surdos: o Instituto Nacional de Educação de surdos (1907 - 1930)</i>	ANA LÍCIA SANTOS BRAGA Orientador: Irlen Antônio Gonçalves

continua

continuação

2019	PPGE/ UFRJ	DO	<i>Professores surdos na casa dos surdos: "Demorou muito, mas voltaram"</i>	ALINE LIMA DA SILVEIRA LAGE <i>Orientadora: Celeste Azulay Kelman</i>
	PPGEDU/ UFBA	DO	<i>Milagre do Efatá: discursos e práticas do catolicismo na educação de surdos no Brasil (1950-1980)</i>	BIANCA SILVA LOPES COSTA <i>Orientadora: Theresinha Guimarães Miranda</i>
	PPGED/ UEPA	ME	<i>Surdos Bilingues Bimodais: um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes nativos e falantes tardios Belém</i>	CARLA DA SILVA MOTA <i>Orientadora: Maria do Perpétuo Socorro Pereira Cardoso</i>
	PPGEDU/ UNIRIO	ME	<i>O Debate entre Caridade e Ensino no Congresso de surdos de Paris de 1900 e os seus Desdobramentos no Brasil no ano de 1920</i>	RENATO CELESTINO GUEDES <i>Orientador: José Damiro de Moraes</i>

Fonte: Elaboração do autor.

## 2.2 LEITURA E ANÁLISE DOS CORPUS

O estudo nº. 01, intitulado *Cenas de Letramento e Multiletramento na Educação de Crianças Surdas em uma Escola de Belém*, é uma dissertação de Mestrado, cuja autoria é de Tatiana Cristina de Vasconcelos Maia, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2015.

O objetivo geral desse estudo foi o de analisar as práticas educativas de letramento e multiletramento efetivadas com as crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone.

O trabalho teve como base teórica os contributos do letramento e multiletramento. A constituição do referencial teórico desse estudo baseou-se nos autores que trabalham a temática da construção do conhecimento de alunos, a partir de conceitos variados. Estes perpassam por processos e concepções sobre escrita, letramento e multiletramento: Freire (1985; 1993; 2001; 2004); Street (2014); Rojo (2009; 2012; 2015); Flusser (2010); Kleiman (2005). Como eixo secundário, a pesquisa assenta-se nos pressupostos teóricos sobre multiculturalismo em McLaren (2000); Freire (1993; 1994; 2001); Oliveira (2011); e Catherine Walsh (2009).

No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa do tipo pesquisa documental. O *lócus* desse estudo foi o Instituto Felipe Smaldone, de Belém do Pará. Os instrumentos, utilizados para a coleta de dados, foram: os documentos (biografia de Felipe Smaldone e o do Projeto Político-Pedagógico – PPP); a observação participante com uso do diário de campo

e o de filmagens, como recurso de levantamento de dados, bem como, a entrevista semiestruturada aplicada a duas professoras.

Os dados foram analisados com o auxílio do método da Análise Propriamente Dita, com o aporte teórico de Minayo (2009), cuja categorias de análise foram:

- A quantidade de semioses:
  - centrada em duas semioses; e
  - centrada em três ou mais semioses;
- O contexto de uso do enunciado (quem fala, quando fala, onde fala, por que fala); e
- O letramento autônomo/letramento ideológico.

Os resultados do estudo de Maia (2015) constata que o Instituto Felipe Smaldone desenvolve um importante trabalho educativo com as crianças Surdas. Maia (2015), ainda, reflete ser necessário fortalecer a compreensão do letramento e do multiletramento como concepções que subsidiam o processo educacional de crianças, por meio do uso de múltiplas linguagens ou semioses.

O estudo nº. 02, intitulado *O Silêncio Eloquente: a gênese do Imperial Instituto de surdos-mudos no século XIX (1856-1896)*, é uma dissertação de Mestrado, cuja autoria é de Radaí Cléria Felipe Gonçalves, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2015.

Esse estudo objetivou apresentar a história da fundação do Instituto de Educação de surdos, na cidade do Rio de Janeiro, e compreender como aconteceu a instrução educativa dos alunos surdos, durante a trajetória do Imperial Instituto de surdos-Mudos, na metade do século XIX.

A pesquisa utilizou a abordagem histórica, alicerçada nos aportes teórico-metodológicos da História Cultural. A constituição do referencial teórico desse estudo baseou-se nos seguintes autores: Thompson (1987); Bloch (2001); Le Goff (2003); Huet (1855; 1856); Almanak Laemmert (1857); Leite (1869); Soares (2005); Rocha (2008); Strobel (2012); Faria Rosa (2009); Skliar (2010); e Foucault (1987; 2001).

No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisadora adotou a abordagem qualitativa. No que se refere a fonte de dados, a pesquisa foi caracterizada como de campo. O *lócus* da pesquisa foram os arquivos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro. Os instrumentos, utilizados para a coleta de dados, foram: relatórios, pareceres, fotografias,

regimentos, leis, decretos e outros), localizados nos arquivos institucionais. Os dados foram analisados com o auxílio da Análise do Discurso, com o aporte teórico de Foucault (1987; 2001).

Gonçalves (2015) concluiu que, apesar das vicissitudes enfrentadas no decorrer da existência do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, sua criação e manutenção, no século XIX, foram determinantes para a história da educação de surdos/as no país.

O estudo nº. 03, intitulado *O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a Formação de Professores para surdos em Sergipe (1959-1961)*, é uma dissertação de Mestrado, cuja autoria é de Catharine Prata Seixas, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2015.

O estudo desenvolvido por Seixas (2015) teve como objetivo analisar a formação dos professores de surdos em Sergipe nos anos de 1959 a 1961 para compreender as práticas pedagógicas que nortearam o Curso de Especialização de Professores para surdos, promovido pelo Instituto Nacional de Educação de surdos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos preceitos teóricos-metodológicos da História Cultural, articulados com os conceitos de memória, memória coletiva, escrito, história e cultura. Dentre os diversos referenciais bibliográficos, evidenciamos os seguintes autores, utilizados pela pesquisadora: Mazzota (2005); Jannuzi (2006); Rocha (2009); Souza (2009); Soares (1996; 2005); e Souza (2007).

No que concerne aos procedimentos metodológicos, o estudo adotou a pesquisa documental. O *lócus* desse estudo foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Os instrumentos, utilizados para a coleta de dados, foram: relatórios, atas, jornais, legislação, livros, registro de imprensa, os documentos observação participante com uso do diário de campo e de filmagens como recurso de levantamento de dados, bem como, a entrevista semiestruturada aplicada a ex-professoras do INES e as professoras pioneiras na educação de surdos/as em Sergipe.

Para a discussão e a análise dos dados, os documentos dos diários de classe, foram divididos em cinco categorias, a saber:

- as disciplinas que envolvem os conhecimentos sobre desenvolvimento de linguagem e o método oral;
- as disciplinas que envolvem artes (Música e Desenho);

- as que envolvem os conhecimentos sociais, voltados para o apoio à família (Serviço Social, Direito e Religião);
- as disciplinas a respeito de conhecimentos sobre o corpo humano (Anatomia e Fisiologia); e
- a dos conhecimentos exatos, a exemplo da Física, que discutem o funcionamento dos equipamentos, especificamente do audiômetro<sup>13</sup>.

Os resultados evidenciaram a importância da participação dos professores sergipanos no curso de formação de professores de surdos na perspectiva das práticas pedagógicas formativas, alinhadas com a filosofia oralista, predominante para o ensino de surdos na década de 50 e 60.

O estudo nº. 04, intitulado: *Perceber, Pensar e Falar: o Implante Coclear na Realidade Escolar* é uma dissertação de Mestrado, cuja autoria é de Eva Vilma Navegantes da Silva, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2016.

O objetivo geral desse estudo foi descrever e analisar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças com Implante Coclear (IC), inseridas na realidade paraense, especificamente no Instituto Felipe Smaldone.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do tripé teórico sobre desenvolvimento linguístico-cognitivo:

- implante coclear;
- educação de surdos/as com IC; e
- saúde auditiva de surdos com IC.

Os autores de referência utilizados para as análises e reflexões sobre o tema foram: Correa (1999); Kelman (2010); Scaranello (2005); Moret; Bevilacqua; Costa (2007); Fornazari (2008); Pinheiro *et al* (2012); Dorziat (2004); Lacerda e Lodi (2006); Kelman *et al* (2009; 2011; 2013; 2014); Quadros (2007), Queiroz e Kelman (2007); Rezende (2010); Skliar (2010); Albres; Neves (2013); e Rezende (2010), que trabalham a temática do sujeito com implante coclear e os processos interação social, educação e saúde auditiva.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi do tipo documental e pesquisa-ação. O *lócus* da pesquisa foi o Instituto Felipe Smaldone, em Belém do Pará. Os procedimentos usados para a coleta de dados foram:

---

<sup>13</sup>Equipamento utilizado para realizar o exame de audiometria, que avalia a capacidade de ouvir sons de um paciente.

- análise dos documentos do acervo do Felipe Smaldone, bem como legislações do Estado do Pará que tratam sobre a Educação Especial;
- diário de bordo; e
- entrevista semiestruturada com professores, alunos, pais e um representante da equipe técnica do *lócus* da pesquisa.

Os dados foram analisados com o auxílio do método da Análise de Conteúdo (AC), a partir do aporte teórico de Bardin (2009) e organizaram-se em três eixos temáticos, a saber:

- Desenvolvimento linguístico (ouvir-pensar-falar);
- Desenvolvimento cognitivo (aprendizado mundo/escola via metodologias do IFS); e
- A relação entre IC e a Libras.

Silva (2016), ao concluir sua pesquisa, assinala que o ensino-aprendizagem de crianças com implante coclear é um processo que demanda práticas específicas e resultados de médio a longo prazo. Ressalta também que a habilitação auditiva por si só, não inclui essa criança no processo de escolarização ouvinte, e que são necessárias estratégias diversificadas (multimodais) de ensino para possibilitar, o quanto antes, a inclusão das crianças com IC na realidade ouvinte.

O estudo nº. 05, intitulado *Gênese da Educação de Surdos em Delmiro Gouveia*, é uma dissertação de Mestrado, cuja autoria é de Cristiano das Neves Vilela, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2016.

Esse estudo objetivou investigar a gênese da educação de surdos/as em Delmiro Gouveia, Estado de Alagoas entre 1981 a 2005. A pesquisa de Vilela (2016) é de cunho histórico, baseada no tripé teórico: História Cultural, Representação e dos Estudos de Identidade e Cultura Surda. A constituição do referencial contempla os seguintes autores que trabalham a temática do citado tripé teórico, como: Burke (2008); Pesavento (2005); Sacks (1990); Quadros (1997); Perlin (2010); Skliar (2010); e Goldfeld (2002).

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental. O *lócus* da pesquisa foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Delmiro Gouveia. Para tanto, o pesquisador utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de informações junto aos surdos, pais e professores. O autor analisou as práticas pedagógicas e verificou as representações acerca dos surdos e da surdez.

Os dados foram analisados com o auxílio na análise de conteúdo em Bardin (2009), a partir de três categorias de análise:

- linguística;
- educacional; e
- transmissor de cultura e identidade surda.

Os resultados do estudo de Vilela (2016) constataram que as atividades na APAE não correspondiam às necessidades linguísticas e educacionais dos surdos, visto que a introdução da Libras, em Delmiro Gouveia, ocorreu a partir de 1998. As representações sociais acerca dos surdos no período observado, relacionam-se a estereótipos associados a uma visão medicalizada da surdez e legitimaram discursos capacitistas que os consideravam incapazes e prejudicados por terem nascido no sertão nordestino.

O estudo nº. 06, intitulado *Histórias e Memórias de Lideranças Surdas em Pernambuco*, é uma tese de Doutorado, cuja autoria é de Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2018.

Esse estudo teve como objetivos:

- analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco;
- conhecer como nesse estado se formou o coletivo surdo que tem domínio e faz uso da língua de sinais; e
- identificar como foram tecidos aspectos dos movimentos sociais e qual o papel da educação nessa história.

Essa tese fundamentou-se na abordagem histórico-cultural, na perspectiva da historicidade do ser humano que valoriza a transmissão do conhecimento socialmente adquirido. A pesquisadora utilizou os seguintes autores para a interlocução, como: Thompson (2002); Meihy (2011; 2014); Alberti (2013); Montenegro (2013); Dorziart (1999); Vigotski (2001); Padilha (1194); e Lacerda (2013). A dimensão teórica da pesquisa dialoga também com questões legais, com políticas públicas e movimentos sociais que permearam a trajetória da educação de surdos/as.

Vasconcelos (2018) utilizou a pesquisa qualitativa, com base na História Oral referida, sobretudo por Thompson (2002); Meihy (2011; 2014); Alberti (2013); e Montenegro (2013). Quanto aos procedimentos metodológicos, foram selecionados

11 líderes surdos, todos fluentes em Libras, residentes em Pernambuco, cujo instrumento de coleta de dados foi a da entrevista livre.

A autora estabeleceu critérios para a escolha dos participantes da pesquisa, a saber:

- ser surdo adulto;
- ter domínio e fazer uso da língua de sinais;
- conviver ou ter convivido com uma comunidade surda;
- exercer ou ter exercido cargo ou função de destaque nas associações de surdos, ou em espaços educacionais ou políticos; e
- ter algum reconhecimento como liderança em uma comunidade surda.

Os dados analisados seguiram o método da História Oral com o aporte teórico de Meihy (2011) a partir do desenvolvimento de três etapas fundamentais, quais sejam: a entrevista, a transformação do oral para o escrito e a validação. Como os sujeitos entrevistados eram surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a segunda etapa ‘sofreu’ um processo de ajuste e passou a ser chamada de “transformação do sinalizado para o escrito”. As análises organizaram-se nos seguintes eixos: ambiente familiar, língua, trajetória educacional e envolvimento nos movimentos sociais.

Os resultados da pesquisa de Vasconcelos (2018) evidenciaram que o desenvolvimento humano não restringe-se apenas ao fator biológico. Ele abarca o histórico, o humano e o social. A constituição cultural dos entrevistados foi perpassada pelo outro (surdo e ouvinte) que, no processo de interação, os fez construir conceitos e significados que ressignificaram a sua realidade ao longo do tempo.

O estudo nº. 07, intitulado *Mãos Tecendo Histórias de Vida: Memórias dos Surdos Sergipanos Egressos do Instituto Nacional de Educação de surdos (1944-1979)* é uma tese de Doutorado, cuja autoria é de Edivaldo da Silva Costa, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2018.

O objetivo geral foi o de descrever a trajetória de vida escolar e profissional de todos os surdos sergipanos que estudaram no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) nas décadas de 1944 a 1979.

Essa tese integra as produções do campo da História da Educação Especial e da historiografia de Sergipe, cuja fundamentação teórico-metodológica são os pressupostos da História Cultural.

O marco conceitual adotado teve seu embasamento nos conceitos de representação, apropriação, cultura escolar, história e memória; os principais autores que deram aporte para a compreensão dos processos históricos foram: Chartier (1990); Julia (2001); Halbwachs (2006); Le Goff (2003); Burke (2005); e Pollak (1992); e na área da história da educação de surdos/as: Soares (1999); Mattos (2002); Souza (2007); Rocha (2009); e Seixas (2015).

A ação metodológica fundamentou-se nos elementos constitutivos do método histórico por meio da pesquisa documental. O *lócus* desse estudo foi a cidade de Aracaju, em Sergipe. Os instrumentos, utilizados para a coleta de dados, foram: as correspondências e os diários, os assentos de registros públicos e privados, os jornais, dentre outros, bem como a entrevista semiestruturada, aplicada a cinco surdos e três familiares ouvintes.

Foram coletadas histórias de vida dos depoentes surdos que formaram-se na Instituição e familiares no período em que surgiram os primeiros movimentos efetivos em nível nacional para a escolarização do surdo brasileiro. Além das entrevistas, foram também analisadas fontes de natureza documental e iconográfica.

A tese defendida nesse trabalho foi de que mesmo com todo aparato teórico e metodológico institucional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e caráter segregativo, calcado no oralismo – voltado inicialmente para a reabilitação, e posteriormente, para a instrução, com limites ao Ensino Primário –, a formação, recebida no INES, representou para os surdos sergipanos egressos, a possibilidade de independência econômica e profissional.

Para concretizar a análise, foram apreendidos os aspectos relacionados ao processo de escolarização durante o colégio-internato no INES; a convivência no espaço escolar; as oficinas profissionalizantes; os desfiles cívicos; a primeira comunhão eucarística; as atividades esportivas e às de linguagem articulada; os uniformes; os festejos escolares; e a carreira profissional depois do INES.

Costa (2018) concluiu que apesar da escolarização de Ensino Primário, cursada pelos surdos sergipanos no INES, os estudos realizados contribuíram para a inserção destes no mercado de trabalho e sua independência econômica e profissional.

O estudo nº. 08, intitulado *Educação e Formação Profissional de Surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1907 – 1930)* é uma dissertação de Mestrado, cuja autoria é de Ana Lícia Santos Braga, publicado *no banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2018.

Esse estudo está inserido na Linha de Pesquisa – *Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas* do Mestrado em Educação Tecnológica/CEFET-MG.

A dissertação de Braga (2018) teve como objetivo apresentar uma pesquisa sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), enquanto instituição escolar, pela ótica da educação profissional de estudantes surdos.

Para tal, foi investigado – a partir de diversos documentos disponíveis no Acervo Histórico da própria instituição e em documentos da Biblioteca Nacional – o processo instituinte de um espaço escolar, destinado à formação educacional e profissional, das crianças surdas nos primórdios da República contribuiu, desse modo, para a interpretação da história, da memória e da identidade dessa instituição de ensino.

O trabalho teve como base teórica os contributos da história das instituições educativas. A constituição do referencial teórico desse estudo baseou-se nos seguintes autores: Magalhães (1999; 2004); Gatti Junior (2005; 2016); Rocha (2009); Gonçalves (2015); Laguna (2015); Parente (2010); e Souza (2008).

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa do tipo pesquisa documental. O *lócus* desse estudo foi o acervo documental do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. O estudo teve como recorte temporal, 1907 a 1930, época da gestão de Custódio Ferreira Martins, diretor da instituição.

Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da História das Instituições Escolares, concebidas por Magalhães (1999; 2004) e Gatti Junior (2005; 2016). As categorias de análise verificadas foram: o tempo, o espaço, o programa de ensino, o modelo pedagógico, os regulamentos e os sujeitos da instituição escolar.

Braga (2018) concluiu que o trabalho desenvolvido durante a gestão de Custódio Martins foi especialmente voltado para a formatação da escola, que fincou suas raízes o mais profundo possível, com a construção do prédio que até hoje é utilizado, a reforma dos regulamentos e a inclusão da seção feminina novamente nos quadros da instituição. É notório, inclusive, uma grande preocupação com as

atividades das oficinas, para que a instituição não perdesse a sua característica de escola de ensino profissionalizante.

O estudo nº. 09, intitulado *Professores Surdos na Casa dos Surdos: demorou muito, mas voltaram*, é uma tese doutoral, cuja autoria é de Aline Lima da Silveira Lage, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2019.

O estudo teve como objetivo investigar como ocorreu o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e compreender como ocorreu a sua inserção como pessoas surdas.

A pesquisa foi fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. O suporte teórico se baseia na concepção de narrativa em Benjamin (1987); Cunha (1997); Joutard (2000); Thomson (2000); Vilanova (2000); Bruner (2001); e Grohs (2015). Para a construção da história da educação de surdos/as, a pesquisa fundamentou-se nos estudos de Berhier (1840).

O estudo de Lage (2019) foi de cunho qualitativo, delineado como estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista, aplicada a dois professores surdos aposentados do INES e, também, foram acessados documentos dos acervos pessoais dos professores citados. Outros documentos também foram pesquisados, como o edital e os demais documentos do Concurso Público n.º 09/2012 para ingresso no INES.

Numa segunda etapa, foram entrevistados ainda dois alunos do colégio de aplicação (CAp/INES) e três alunos surdos do Departamento de Ensino Superior (Desu/INES). Após a coleta de dados, foram aproximados os resultados e as narrativas dos professores do INES e do professor francês, com a interpretação das Interseções, Lições e Dúvidas.

Os dados analisados seguiram a orientação de Bauer e Gaskell (2002). A análise das narrativas, iniciada com a transcrição das entrevistas, considerou as características para linguísticas da Libras, quer dizer, as pausas, entonação na sinalização, uso de intensificadores, expressões faciais e corporais.

Lage (2019) concluiu que como o INES pode ser cada vez mais a Casa dos Surdos e, ao mesmo tempo, Casa Comum, conforme conceituado por Nóvoa (1979).

O estudo nº. 10, intitulado *Milagre do Efatá: discursos e práticas do catolicismo na educação de surdos no Brasil (1950-1980)* é uma tese de Doutorado,

cuja autoria é de Bianca Silva Lopes Costa, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2019.

Essa tese objetivou analisar os discursos do catolicismo, em sua materialidade, descontinuidade e genealogia sobre a surdez entre 1950 e 1980 por intermédio de literaturas e práticas específicas para com a educação de surdo.

A investigação partiu da análise de obras, textos e documentos, tecidos pela Instituição Católica para a catequese e, conseqüentemente, a educação desses indivíduos, a fim de identificar nessas produções discursivas, os modos como a surdez foi construída, ordenada pela Igreja de forma a instituir saberes. Além disso, percebeu as relações históricas, de poder, de saber e de práticas instituídas pela Igreja para com a educação de surdos/as.

O trabalho teve como base teórica os contributos da Análise do Discurso (AD). A constituição do referencial teórico desse estudo baseou-se nos seguintes autores: Nascimento (2013); Douettes (2015); Oates (1969; 1971); Freitas (2016), Souza (2016); Fernandes (2013); Peixoto (2011), Assis Silva (2011); Foucault (1986; 1999); Silveira (2012); Silva (2005); Pereira (2015); Garcez (1974); Le Goff (1990); e Orlandi (2001, 2015).

Essa pesquisa foi de caráter qualitativo e caminhou sob à luz do paradigma Pós-Estruturalista. O estudo trilhou os caminhos metodológicos da Análise do Discurso (AD) na perspectiva foucaultiana. O exame dos sentidos e significados a partir da AD possibilitou a análise dos lugares, das práticas e das relações de saber e poder que os instituíram. Assim, essa análise investigou quais foram esses discursos e como foram produzidos.

Costa (2019) concluiu que a igreja Católica perpassou pelas concepções de assistência ou pela de educação das pessoas surdas. Os discursos, as literaturas e as práticas institucionalizadas, configuraram-se como um processo de emergência de um novo discurso em que os aspectos doença, miséria, maldição e castigo, foram reconfiguradas e foram incorporadas no campo da possibilidade, da educação e da integração.

O estudo nº. 11, intitulado *Surdos Bilíngues Bimodais – um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes nativos e falantes tardios*, é uma dissertação de Mestrado, cuja autoria é de Carla da Silva Mota, publicado no *banco de dados abertos da Capes*, no ano de 2019.

O objetivo geral desse estudo foi analisar nas produções sinalizadas de surdos falantes nativos e falantes tardios, a presença das características do bilinguismo bimodal e as formas de mesclas e combinações, presentes nessa forma de bilinguismo.

O trabalho foi desenvolvido a partir dos contributos sobre os fenômenos *Code Switching* e *Code Blending*, cuja constituição do referencial teórico desse estudo, consta de autores, como: Grosjean (2008); Quadros (2012); Lillo-Martin (2014); Pichler (2014); Pizzio (2015), que fornecem suporte teórico aos estudos sobre o bilinguismo bimodal e os modelos de síntese que favorecem à inserção de vocabulário e itens lexicais, e geram as derivações entre as línguas de modalidades diferentes.

No que tange aos pressupostos metodológicos, a pesquisa adotou a abordagem quantitativa e qualitativa. Em relação aos procedimentos de investigação, enquadrou-se no estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, Mota (2019) utilizou a entrevista semiestruturada e a aplicação de testes de recontação em Libras. Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram dois surdos, cujo critério utilizado foi a idade de aquisição da língua de sinais e a forma de aprendizagem da língua portuguesa.

O trabalho apresentou uma análise dos fenômenos *Code Blending* (sobreposição de línguas), *Code Switching* (alternância de línguas) e suas presenças nas produções sinalizadas por surdos falantes nativos e falantes tardios que classificam-se entre o grupo de bilíngues bimodais.

Mota (2019) concluiu que a compreensão sobre o processo de transferências de uma língua para a outra, possibilita o surgimento de fenômenos como a alternância ou a sobreposição de línguas.

O estudo nº. 12, intitulado *O Debate entre Caridade e Ensino no Congresso de Surdos de Paris de 1900 e os seus Desdobramentos no Brasil no ano de 1920*, é uma dissertação de Mestrado, cuja autoria é de Renato Celestino Guedes, publicado no *banco de dados aberto da Capes*, no ano de 2019.

Esse estudo objetivou analisar as *Atas do V Congresso Internacional de Surdos Mudos de Paris de 1900 para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência*.

O trabalho foi desenvolvido a partir dos contributos da História Cultural. O referencial teórico desse estudo é constituído por autores, como: Marc Bloch (2002);

Cury (1988); Assis-Silva (2012); Saviani (2007); Skilar (2013); Bacellar (1926); Bourdieu (2014; 2015); Foucault (2002; 2009); Lulkin (2000; 2013); Rocha (2007; 2009); e Zanellato (2016).

Quanto à metodologia utilizada, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa descritiva e, em relação aos procedimentos metodológicos, enquadrou-se como um estudo do tipo análise documental, cujas fontes ao serem confrontadas, podem responder às problemáticas abordadas. Os dados foram analisados com o auxílio do método documental.

Guedes (2019) concluiu que os surdos sempre estiveram à margem da sociedade, pois eram tidos como “inferiores” ou “anormais”. Nessa linha de raciocínio, as lutas constantes dos surdos, para se autoafirmarem e para a legitimação de seu projeto educacional, obtiveram o apoio principalmente das instituições religiosas.

No centro das discussões, estava a questão da caridade assistencialista como elemento negativo com pouca contribuição na socialização e educação dos surdos. Nessa ótica, os debates entre a caridade e a prática educacional, na virada do século XIX, abriram novos caminhos para o campo do conhecimento da educação de surdos/as, com múltiplos olhares de pesquisas sobre a temática abordada.

A análise e a sistematização dos resultados obtidos pelos/as pesquisadores/as em seus respectivos estudos forneceram uma visão sobre as dimensões teórico-metodológicas abordadas. Além do foco nas estruturas teórico-metodológicas, houve um interesse na distribuição geográfica das teses e dissertações identificadas. A investigação da procedência regional dessas produções acadêmicas, vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, voltadas para a educação de surdos/as, revelou-se fundamental.

Essa compreensão geográfica enriquece o conhecimento sobre a distribuição e o alcance das pesquisas na área. Além disso, também aponta para as diversidades regionais que podem influenciar as tendências de pesquisa, as prioridades acadêmicas e as abordagens pedagógicas adotadas nas instituições de ensino dedicadas aos/as surdos/as. Assim, a análise regionalizada das teses e dissertações emergiu como um aspecto crucial para entender a paisagem acadêmica da educação de surdos/as no Brasil, além de contribuir para o delineamento de um panorama mais completo e detalhado sobre os estudos

desenvolvidos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, conforme verificado na Tabela 5.

Tabela 5 – Teses e Dissertações – Produções levantadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação por Região com aproximação a temática de estudo da tese

	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL	PERCENTUAL
<b>NORTE</b>	2	0	2	16,67%
<b>NORDESTE</b>	2	2	4	33,33%
<b>CENTRO-OESTE</b>	1	0	1	8,33%
<b>SUDESTE</b>	3	2	5	41,67%
<b>SUL</b>	0	0	0	0
<b>Brasil</b>	8	4	12	100%

Fonte: Elaboração do autor.

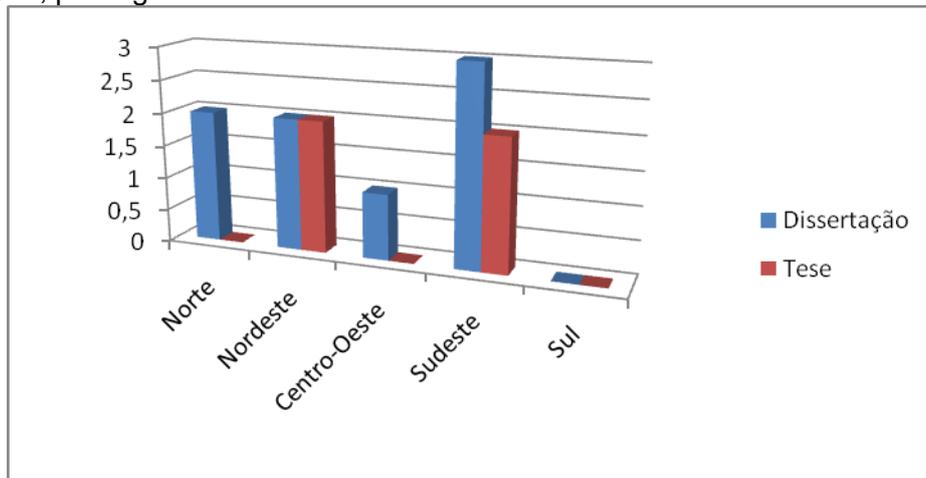
Ao examinar a Tabela 5, observamos que a região Sudeste destaca-se como a área com o maior número de produções acadêmicas pertinentes à temática abordada nesta tese. Com efeito, essa região é responsável por um expressivo percentual de 41,67% do total das teses e dissertações, divulgadas entre os anos de 2014 e 2019.

Esse dado sugere, não apenas uma concentração de atividades de pesquisa na região Sudeste, mas também pode indicar a existência de uma infraestrutura acadêmica, bem como a disponibilidade de recursos e o interesse específico pela educação de surdos/as nessa área geográfica. Tal predomínio reforça a importância de compreender as dinâmicas regionais na produção do conhecimento científico, particularmente no que tange às questões educacionais relacionadas aos surdos. Assim, os dados evidenciam a região Sudeste como o principal polo de contribuições acadêmicas para esse campo de estudo no Brasil.

A agregação dos dados referentes às regiões Nordeste e Sudeste mostra que juntas, elas são responsáveis por 75% do total das produções acadêmicas no período considerado, e deixa as outras regiões com uma contribuição conjunta de apenas 25%. Pontuamos que, ao aplicar os três descritores específicos nas buscas realizadas no *banco de dados abertos da capes*, uma lacuna notável é observada em relação à região Sul, onde não foram identificadas teses ou dissertações sobre o tema. Esse dado é seguido pela contribuição do Centro-Oeste, que corresponde a 8,33% do total, e pela região Norte, com 16,67%.

Conforme os dados da Tabela 6, identificamos um total de doze trabalhos, entre teses e dissertações, defendidos no período de 2014 a 2019. O Gráfico 1 ilustra esse panorama de maneira sintética.

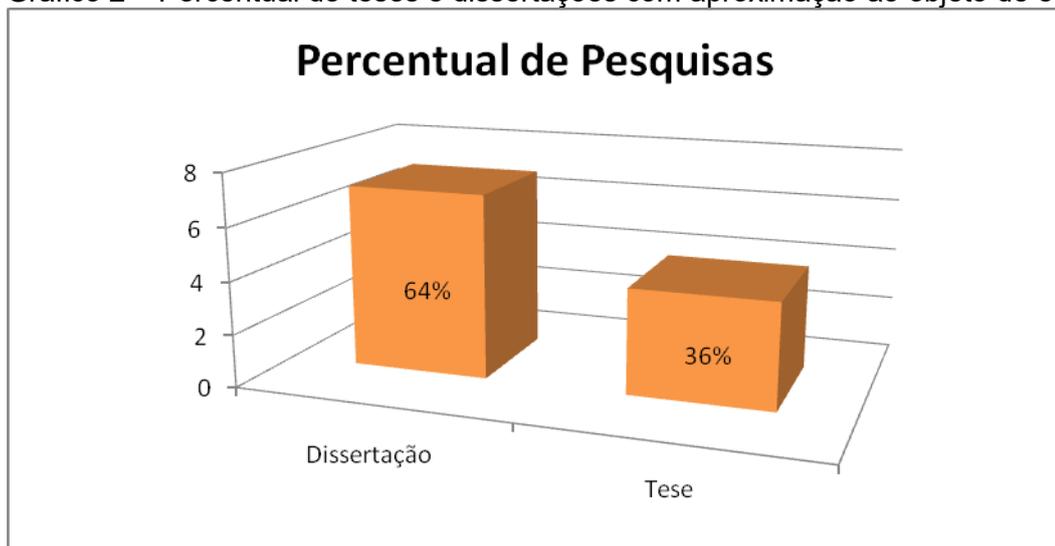
Gráfico 1 – Levantamento de teses e dissertações no campo da educação de surdos/as, por região



Fonte: Elaboração do autor.

O Gráfico 1 revela que a região nordeste e sudeste concentra a maior quantidade de produções de teses e dissertações no campo da educação de surdos/as. Adicionalmente, o estudo destaca que há um número mais expressivo de trabalhos no âmbito do Mestrado, conforme ilustrado no Gráfico 2. Esses resultados indicam uma distribuição desigual das produções por região e um predomínio de estudos na área de Mestrado na temática abordada.

Gráfico 2 – Percentual de teses e dissertações com aproximação ao objeto de estudo



Fonte: Elaboração do autor.

A análise do período de 2014 a 2019 destaca uma predominância de dissertações de Mestrado no campo da educação de surdos/as, que representam 64% do total de produções acadêmicas, em contraste com as teses de Doutorado,

que correspondem a 36%. Essa tendência na composição da produção acadêmica não é um fenômeno recente, conforme evidenciado pelo trabalho de Cavalcante (2016), que catalogou um significativo número de dissertações (254) em relação às teses (50) no intervalo de 1990 a 2013, dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, com foco na educação de surdos/as. Seus estudos apontam que:

Isso indica uma tendência nas pesquisas em educação de surdos, de ter uma incidência maior de dissertações e terem uma redução de produções de teses, o que indica uma maior produção na etapa inicial da pesquisa, que consiste no mestrado.

Esse dado mostra a necessidade de investimento na consolidação do pesquisador sobre a educação de surdos, por meio da realização do doutorado que como foi colocado por Saviani (2006), tem como objetivo formar o pesquisador (Cavalcante, 2016, p. 91).

A citação destaca uma tendência observável nas pesquisas sobre educação de surdos/as, ao evidenciar uma predominância de dissertações de Mestrado em comparação com teses de Doutorado. Esse padrão sugere um foco mais acentuado nas fases iniciais da pesquisa acadêmica, onde o Mestrado serve como uma etapa preliminar para a exploração e o entendimento de questões relacionadas à educação de surdos/as. A maior incidência de dissertações aponta para um cenário onde os esforços de pesquisa estão concentrados em projetos de menor duração que, embora contribuam significativamente para o campo, podem limitar o aprofundamento teórico e metodológico que caracteriza os estudos de Doutorado.

A menção à necessidade de investimento na consolidação do/a pesquisador/a em educação de surdos/as, por intermédio do Doutorado, reflete a importância de fomentar a formação de pesquisadores/as, capazes de contribuir com investigações mais complexas sobre a temática. Como apontado por Saviani (2006), o objetivo do Doutorado é formar pesquisadores/as com elevada competência teórica, metodológica e analítica, a fim de prepará-los/as para liderar projetos de pesquisa que avancem o conhecimento na área e influenciem práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Assim, as ponderações, apresentadas por Cavalcante (2016), suscitam indagações pertinentes, que alinham-se ao seu argumento sobre a necessidade de investimento na consolidação de pesquisas sobre a educação de surdos/as. Ao investigar o cenário, identificamos um número reduzido de pesquisas com abordagem na temática objeto de estudo desta tese, enquanto constatamos uma

expressiva quantidade de trabalhos voltados para temas, como inclusão, educação especial e ensino regular, direcionados tanto ao público com deficiência quanto ao público sem deficiência.

Ao direcionar nosso foco para as pesquisas realizadas durante o levantamento de dados para este estado do conhecimento, observamos a existência de produções sobre a educação de surdos/as em Instituições de Ensino Superior nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste. Notadamente, as regiões Sudeste e Nordeste concentram a maior parte das pesquisas, onde destaca-se a Universidade Federal de Sergipe (UFS), que registra tanto teses quanto dissertações, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação.

A Tabela 6 mostra a elaboração de teses e dissertações por instituição e programa, bem como sua respectiva região, no período de 2015 a 2019.

Tabela 6 – Levantamento do número de Teses e Dissertações por IES

REGIÃO	IES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	SIGLA	M E	D O	TOTAL
NORTE	Universidade do Estado do Pará Programa de Pós-Graduação em Educação	UEPA PPGED	2	0	2
	Universidade Federal de Sergipe Programa de Pós-Graduação em Educação	UFS PPGED	2	1	3
NORDESTE	Universidade Federal da Bahia Programa de Pós-Graduação em Educação	UFBA PGEDU	0	1	1
	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação	UFMS PPGED	1	0	1
SUDESTE	Universidade Federal do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Educação	UFRJ PPGE	1	1	2
	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica	CEFET/ MG PPGET	1		1
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Educação	UNIRIO PPGEDU	1		1
	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	UFSCAR PPGEES	0	1	1
<b>TOTAL</b>			8	4	12

Fonte: Elaboração do autor.

Dentre as instituições que destacam-se pela quantidade de produção, ressaltamos o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), o Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e o Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

Cabe ressaltar que essas instituições de Ensino Superior destacam-se como centros de produção de pesquisas no campo da educação de surdos/as no Brasil. Esse destaque não limita-se apenas ao número de teses e dissertações relacionadas à temática, mas também à presença de linhas de estudo em grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – *Lattes*, que adotam a educação de surdos/as como objeto de investigação para a produção do conhecimento científico.

Essas informações foram consultadas em agosto de 2022. Durante essa análise, constatamos que os/as professores/as orientadores/as das pesquisas na Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) lideram ou participam de grupos nos quais a temática da educação de surdos/as é pauta de discussão e objeto de pesquisa.

Com relação aos procedimentos metodológicos, adotados nas teses e dissertações, vale ressaltar que a análise dessa etapa demandou uma leitura minuciosa dos capítulos metodológicos completos. Isso se deve ao fato de que nem todas as pesquisas apresentaram em seus resumos uma descrição precisa do quadro metodológico utilizado, muitas vezes, sintetizado apenas na menção aos instrumentos de coleta de dados e à abordagem.

Na Tabela 7, a seguir, fornecemos uma síntese dos procedimentos metodológicos utilizados pelos autores das teses e dissertações selecionadas, as quais correspondem ao período de 2014 a 2019, conforme apresentado neste Estado do Conhecimento.

Tabela 7 – Síntese dos Procedimentos Metodológicos nas Teses e Dissertações (2015-2019)

Nº	Tipo de Pesquisa
01	Pesquisa documental e Observação Participante
02	Pesquisa documental
03	História oral e Pesquisa documental
04	Pesquisa-ação
05	Pesquisa documental e Entrevista semiestruturada

continua

continuação

Nº	Tipo de Pesquisa
06	História oral
07	Pesquisa documental e
	História oral
08	Pesquisa documental
09	Estudo de caso
10	Pesquisa documental
11	Estudo de caso
12	Pesquisa documental

Fonte: Elaboração do autor.

A partir da análise da Tabela 7, intitulada *Síntese dos Procedimentos Metodológicos nas Teses e Dissertações (2014-2019)*, verificamos que dos doze trabalhos encontrados pelos descritores "História da educação de surdos", "Educação Confessional" AND "surdos" e "Felipe Smaldone", oito estudos utilizaram a Pesquisa Documental. Dentre esses, três pesquisas basearam-se na História Oral, duas empregaram o Estudo de Caso, uma adotou a observação participante, uma utilizou a entrevista semiestruturada e uma optou pela pesquisa-ação.

Nessa análise, é evidente a predominância do uso da pesquisa documental como procedimento metodológico. Fonseca (2002, p. 32), ao discutir a pesquisa documental, destaca que essa metodologia:

[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.

Quanto à base epistemológica utilizada nas teses e dissertações, essa etapa demandou uma análise detalhada dos trabalhos completos, uma vez que os resumos não ofereciam uma descrição precisa das referências utilizadas para o embasamento teórico nas análises. As bases teóricas são cruciais para orientar e fundamentar uma pesquisa científica; entretanto, 33% dos trabalhos analisados não especificaram a base epistemológica no resumo. A Tabela 8, a seguir, apresenta a descrição da base teórica das pesquisas.

Tabela 8 – Organização das pesquisas quanto à Base Teórica

Nº	Base Epistemológica
01	Letramento
02	História Cultural
03	História Cultural
04	Desenvolvimento linguístico-cognitivo

continua

continuação

Nº	Base Epistemológica
05	História Cultural e Estudos das Identidades
06	História Cultural
07	História Cultural
08	História Cultural
09	História Cultural
10	História Cultural
11	Bilinguismo Bimodal
12	História Cultural

Fonte: Elaboração do autor.

Na Tabela 8, intitulada *Organização das Pesquisas quanto à base teórica*, constatamos que dos doze trabalhos encontrados, 75% foram desenvolvidos a partir dos pressupostos teóricos da História Cultural, enquanto 25% apresentam-se com vertentes pulverizadas em bases epistemológicas na grande área de Linguagem.

Quanto à História Cultural, como base epistemológica, é notável sua predominância nos estudos acadêmico-científicos pesquisados. Conforme Chartier (2002, p. 17), "a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler."

As pesquisas encontradas com base teórica na linguagem têm uma aproximação com o objeto de estudo desta tese doutoral, por abordar a comunicação de surdos no Instituto Felipe Smaldone, em Belém. Esses estudos, mesmo com evidências de uma particularidade glocal, apresentam eventos ocorridos em Belém, que também são uma expressão do desenvolvimento linguístico de surdos/as no Brasil como um todo, ao apontar práticas pedagógicas na área da linguagem que, de certa forma, têm características peculiares de Belém, mas que compartilham semelhanças com o resto do país.

Sobre a terminologia glocal, Cazaloto (2005) reflete:

Como o próprio nome sugere, "glocal" é uma justaposição de uma esfera global a uma esfera local: a partir de um meio de comunicação operando em tempo real (prioritariamente o tempo real do ciberespaço ou o tempo real "live" da televisão<sup>9</sup>) cria-se um ambiente glocalizado, no qual o sujeito se vê imerso em um contexto 8 simultaneamente local (o espaço físico do acesso, mas também o seu meio cultural) e global (o espaço mediático da tela e da rede, convertido em experiência subordinativa da realidade) (Cazaloto, 2005, p. 7-8, grifos no original).

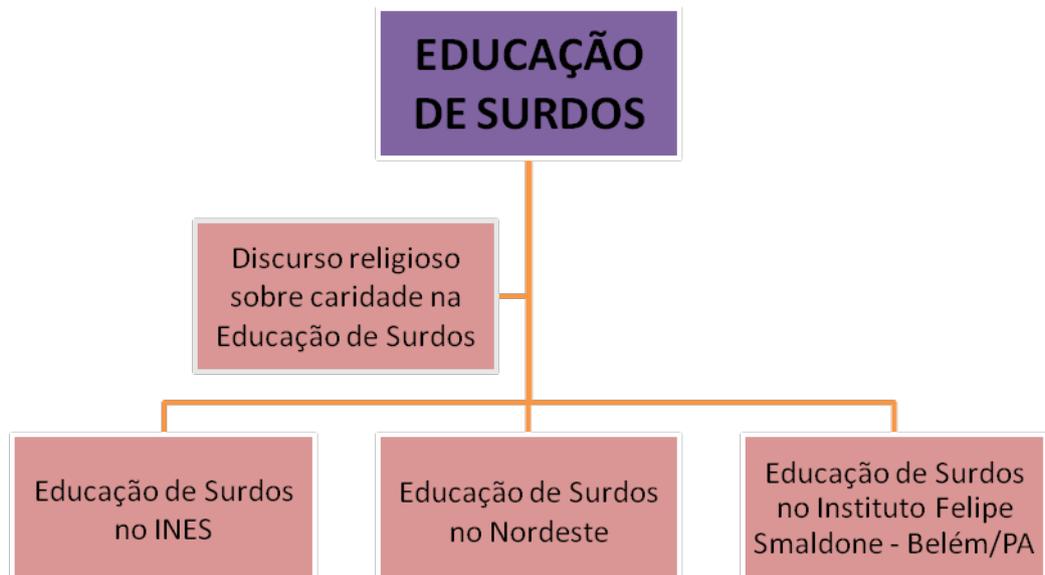
Sob a perspectiva glocal, essas investigações alinham-se a outras pesquisas que integram o *corpus* e dedicaram-se ao estudo da educação de surdos/as em instituições de ensino no Nordeste e no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

Dessa maneira, este estado do conhecimento identificou as características das pesquisas por meio de análise e, com isso, foi possível realizar o agrupamento desses estudos pela unidade de sentido, a saber:

- Educação de surdo/as no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES): 3 pesquisas;
- Educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone: 3 pesquisas;
- Educação de surdos/as no Nordeste Brasileiro: 4 pesquisas;
- Discurso religioso sobre caridade na educação de surdos/as no Brasil: 2 pesquisas.

Na Figura 2, mostramos a representação visual, mediante um diagrama com agrupamentos organizados a partir das unidades de sentido.

Figura 2 – Figura Representação visual do agrupamento em unidades de sentido



Fonte: Elaboração do autor.

O levantamento dessas produções nos proporcionou identificar a abordagem utilizada nas pesquisas que ‘debruçam-se’ sobre a educação de surdos/as. Tais produções, contudo, não destinaram-se, primariamente, a explorar o objeto de estudo desta tese doutoral, que refere-se às representações sociais de docentes e

ex-docentes sobre a prática pedagógica e educativa na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone em Belém do Pará. Essa lacuna pode representar uma fresta a ser preenchida nesse campo de discussão.

Diante dessa constatação, a elaboração deste estado do conhecimento lançou luz sobre as trajetórias a serem percorridas no desenvolvimento deste estudo, ao permitir a identificação de questões ainda não exploradas sobre o tema. Por intermédio desse mapeamento, foi possível confirmar a inexistência de trabalhos relacionados ao tema específico das representações sociais de docentes e ex-docentes do Instituto Felipe Smaldone de Belém do Pará sobre as práticas pedagógicas e educativas, o que reforça a relevância desta pesquisa doutoral.

Portanto, essa seção teve como objetivo discutir o “lugar” ocupado pela produção de pesquisas acadêmicas sobre a educação de surdos/as, a partir da constatação da diversidade de temáticas de interesse, presentes nas pesquisas conduzidas no país.

Os procedimentos metodológicos descritos permitiram apresentar os resultados de um balanço das produções científicas sobre educação de surdos/as, que abrange o período de 2014 a 2019, e considera o nível de formação, a distribuição geográfica, a instituição, o Programa de Pós-Graduação, a autoria, a orientação, os delineamentos metodológicos, os temas, os principais resultados e as considerações.

A análise da base de produções acadêmico-científicas em dissertações e teses indica a necessidade de iniciar discussões nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação sobre a escassez de produções no campo da educação de surdos/as nas diferentes regiões federativas do Brasil. Isso implica a importância de desvendar as nuances das práticas pedagógicas e discutir suas interfaces no cenário contemporâneo acerca da surdez, a partir de suas permanências e diacronias.

A efetivação dessa sugestão poderá se concretizar por meio da criação de grupos de pesquisas, bem como a partir do fortalecimento dos grupos já existentes, assim como, também por meio da concessão de bolsas e estímulo à pesquisa centrada na temática desta tese doutoral.

### SEÇÃO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo, alinhados ao problema de pesquisa e seus respectivos objetivos. Nesse sentido, abordaremos os procedimentos seguidos, como: definição tipo de pesquisa, o *locus* onde a pesquisa foi realizada, os instrumentos empregados para a coleta documental e a entrevista com roteiro semiestruturado com os sujeitos, o *corpus* selecionado e a estratégia de análise dos dados coletados.

Conforme exposto na Introdução deste estudo, delineamos o problema, os objetivos e a tese. Ainda que alguns aspectos metodológicos tenham sido abordados na Seção 1, reconhecemos a importância de detalhá-los no percurso metodológico. Esta decisão estratégica visa construir uma sequência lógica que norteie nossa investigação.

Reiteramos que nosso estudo tem por problema central elucidar a seguinte questão: como se constitui as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre a prática pedagógica e educativa, na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA?

O Objetivo Geral inscreve-se da seguinte forma: analisar a constituição das representações sociais de ex-docentes e docentes sobre a prática pedagógica e educativa na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA,

Os Objetivos Específicos são:

- Caracterizar a história da constituição e funcionamento do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA;
- Destacar as propostas pedagógicas e educativas do Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA;
- Discutir as imagens (objetivações) e os sentidos (ancoragens) que organizam as representações sociais sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as de ex-docentes e docentes no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA.

Estudar sobre as práticas pedagógicas e educativas em uma instituição dedicada à educação de surdos/as, tal como o Instituto Felipe Smaldone, implica revisitar um legado histórico que transcende a sua natureza missionária para enraizar-se na trajetória da educação de surdos/as no Brasil.

Importa destacarmos que as congregações religiosas estiveram entre as primeiras a assumir a responsabilidade pela educação de pessoas com deficiência,

no caso os/as surdos/as, entre outros grupos. Fazemos uma ressalva para evidenciar que a prática do assistencialismo dessas congregações foi inaugural. O acolhimento de pessoas com deficiência por instituições filantrópicas e de caridade fundamentava-se, e ainda fundamenta-se, em princípios religiosos, nos quais, a compaixão pelos considerados “desafortunados” ocupa um lugar central.

A educação de grupos historicamente excluídos, tanto no aspecto da escolarização quanto da socialização, emerge como uma consequência subsequente às iniciativas de assistencialismo. Tal assertiva reforça o exposto por Assis Silva (2012):

Há uma relação de longa duração entre a segregação de pessoas classificadas historicamente como anormais e o carisma de diversas congregações católicas. São diversos os exemplos de fundação de instituições totais que primeiramente funcionavam como asilos, mas também como instituições corretivas e, posteriormente, escolares, que estão vinculadas às deficiências. É o caso mais exemplar de surdez, cegueira, lepra (atualmente hanseníase), debilidades mentais, paralisia, entre outras (Assis Silva, 2012, p. 66).

O excerto de Assis Silva (2012) aborda a complexa relação histórica entre a segregação de sujeitos considerados "anormais" pela sociedade e o papel desempenhado pelas congregações católicas na criação de instituições dedicadas a esses grupos. Essas instituições, inicialmente concebidas como asilos, evoluíram para cumprir funções corretivas e, finalmente, educacionais, situação que reflete uma transição nas práticas e percepções sociais em relação à deficiência.

Essa descrição ressalta o papel histórico da Igreja Católica e de suas congregações na assistência a pessoas com diversas condições, como surdez, cegueira, hanseníase, deficiências mentais e físicas. Tal papel abarca diferentes processos como o acolhimento, assistência social, esforços para a educação e a reabilitação desses sujeitos.

Não é sem fundamento que a história da educação no Brasil, até os dias atuais, em menor escala, é ‘atravessada’ pela religião. Essa observação sobre a persistente influência da religião na educação brasileira, mesmo sob o paradigma da laicidade, destaca a complexa interseção entre crenças religiosas e práticas educacionais no contexto nacional.

A laicidade na educação assegura um espaço neutro em termos religiosos, onde o ensino e a aprendizagem possam ocorrer livre de doutrinação ou influência

religiosa específica, a fim de garantir a igualdade de tratamento a todas as crenças e, por extensão, a todos/as os/as alunos/as (Valente, 2018).

No Brasil, os princípios da laicidade encontram-se ratificados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988). Importa frisarmos que tais bases foram reforçadas, em esfera global, na Declaração Mundial de Educação para Todos<sup>14</sup> (1990), ao assegurar que a educação não seja monopólio de grupos políticos e religiosos, dentre outros.

Todavia, a influência tanto religiosa quanto política, ainda, faz parte da realidade em alguns espaços educacionais públicos e privados de nosso país. Significa que essas influências comparecem em grande medida para doutrinar alunos (Valente, 2018). Porém, essa influência utiliza-se da justificativa de que é para o bom comportamento e desempenho na aprendizagem dos/as alunos/as.

Vale lembrar que essas doutrinações funcionaram, especialmente, como uma forma de imposição das ideologias colonialistas, baseadas em valores sociais cristãos, entre outros.

A trajetória da educação no Brasil está intrinsecamente ligada à influência da educação católica, conforme destaca Moura (2000). Os conceitos de educação e de missão religiosa entrelaçam-se ao longo do desenvolvimento histórico do país, com a chegada dos colonizadores portugueses que introduziram os ideais de evangelização e consolidação dos valores católicos como pilares da prática educativa nacional. Desde o início da colonização, a propagação da cristandade católica foi um elemento central nas estratégias de ensino, adotadas no Brasil.

A história da educação de surdos/as no Brasil segue um padrão similar ao observado em outras áreas educacionais no país. Significa que, inicialmente, prevaleceu uma abordagem assistencialista, que enfatizava o cuidado e a proteção, sem um foco educacional estruturado. Esse modelo era predominantemente pautado na caridade e no amparo. Relegava a segundo plano o desenvolvimento educacional específico para pessoas surdas. Com o tempo, entretanto, o Brasil começou a desenvolver e implementar princípios e práticas educacionais, voltados, especificamente, para a educação de surdos/as, conforme já mencionamos.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 out. 2023.

Os missionários religiosos, em particular aqueles provenientes da Europa e impelidos por uma vocação missionária, desembarcaram no Brasil com a missão de oferecer assistência a grupos considerados "desassistidos". Entre esses grupos, destacavam-se os/as surdos/as e outras pessoas com deficiência, que eram o foco principal dessas atividades de amparo.

Investigar para recordar a história da educação de surdos/as, no caso na instituição missionária e educacional Instituto Felipe Smaldone em Belém do Pará, marca a sua importância em três aspectos, a saber:

- O exame das mudanças desse processo educacional na perspectiva da prática pedagógica e educativa, seus efeitos e respectivas representações sociais;
- A compreensão do passado e o presente da educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA; e
- A discussão das imagens e os sentidos que constituem as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA contribui para identificarmos tanto persistências quanto às mudanças nas representações sociais dos membros do grupo.

O que nos propomos, neste estudo, é investigar as mudanças ocorridas, a partir de ex-docentes e docentes, nas práticas pedagógicas e educativas que o Instituto Felipe Smaldone adota para com seus/suas alunos/as surdos/as, atualmente.

Por práticas pedagógicas, entendemos as ações intencionais com base no desenho curricular para a consecução de objetivos no processo de ensino-aprendizagem; enquanto que as práticas educativas são aquelas ações intencionais com base no desenho curricular para a formação cidadã do sujeito (Nascimento; Vieira; Kimura, 2017).

### 3.1 A TESE POSTULADA

Neste estudo, defendemos a **tese** que as representações sociais de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, são formadas a partir das influências pelas interações entre a experiência de ensino e a subjetividade

desses profissionais, dentro de um contexto em que são construídos os conceitos relacionados à educação de surdos/as.

As imagens e sentidos associados a essas práticas, conforme compartilhados e negociados entre ex-docentes e docentes, não somente foram derivados do Projeto Pedagógico Pastoral do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, como também emergiram a partir das interações e consensos entre os membros do grupo.

Isso indica que as práticas pedagógicas e educativas não se desenvolvem isoladamente, mas são influenciadas pelas representações sociais do coletivo de ex-docentes e docentes, no âmbito do Projeto Político Pastoral (PPP) do Instituto Felipe Smaldone (IFS) em Belém, Pará. Essas concepções, de natureza tanto social quanto simbólica, contribuíram para a formulação das abordagens de ensino para surdos/as, influenciadas pelo treinamento específico pelo qual passaram.

Tais representações sociais “são por um lado sociais, pois implicam na participação de outros, de seus grupos de pertencimento, em sua construção; e, por outro, simbólicas, pois utilizam signos arbitrários para darem sentido ao mundo” (Silva, 2011, p. 598).

O Instituto Felipe Smaldone, em Belém/PA, experimentou significativas transformações em sua abordagem sobre a educação de surdos/as, influenciadas por uma série de fatores que refletem alternâncias na percepção do sujeito surdo e nas metodologias de ensino aplicadas. Neste estudo, argumentamos que a formação das representações sociais dos ex-docentes e docentes do IFS em Belém/PA, relativas às práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, também refletem essas mudanças, pois o grupo está inserido no contexto da instituição. Essas transformações aconteceram devido os seguintes aspectos:

- os estudos científicos sobre a educação de surdos/as;
- a normatividade jurídica que ampara a educação de pessoas com deficiência e, especificamente, a educação de surdos/as;
- a formação específica e continuada de professores/as;
- a experiência vivenciada nas práticas pedagógicas no dia a dia do instituto com alunos/as surdos/as; e
- a pressão político-social do grupo de surdos/as, usuários/as de língua de sinais, nos debates e na difusão de práticas pedagógicas que comprometam--

se e aproximem-se das demandas sociais do grupo de pessoas surdas com particularidade étnico-linguística.

Tais aspectos, entre outros, foram determinantes na reestruturação do currículo e das práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA. O objetivo foi melhorar o processo educativo para estudantes surdos/as, a partir das tendências de educação especial/educação de surdos/as, vigentes ao longo do período de seu funcionamento.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo, em tela, inscreve-se nas características da pesquisa qualitativa, na linha de abordagem metodológica de acordo com o que Minayo (2008) explica:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. E esse conjunto de fenômeno é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que fazer e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2008, p. 59).

Segundo o excerto de Minayo (2008), a ideia central da pesquisa qualitativa é a de que este tipo de investigação deve responder indagações sobre a realidade social a partir dos significados, do pensamento, das crenças, valores e das atitudes dos sujeitos que são partilhadas com outros de seus grupos de pertença.

A pesquisa qualitativa visa, principalmente, descrever, com rigor conceitual, o essencial do que é perceptível no cotidiano, de forma compreensível, no que diz respeito às exigências da investigação científica de forma a permitir uma relação de reciprocidade entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a e entre sujeito e objeto de pesquisa. Para Mello (2013):

A investigação qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo-se o investigador seu principal instrumento. Ela é também descritiva, interessando-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital (Mello, 1999, p. 21).

De acordo com Mello (2013), a pesquisa qualitativa analisa as informações colhidas à luz de seu sentido. Significa que a centralidade da pesquisa qualitativa e sua importância residem na apreensão dos sentidos, tanto das informações quanto de seu respectivo contexto. Mesmo que o/a pesquisador/a utilize-se de números, a leitura deles é muito mais do que a quantidade ou percentuais, por tratar-se do significado atribuído para aquele contexto ou grupo.

Dessa maneira, enfatizamos a importância da pesquisa qualitativa para compreender aspectos intrinsecamente humanos, que transcendem a capacidade de serem meramente quantificados. Essa abordagem é especialmente relevante ao estudar as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone. A educação de surdos/as, situada dentro de um complexo contexto sociocultural e educacional, é um fenômeno que se enriquece ao ser explorado por meio das lentes da pesquisa qualitativa.

Logo, essa abordagem metodológica permite captar a profundidade dos sentidos, crenças, valores e atitudes que esses ex-docentes e docentes atribuem às suas práticas pedagógicas e educativas, bem como às suas percepções sobre a surdez.

Ao adotar essa abordagem, o estudo busca entender como os docentes interpretam e dão sentido à sua experiência, ação e interação no contexto da educação de surdos/as, e reconhece que tais interpretações são influenciadas e moldadas pela realidade social compartilhada.

A estudiosa André (2013) evidencia, com propriedade, que a pesquisa qualitativa tem marcações, como:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho (André, 2013, p. 96).

Dessa maneira, para André (2013), a pesquisa qualitativa tem critérios como a descrição objetiva da trajetória trilhada para chegar aos objetivos específicos traçados pelo estudo, bem como a justificativa por tal opção. Além disso, um estudo

descritivo não pode ficar somente nas informações coletadas, visto ser necessário o/a pesquisador/a interpretar, à luz das informações colhidas, o fenômeno social.

Para tanto, o/a pesquisador/a necessita de estudos científicos anteriores sobre tal fenômeno para que possa entender as aderências teórico-metodológicas, os avanços e a contribuição para o campo de estudo, onde insere-se tal investigação.

Na pesquisa qualitativa, o enfoque metodológico quanto aos procedimentos técnicos para coleta de dados pode ser diversificado. A escolha de um tipo de investigação científica depende, principalmente, “da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas” (Andre, 2005, p. 33).

Nesse sentido, optamos pelo Estudo de Caso como estratégia de pesquisa, dada sua relevância e proximidade com o objeto de estudo em questão. De acordo com Yin (2001, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Essa metodologia é apropriada para a nossa investigação, pois permite uma análise do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, especificamente das práticas pedagógicas e educativas na educação de surdo/as, num ambiente onde os aspectos sociais e educacionais são intrinsecamente interligados e não facilmente separáveis.

Dessa forma, para Yin (2001) quando o pesquisador trata de um tema que envolve a vida real e seu respectivo contexto, poderá utilizar o Estudo de Caso, visto ser um método pertinente para o trato com o fenômeno investigado.

Carneiro (2018) afirma que estudar fenômenos contemporâneos:

exige muitas vezes do pesquisador um olhar e participação no próprio contexto onde o fenômeno vem acontecendo. Fatos da vida real, vividos em seu contexto, não são passíveis de inserção em ambientes controlados e tampouco nos asseguram um vetor predominante de previsibilidade. Nesse sentido o estudo de caso visa compreender fenômenos sociais e psicológicos complexos, em que múltiplas variáveis intervêm (Carneiro, 2018, p. 314).

Conforme Carneiro (2018), o Estudo de Caso é recomendável para investigações que buscam explorar um amplo espectro de variáveis. Em nossa pesquisa, tanto o contexto do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA quanto às

narrativas de ex-docentes e docentes, juntamente com os documentos analisados, são considerados variáveis cruciais para a compreensão e debate das representações sociais de docentes e ex docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone.

Nesse contexto, nosso estudo insere-se, de maneira específica, em campos, como: educação – práticas pedagógicas e educativas, voltadas para alunos/as surdos/as.

A base teórica que fundamenta nossa pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici em 1961<sup>15</sup>. Essa teoria oferece um arcabouço para entender como conhecimentos, crenças e práticas são construídos e partilhados socialmente, influenciam as percepções, atitudes e comportamentos dos sujeitos dentro de uma comunidade. Ao aplicar essa teoria ao contexto da educação de surdos/as, buscamos compreender como as representações sociais influenciam as práticas pedagógicas e educativas no Instituto Felipe Smaldone, bem como analisaremos as transformações ocorridas ao longo do tempo e como elas refletem na educação de surdos/as.

Moscovici (2003), psicólogo romeno, concebe Representações Sociais (RS) da seguinte forma:

Um sistema de valores, idéias (sic) e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às 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, 2003, p. 21).

Em síntese, o excerto explicita que uma representação social é um fenômeno coletivo e pertence a uma comunidade que é construída pelos sujeitos em suas falas e ações cotidianas. Uma representação social é o conjunto de pensamentos e sentimentos, expresso no comportamento verbal e explícito dos sujeitos que constituem um objeto para um grupo.

O campo dos estudos sobre as representações sociais é diversificado e multifacetado, composto por cinco vertentes as quais abrangem diferentes perspectivas que enfatizam aspectos centrais do fenômeno social, como:

---

<sup>15</sup>A obra *La Psychanalyse, Son Image et Son Public* é considerada o estudo inaugural da Teoria das Representações Sociais. Data da primeira publicação: 1961.

- o processo de constituição das representações sociais, cuja representante é a francesa Denise Jodelet. Seus estudos focalizam no modo como as representações sociais são formadas e estabelecidas dentro de uma comunidade. Essa vertente explora os mecanismos psicossociais que possibilitam a criação e a manutenção de conhecimentos partilhados, crenças e práticas sociais.
- as estrutura das representações sociais, representada por Jean-Claude Abric, também da França. Ele dedica-se ao estudo da estrutura interna das representações sociais, onde se incluem seus componentes, organização e o modo como influenciam a percepção e a interação social.
- o dialogismo das representações sociais cuja representante é Ivana Marková, da República Tcheca. Essa perspectiva aborda as representações sociais sob a ótica do dialogismo. Ela enfatiza a importância da comunicação e do intercâmbio de ideias no desenvolvimento e na transformação das representações sociais.
- o contexto social das representações sociais, representada por Willen Doise, da Bélgica. Ele investiga as representações sociais dentro de seu contexto social, com o intuito de analisar como fatores sociais, culturais e políticos moldam e são moldados por tais representações.
- as transformação da Ciência em senso comum, representada por Wolfgang Wagner, da Áustria. Seus estudos focam na maneira como o conhecimento científico é traduzido e incorporado no senso comum e, como se transformam em parte das representações sociais partilhadas pela sociedade.

Cada uma dessas vertentes oferece uma lente por meio da qual as representações sociais podem ser apreendidas. Elas permitem uma maior compreensão de como as RS se formam, operam e evoluem dentro da sociedade.

O eleito para a realização deste estudo foi a apreensão das objetivações e ancoragens, conforme delineado por Serge Moscovici (1978). Isso significa que a utilização desses marcadores é essencial, visto que, sem os quais, não teríamos como apreender como constituem-se as representações sociais de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone acerca das práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as. A escolha desses dois movimentos é

estratégica, pois eles são fundamentais na formação e no compartilhamento de conhecimentos de forma consensual entre membros de um grupo social.

Conforme Moscovici (1978), a objetivação e a ancoragem são processos cruciais na formação das representações sociais pelos sujeitos sobre algo. Esses processos permitem aos sujeitos estruturar seus pensamentos, sentimentos e ações para interpretar e interagir com a realidade social, a partir da mediação. A mediação, conforme destacada no contexto das representações sociais, é um mecanismo pelo qual os conhecimentos construídos coletivamente dentro de um grupo social orientam a interpretação e a interação com a realidade.

A objetivação é “descobrir a qualidade icônica de uma idéia (sic), ou ser preciso, é reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2003, p. 71). Enquanto que a ancoragem, segundo Moscovici (2003) é:

um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (Moscovici, 2003, p. 61).

Em outras palavras, a objetivação envolve a transformação de conceitos abstratos em algo concreto, por meio de símbolos, linguagem e práticas. Esse processo torna as ideias mais tangíveis e compreensíveis, e permite que sejam mais facilmente comunicadas e compartilhadas dentro do grupo social (Moscovici, 1978; Nascimento, 2013).

Já a ancoragem refere-se ao processo pelo qual novas ideias ou informações são integradas em categorias e conceitos já conhecidos por um grupo, e facilitam a compreensão e a assimilação dessas novas informações. É um mecanismo pelo qual o desconhecido é tornado familiar, e permite que as pessoas relacionem novos fenômenos a suas experiências prévias e sistemas de crenças existentes (Moscovici, 1978; Jodelet, 2017).

Em síntese, a elaboração de imagens ideativas corresponde a objetivação e a atribuição de sentidos a elas, corresponde a ancoragem. Esses dois movimentos são alvo de identificação e caracterização a partir das informações colhidas nesse estudo.

Ao analisar como esses processos contribuem para a constituição das representações sociais dos ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e

educativas, apreendemos os mecanismos pelos quais tais representações são construídas e compartilhadas no contexto educacional do IFS.

### 3.3 O LÓCUS DO ESTUDO

O *lócus* deste estudo foi o Instituto Felipe Smaldone (IFS), espaço escolar confessional católica, filantrópico e sem fins lucrativos, localizado na Tv. 14 de Março, 854 – Umarizal, Belém – PA, CEP 66.055-490.

A seguir, apresentamos uma síntese da criação do Instituto Felipe Smaldone em Belém do Pará. Nesse sentido, iniciamos com uma foto da fachada atual do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA.

Figura 3 – Fachada atual do Instituto Felipe Smaldone, Belém – Pará – Brasil



Fonte: Acervo fotográfico particular do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA.

Felipe Smaldone ou Felippo Smaldone – em italiano (1848-1923), nasceu em Nápoles, em 27 de julho de 1848. Foi ordenado Sacerdote no dia 23 de setembro de 1871. Tornou-se missionário e educador de surdos/as em Nápoles, Moltetta e Lecce. Fundou em 1885, na Itália, a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações. Atualmente, a congregação está envolvida na educação de surdos/as na Itália, em Ruanda, no Benin, em Filipinas, na Indonésia, no Paraguai, na Polônia, na Tanzânia e no Brasil.

No Brasil, o marco inicial do Instituto Felipe Smaldone, data 22 de fevereiro de 1972, momento de sua criação, em Belém do Pará, pelas Irmãs da Congregação Salesianas dos Sagrados Corações. As primeiras irmãs Salesianas a pisarem em solo belenense foram: a superiora Geral, Madre Chiarina Pezzuto e a secretária Geral Irmã Pia Abbondanza Ria.

O propósito subjacente à fundação do Instituto Felipe Smaldone em Belém reside na oferta de serviços educacionais, culturais e de assistência social, centrados na defesa e proteção das pessoas com deficiência, com especial atenção àqueles com surdez. Essa abordagem abrange diversas dimensões, quais sejam: as físico-cognitivas, humanas, psicológicas, socioeducacionais, relacional-espirituais, e o fortalecimento dos laços familiares (IFS, 2014). Uma análise aprofundada desse contexto inaugural do Instituto Felipe Smaldone em Belém será empreendida na Seção 5 desta tese.

Atualmente o Instituto Felipe Smaldone de Belém/PA possui convênio para oferta de segmentos da educação básica com os seguintes órgãos governamentais:

- Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC Belém): oferta de educação infantil;
- Secretaria do Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA): oferta dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e oferta do Atendimento Educacional Especializado para o público surdo alvo da educação especial.

### 3.4 SUJEITOS DO ESTUDO E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Apresentamos a seguir os critérios que utilizamos para a seleção dos sujeitos:

- Ter sido ou estar docente no Instituto Felipe Smaldone em Belém do Pará;
- Ter sido ou estar docente há pelo menos cinco anos na instituição; e
- Conhecer o Projeto Pedagógico da instituição.

A partir dos critérios, os sujeitos voluntários foram em número de dez. Dessa maneira, nossa amostra foi composta por:

- Ex-docentes: cinco docentes que não fazem mais parte do quadro funcional da instituição. Esses sujeitos foram nomeados, como: ExD1, ExD2, ExD3, ExD4 e ExD5;
- Docentes: cinco docentes em atuação na instituição que foram nomeados, como: D1, D2, D3, D4 e D5.

Ao examinar a tendência na quantidade de participantes em estudos sobre representações sociais, observamos uma redução progressiva. Essa constatação decorre da análise realizada por Alves-Mazzotti (2008), na qual afirma que a representação social se constrói nas interações entre grupos e que, portanto o

número de sujeitos alvo de investigações é representativo do seu grupo de pertencimento. A exemplo disto a pesquisadora Alves-Mazzotti observa:

Moscovici, em seu estudo sobre a psicanálise, trabalhou com um grande número de sujeitos (2.265); trabalhos posteriores, porém, usaram grupos bem menores, alguns não chegando a uma dúzia de sujeitos, Sato (1993) trabalhou com 8; Guareschi (1993), com dois grupos de 7, para dar alguns exemplos de pesquisas recentes realizadas no Brasil (Alves-Mazzotti, 2008, p. 33).

Pautados no exposto por esta pesquisadora, consideramos que o quantitativo de dez sujeitos condiz com a intenção de apreender as objetivações e ancoragens que organizam as representações sociais (RS) no contexto do Instituto Felipe Smaldone (IFS), a partir dos dois marcadores: o tempo passado e o tempo presente sobre as práticas pedagógicas e educativas utilizadas na educação de surdos/as. Reforçamos, ainda que, “[...] as conotações sociais do pensamento não se devem tanto a distribuição entre muitos indivíduos, e sim ao fato de que o pensamento de cada um deles é, de várias maneiras, marcado pelo fato de que os outros também pensam dessa forma” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.33).

A citação de Alves-Mazzotti (2008) realça que o valor e o sentido atribuídos a um pensamento ou ideia não emergem exclusivamente da sua prevalência numérica entre os membros de uma comunidade, mas da consciência de que tal pensamento é coletivamente aceito por ser consensualmente validado. Este processo é fundamental para a formação das representações sociais, conforme teorizado por Serge Moscovici, onde as ideias e os conhecimentos se tornam enraizados dentro de uma cultura ou grupo social, bem como refletem e moldam as práticas e as percepções coletivas.

Para garantir a confidencialidade e proteger a identidade das participantes deste estudo, todos os sujeitos envolvidos foram identificados por códigos, conforme já informado. Essa medida assegura o anonimato das participantes, respeita sua privacidade e cumpre com os preceitos éticos fundamentais em pesquisas sociais. Tal procedimento é vital para criar um ambiente de confiança, que incentive a participação livre e honesta dos sujeitos, sem receio de exposição ou represálias.

### 3.5 O TRATAMENTO ÉTICO PARA COM OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

A responsabilidade ética inerente à pesquisa versa, principalmente, nas relações de respeito e ética para com todo o material colhido junto à instituição, alvo

de nosso estudo, e com os entrevistados. Para tanto, o/a pesquisador/a assume a responsabilidade pelo uso e divulgação dos materiais coletados durante a investigação, somente se houver a aprovação, com aceite registrado, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (elaborado pelo pesquisador – APÊNCIDE B).

A fim de evitar conflitos de naturezas diversas que envolvam o/a pesquisador/a, os sujeitos ou a instituição pesquisada, é preciso ter responsabilidade especial com a ética, uma vez que ela é fundamental nas pesquisas em ciências humanas e sociais.

Dessa forma, os trâmites éticos precisam de tratamento cuidadoso, pois o respeito à dignidade humana exige que toda pesquisa seja processada com o consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos, por si e/ou por seus representantes legais que manifestem a sua anuência à participação na pesquisa, como determina a Resolução n.º 466 – CNS, de 12 de dezembro de 2012.

Além disso, é preciso resguardar os modos particulares de vida e o pleno exercício dos direitos dos participantes, como manda Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, para evitar danos tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para o pesquisador ou para instituição, cuja pesquisa esteja vinculada.

A partir disso, elaboramos Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento para ser lido pelo entrevistado no início do encontro para a entrevista e, após a leitura, este deve manifestar se está de comum acordo com os termos do documento. Caso esteja de acordo, o entrevistado deve assinar o TCLE.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram informados que a sua colaboração seria voluntária e a qualquer momento poderiam desistir de participar e retirar seu consentimento. Esclarecemos que a participação consistiria em responder questões de forma livre sobre a sua atividade docente na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone.

### 3.6 PROCEDIMENTOS & INSTRUMENTOS

A seguir, detalhamos os procedimentos e instrumentos, empregados na seleção e coleta de dados para nosso *corpus*. Conforme delineado pela estratégia metodológica, Oliveira (2016) destaca os procedimentos fundamentais, adotados em pesquisas qualitativas, que incluem: análise documental, condução de entrevistas e

emprego de questionários, entre outros. Portanto, em nosso estudo, adotamos os seguintes procedimentos:

- o levantamento documental bibliográfico;
- o levantamento de documentos institucionais; e
- a coleta de narrativas de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA que são descritos em detalhe a seguir.
- O levantamento documental bibliográfico:

Esse procedimento envolveu a revisão de dissertações e teses relacionadas à educação de surdos/as, elaboradas no Brasil entre 2014 e 2019. Adicionalmente, conduzimos investigações bibliográficas complementares para embasar nossa pesquisa e a redação da tese. Optamos por fundamentar nosso estudo nas obras de:

- Moscovici (1979, 1990, 2003, 2001), Jodelet (2001; 2011; 2011b; 2018), Jovchelovitch (2008, 2009), (Nascimento, 2009, 2013) especialmente por tratarem da objetivação e da ancoragem como elementos que organizam as representações sociais de um grupo, no caso os ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as;
- Skliar (1997, 1998), Quadros (1997, 2006, 2008, 2012), Assis Silva (2012) e Maia (2015) que discutem a educação de surdos/as;
- Franco (2016), Nascimento, Vieira, Kimura (2017), que se ‘debruçam’ sobre práticas pedagógicas e educativas, entre outros autores.

- O levantamento de documentos institucionais:

Esse procedimento correspondeu a investigação de documentos provenientes do arquivo institucional, cujo registro versa sobre a educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA. Os documentos registrados selecionados foram: a) o regimento; b) o projeto pedagógico e; c) os relatórios anuais. Utilizamos, ainda, outros documentos que deram suporte para a leitura que realizamos dos documentos principais, citados anteriormente.

Para registrar os documentos fornecidos pela instituição, recorreremos a um *smartphone* com acesso à *internet*, o qual utilizamos para fotografar e digitalizar em formato PDF as fontes disponíveis no acervo do Instituto Felipe Smaldone.

Adicionalmente, organizamos e arquivamos esses materiais na plataforma *Google Drive*.

O objetivo de investigar documentos é o de se ter o dito oficial em registro sobre o Instituto Felipe Smaldone e, dessa maneira, fazer a triangulação desses documentos com as informações coletadas junto aos sujeitos e o contexto da instituição.

- A coleta de narrativas de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA:

Para a coleta das narrativas com as participantes do estudo se deu da seguinte forma:

- Elaboramos um roteiro semiestruturado (Apêndice C), composto por duas partes: na primeira parte com um formulário para obtenção dos dados de identificação, formação inicial e continuada das participantes. A segunda com nove perguntas abertas.

É relevante mencionarmos que para a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada, adotamos as seguintes temáticas: 1) tempo de atuação profissional, 2) formação acadêmica, 3) concepção sobre o aluno surdo, 4) educação de surdos, 5) informações e percepções acerca do Instituto Felipe Smaldone, 6) metodologias aplicadas na educação de surdos, 7) propostas pedagógicas e educativas implementadas e 8) desafios, superações e recomendações.

De acordo com Triviños (1987, p. 152), tal instrumento de coleta de dados “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do/a pesquisador/a no processo de coleta de informações.

Com a anuência das ex-docentes e docentes, procedemos à realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Para registrar as entrevistas, utilizamos o aplicativo de gravação de voz disponível em um *smartphone*, que serviu como ferramenta para a coleta das narrativas.

Conforme Minayo (2010), a entrevista semiestruturada oferece a possibilidade de tornar o processo de investigação mais flexível. Isso ocorre porque, caso seja necessário, podem-se incluir perguntas adicionais que contribuam para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Iniciamos o processo de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas em janeiro de 2023, estendendo-se até abril do mesmo ano, conforme a disponibilidade das participantes. As entrevistas foram agendadas antecipadamente e ocorreram em dias distintos e de maneira individual. Cada sessão teve duração aproximada de uma hora e trinta minutos. Observamos que as entrevistadas demonstravam tranquilidade e atenção ao responderem às questões propostas e, notamos que prolongavam suas narrativas ao explicarem os fatos abordados.

### 3.7 O CORPUS DO ESTUDO

O *corpus* de nosso estudo estruturou-se da seguinte maneira:

- 1) As informações coletadas a partir do levantamento bibliográfico;
- 2) As informações coletadas através da seleção de documentos para a formação de uma parte *corpus* da pesquisa consistiram em documentos privados pertencentes a instituição. Os documentos escolhidos foram: o regimento, o projeto pedagógico e os relatórios anuais. Utilizamos, ainda, outros documentos que deram suporte para a leitura que realizamos dos documentos principais, citados anteriormente.
- 3) As informações coletadas a partir das transcrições das entrevistas com as ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém.

Vale destacarmos que abordaremos o processo de análise utilizada neste estudo após as explicações necessárias para a sua compreensão

Figura 4 – Composição do *corpus* do estudo



Fonte: Elaboração do autor.

### 3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para a análise do material coletado, realizamos três movimentos, a saber:

- análise do estado de conhecimento das dissertações e teses, com registro na Seção 2;
- análise dos documentos com registro abordado na seção 5; e
- a análise das narrativas das ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone com registro na Seção 6.

Abordamos a seguir o processo de análise de cada movimento realizado:

- MOVIMENTO Nº 01 – ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Esse movimento é considerado por nós como inicial, uma vez que objetivou a nossa imersão no campo de conhecimento, onde insere-se a nossa temática de estudo, qual seja: a educação de surdos/as. Consideramos como um movimento inaugural, deste estudo, para conhecermos as produções científicas na perspectiva das dissertações e teses que se aproximam do que ensejamos estudar e investigar, além de nos fornecer os fundamentos teórico-metodológicos desse campo.

Para o tratamento das dissertações e teses selecionadas, realizamos procedimentos de acordo com a referência de Braun e Clarke (2006), autoras da Análise Temática. Essas autoras sugerem que o tratamento das informações seja organizado a partir de seus agrupamentos, seguida da criação de respectivas temáticas que centralizam as ideias de cada agrupamento. Dessa forma, o tratamento das informações contidas nas dissertações e teses seguiu a seguinte sistematização analítica:

- Agrupamento das produções pela unidade de sentido com respectivas temáticas analíticas, como:
  - distribuição da produção por região do Brasil;
  - percentual de produção entre dissertações e teses;
  - número de dissertações e teses por Instituição de Ensino Superior (IES).
  - Síntese sistematizada do *corpus* que contém: o Título da produção; o Tipo de produção; a Autoria; o Ano de publicação; o Objetivo; a Base teórica; os Procedimentos Metodológicos; o *Lócus* a Análise; e os Resultados.

- Destaque das semelhanças e diferenças entre os estudos selecionados.

- MOVIMENTO Nº 2 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Esse movimento objetivou investigar os documentos que compõem o acervo privado do Instituto Felipe Smaldone de Belém do Pará, cujos registros versam sobre a educação de surdos/as na referida instituição. Utilizamos, ainda, outros documentos que deram suporte para a leitura que realizamos dos documentos principais, conforme já mencionamos.

Fonseca (2002) afiança que:

a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Dessa maneira, analisamos os seguintes documentos cedidos pelo Instituto Felipe Smaldone, a saber: o regimento, o projeto pedagógico e os relatórios anuais. A seguir, justificamos a importância para esse estudo de cada um dos documentos:

- O regimento – O primeiro documento que nos reportamos foi o regimento interno/ estatuto orgânico dos Institutos Felipe Smaldone, cujo objetivo foi o de estabelecer os fundamentos da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações. Tal documento tem sua importância de análise, visto que estabelece as diretrizes educativas a partir do carisma proposto pelo padre Felippo Smaldone, para a educação de surdos/as.
- O projeto pedagógico – Analisamos o Projeto Pedagógico Pastoral (PPP) do Instituto Felipe Smaldone, no sentido de perscrutar a viabilização da ação de promoção dos/as surdos/as, familiares, bem como a comunidade surda, em geral, assistida pela instituição. Importa informar que o PPP utilizado no IFS de Belém é o mesmo aplicado em todos os Institutos Felippo Smaldone da América Latina.
- O Projeto Pedagógico Pastoral que o instituto nos cedeu foi o do ano de 2010, que ainda está em vigor. Infelizmente, o PPP anterior a Lei nº 10.436/2002 (Lei da Libras), não foi encontrado o acervo documental do Instituto Felipe Smaldone.

- Relatórios anuais – Relatório Anual das Atividades realizadas na Escola de Educação Especializada para o Público com Surdez – Instituto Felipe Smaldone – Coordenada pela Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações. Tais relatórios têm como objetivo condensar os resultados alcançados nas áreas de ensino, assistência social e atendimento educacional especializado, anualmente. No IFS, a cada ano, há um tema gerador para nortear as práticas pedagógicas e educativas dos/as professores/as. A partir dos relatórios é possível refletirmos sobre o perfil, a proposição das diretrizes e o projeto pedagógico pastoral institucional, com vistas à educação de surdos/as.

Encontramos nesses documentos, um retrato do Instituto Felipe Smaldone, suas principais ações em termos de infraestrutura, gestão administrativa, serviços à comunidade, dentre outros. A seguir, apresentamos a figura síntese do 2º movimento, realizado para o procedimento de análise da informação.

Figura 5 – Análise documental



Fonte: Elaboração do autor.

- MOVIMENTO Nº 3 – ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS/AS EX-DOCENTES E DOCENTES DO INSTITUTO FELIPE SMALDONE

Para apreender as objetivações (imagens ideativas) e as ancoragens (sentidos) materializadas nas narrativas de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone de Belém/PA, recorreremos a Análise Temática, proposta por Braun e Clarke (2006). Essa escolha justifica-se pelo fato de que a Teoria das Representações Sociais, que adotamos como referencial, neste estudo, não dispõe de uma metodologia específica. Sobre a metodologia, no campo de estudo das representações sociais, Almeida (2009, p. 16) salienta que “por esta razão, muitas

vezes, sua metodologia de estudo [...] se abre para todas as possibilidades necessárias para compreender e explicitar o fenômeno investigado”.

Nesse sentido, selecionamos a Análise Temática para possibilitar as orientações sobre o tratamento das narrativas que coletamos junto aos ex-docentes e docentes alvo desse estudo. A Análise Temática, conforme Braun e Clarke (2006), é definida como um método de análise qualitativa que identifica, analisa e reporta padrões (temas), a partir de dados qualitativos (Souza, 2019). Ela organiza e descreve o conjunto de dados em detalhes e interpreta vários aspectos do tópico de pesquisa.

Nessa perspectiva e conforme apontado pelas autoras deste estudo, elegemos esse procedimento por ser recomendado para análises qualitativas, além de não estar associado a uma teoria ou epistemologia específica. Ademais, ele abarca uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas no âmbito da psicologia social.

Para a organização e análise das informações coletadas neste estudo sobre as representações sociais de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, relativas à educação de surdos/as, adotamos a Análise Temática conforme proposta por Braun e Clarke (2006). Este desdobramento permite a exploração sistemática e detalhada das narrativas seguida de seus agrupamentos e respectivas temáticas que centralizam a ideia de cada um dos grupos de sentidos. Podemos inferir, com base na Teoria das Representações Sociais, que os agrupamentos representam as ancoragens nos quais os sentidos vinculam-se; e a temática representa a objetivação (imagem ideativa) central de cada agrupamento.

As etapas analíticas foram:

- Apresentação do quadro das imagens (objetivações) e dos sentidos (ancoragens que organizam as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone).
- Análise interpretativa das objetivações e ancoragens. Essa análise visou desvelar os processos cognitivos e sociais pelos quais as práticas pedagógicas e educativas são compreendidas, legitimadas e transmitidas dentro da comunidade escolar.

## SEÇÃO 4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nessa seção, objetivamos delinear os fundamentos da Teoria das Representações Sociais (TRS) em especial, os processos para a formação das representações sociais (RS), a saber: a objetivação e a ancoragem. Antes de abordarmos esses dois processos que alicerçam a construção das RS, cumpre ressaltarmos que a justificativa dessa abordagem encontra suas razões em nosso estudo na perspectiva da apreensão das representações sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na Educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA.

Em síntese, eleger como referência a TRS, implica em estudar as representações sociais enquanto categoria temática explicativa que abrange pensamentos, sentimentos e ações do sujeito. Além disso, entendemos a categoria temática explicativa como uma abordagem que permite a análise dos fenômenos sociais, os quais, neste estudo, são as práticas pedagógicas e educativas de ex-docentes e docentes no contexto da educação de surdos/as.

Enquanto teoria, as representações sociais têm constructos teórico-metodológicos que contribuem sobremaneira com a explicação de um fenômeno social a partir de grupos. Compreendemos que as representações sociais são caminhos científicos para explicar e entender o pensamento, o sentimento e as ações de grupos sobre um determinado fenômeno (Rocha, 2014).

Logo, compreender a origem da Teoria das Representações Sociais é fundamental para nosso estudo, pois nos permite contextualizar e fundamentar os processos que guiam a formação das representações sociais, que são o foco de nossa pesquisa. Portanto, a seguir, exploraremos as bases dessa teoria, antes de nos aprofundarmos nos mecanismos de objetivação e ancoragem, que constituem o cerne do nosso interesse investigativo.

### 4.1 ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, desempenha um papel crucial na compreensão de como as pessoas constroem representações sociais a respeito dos diversos fenômenos sociais, dentre eles, as práticas pedagógicas e educativas relativas à educação de surdos/as. O conceito de representações sociais (RS) tem suas raízes no trabalho seminal de Moscovici, com a publicação de *La psychanalyse: son image*

*et son public* em 1961, onde analisou como as teorias psicanalíticas difundiram-se no senso comum na França. Assim, ele abriu caminho para a posterior formulação da TRS que encontra fundamentos nas ideias do sociólogo Emile Durkheim (Moscovici, 1978).

No começo do século XX, a Teoria das Representações Coletivas foi proposta por Emile Durkheim (1978), que lançou luz sobre a maneira pela qual as comunidades tradicionais interpretavam o mundo ao seu redor. Influenciado pelas correntes de pensamento marxista, objetivista e positivista de sua época, Durkheim (1978) considerava a natureza sociável do ser humano. Ele enfatizava a importância da interação dos membros de um grupo, da aquisição de costumes e da perpetuação de mitos em um contexto dominado pela religiosidade unificadora.

Nessa perspectiva, Durkheim (1978) apresentou as representações coletivas como conjuntos de conhecimento que são adquiridos, mantidos e transmitidos de maneira inconsciente dentro da sociedade, guiados pela influência dominante do grupo. Essas representações surgiram em um período em que havia um forte desejo nas Ciências Sociais por objetividade, ao refletir as características de uma sociedade muito menos complexa do que as sociedades modernas, globalizadas. Dessa forma, Emile Durkheim (1978) concebia as representações coletivas como estruturas de entendimento predominantes em comunidades tradicionais, diferentemente das sociedades contemporâneas.

Inspirado pelo fundamento teórico de Durkheim (2003) sobre as representações coletivas, Serge Moscovici, em 1961, introduziu a Teoria das Representações Sociais. Tal feito marca um avanço no campo da psicologia social. A sua investigação inicial sobre como os cidadãos de Paris percebiam a psicanálise resultou na publicação seminal *a Psicanálise, sua imagem e seu público* (Moscovici, 1978). Nesse trabalho, Moscovici argumentou que as representações coletivas não abarcavam adequadamente a individualidade na contemporaneidade, dado que os fenômenos sociais modernos estão intrinsecamente ligados à vida cotidiana do sujeito.

Por isso, Moscovici, em 1961, propôs o conceito de representações sociais, que enfatiza o papel ativo do sujeito na construção de representações, ou seja, na sua individualidade o sujeito faz parte do processo de construção das representações sociais (Moscovici, 1978).

Em síntese, de acordo com Sá (2004) e Jovchelovitch (2008), enquanto Durkheim via as representações coletivas como estáticas e irreduzíveis, por outro lado, Moscovici reconheceu a dinâmica das representações sociais, que são moldadas por interações sociais e comunicação constante. Isso ressalta a importância de considerar as representações sociais como um fenômeno psicossocial dinâmico, que Durkheim negligenciou.

A Teoria das Representações Sociais emergiu em um contexto histórico caracterizado por transformações significativas, que refletia o descontentamento com a predominância do paradigma científico que exaltava os conhecimentos científicos em detrimento da cultura do senso comum. Conforme Rocha (2014), essa fase foi marcada por uma crítica à tendência de desvalorizar as crenças e os conceitos que são construídos culturalmente por meio das interações cotidianas, as quais desempenham um papel fundamental na constituição e na perpetuação da cultura.

Rocha (2014) pontua, ainda, que a partir da crítica ao paradigma científico surge, portanto, a necessidade de reconhecer e valorizar o conhecimento produzido no âmbito do senso comum, ao entendê-lo como uma forma legítima de compreensão da realidade, capaz de complementar e enriquecer a compreensão científica do mundo. Essa perspectiva enfatiza a importância das dinâmicas sociais e culturais na construção do conhecimento e na forma como os sujeitos interpretam e agem sobre o mundo ao seu redor.

#### 4.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Conforme tratado anteriormente, a Teoria das Representações Sociais (TRS) é uma abordagem teórica desenvolvida inicialmente pelo psicólogo social Serge Moscovici em 1961, que buscou explicar como o conhecimento é assimilado, transformado e compartilhado pelas pessoas no contexto da vida cotidiana, e torna-se parte do senso comum.

Moscovici (2003) apresenta a Teoria das Representações Sociais como um estudo que aborda os aspectos psicossociais. Logo, ele a destaca no domínio da psicologia social. Segundo Spink (2004, p.8), a psicologia social enfoca "o conhecimento como um processo e não apenas um conteúdo". Assim, a perspectiva psicossocial enfatiza a importância do contexto e das condições sob as quais ocorre

a partilha de conhecimentos, ao considerar o processo que envolve tanto a dimensão individual quanto a social de maneira inseparável e dinâmica.

Conforme apontado por Guareschi (1996), a essência da Teoria das Representações Sociais, reside na exploração dos fenômenos humanos sob uma lente coletiva, ao mesmo tempo que resguarda a importância da dimensão individual. Essa teoria dedica-se primordialmente ao exame das simbologias sociais em escala tanto abrangente quanto específica. Ela enfoca as interações simbólicas que permeiam o cotidiano dos ambientes sociais e as relações interpessoais. O interesse central é entender como essas simbologias afetam a formação de conhecimentos e culturas partilhadas.

Assim, Guareschi (1996) *apud* (Rocha, 2014) argumenta que:

[...] por meio do conceito de relação, ou seja, pela compreensão de que os objetos, a sociedade, a vida social, o ser humano, tudo o que existe, se constitui mediante relações, a teoria das representações sociais estabelece uma síntese entre o individual e o social, o interno e o externo, o estático e o dinâmico, a gênese e a estrutura, o consistente e o mutável, o material e o simbólico (Guareschi, 1996 *apud* Rocha, 2014, p. 53).

Em síntese, por meio da ênfase nas relações, essa teoria articula a interconexão entre aspectos vistos como opostos ou distintos, como o individual e o coletivo, bem como o estável e o transitório. Isso significa que, no caso de nosso estudo, as práticas pedagógicas e educativas de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone, na educação de surdos/as são entendidas como fenômenos construídos e reconstruídos por meio de interações contínuas. Assim, a teoria oferece um cenário para compreender como os sentidos e as realidades são coletivamente negociadas e sustentadas, ao permitir uma análise que abarca tanto a dinâmica da mudança (processos, relações) quanto à permanência (estruturas, padrões).

De acordo com Jovchelovitch (2009):

[...] a teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade como com os processos de constituição simbólica, nos quais os sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar seu lugar, através de uma identidade social (Jovchelovitch, 2009, p. 65).

A Teoria das Representações Sociais postula que uma realidade social somente é estabelecida quando o desconhecido ou o novo é assimilado dentro dos consensos comunitários, mediado por um processo de familiarização que leva à sua aceitação e reconhecimento social como realidade (Moscovici, 1978).

Ressaltamos ainda que, a TRS é caracterizada pela sua abordagem metodológica plural, como evidenciado na obra seminal de Moscovici, em 1961, *La Psychanalyse, son Image et son Public*, que recorre a uma variedade de métodos para explorar as representações sociais.

Fundamentalmente, a teoria enfatiza dois mecanismos sociocognitivos centrais — a objetivação e a ancoragem — que funcionam de maneira dialética para organizar as representações sociais. Esses processos permitem que conceitos novos ou estranhos sejam integrados ao conhecimento pré-existente, o que facilita, dessa maneira, a sua compreensão e incorporação na realidade social compartilhada.

Para explorar as dinâmicas subjacentes à formação das representações sociais, especificamente por intermédio dos processos de objetivação e ancoragem, é fundamental abordar os universos de pensamento e enfatizar particularmente os universos consensuais. Nesses espaços, as representações são não apenas criadas, mas também compartilhadas coletivamente. Dessa forma, no tópico 4.4 dessa seção trataremos sobre o assunto.

#### 4.3 CONCEITO E FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As Representações Sociais (RS), conforme delineado por Moscovici (1978), são essenciais para a mediação da comunicação e para a compreensão da realidade social. Elas atuam como um sistema de valores, ideias e práticas que orientam tanto o comportamento quanto à comunicação entre os membros de um grupo. Esse sistema facilita a nomeação, classificação e interpretação dos diversos aspectos do mundo social, ao permitir que as pessoas compartilhem significados comuns e construam uma base comum de entendimento (Moscovici, 2003).

As representações sociais desempenham papel fundamental na construção da realidade social, pois fornecem os meios por meio dos quais as experiências são interpretadas e os fenômenos sociais são compreendidos. Elas ajudam na orientação das pessoas em seu ambiente, ao consentir que identifiquem, categorizem e reajam a objetos, pessoas e situações de maneira significativa. Além

disso, as representações sociais contribuem para a manutenção e a transformação da cultura e da identidade social de um grupo, ao mesmo tempo em que influenciam as atitudes, as crenças e as práticas cotidianas. Portanto, as RS são cruciais para a coesão social.

Assim, Jodelet (2001) conceitua representações sociais, como:

[...] sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (Jodelet (2001, p. 05).

Denise Jodelet (2001) apresenta uma definição ampla e integrativa de representações sociais, e as destaca como sistemas de interpretação que moldam nossa maneira de perceber, relacionar e interagir com o mundo e os outros. Portanto, compreende-se que o estudo das representações sociais em discursos, imagens, práticas e instituições inclina-se para ser de natureza empírica, focado em explorar como essas representações são criadas e empregadas no contexto social.

Portanto, as representações sociais são mecanismos pelos quais as sociedades organizam e dão sentido à experiência, visto que permitem a continuidade cultural e a integração social. Elas são dinâmicas, evoluem com o tempo e refletem mudanças na cultura e na sociedade, ao mesmo tempo em que moldam essas transformações, mediante a influência nas percepções e ações dos sujeitos.

Moscovici (2003) constatou que, entre o sujeito e o respectivo contexto social, existe uma inter-relação, ou seja, sujeito e seu contexto social constroem-se mutuamente e transformam-se. Dessa forma, os processos psicossociais são resultantes desta inter-relação.

Dessa maneira, compreendemos a Teoria das Representações Sociais como uma teoria do "conhecimento social" que trata brevemente de como diferentes grupos juntos formam uma noção coletiva da realidade que os cerca. Um grupo pode ser definido de muitas maneiras diferentes, no entanto, nesta tese, um grupo é definido como "um conjunto de sujeitos que partilham identidades e práticas comuns" (Lima; Campos, 2015, p. 70).

Dessa maneira, um grupo é uma unidade social que consiste em um número de sujeitos que permanecem em *status* e papel definidos entre si e tem um conjunto de valores ou normas próprias que regulam o comportamento de membros, pelo menos, em questões importantes para o grupo. Logo, tais comunidades dividem-se em grupos sociais em interação que participam de atividades semelhantes, onde existe alguma reciprocidade e consciência mútua entre os sujeitos.

Na Teoria das Representações Sociais, o ponto central é a ligação entre o sujeito, a cultura e a sociedade, visto que os grupos sociais partilham de um contexto social. A formação de saberes desses grupos se dá por meio da interação social. Desse modo, diferentes tipos de saberes construídos no senso comum, ou seja, construídos pelos grupos a partir de suas práticas do dia a dia, têm sua própria lógica para entender o mundo ao seu redor.

Isso significa que o mundo e as coisas que nele encontram-se são representadas pelos grupos a partir de consensos e partilhas. Implica dizermos que os sujeitos pactuam de uma realidade e elas são mediadas pelas vivências, adquiridas nas práticas do dia a dia. Essas mediações fornecem suporte para a produção de teorias implícitas. Além disso, elas mantêm a união entre os sujeitos e os respectivos grupos como também contribuem com a comunicação e a orientação de vida social.

A comunicação entre os membros e seus grupos contribui com a produção de representações sociais. Estas podem persistir por um longo período de tempo e influenciar novas ideias e novas representações, conforme afirma Moscovici (2003, p. 16), ao dizer que “nossas experiências e ideias passadas não são experiências mortas ou ideias mortas, mas continuam ativas, para mudar e se infiltrar em nossas experiências e ideias presentes”.

Por meio de um modelo de compreensão do sistema que ordena nosso senso de realidade, a TRS elucida como os grupos e as comunidades compartilham saberes que transformam-se em representações sociais para dar conta da realidade. Vale destacar que as RS têm o objetivo de orientar as ações e a vida de grupos. Elas advêm, conforme mencionamos, da vida cotidiana e são consideradas como teorias implícitas que caracterizam-se por não ter o compromisso com o científico.

Nas representações sociais existem representações paralelas que podem ser tanto contraditórias quanto complementares, na comunidade e para o sujeito, chamadas de *polifasia* (Moscovici, 2003; Jovchelovitch, 2008). No caso do objeto

deste estudo, qual seja, a educação de surdos/as, nos movemos entre contextos profissionais e institucional nos quais um determinado fenômeno tem um propósito específico.

Fazemos parte de um contexto social, onde os fenômenos têm inúmeras representações. Desse modo, pensamos e comunicamos sobre o fenômeno de diferentes maneiras. Implica dizer que o significado está intimamente ligado ao contexto social.

Portanto, as representações sociais envolvem processos, conteúdos e orientações para as ações de grupos. Podemos afirmar que as RS, em geral, são saberes do senso comum construídos a partir de uma sequência de processos cognitivos e psicológicos que envolvem, a percepção, o reconhecimento, a categorização, a construção de imagens mentais e as criações de sentido em relação a um determinado fenômeno, objeto ou realidade (Abric, 2017).

Como conteúdo, as representações sociais são decorrentes do resultado desse processo de apreensão do objeto pelo sujeito e respectivos grupos. Não podemos esquecer que as interações entre o coletivo dos grupos são fundamentais para que os processos de pensamentos, sentimentos e planejamentos de ações tenham consenso.

Serge Moscovici (2003) definiu representações sociais como sistemas de conhecimentos, imagens, significações e valores. Esses sistemas têm significados culturais e persistem independentemente da experiência individual. Os sistemas de significados servem como construções tácitas que orientam e informam as comunicações verbais e não-verbais. Dessa forma, os sujeitos e os respectivos grupos constroem estruturas de referências compartilhadas e consensuadas por meio da interação uns com os outros.

Em síntese, as RS podem ser vistas como os mecanismos que os sujeitos usam para tentar entender e dar sentido ao mundo ao seu redor, elas são constantemente rerepresentadas e desenvolvidas dentro da estrutura de uma comunidade e cultura específicas.

As representações sociais, portanto, não são espelhos do mundo, e nem são o próprio mundo, mas existem no mundo (Jovchelovitch, 2008) e repousam na tríade sujeito-fenômeno social-outro/s. Significa dizermos que a inter-relação do sujeito com o mundo é mediada por outras representações existentes nos arquivos de memória do sujeito. A mediação reforça a ideia de que a interação do sujeito com o

fenômeno social não é direta. Em função disso, essa teoria considera a inexistência de uma representação universal, uma vez que a realidade é sempre mediada e representada por inúmeros grupos sociais. A Figura 6 ilustra o que já foi mencionado.

Figura 6 – Representação Social entre Sujeito, os Outros e o Objeto



Fonte: Adaptado de Jovchelovitch, 2008.

Sempre que surge um novo fenômeno, é preciso rotulá-lo e permitir a comunicação sobre este “objeto” contido no fenômeno social. Jovchelovitch (2008) enfatizou o papel das representações sociais na interação entre os outros e o objeto como parte do fenômeno social. Jovchelovitch (2008) observa, com propriedade, que:

A representação surge como uma estrutura mediadora entre sujeito - outro – objeto/mundo. Constitui-se como trabalho, ou seja, a representação se estrutura através do trabalho de comunicação e ação que liga sujeitos a outros sujeitos e ao mundo objeto. Nesse sentido é perfeitamente plausível dizer que as representações sociais são ação comunicativa (Jovchelovitch, 2008, p.34).

Em síntese, a RS é um sistema que organiza-se a partir das interações entre sujeitos sobre o mundo-objeto. Essas interações nem sempre são as mesmas. Na construção das representações sociais, Jovchelovitch (2008) enfatizou diferentes

aspectos como autoridade e laços emocionais entre os parceiros de um grupo a serem considerados.

Além disso, uma vez que nos movemos entre diferentes grupos com diferentes condições e necessidades, um mesmo fenômeno pode ter diferentes relevâncias e diferentes demandas de compreensão compartilhada. Assim, a produção de representações sociais depende do ato social, emocional e de comunicação entre os atores desse processo.

O desenvolvimento das Representações Sociais depende de duas funções inter-relacionadas dos grupos sociais. É por meio dessas duas funções que novas informações ou experiências ganham a construção de imagens e sentidos, a saber: a objetivação e a ancoragem. Essas duas funções transformam o "novo" não familiar em familiar a partir do processo de filtragem. Desse modo, o familiar passa a fazer parte da estrutura dos campos representacionais dos sujeitos (Jovchelovitch, 2008).

Em síntese, as representações sociais, segundo Jodelet (1996) *apud* Nascimento (2013, p. 191) têm cinco características, quais sejam:

- Socialmente Elaborada e Partilhada: a representação é formada e circula dentro de um grupo social ou comunidade, deriva do coletivo e para o coletivo. Ela reflete os valores, crenças e normas compartilhadas pela comunidade, e fornece um quadro comum de interpretação da realidade;
- Conhecimento Prático: as representações sociais funcionam como uma forma de conhecimento prático, orienta sujeitos e grupos em suas relações com o mundo e com os outros;
- Ligação com a Cultura: as representações estão enraizadas na cultura, sendo influenciadas por ela e, ao mesmo tempo, contribuem para a sua constituição. Elas carregam o peso de tradições, histórias e sistemas simbólicos da sociedade, e refletem as práticas culturais e os sistemas de sentido;
- Transformação de Algo Estranho em Familiar: Um dos papéis das representações sociais é tornar o desconhecido em conhecido, ao transformar o estranho em familiar. Mediante os processos de objetivação e ancoragem, novas ideias, objetos ou pessoas são integrados ao universo simbólico do grupo, e os torna parte do conhecimento compartilhado.
- Instrumento de Orientação e Controle Social: as representações sociais atuam como ferramentas de orientação para a ação e interação social, ao

forneçerem modelos de comportamento e expectativas normativas. Além disso, elas desempenham um papel no controle social, na medida em que estabelecem limites para a aceitabilidade de comportamentos e crenças dentro do grupo.

Essas características delineiam a importância das representações sociais no funcionamento da vida social, e evidenciam seu papel na construção da realidade percebida, na mediação das relações sociais e na perpetuação da cultura.

#### 4.4 OS UNIVERSOS DE PENSAMENTO: UNIVERSO REIFICADO E UNIVERSO CONSENSUAL

Serge Moscovici (1978), em sua Teoria das Representações Sociais, introduz o conceito dos universos de pensamento, distingue entre o Universo Reificado e o Universo Consensual e descreve os processos de formação das representações sociais, que são principalmente a objetivação e a ancoragem.

Moscovici (1978) introduz a distinção entre dois tipos de universos cognitivos, quais sejam: os universos consensuais e os universos reificados. Arruda (2002) conceitua como:

Universo consensual – [...] Aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana. As Representações Sociais constroem-se mais freqüentemente (sic) na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. As sociedades – são representadas por grupos de iguais, todos podem falar com a mesma competência. A Representação Social é o senso comum, acessível a todos.

Universo reificado (ou científico) – Se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. A sociedade é de especialistas onde há divisão de áreas de competência. Aqui é a Ciência que retrata a realidade independente de nossa consciência; estilo e estrutura fria e abstrata (Arruda, 2002, p.130).

Em outras palavras, o universo consensual relaciona-se ao conhecimento do senso comum, na qual as teorias e as explicações surgem a partir da vida cotidiana sem a necessidade de especialização formal. Nesse universo, as representações sociais florescem e permitem que os sujeitos façam sentido de sua realidade diária por meio da construção compartilhada de significados. Já o universo reificado abarca o conhecimento científico, caracterizado por sua objetividade e métodos rigorosos. Apesar de suas diferenças, ambos os universos se entrelaçam e contribuem para a moldura de nossa realidade.

Enquanto as ciências delineiam o universo reificado, as representações sociais, formadas pelos mecanismos de objetivação e ancoragem, permeiam o universo consensual e infiltram-se nas práticas cotidianas. Por intermédio da socialização, as experiências tornam-se partilhadas por um grupo social, e o conhecimento científico é contextualizado socialmente e adquire um novo significado.

Na análise dos universos consensuais, identificamos que a comunicação e a formação de representações sociais ocorrem de maneira fluida e desprovida de estruturas hierárquicas. Contrariamente, nos universos reificados, é observada uma comunicação estruturada em níveis de autoridade, onde o conhecimento científico é delimitado por campos de especialização específicos. Essa organização implica uma comunicação mais rígida e formal.

Em vista disso, destacamos a relevância das representações sociais no contexto dos universos consensuais. Dentro desses espaços de interação entre os membros de um grupo, os processos conhecidos como objetivação e ancoragem facilitam a integração de novas informações ao corpo de conhecimento pré-existente e transformam o desconhecido em familiar de maneira que “a tensão básica entre o familiar e o não familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro” (Moscovici, 2003, p.58).

Moscovici (2003, p 17) afirma que “a representação toma o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas”. Desse modo, ele sugere que as representações sociais podem tanto substituir quanto reconstruir a ciência a partir das interações sociais, ao integrar o conhecimento científico à cultura popular. Boaventura de Sousa Santos (2006) ressalta a importância de um diálogo entre o saber científico e outros tipos de conhecimento, a fim de promover uma "Ecologia dos Saberes", essencial para o desenvolvimento humano.

#### 4.5 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:

##### OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM

As representações sociais cumprem a importante função de tornar o desconhecido em conhecido, ao classificar, categorizar e nomear eventos e conceitos novos aos quais anteriormente não havíamos sido expostos (Moscovici, 2003). Esse processo permite a assimilação e o manejo desses elementos novos, e

recorre a ideias, valores e teorias já estabelecidas e internalizadas tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Por meio desse mecanismo, as representações sociais facilitam a integração de novas informações ao arcabouço cultural existente, promovem a continuidade e a coesão social, ao mesmo tempo em que adaptam-se a mudanças e novos entendimentos. Assim, as representações sociais atuam como pontes entre o familiar e o novo, e permite que os sujeitos e as comunidades não apenas entendam, mas também interajam efetivamente com a realidade em constante transformação.

[...] as representações que fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal [...] as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados [...] (Moscovici, 2003, p.58).

Abordaremos a objetivação e a ancoragem, componentes imprescindíveis na construção das representações sociais, por serem os processos que elegemos para caracterizar a constituição de representações sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém do Pará.

Ao comprometer-nos com os elementos fundantes das representações sociais, especificamente a objetivação e a ancoragem, enfocamos processos cruciais para a organização das representações sociais.

O processo de objetivação transforma a partir de filtragens um acontecimento, um objeto não representado em uma imagem mental. Segundo Rangel (2004, p.31):

Pela objetivação, se dá a concretização, a materialização de conceitos em imagens. Pela amarração, ancoragem ou ancoramento, assimilam-se ou adaptam-se as novas informações aos conceitos e imagens já formados, consolidados e objetivados (Rangel, 2004, p.31).

A objetivação é um mecanismo pelo qual abstrações ou conceitos complexos são transformados em imagens mentais concretas. Esse processo envolve a seleção e a simplificação de informações para tornar o abstrato tangível e compreensível,

facilita a sua integração no cotidiano das pessoas. Por meio da objetivação, eventos ou objetos que inicialmente não têm uma representação clara na mente das pessoas são convertidos em elementos visuais ou simbólicos, facilmente reconhecíveis e compartilháveis dentro de um grupo social.

Em síntese, segundo essa autora, a objetivação fornece a materialidade e a organização as imagens mentais sobre os acontecimentos e/ou objetos ou ainda pessoas. Enquanto que a ancoragem fornece sentidos a essas imagens.

O mecanismo de objetivação, conforme delineado por Jodelet (2001) *apud* Sá (2004), ocorre em três etapas distintas:

- Seleção e contextualização: nessa fase inicial, os sujeitos filtram e interpretam novas informações com base em critérios culturais e conhecimentos prévios. A realidade é construída de maneira seletiva, e considera as experiências e o conhecimento acumulado pelo grupo. No entanto, a acessibilidade e a compreensão dessas informações podem variar dentro de uma sociedade, por depender do acesso diferenciado às informações e da capacidade de compreensão dos indivíduos.
- Formação de um núcleo figurativo: os sujeitos utilizam informações e dados já conhecidos para fazer sentido do que é novo. Essa etapa envolve a reorganização de conhecimentos anteriores para facilitar a compreensão de novos conceitos ou fenômenos, por criar uma imagem mental ou uma figuração que represente esse novo conhecimento.
- Naturalização dos elementos do núcleo figurativo: na última etapa, o que era anteriormente abstrato torna-se concreto e, de certa forma, tangível. O conceito agora cristalizado é incorporado à realidade percebida, e é aceito como um componente intrínseco do mundo real.

Essas fases ilustram como as objetivações são formadas, ou seja, como o abstrato transforma-se em concreto na mente dos sujeitos.

Por outro lado, a ancoragem é, então, a formação de conceitos, como a classificação e a nomeação de objetos ou eventos desconhecidos que são partes da representação. Para estudar a ancoragem de uma representação social é preciso buscar o significado por trás da combinação específica de elementos que compõem seu conteúdo. Nesse sentido, para estudar a objetivação de uma representação social é preciso buscar as imagens que fornecem concretude aos fenômenos sociais.

Logo, objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível e a ancoragem fornece significado, onde este estava ausente, ou seja, a ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente.

Conforme relatado anteriormente, juntos, objetivação e ancoragem constituem mecanismos fundamentais por meio dos quais as representações sociais são organizadas, e permitem que grupos sociais construam e compartilhem uma realidade comum. Esses processos são essenciais para a compreensão da forma como os indivíduos e as sociedades interpretam e dão sentido ao mundo ao seu redor.

Assim, o significado de uma representação social está entrelaçado ou ancorado em significados gerais, que são específicos de uma determinada área (Doise, 1995). A objetivação de uma RS é descrita como um processo mais ativo por Moscovici (2003) e ao contrário da ancoragem, não é unanimidade. Portanto, um aspecto importante da representação social é o de que os grupos se utilizam dela para orientar suas ações, tornar a realidade previsível a partir da construção de convenções simbólicas. Esses simbólicos guardam forte conexão com os saberes do senso comum.

Denise Jodelet (2001) registra com propriedade que os saberes do senso comum muito embora diferenciem-se do conhecimento científico, eles são tão importantes na vida da sociedade.

#### 4.6 A FUNÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais criam a base para informações compartilhadas entre os sujeitos. Ela forma a base para as teorias de senso comum que as pessoas têm sobre o mundo social (Jovchelovitch, 2008; Moscovici, 2003). As representações sociais não apenas nos ajudam a nomear fenômenos e entendê-los, mas também nos ajudam a tomar decisões sobre eles, a partir de dois passos que consideramos importantes destacar:

Primeiro, as representações sociais organizam ações e comunicações sociais e, segundo, funcionam como sistemas de interpretação que influenciam como abordamos o mundo e os outros (Moscovici, 2003). Esse pacote duplo permite que as pessoas comportem-se coletivamente em resposta a entendimentos sociais

(Moscovici, 2003). No entanto, as representações sociais não explicam, mas descrevem o comportamento relacionado.

Conseqüentemente, uma representação social desempenha um papel importante na interação entre os outros e o "objeto", uma vez que orienta as interações com o objeto e fornece uma direção significativa para ações futuras.

Reiteramos inúmeras vezes, ao longo deste estudo, que consideramos a existência das representações sociais no corpo de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone, na educação de surdos/as. Esse Instituto tem simbólicos tanto científicos quanto do senso comum que alimentam representações sociais sobre ele, não somente a partir dos sujeitos surdos, mas também do seu corpo docente, dos familiares, dos dirigentes, do entorno, da comunidade surda e da cidade de Belém/PA, do Estado do Pará, da Região Norte e do Brasil.

As representações sociais de ex-docentes e docentes do IFS sobre as práticas pedagógicas e educativas fortificam-se e transformam-se a partir desses simbólicos que se enlaçam aos princípios, não somente religiosos, mas aos pedagógicos que delineiam o currículo dessa instituição educacional para surdos/as. Podemos adiantar que as representações sociais desses/as ex-docentes e docentes são 'atravessadas' pelas partilhas e consensos, realizados nas interações entre o corpo docente e demais sujeitos da instituição.

Portanto, encerrar essa seção implica reconhecer a relevância da Teoria das Representações Sociais para a apreensão das imagens (objetivações) e sentidos (ancoragens) que compõem as representações sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA.

As práticas pedagógicas e educativas se enlaçam as representações sociais uma vez que elas seguem orientações das representações de coletivos, no caso de nosso estudo de ex-docentes e docentes. Essas práticas segundo Nascimento, Vieira e Kimura (2017, p. 180) adquirem força em sua materialização a partir da ancoragem em

uma proposta de trabalho articulado pelo grupo, pela partilha de saberes e por sua pluralidade, materializada pela diversidade de ações que caracterizam a dimensão pedagógica do trabalho docente, e é objetivada em ações de melhoria no processo ensino e aprendizagem e no compromisso e responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos

Desse modo, na próxima seção, abordaremos o Instituto Felipe Smaldone e seu contexto socioeducacional, visto que as representações sociais, “enquanto produtos sociais, têm sempre que ser remetidas as condições sociais que as engendraram, ou seja, o contexto de produção (Spink, 1995, p. 121).

Importa frisarmos que, na próxima seção, daremos continuidade ao desenvolvimento da discussão teórica, na qual abordaremos as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos no Instituto Felipe Smaldone (IFS). Essa seção abrangerá tanto a dimensão teórica quanto a dimensão histórica e a contextualização do *lócus*, pois as práticas pedagógicas e educativas se desenvolveram em consonância com as características e o contexto específico do IFS em Belém/PA.

De acordo com Minayo (2008), a contextualização do *lócus* do estudo é fundamental para a compreensão do fenômeno estudado, pois permite uma análise mais aprofundada que evidencia a inter-relação entre teoria e contexto. Bourdieu (2007) argumenta que a teoria social deve ser sempre contextualizada dentro das condições históricas e sociais específicas em que os fenômenos ocorrem, a fim de compreender as dinâmicas sociais subjacentes.

Portanto, a seguinte seção discutirá questões teóricas relevantes como o histórico das políticas educacionais e sociais que impactaram na educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone, na educação de surdos, tais como as legislações específicas, as mudanças nas práticas pedagógicas e educativas e o papel da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o desenvolvimento educacional dos/as surdos/as.

## **SEÇÃO 5 O INSTITUTO FELIPE SMALDONE E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS: contexto e consensos de ex-docentes e docentes**

Na presente seção, almejamos traçar uma delineação histórica do Instituto Felipe Smaldone e elucidar seus princípios e objetivos educacionais. Para uma compreensão aprofundada da filosofia e da pedagogia subjacentes a essa instituição, torna-se imperativo nos situarmos sobre o contexto histórico e sociocultural.

Desse modo, abordar o Instituto Felipe Smaldone em Belém e seu contexto socioeducacional é indispensável para o campo de estudos das representações sociais, uma vez que as condições históricas, sociais, educacionais e culturais que os engendraram são peças chaves para compreendermos o processo de elaboração das RS em seu contexto de circulação. Segundo Spink (1995):

As representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta forma, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano [...] Vale lembrar, entretanto, que o contexto só nos interessa porque sem ele não poderíamos compreender as construções que dele emanam e nesse processo o transformam. É a atividade de reinterpretação contínua que emerge do *processo de elaboração das representações* no espaço da interação que e, ao nosso ver, o real objeto do estudo das representações sociais na perspectiva psicossocial (Spink, 1995, p. 121, grifo no original).

O excerto de Spink (1995) reflete que as representações sociais são entendidas como estruturas que abrangem tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, os quais devem ser analisados em seus contextos de origem e pela função que desempenham nas interações diárias. Esses contextos são fundamentais para compreender como as representações influenciam e são influenciadas pelas dinâmicas sociais.

Além disso, em razão da complexidade do contexto estudado, nessa seção, realizamos a tessitura textual na forma de uma “descrição densa”, apropriada à compreensão da “teia de significados” (Geertz, 2017, p. 4) e sentidos, correspondentes as representações de ex-docentes e docentes do IFS sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as.

## 5.1 FILIPPO SMALDONE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS NA ITÁLIA

Conforme as pesquisas de Fracensco Ruppi (2006) e Prisca Corrado (2014), Felipe Smaldone (1848-1923), ou Filippo Smaldone em italiano, nasceu em Nápoles, em 27 de julho de 1848. Adentrou à ordenação sacerdotal em 23 de setembro de 1871, onde desempenhou papéis como presbítero e educador de surdos/as em localidades como Nápoles, Moltetta e Lecce.

Filippo Smaldone nasce em um contexto histórico caracterizado pela intensa religiosidade, enraizado em costumes ancestrais e marcado por condições socioeconômicas precárias na Itália em formação como nação, destacou-se por sua dedicação à caridade. Esse período, marcado por expressivas manifestações religiosas e desafios socioeconômicos, influenciou o engajamento do Padre Filippo Smaldone em atividades, onde buscou atenuar os efeitos da pobreza e contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária e justa (Maia, 2015).

A decisão do padre em direcionar seus esforços para a caridade reflete, não apenas sua sensibilidade às necessidades emergentes da comunidade, mas também sua compreensão do papel ativo que a religião poderia desempenhar na promoção do bem-estar social.

Dessa forma, a missão do Padre Filippo Smaldone foi primordialmente orientada para a assistência aos mais necessitados, fundamentado no lema que norteava sua atuação: "caridade e o amor ao próximo" (IFS, 2014, p.1). Esse princípio ético, encapsulado no lema, reflete a essência de sua dedicação à prática da caridade e ao serviço em 'prol' do bem-estar da comunidade.

A relação histórica de Filippo Smaldone com as pessoas surdas iniciou a partir de um episódio ocorrido na igreja de Santa Catarina, em Nápoles.

ele ensinava o catecismo às crianças quando se ouviu gritar uma criança e a mãe que chorava, padre Filippo se aproximou-se para acalmar a criança, mas a mãe gritou: "meu filho é surdo!" e saiu. Padre Filippo entendeu que o Senhor Ihe pedia para dedicar-se as crianças e então começou a ajudar os surdos de sua cidade e de cidades vizinhas (IFS, 2014, p.1).

Esse evento foi catalisador para a orientação de sua missão em direção à comunidade surda e desencadeou seu comprometimento com a promoção da educação e bem-estar das pessoas surdas. Vale destacar que a narrativa de Filippo Smaldone, presente no relato do evento, está impregnada de expressões que evidenciam uma experiência hierofânica. Essa manifestação é corroborada pela

análise de Maia (2015), que descreve esse relato como o momento em que o padre recebeu a uma “mensagem de divina”, esta indicava que ele deveria dedicar-se à educação de surdos/as.

A hierofania, enquanto conceito, refere-se à manifestação do sagrado no mundo cotidiano, que revela-se por meio de eventos ou experiências que transcendem o ordinário (Santiago-Vieira, 2018). Nessa perspectiva, no caso de Filippo Smaldone, a comunicação direta revelada no evento, instava-o a envolver-se na educação de surdos/as, e representa uma manifestação do sagrado em sua vida. Essa revelação moldou o curso de sua missão e influenciou significativamente suas ações, e o direcionou para um comprometimento com a causa da educação de surdos/as.

Dessa forma, em 25 de março de 1885, na cidade de Lecce – Itália, o padre Filippo Smaldone, com o apoio do Pe. Lorenzo Apicella e das religiosas, fundou a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, uma entidade dedicada primordialmente à educação de jovens surdos/as. O carisma da congregação centra-se na educação, instrução e formação cristã e cultural dos/as surdos/as.

Segundo Sofiato e Conceição Filho (2023), para efetivar sua missão junto aos/as alunos/as surdos/as, Smaldone buscou conhecer profundamente os métodos e técnicas eficazes de educação. Desse modo, ele inaugura o que denominou de pedagogia do amor. Essa abordagem pedagógica perpetua-se no presente, por meio das atividades da congregação religiosa por ele fundada.

A rápida e sólida expansão do instituto, respaldada pelo apoio dos bispos de Lecce, Dom Salvatore Luigi dei Conti Zola e Dom Gennaro Trama, culminou na abertura da comunidade religiosa em diversas cidades da Itália. À luz da presente pesquisa, é relevante ressaltar que, além da Itália, essa congregação exerce atuação em diversos países, a saber: Polônia, Brasil, Paraguai, Ruanda, Benin, Tanzânia, Filipinas e Indonésia. O legado de Felipe Smaldone, portanto, transcende fronteiras da Itália e, perpetua-se por meio da expansão e consolidação desta congregação (Ruppi, 2006; Corrado, 2014).

Ademais, os estudos de Ruppi (2006) e Corrado (2014) apontam que o padre Filippo Smaldone empreendeu esforços para estabelecer um ramo masculino dos Salesianos do Sagrado Coração, o que culminou na ordenação do primeiro sacerdote, em 1891. Contudo, posteriormente, optou por abandonar tal

empreendimento. Ele redirecionou seu foco integral à Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações.

A concepção da missão que permeou o trabalho do Padre Filippo Smaldone tem referência no *Effata*, que significa “Abra-te”. Trata-se de um milagre bíblico proferido no Evangelho de Marcos 7: 31-37<sup>16</sup>. Conforme relatado nesse livro da Bíblia, “com isso, os ouvidos do homem se abriram, sua língua ficou livre e ele começou a falar corretamente” (Bíblia Sagrada, Marcos 7: 35).

O falecimento do padre ocorreu em 4 de junho de 1923, na cidade de Lecce, aos 74 anos de idade. A biografia de Filippo Smaldone destaca que sua morte foi resultado de uma "doença complicada". Em um marco significativo, em 12 de maio de 1996, foi beatificado pelo Papa João Paulo II, que o chamou de "joia" do Clero do Sul. Sua canonização ocorreu na Praça de São Pedro, Vaticano, por Bento XVI, em 15 de outubro de 2006, ocasião em que foi proclamado protetor universal dos/as surdos/as. Destacamos que a festa litúrgica em sua homenagem é celebrada em 4 de junho. Assim, essa data consolida o reconhecimento e a veneração atribuídos a Felipe Smaldone no contexto eclesiástico (Ruppi, 2006; Corrado, 2014).

Figura 7 – Representação do Padre Felipe Smaldone em primeiro plano, com uma freira Salesiana ao fundo que instrua uma criança surda a oralizar ou a realizar leitura labial



Fonte: Pintura extraída da tapeçaria feita por Amadeo Brogli para a canonização de Filippo Smaldone, em 1996<sup>17</sup>.

<sup>16</sup>A seguir Jesus saiu dos arredores de Tiro e atravessou Sidom, até o mar da Galileia e a região de Decápolis. Ali algumas pessoas lhe trouxeram um homem que era surdo e mal podia falar, suplicando que lhe impusesse as mãos. Depois de levá-lo à parte, longe da multidão, Jesus colocou os dedos nos ouvidos dele. Em seguida, cuspiu e tocou na língua do homem. Então voltou os olhos para o céu e, com um profundo suspiro, disse-lhe: “Efatá!”, que significa “abra-se!” Com isso, os ouvidos do homem se abriram, sua língua ficou livre e ele começou a falar corretamente. Ver: Marcos 7, 31-37. In: *A Bíblia Sagrada*. Disponível em: [https://www.bibliaon.com/marcos\\_7/](https://www.bibliaon.com/marcos_7/). Acesso em: 07 ago. 2020.

<sup>17</sup>Disponível em: [http://institutofilipposmaldone.com.br/fortaleza/?page\\_id=40](http://institutofilipposmaldone.com.br/fortaleza/?page_id=40). Acesso em: 20jan. 2021.

Ao analisarmos a representação iconográfica de Filipe Smaldone, depreendemos, de acordo com a abordagem de Higuete (2012, p. 85), uma conotação religiosa de orientação cristã católica, na qual três símbolos específicos despertam nossa atenção, a saber: "o símbolo mostrar, reunir e obrigar". Segundo as elucidações desse estudioso, o primeiro simbolismo incide sobre a intenção de mostrar, de tornar perceptíveis os valores, poderes, virtudes e comunidades inerentes.

Expandimos nossa observação ao constatarmos que a Bíblia Sagrada, segurada pelo Padre Filippo Smaldone, ostenta outro título significativo, a saber: *Effatha*, termo que, até os dias atuais, perpetua o simbolismo de representações sociais sobre os corpos surdos disciplinados em contextos religiosos e não religiosos. Assim, o termo *Effatha*, é interpretado para embasar imagens e sentidos que constituem as representações sociais dos sujeitos sobre as várias abordagens educacionais e evangelizadoras relacionadas à surdez. Essas representações sociais também fundamentam o núcleo de diversas práticas médicas e terapêuticas (Assis Silva, 2012; Netto, 2022).

O segundo sentido remete à ideia de reunir. Esse símbolo indica a pertença dos/as surdos/as oralizados/as. Consequentemente, de acordo com a pintura, podemos inferir que o/a surdo/a não oralizado/a não é contemplado/a pelo *Effatha*.

O terceiro símbolo, o obrigar, evidencia, em si mesmo, o poder canônico do *Effatha* e do Padre Filippo Smaldone sobre a comunidade surda, e os convoca a reverenciá-lo como uma entidade sagrada que zela por esse segmento da sociedade.

Em síntese, ao revisitar o legado do Padre Filippo Smaldone, enfatizamos sua dedicação para a educação de surdos/as. A sua atuação resultou em contribuições significativas relativas à surdez, na Itália, em especial na educação. Smaldone deixou um legado de compromisso com a educação de surdos/as, perpetuada pela Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações.

## 5.2 AS MISSIONÁRIAS DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS SALESIANAS DOS SAGRADOS CORAÇÕES

A Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações foi fundada pelo Padre Felipe Smaldone em 25 de março de 1885, na cidade de Lecce, Itália. Nessa data, estabeleceu-se o primeiro núcleo dessa comunidade religiosa,

composto por três freiras. O carisma distintivo dessa congregação é direcionado para a divulgação do amor misericordioso de Deus aos marginalizados e excluídos de sua época, prioriza a evangelização dos/as surdos/as, mediante sua instrução e formação (Ruppi, 2006; Corrado, 2014).

A denominação "Salesianas dos Sagrados Corações" sintetiza dois elementos fundamentais de sua missão e identidade. "Salesianas" reflete a adoção da espiritualidade de São Francisco de Sales, um santo conhecido por sua bondade, valorização da individualidade e habilidade de comunicar-se de maneira eficaz, ao combinar profundidade humanística, religiosa e pedagógica. "Sagrados Corações" alude à importância de emanar as virtudes de misericórdia, paciência, humildade e doçura, inspiradas pelo amor de Cristo e Sua Mãe, com o objetivo de servir e amparar os pobres e evidenciar a presença do amor divino.

Conforme Sofiato e Conceição Filho (2023), o Estatuto do Pio Instituto Filippo Smaldone de Lecce, estabelecido em 1893, prescrevia um currículo abrangente que incluía o ensino da escrita, leitura, língua nacional, catecismo, História Sagrada, aritmética, geografia, história nacional, além de conhecimentos naturais, morais e civis.

Dessa forma, os Institutos Filippo Smaldone adotaram, por um longo período, o método oral que, de acordo com Strobel (2009), era um modelo pedagógico endossado pelo Congresso Internacional de Milão em 1880. Atualmente, a Congregação utiliza o bilinguismo (língua de sinais como primeira língua e a língua oral do país, como segunda língua) como meio de comunicação e instrução o que corrobora o apontado por diversos autores que discutem sobre assunto, tais como: Skliar (1998), Fernandes (2012), dentre outros. Suas atividades englobam estruturas escolares em diversos níveis de ensino da Educação Básica, centros de reabilitação auditiva, centros pastorais para surdos/as e a organização voluntária Filippo Smaldone.

Na qualidade de Congregação Religiosa, a instituição obteve reconhecimento Diocesano e Pontifício, em 21 de junho de 1925. Como Instituto, recebeu reconhecimento jurídico pelo Governo Italiano em 15 de dezembro de 1930, por meio do Régio Decreto nº 1040, em Roma. Adicionalmente, em 4 de fevereiro de 1963, o Decreto nº 461, emitido pelo Presidente da República em Roma, também conferiu reconhecimento jurídico ao Instituto.

De acordo com os dados da *Curia Generalizia Suore Salesiane dei Sacri Cuori* (2014), as Irmãs da Congregação Salesiana dos Sagrados Corações desempenham missões apostólicas e obras voltadas para o público surdo em diversos países, quais sejam:

- Na Europa

A Itália com vinte e cinco comunidades com enfoque em educação, evangelização e acolhimento, incluindo institutos como: Instituto Filippo Smaldone (Bari), Centro Pastorale San Filippo Smaldone, Instituto Salesiano dei Sacri Cuori, Scuola Materna G. Vernazza, Instituto Filippo Smaldone (Foggia), Casa di Preghiera Filippo Smaldone, Suore Salesiane dei Sacri Cuori Parrocchia San Bartolomeo, Instituto Filippo Smaldone (Lecce), Scuola Paritaria Belisario Arnò, Scuola Materna S. Giuseppe, Scuola Materna Fratelli Attanasio, Instituto Felipe Smaldone (Napoli), Centro audiofonetico F. Smaldone, Instituto Giovanni Cifrino, Pens. Suore Salesiane dei Sacri Cuori, Instituto Filippo Smaldone (Roma), Instituto Filippo Smaldone (Salerno), Instituto Filippo Smaldone (Salerno Mercatello), Instituto Filippo Smaldone (San Cesario di Lecce), Scuola Materna Vergallo, Scuola Materna Maria SS. Della Neve, Pens. Suore Salesiane dei Sacri Cuori, Scuola Materna San Giuseppe, Instituto S. Giuseppe e, Scuola Materna Sacra Famiglia.

A Polônia com uma comunidade chamada Sióstr Salezjanek Najswietszysh Serc.

- Na Ásia

As Filipinas com uma comunidade escolar denominada Salesian Sisters of the Sacred Hearts.

A Indonésia com uma comunidade denominada Suster Salesian dari hati kudus Yesus Dan Maria.

- Na África

No Benin há uma comunidade educativa na diocese de Natitingou, caracterizada por uma abordagem intercongregacional, a qual envolve freiras da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações e Irmãs de São Paulo.

Em Ruanda há três comunidades educativas, pastorais e de serviço na Igreja da Nunciatura, a saber: Nonciature Apostolique, Institut Filippo Smaldone e Centre Filippo Smaldone.

A Tanzânia com uma comunidade escolar denominada Salesian Sister of the Sacred Hearts.

- Na América

O Paraguai com uma comunidade pastoral denominada Hermanas Salesianas.

O Brasil que abriga oito comunidades educativas, pastorais e de acolhimento. Cada uma delas desempenha um papel significativo em suas respectivas localidades. Destacamos, a seguir, essas instituições:

- Belém – PA – Instituto Felipe Smaldone (Belém – PA): iniciou suas atividades em 1972;
- Brasília – DF – com duas comunidades: a Casa di Formação Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações e Nuciantura Apostólica: com início das atividades em 1978;
- Manaus – AM – Instituto Filippo Smaldone: fundado em 1984;
- Rialma – GO – Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações: inaugurado em 1986;
- Pouso Alegre – MG – Instituto Filippo Smaldone: com início de suas atividades em 1989; Fortaleza – CE – Instituto Filippo Smaldone: fundado em 1992; e
- Anápolis – GO – Centro Pastoral São Filippo Smaldone: inaugurado em 2005. A Figura 8 ilustra a síntese da trajetória de expansão no Brasil.

Figura 8 – Mapa do projeto de expansão no Brasil



Fonte: Organização do autor com elaboração cartográfica de Luis Henrique Gusmão.

Em síntese, a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações tem uma trajetória marcada por sua expansão geográfica no Brasil, onde estabeleceu comunidades em diversas cidades brasileiras que atuam como agentes de educação especializada na educação de surdos/as.

### 5.3 ANCORANDO EM TERRAS BRASILEIRAS: o Projeto de Expansão da Educação Smaldoniana de Surdos/as *Prodotto in Pará-Brasile*

O Instituto Felipe Smaldone (IFS) em Belém/PA tem suas raízes ligadas a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, que desempenha um papel de mantenedora dos IFS, sendo responsável pela criação e manutenção dos IFS especializados em educação de surdos/as. A influência e a orientação da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações refletem a continuidade do compromisso educacional e filantrópico, iniciado pelo Pe. Filippo Smaldone.

A escolha do Brasil para a expansão apostólica das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações remonta o ano de 1959 e foi influenciada pela Madre Agnese Basile, que almejava estender a missão da congregação além da Itália. A presença de seu irmão, Padre Giorgio Basile, trabalhando como missionário da Congregação dos Padres do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME) no Amapá, desde 1948, foi determinante para a decisão. Assim, o Brasil destacou-se como destino prioritário para a expansão das atividades das Salesianas.

Embora Madre Agnese Basile não tenha vivenciado a realização de seu projeto missionário para a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, devido ao seu falecimento em 20 de setembro de 1966, isso não impediu que seu sonho avançasse. Sua sucessora, Madre Chiarina Pezzuto, deu continuidade ao projeto, e delegou ao Padre Giorgio Basile a tarefa de negociar com Dom Alberto Gaudêncio Ramos, Arcebispo Metropolitano de Belém. Em 1971, a proposta foi aceita e abençoada por Dom Alberto que permitiu que a missão das Irmãs Salesianas finalmente materializasse.

Conforme registrado no diário de viagem da Irmã Pia Abbondansa (1972), a primeira incursão ao Brasil para iniciar o trabalho missionário entre surdos-mudos<sup>18</sup> ocorreu em 18 de fevereiro de 1972. Na ocasião, a Madre Chiarina Pezzuto, Superiora Geral da Congregação das Irmãs dos Salesianas dos Sagrados Corações

---

<sup>18</sup>Atualmente, usamos apenas o termo surdo para designar as pessoas com surdez.

e a Irmã Pia Abbondanza Ria, Secretária Geral da Congregação, embarcaram em Roma, com destino ao Brasil. Em 22 de fevereiro de 1972, as duas primeiras Salesianas desembarcaram em Belém do Pará. Elas permaneceram na capital paraense até 25 de março, momento em que regressaram à Itália.

Embora o Instituto Filippo Smaldone<sup>19</sup> não tenha sido a primeira instituição a empreender atividades educacionais em Belém, pois ao chegar na cidade, a metrópole já contava com uma escola de Educação Especial voltada para alunos/as surdos/as, a Escola de Educação de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos, criada na década de 1960, atualmente denominada Unidade Técnica Professor Astério de Campos, que oferecia uma educação não-confessional. Nesse contexto, o Instituto Felipe Smaldone surge com uma proposta de ensino diferenciada, pois adota uma abordagem educacional confessional católica e amplia as opções educacionais disponíveis para a comunidade surda na região.

Durante a estadia das irmãs em Belém, foi formalizada a aquisição do terreno destinado à construção do Instituto Felipe Smaldone. A escritura de compra foi assinada pelos proprietários Mariel Guedes de Oliveira e Ana Nely Henderson de Oliveira. Esse marco representou a primeira etapa concreta da expansão da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações em território brasileiro.

Figura 9 – Primeiro prédio do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA – Brasil



Fonte: Acervo do Instituto Felipe Smaldone.

Em maio de 1972, as religiosas Irmã Celestina e Irmã Immacolatina, pertencentes à Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, partiram de Nápoles, Itália, com destino a Santos(SP), no Brasil. Durante um mês,

<sup>19</sup>Em 1975 passou a se chamar Instituto Felipe Smaldone – Centro Educacional da Audio-comunicação. Ver: INSTITUTO FELIPE SMALDONE. *Relatório das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1979.

desempenharam suas atividades junto às religiosas da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário. Nesse período, as duas religiosas Salesianas tiveram a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos na Língua Portuguesa, na legislação nacional e na cultura do povo brasileiro.

Em 25 de junho de 1972, as irmãs Celestina e Immacolatina chegaram a Belém do Pará, procedentes de São Paulo. No dia 5 de julho do mesmo ano, juntaram-se a elas as Irmãs Cesarina e Antonia, vindas da Itália. Assim, elas quatro constituíram a primeira Comunidade das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações no Brasil. No dia 6 de julho, assumiram a posse da residência, destinada ao Instituto Felipe Smaldone, onde promoveram reformas e equiparam para acolher os/as surdos/as assistidos pela instituição. Ao longo dessa jornada, destacamos a colaboração valiosa das Irmãs Dorotéias do Colégio Santo Antônio, em Belém/PA, que hospedaram e aconselharam as Irmãs Salesianas quando necessário.

Em 6 de janeiro de 1973, após ser reeleita Superiora Geral da Congregação, a Madre Chiarina demonstrou seu comprometimento com o projeto de expansão missionária da Congregação e enviou a Irmã Délia Olita para auxiliar as demais que já estavam em Belém, efetivado em 13 de janeiro de 1973.

O início das atividades educativas do Instituto Felipe Smaldone, em 12 de março de 1973, marcou o compromisso do instituto com o ensino voltado para alunos/as com surdez, na Amazônia Paraense. A primeira turma do IFS foi composta por vinte crianças surdas com idades entre três e oito anos: treze em regime de internato, onde doze delas provenientes do Território Federal do Amapá (Macapá)<sup>20</sup> e uma de Manaus/AM.

As atividades escolares proporcionaram não apenas o ensino, mas também a oportunidade de fortalecer os laços entre as Irmãs e as autoridades, especialmente aquelas ligadas à área educacional, como a Secretaria de Estado de Educação e Cultura, o Departamento de Ensino Especial e os professores. Além disso, foram realizados encontros com as famílias dos alunos e a comunidade para consolidar a integração do Instituto na sociedade.

---

<sup>20</sup>O Amapá tornou-se Território Federal em setembro de 1943, por decreto presidencial de Getúlio Vargas e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi transformado em Estado.

## 5.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS NO IFS

No contexto do nosso estudo, a prática pedagógica é compreendida como uma organização sistemática de conhecimentos e procedimentos que estrutura o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e reflexiva, conforme destacado por Nascimento, Vieira e Kimura (2017). Por outro lado, a prática educativa, conforme descrito por Franco (2016) e reiterado por Nascimento, Vieira e Kimura (2017), abrange a adoção de uma abordagem holística na educação e integra saberes acadêmicos a valores éticos, morais, culturais e sociais. No IFS, isso se traduz na aplicação de estratégias educacionais que abordam o conteúdo, bem como também a formação cidadã dos alunos que reflete no seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Ressaltamos que as práticas pedagógicas e educativas desenvolveram-se de acordo com a característica e o contexto do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA. Portanto, elas serão apresentaremos de forma contextualizada.

### 5.4.1 Práticas pedagógicas e educativas para surdos/as

#### 5.4.1.1 As práticas oralistas

Os primórdios do Instituto Felipe Smaldone refletiram a influência das orientações da Congregação Sede na Itália. Assim, o IFS em Belém do Pará adotou, inicialmente, a abordagem oralista em suas práticas pedagógicas e educativas. Essa escolha seguia as diretrizes da época, em que o oralismo era prevalente nas instituições voltadas para a educação de surdos/as. Dessa forma, o enfoque, centrado na oralização e na imitação de fonemas, representava a filosofia predominante nas estratégias educacionais adotadas pelo Instituto.

Essa abordagem, que enfatiza o desenvolvimento da fala e da leitura labial, foi comum em muitas instituições ao longo da história da educação de surdos/as. Durante o oralismo, a prática pedagógica docente:

consistia em imitar fonemas no aluno, ou seja, fazer com que o aluno aprendesse determinada fisionomia da boca para a pronúncia de um fonema. A imitação de cada fonema consistia em atividade de percepção do efeito concreto do som, do controle do ar e da constituição da forma específica dos lábios para emissão (Bentes, 2012, p. 181).

Dessa forma, no período do oralismo, as práticas pedagógicas, adotadas pelos docentes no Instituto Felipe Smaldone, consistiam em imitar fonemas nos

alunos. Tais práticas pedagógicas envolviam uma abordagem sequencial. Nessa abordagem, inicialmente, os alunos eram direcionados a realizar exercícios que visavam o desenvolvimento do sopro, imitação dos lábios e imitação da fala. Essas atividades preparatórias precediam o ensino dos conteúdos propriamente ditos. A ênfase inicial era no aprendizado da fala, com o professor incumbido de ensinar os fonemas e os sons da fala aos/as alunos/as surdos/as. Essa abordagem refletia a perspectiva oralista, que priorizava a oralização e a aquisição da linguagem oral.

A abordagem pedagógica adotada pelo Instituto Felipe Smaldone, durante um longo período da sua história, refletiu a influência do modelo educacional emendativo, amplamente difundido na época. Conforme destacado por Mota (2019), a missão do IFS era "recuperar" os surdos, ao priorizar a estimulação da fala e a leitura labial, características fundamentais desse modelo.

O termo emendativo, derivado do latim *emendare*, refere-se a corrigir falhas e adaptar o alunado ao nível social dos sujeitos sem deficiência, conforme apontado por Januzzi (2004). Essa abordagem buscava suprir as deficiências decorrentes da surdez e alinhar o/a aluno/a surdo/a aos padrões sociais, considerados normais na época.

Figura 10 – Aluno/a surdo/a ao receber estimulação fonoarticulatória



Fonte: Acervo do Instituto Felipe Smaldone.

A imagem apresentada ilustra parte do cotidiano escolar de alunos/as surdos/as atendidos/as pela instituição nesse período e evidencia uma técnica de estimulação da oralidade durante as aulas. Na perspectiva do ensino emendativo,

conforme Bentes (2012), o trabalho com o/a aluno/a surdo/a demandava diagnósticos detalhados, realizados por uma equipe multiprofissional. Mota (2019) descreve que essa equipe era composta por otorrinolaringologista, pediatra, psicólogo, odontólogo, além de uma Salesiana enfermeira e uma assistente social. Tal equipe tinha como objetivo oferecer tratamento e apoio médico para, pelo menos, setenta alunos matriculados.

Em 22 de novembro de 1974, por meio da Resolução nº 90/74, o Instituto Felipe Smaldone recebeu autorização provisória para funcionar como Escola Especial, concedida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA). Enquanto as obras do prédio prosseguiam, a Comunidade de Belém recebeu, em 9 de dezembro de 1975, a visita da Madre Chiarina, que supervisionou os trabalhos em andamento, e da Irmã Maria Dolores, que substituiu a Irmã Prisca, que retornou à Itália devido a problemas de saúde, após breve passagem por Brasília.

#### 5.4.1.2 As Práticas na Perspectiva da Comunicação Total

Segundo Honora (2014), a chegada de Ivete Vasconcelos, uma educadora de surdos vinculada à Universidade de Gallaudet, ao Brasil na década de 1970, marcou o início de uma mudança paradigmática na educação de surdos/as em escolas especiais do país, com a adoção da Comunicação Total como uma nova metodologia para a educação de alunos/as surdos/as. Ela assim conceitua:

A abordagem da Comunicação Total levava em consideração todas as formas possíveis de comunicação, liberando o uso da Língua Brasileira de Sinais, português sinalizado, uso de alfabeto manual, forma de ampliação sonora individual e coletiva, permissão de mímicas, leitura labial etc. (Honora, 2014, p. 92).

Em síntese, Honora (2014) esclarece que a Comunicação Total é uma abordagem educacional para surdos/as que valoriza a diversidade de métodos comunicativos.

Importa frisarmos que a introdução das práticas pedagógicas e educativas, pautadas na metodologia da Comunicação Total, foram introduzidas no IFS por volta de 1975. Ela representou uma mudança significativa nas práticas pedagógicas para o ensino de surdos/as. Essa metodologia, oficialmente implantada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) naquele ano, tinha como principal foco atividades de estimulação sensorial da fala e da audição. A Comunicação Total

visava proporcionar uma abordagem mais abrangente, que utilizava-se de diferentes modalidades de comunicação, inclusive a Língua de Sinais.

Sobre o exposto, Santiago-Vieira e Nascimento (2020) explicitam que, a Comunicação Total tinha:

Enfoque na aquisição da língua oral, mas que não é somente a aprendizagem da língua oral que promove o desenvolvimento da criança com surdez. Utilizava-se de quaisquer recursos linguísticos, seja a língua portuguesa ou a língua de sinais, e privilegiava a comunicação e a interação, não apenas as línguas. A surdez era percebida como deficiência, mas que ressaltava que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não podem ser deixados de lado (Santiago-Vieira; Nascimento, 2020, p. 231).

A Comunicação Total foi influenciada pelas pesquisas pioneiras de William Stokoe na década de 1960, que trouxeram uma compreensão aprofundada da Língua de Sinais como uma língua legítima e completa. A divulgação dessas pesquisas contribuiu para uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais, centradas no oralismo.

Em março de 1976, a *Miserior*, uma obra episcopal da Igreja Católica da Alemanha para cooperação ao desenvolvimento, doou aparelhos de amplificação acústica e próteses auditivas individuais para as crianças. Em 4 de fevereiro de 1977, a Madre Chiarina retornou a Belém e trouxe consigo as Irmãs Salesianas Pia Elisa e Tereza Angélica para desempenhar suas funções na capital do Pará.

No ano de 1977, dos sessenta alunos/as surdos/as que frequentavam o Instituto no regime de semi-internato, quatro foram integrados na rede regular de ensino: três no Colégio Santo Antonio com acompanhamento do Instituto e um em Manaus, no Amazonas. Posteriormente, outros alunos foram integrados em diversas escolas, como o Colégio Gentil Bittencourt, o Colégio Santa Catarina de Sena, o Colégio Santa Rosa e a Escola Berço de Belém, o que marcou o início do processo de integração em escolas regulares, a partir de 1979.

A partir de 1979, o Instituto Felipe Smaldone iniciou o processo de integração de seus alunos em escolas públicas, marco de um avanço significativo na promoção da integração educacional. Algumas das primeiras instituições a receberem esses alunos foram:

- Escola Estadual Justo Chermont;
- Escola Estadual Maroja Neto;
- Escola Estadual Paulino de Brito;

- Escola Municipal Joaquim Viana;
- Escola Regime de Convênio Madre Zarife Sales;
- Escola Municipal Padre Leandro;
- Escola Estadual Santana Marques;
- Escola Estadual Placídia Cardoso;
- Escola Estadual Benjamin Constant.

Bentes (2012) destaca que o movimento de integração surge com o propósito de combater a exclusão social das pessoas com deficiência, que perdurou por séculos. Mesmo com o surgimento de instituições especializadas para atender suas necessidades o que levava à busca por serviços especializados, uma vez que a comunidade não aceitava plenamente a presença dessas pessoas.

No contexto da integração, o termo denota uma inserção parcial e condicional, em que as crianças preparam-se em escolas especializadas para posteriormente, devidamente "ajustadas", integrarem a escola regular. Essa abordagem concentrava-se nas pessoas com deficiências, com vistas à sua adaptação à sociedade, por vezes, com disfarces de suas limitações para criar a impressão de uma integração mais ampla (Werneck, 2002), cujo objetivo principal era proporcionar uma vida "normal" para as pessoas com deficiência, e a normalização como um conceito central nesse contexto (Martins, 2002).

Um aspecto crucial da integração é a expectativa de que a pessoa com deficiência se "adeque" à sociedade. O Instituto Felipe Smaldone (IFS) adotou esse modelo em meados da década de 70, ao adquirir por meio de doações da *Miserior*, as aparelhos de amplificação acústica e próteses auditivas individuais para as crianças. Esses equipamentos de amplificação sonora visavam "preparar" e "normalizar" os alunos integrados, onde enfatizava-se a necessidade de aprendizado da oralização para frequentarem a escola.

No movimento da integração, reconhecia-se a inexistência de crianças ineducáveis. Diante de aparentes dificuldades de aprendizagem, os/as educadores são instigados/as a conhecer de perto a criança, analisar e ajustar suas próprias atitudes e estratégias de ensino até alcançar o sucesso na tarefa proposta. Essa nova postura reflete processos "que extrapolam os limites da escola, envolvendo aspectos éticos, filosóficos, sociais e legais" (Martins, 2002, p.25). Nesse período histórico, os/as alunos/as do IFS passaram a conviver com o modelo de integração e

seus princípios foram incorporados às práticas pedagógicas e educativas da instituição.

Em 14 de dezembro de 1977, as novas instalações do prédio principal do Instituto Felipe Smaldone em Belém do Pará foram oficialmente inauguradas. Além disso, nessa mesma ocasião, foram inauguradas a piscina e a quadra de esportes, estruturas essenciais para atender às demandas da comunidade que buscava os serviços oferecidos pelo Instituto.

Figura 11 – Novas instalações do Instituto Felipe Smaldone



Fonte: Acervo do Instituto Felipe Smaldone.

O ano de 1980 marcou um importante avanço para o Instituto Felipe Smaldone com a assinatura dos primeiros convênios. Entre eles, destacamos:

- Convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA): esse convênio teve como objetivo a reabilitação da linguagem de oitenta crianças, e demonstrou a preocupação do Instituto em proporcionar serviços de qualidade para o desenvolvimento linguístico das crianças surdas.
- Convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA): esse convênio foi assinado com vistas à cessão de recursos humanos, especialmente professores/as, para o atendimento educacional. A contratação de professores/as, tanto do quadro docente da escola quanto os que vieram da Seduc, evidencia o esforço conjunto para garantir uma educação de qualidade para os/as alunos/as surdos/as.

Em 1986, esse convênio com a Seduc/PA foi renovado e ampliado para abranger e ceder não apenas professores/as, mas também equipe técnica, apoio administrativo e apoio operacional.

Destacamos, ainda que, nesse período, a aquisição do Exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico (BERA) em agosto de 1989. Esse aparelho, único no norte e nordeste do país na época, representou um avanço significativo nos recursos disponíveis para exames de audiometria no Instituto Felipe Smaldone.

Um período significativo para a história do Instituto ocorreu na gestão da Diretora Geral, Irmã Claudina Sozzo. Devido os seus esforços, durante esse período, o Instituto Felipe Smaldone recebeu importantes doações de equipamentos essenciais para o atendimento e desenvolvimento dos/as alunos/as com surdez. Destacamos duas contribuições significativas:

- Audiômetro Pediátrico Pleitone<sup>21</sup> – em um gesto generoso, a Fundação São Camilo de São Paulo realizou a doação do aparelho Pleitone, um audiômetro pediátrico. Esse equipamento foi fundamental para a realização de avaliações auditivas em crianças.
- Avaliação de Prótese Auditiva –Fonex 6.020 com Quik Probe –no ano de 1994, o Instituto Felipe Smaldone recebeu em doação o Fonex 6.020 com Quik Probe. Esse equipamento contribui para avaliação de próteses auditivas.

Além das doações de equipamentos, a instituição investiu recursos próprios na construção de uma sala dedicada à estimulação multissensorial, equipada com uma pedana vibrante<sup>22</sup>. Essa iniciativa refletiu o compromisso do Instituto em proporcionar um ambiente educacional que atendesse às necessidades específicas dos/as alunos/as com surdez, na época para promover sua participação e desenvolvimento social, nos moldes da filosofia oralista

A partir da década de 90, as discussões acerca da educação caminharam em direção a uma perspectiva inclusiva. Conforme observado por Xavier (2009), esse debate intensificou-se em virtude das lutas da sociedade civil por seus direitos sociais, impulsionadas pelo reconhecimento da exclusão de grupos considerados

---

<sup>21</sup>É um tipo específico de audiômetro, que é um instrumento utilizado para avaliar a audição. Este dispositivo é projetado especificamente para testar a audição em crianças, inclusive bebês, que pode não responder aos métodos de teste de audição utilizados em adultos.

<sup>22</sup>Refere-se a uma plataforma vibratória. No contexto da educação de surdos/as, uma "pedana vibrante" pode ser utilizada como recurso pedagógico para facilitar a percepção de sons através de vibrações, que ajuda, por exemplo, no desenvolvimento da fala e na percepção rítmica de pessoas com surdez, e permiti-lhes sentir as vibrações da música ou de outros estímulos sonoros.

"minoritários". O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais anteriormente mencionados ao estabelecer que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Paralelamente, durante essa década, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca<sup>23</sup> (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva, no Brasil.

A partir de 1993, a Seduc/PA designou uma diretora para gerenciar as questões administrativas do Instituto em colaboração com a diretora da Congregação, responsável pelos aspectos pedagógicos. A primeira Diretora Administrativa nomeada foi a Professora Raimunda Melo de Souza, Pedagoga e membro do corpo docente do Instituto Felipe Smaldone. Após sua aposentadoria, a Administração Escolar foi assumida por Irma Elizete Maria Dourado, também vinculada à Congregação das Irmãs Salesianas.

No ano de 1994, ocorreu a extinção da Legião Brasileira de Assistência (LBA), e a partir de 1995, o convênio foi estabelecido com a Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETEPS), órgão pertencente ao Governo do Estado. Em 1º de setembro de 1999, esse convênio foi transferido para a esfera municipal, e incorporado pela Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), que assumiu a responsabilidade, mediante a devida assinatura formal.

Conforme verificamos ao longo dessa cronologia histórica descrita até aqui, a abordagem inicial do Instituto Felipe Smaldone, centrada na leitura labial e na imitação de fonemas, reflete uma época em que o oralismo era uma prática pedagógica predominante no ensino de surdos/as.

De acordo com Maia (2015), após o período que compreendeu grande parte da história do Instituto Felipe Smaldone em Belém (1972 a 1994), com o predomínio do oralismo e do trabalho com a imitação de fonemas, inicia-se uma nova etapa, pautada em práticas pedagógicas em Libras.

Ainda segundo Maia (2015), nesse mesmo ano, ocorreu a contratação de uma docente surda pelo Instituto Felipe Smaldone, para iniciar o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A sua contratação representa um marco na promoção da língua de sinais na instituição. Anteriormente, a presença da Libras já se fazia

---

<sup>23</sup>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

notar, timidamente, nos momentos religiosos, nos quais algumas irmãs que já dominavam a língua a utilizavam nas aulas de catequese.

O início das atividades, desenvolvidas pela professora de Libras, aponta para mudanças sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de alunos/as surdos/as no Instituto Felipe Smaldone. Vale destacar que, concomitante ao ensino em Libras, havia a oferta de cursos de Libras para os responsáveis o que destaca a importância de envolver toda a comunidade educacional no processo de aprendizado da língua.

A iniciativa de atender às solicitações dos movimentos de surdos/as para trabalhar com a Libras reflete a valorização da autonomia e das necessidades específicas dessa comunidade. O Instituto Felipe Smaldone, ao abraçar o ensino da Libras, não apenas enriquece a experiência educacional dos/as alunos/as surdos/as, mas também contribui para a promoção da cultura surda e para a construção de uma sociedade inclusiva e diversificada (Maia, 2015).

Vale destacar que a transição do predomínio do oralismo e da imposição de fonemas para o trabalho com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) marca uma importante evolução nas práticas pedagógicas do Instituto Felipe Smaldone (IFS). Essa mudança de paradigma reflete a crescente valorização da Libras como meio legítimo de comunicação para a comunidade surda.

Em 08 de maio de 1996, ocorreu a Beatificação de Filippo Smaldone, em Roma. Esse evento foi marcado pela presença de um contingente de 40 membros da comunidade do Instituto Felipe Smaldone, provenientes das unidades brasileiras, que participaram da cerimônia na Itália. Simultaneamente, na cidade de Belém, especificamente na Basílica de Nazaré, foi celebrada uma Missa em comemoração a esse evento.

Um fato importante foi o evento *Bilinguismo no processo educacional do surdo*, ocorrido em 1996 no Instituto Felipe Smaldone, com a mediação da Profa. Dra. Lucinda Ferreira. Esse evento teve um papel crucial na transformação das práticas pedagógicas e educativas para surdos/as em Belém. Em sua estadia, a professora Lucinda Ferreira observou a predominância do Oralismo nas escolas de educação de surdos/as da região.

Durante o evento, ocorreu o momento simbólico do "sepultamento" do Oralismo. Esse fato representou uma virada significativa de paradigma. O discurso emergente enfatizou a necessidade de um ensino bilíngue, e conferiu a Libras *status*

de língua de ensino. O Português também foi reconhecido como língua de ensino, mas com uma abordagem de segunda língua, onde a oralização não era priorizada e a ênfase recaía na produção escrita a partir da fala ou da leitura em língua de sinais (Bentes, 2012).

No ano de 1997, o Instituto obteve a autorização definitiva para seu funcionamento como instituição especializada, conforme estabelecido na Resolução CEE/PA 496/97, datada de 08 de outubro de 1997 (IFS, 1997). Nesse mesmo ano, foram iniciados os serviços de Informática Educativa e a Brinquedoteca, esta inaugurada em 25 de março.

Ainda em 1997, foi implementado o projeto experimental de Escola Inclusiva, com a Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco, que foi designada como a primeira escola polo. Essa escola recebeu um grupo composto por oito alunos/as surdo/as na 2ª série e sete alunos/as na 4ª série, correspondentes aos atuais 1º e 3º ano do Ensino Fundamental, respectivamente. Esses/as alunos/as foram acompanhados de maneira sistemática e diária por duas professoras<sup>24</sup> especializadas e três técnicos da instituição.

De acordo com Maia (2015, p. 96), esse funcionamento consistiu em “em um acompanhamento dos alunos inclusos na classe regular de ensino de diversas escolas da grande Belém, por um professor especializado, que desenvolvia um trabalho de professor itinerante”.

No ano subsequente, foram incorporados ao programa de inclusão escolar mais três alunos na 4ª série. Tanto esses/as novos/as estudantes incluídos na rede regular de ensino, como aqueles/as primeiros/as que passaram para a 3ª e para a 5ª série, respectivamente, foram acompanhados/as pelas professoras e técnicas a fim de garantir um processo inclusivo sem tantas barreiras.

No ano de 1999, a Escola Barão do Rio Branco ampliou sua participação, ao receber treze novos/as alunos/as no programa. Além disso, expandiu-se para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tiradentes, que acolheu sete alunos/as na 2ª série e cinco alunos/as na 3ª série.

Programas de inclusão escolar tornaram-se possíveis graças a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994. Essa declaração representa um marco histórico na afirmação e promoção de uma Educação Para Todos. Esse documento foi

---

<sup>24</sup>As duas professoras especializadas estão como participantes desta pesquisa, na condição de ex-docentes do Instituto Felipe Smaldone.

resultado da Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada em Salamanca, Espanha. De acordo com Santiago-Vieira, Fahd e Pinto (2023), o principal propósito da Declaração de Salamanca foi o de estabelecer diretrizes e princípios fundamentais para garantir a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional.

A partir dessa declaração, houve uma mudança paradigmática na compreensão da educação, onde destacamos a importância da inclusão de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas diferenças. A Declaração de Salamanca enfatiza a necessidade de sistemas educacionais que possam atender à diversidade de necessidades dos/as alunos/as, ao promover práticas inclusivas em todos os níveis de ensino.

No contexto brasileiro, essa declaração teve impactos significativos na legislação educacional e influenciou na criação de políticas e práticas, voltadas para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi uma das respostas a essa mudança de paradigma, ao posicionar a Educação Especial como parte integrante da Educação Inclusiva (Vieira, 2010).

Assim, a Declaração de Salamanca desempenhou um papel crucial na promoção da inclusão educacional em escala global ao orientar países, inclusive o Brasil, na busca por sistemas educacionais mais justos e acessíveis.

O ano de 1998 representou um marco significativo para o Instituto Felipe Smaldone, pois celebrou-se o seu vigésimo quinto aniversário de instalação em Belém. Nesse período, para demonstrar seu compromisso com a melhoria constante de seus serviços, a instituição incorporou novos recursos tecnológicos. Dentre as conquistas, enfatizamos a aquisição de Equipamentos com recursos provenientes do Fundo Nacional do Desenvolvimento Escolar (FNDE), quais sejam:

- Aparelho de RX para o Gabinete Dentário;
- Impedanciômetro Amplaid 770<sup>25</sup>; e
- Programa de computador voltado para o **Treinamento da Fala**.

---

<sup>25</sup>É um dispositivo médico utilizado para avaliar a função do ouvido médio, mais especificamente para medir a impedância acústica da orelha. Este instrumento é capaz de realizar uma série de testes, como a timpanometria e os reflexos estapédicos, que são fundamentais para diagnosticar diversas condições relacionadas ao ouvido médio, e inclui a otite média, a perfuração timpânica, a disfunção da tuba auditiva, e outros.

Conforme já informado, o início das atividades desenvolvidas pela professora de Libras aponta para mudanças sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de alunos/as surdos/as no Instituto Felipe Smaldone. Contudo, a partir dos equipamentos adquiridos, podemos inferir que: por mais que a proposta bilíngue/bicultural já estivesse em circulação, no universo consensual do grupo de docentes do IFS, nesse período, as suas representações sociais acerca pedagógicas e educativas mantinham-se ancoradas na Comunicação Total

#### 5.4.1.3 As práticas bilíngues/biculturais

A partir da promulgação da Lei 10.436/02, que exige o ensino e uso da língua de sinais, o Instituto Felipe Smaldone (IFS) adotou medidas significativas em relação ao seu corpo docente. Além da docente surda já incorporada à equipe, foram admitidos quarenta professores especializados com conhecimento em Libras.

Nesse período, de acordo com Silva (2016), o Instituto, então, passou a adotar uma perspectiva bilíngue, a qual foi estabelecida a Libras como a primeira língua (L1), enquanto a língua portuguesa escrita assumiu o papel de segunda língua (L2) (Brito, 1993; Skliar, 1998; Fernandes, 2012).

No que tange os marcos diretrizes para a educação de surdos/as, os textos da Lei nº 10.098/2000, da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, dispõem garantias legais à acessibilidade linguística por intermédio do reconhecimento e da regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio de comunicação e expressão dos/as surdos/as. Além disso, afirmam, do mesmo modo, a necessidade de eliminação das barreiras de comunicação em todos os ambientes.

Em 15 de outubro de 2006, o Papa Bento XVI, proclamou da praça São Pedro que o sacerdote Filippo Smaldone passava a condição de Santo: “pai e mestre dos surdos”. A canonização destaca o reconhecimento do legado do Pe. Filippo Smaldone, fundador da congregação e dedicado defensor dos/as surdos/as.

Outro feito importante foi a concessão da Medalha de Honra ao Mérito pela Prefeitura Municipal de Belém, em 2010, que representa um reconhecimento às contribuições do Instituto Felipe Smaldone para a sociedade paraense e, especialmente, para a promoção da educação de surdos/as.

Nesse mesmo ano, o Instituto Felipe Smaldone passou por uma reformulação em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP de 2010 foi revisado para melhor atender às necessidades educacionais dos/as alunos/as surdos/as. O documento

destaca a atuação do IFS na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também, visa preparar os/as alunos/as para a transição posterior para a escola comum inclusiva. Uma das características fundamentais do PPP de 2010 é a formalização da proposição de uma abordagem bilíngue.

Conforme já mencionamos, a abordagem educacional, pautada no bilinguismo visa capacitar pessoas com surdez para o uso efetivo de duas línguas: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. Essa abordagem ganhou força a partir da regulamentação da Lei nº 10.436/02 e pelo Decreto nº 5.626/05. Esses documentos estabelecem que os/as surdos/as têm direito ao conhecimento a partir da Libras. O português é utilizado na modalidade escrita, e é considerado a segunda língua, e a educação de surdos/as passa a adotar uma abordagem bilíngue.

Nesse contexto, Quadros (2000, p. 54) destaca que ao referir-se ao bilinguismo, “não está estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas presentes no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português, no contexto mais comum do Brasil”. Essa abordagem destaca a importância de reconhecer e valorizar ambas as línguas na educação de surdos/as.

Em 2011, ocorreu a introdução das primeiras experiências com alunos/as com Implante Coclear (IC) no Instituto Felipe Smaldone. A formação da turma piloto em 2011, composta por quatro crianças que passaram pelo Programa de Estimulação Essencial e realizaram a cirurgia de implante coclear em São Paulo, marca um momento crucial na adaptação da instituição às novas tecnologias auditivas.

De acordo com Silva (2016), as práticas pedagógicas e educativas docentes com os/as alunos/as tinham como função a oralidade, conforme o explicitado no exceto:

As atividades eram realizadas de uma forma mais focada no desenvolvimento da fala, a partir de pesquisas realizadas pela equipe técnica, como o trabalho desenvolvido no Paraná, pela fonoaudióloga Elizabete Fornazari (2008). Essas técnicas se assemelhavam aos exercícios de oralização previamente realizados pelo instituto. Assim, o atendimento aos alunos com IC tinha como função a oralidade e o desenvolvimento das habilidades auditivas apenas, sem levar em consideração outras questões, como a escrita e a leitura, próprias das exigências escolares(Silva, 2016, p. 73).

Conforme citado por Silva (2016), a ênfase no trabalho com o implante coclear no Instituto Felipe Smaldone refletia uma abordagem centrada na reabilitação auditiva, com foco nas habilidades relacionadas à percepção e produção

da fala. Contudo, sua observação sobre a ausência de consideração para outras habilidades, como a escrita e a leitura, ressalta uma lacuna nas práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, no IFS de Belém, na época.

A partir de 2012, o Instituto Felipe Smaldone (IFS) adotou uma nova proposta para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e educativas: o Multiletramento. Essa decisão foi tomada após estudos, reuniões, formações e debates entre a direção, a equipe da coordenação pedagógica e os/as professores/as. Conforme Maia (2015) e Mota (2019), a instituição realizou análises aprofundadas sobre o tema, que marcou o início de uma transformação em seu planejamento educacional. A partir desse momento, o IFS passou a adotar o Multiletramento que é uma abordagem que envolve diferentes gêneros textuais, sequências didáticas e a utilização de diversas linguagens e semioses (Maia, 2015; Mota, 2019).

O estímulo e a promoção dessas práticas pedagógicas foram intensificados, pois supôs-se que essa "nova" forma de trabalhar proporcionaria às crianças e adolescentes a aquisição de diversas linguagens e ampliaria suas habilidades para ler variados tipos de textos, dentre eles, os textos visuais, os escritos e os em Libras.

No ano de 2013, o Instituto Felipe Smaldone obteve a autorização do Conselho Estadual de Educação para ampliar sua oferta educacional até o 5º Ano do Ensino Fundamental (Resolução CEE/PA nº 663 de 21/11/2013) (IFS, 2013). A extensão da escolaridade até o 5º Ano do Ensino Fundamental, a partir do ano letivo de 2014, contribui para ampliar as oportunidades educacionais dos/as estudantes surdos/as em espaços, onde a Libras é utilizada como meio de comunicação e expressão.

A mudanças no Instituto Felipe Smaldone (IFS) em Belém do Pará revelam transformações significativas, particularmente no ano de 2018. Nesse período, foi formalizado o termo de colaboração 019/2018/SEMEC. Esse termo estabelece um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e o Instituto Felipe Smaldone e visa à oferta de educação infantil para alunos/as surdos/as e ouvintes.

Cabe destacar que, a Semec Belém adota uma abordagem inclusiva para o seu processo de enturmação de alunos/as. Em consonância com essa perspectiva, o IFS passou a receber, a partir de 2019, alunos/as ouvintes com idades entre 02 a 05 anos, matriculados em turmas da Educação Infantil. Entre as crianças ouvintes, a escola recebeu uma considerável demanda de alunos/as com autismo. Destacamos

que as crianças ouvintes ocupam as salas do 1º andar do prédio, enquanto as crianças surdas frequentam as salas do 2º ao 4º andar.

Durante a coleta de dados, verificamos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovido pelo Instituto Felipe Smaldone (IFS), ocorria no período da tarde. Adicionalmente, observamos que durante a manhã, os atendimentos eram conduzidos de forma individualizada, com oferta de suporte educacional personalizado aos alunos, por considerar as necessidades específicas de cada sujeito atendido no contexto do AEE.

Ainda em 2018, o IFS obteve autorização do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) para estender sua oferta educacional até o 9º Ano do Ensino Fundamental. O ano de 2022 marcou a celebração dos cinquenta anos da chegada das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações na América Latina, bem como a comemoração de meio século do Instituto Felipe Smaldone em Belém do Pará.

Tal fato culminou com extensa programação ao longo de 2022, dentre elas destacamos a mesa redonda *No mundo do Silêncio Deus se Manifesta*, ocorrida em 26/04/2022. O evento contou com a participação de ex-docentes, ex-diretores, ex-técnicos, ex-alunos e seus familiares como membros da mesa.

Em 2022, a Seduc/PA publicou uma resolução que tratava que as escolas em regime de convênio somente poderiam atender alunos/as a partir do Ensino Fundamental. Dessa maneira, os/as alunos/as surdos/as matriculados/as no IFS na Educação Infantil, foram todos transferidos para o sistema municipal, mas as aulas continuaram no espaço físico do Instituto.

Atualmente, o escopo de atendimento do Instituto Felipe Smaldone abrange diferentes níveis educacionais. Na Educação Infantil contempla a Estimulação Essencial – Sistema de Atendimento Educacional Especializado (0 a 2 anos) e a Pré-Escola – Escolaridade (3 a 5 anos – Maternal I e II e Jardim I e II). No Ensino Fundamental oferece a Escolaridade e Atendimento Educacional Especializado com o Sistema de Tempo Integral (6 a 9-11 anos – Do 1º ao 5º Ano).

Além disso, o instituto engloba o Programa de Inclusão Escolar, com Atendimento Educacional Especializado (AEE), abrangendo do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio com 1ª e 2ª Série/Ano. A gestão do Instituto Felipe Smaldone é conduzida pela Ir. Alessandra Farias da Silva, atual diretora.

## 5.5 ESTRUTURA FISICA E FUNCIONAL DO IFS EM BELÉM/PA

### 5.5.1 Formas de ingressos de alunos/as

Do período que compreende a fundação do Instituto Felipe Smaldone até 1979, o processo de admissão na instituição consistia em uma avaliação conduzida pelo setor social, onde analisava-se o perfil socioeconômico da família. Em colaboração com a direção e a família do avaliado, estabelecia-se uma taxa simbólica de mensalidade após o ingresso do/a aluno/a surdo/a. É relevante mencionar o excerto do livro *Filippo Smaldone s/d*, quando destaca que a maioria das famílias era economicamente carentes e, conseqüentemente, não dispunham de recursos financeiros para custear a educação de seus filhos:

No ano corrente [1977], 60 alunos freqüentam (sic) o Instituto em sistema de semi-internato. A maioria deles pertencem a famílias de baixo rendimento econômico. Poucos são os alunos que podem pagar a mensalidade inteira. A maioria contribui com uma mensalidade quase que simbólica (*Filippo Smaldone s/d*)

Esse excerto desempenha um papel crucial ao abordar e desmitificar uma percepção equivocada que circula na comunidade surda em Belém, qual seja: a ideia de que o Instituto Felipe Smaldone era destinado a surdos/as de famílias abastadas. Embora o trecho não especifique o valor exato pago pelas famílias para cobrir as mensalidades, a utilização do termo "simbólico" sugere que os serviços oferecidos pelo IFS aos/as alunos/as e suas famílias nem sempre correspondiam ao montante cobrado pela instituição.

Como mencionado previamente, a partir de 1980, o Instituto Felipe Smaldone estabeleceu um convênio com a Seduc/PA. Com essa mudança, o ingresso de alunos na instituição passou a seguir o modelo implantado pela Seduc/PA, ou seja, baseado na disponibilidade de vagas. Atualmente, as pré-matrículas são realizadas por meio do *site* da Seduc/PA. Também, a partir de 2018, o IFS firmou convênio com a Semec Belém, o que permitiu a disponibilização de vagas para a pré-matrícula de alunos/as da Educação Infantil por meio do *site* desse órgão.

Em síntese, o processo de admissão de alunos/as segue os padrões e calendários estabelecidos pela Semec Belém e pela Seduc/PA, respectivamente, para ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

### 5.5.2 Formas de acolhimento

O acolhimento traz em si a dimensão do cotidiano, acolhimento todo dia na entrada, acolhimento após uma temporada sem vir à escola,

acolhimento quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde, quando as outras já saíram, acolhimento após um período de doença, acolhimento por que é bom ser recebida e sentir-se importante para alguém (Ortiz, 2000, p. 4).

Segundo Ortiz (2000), o período de acolhimento configura-se como um processo complexo, que demanda esforços tanto por parte das famílias quanto dos docentes, quer seja no ambiente doméstico, escolar, social ou em outras instâncias. Essa situação ressalta a relevância da instituição em prover um planejamento estruturado que viabilize a implementação de métodos específicos, que visem proporcionar aos/as estudantes um ambiente mais acolhedor e favoreça na adaptação e familiarização com o ambiente escolar.

Na fase da pesquisa de campo realizada no IFS de Belém, evidenciamos a atenção e a preparação dos profissionais no acolhimento dos/as estudantes, tanto os/as novatos/as quanto os/as veteranos/as, no início e ao longo do ano letivo.

Ao analisarmos o planejamento anual da instituição, constatamos que elementos como acolhimento do/a aluno/a e da família, levantamento dos saberes prévios dos/as alunos/as, ludicidade, recreação, alimentação durante o período escolar, valorização das culturas entre pares nas escolas e transição entre séries, nível de ensino ou mudança para a escola inclusiva estão incorporados no planejamento.

Durante as observações empíricas, percebemos que o ano letivo tem início em janeiro, marcado por uma jornada pedagógica dedicada à formação, qualificação e acolhimento do corpo técnico e docente do IFS. Nesse mesmo mês, iniciam as aulas para os/as alunos/as, onde os/as docentes e a equipe técnica incumbem-se em organizar um evento de boas-vindas.

Desse modo, compreendemos que o acolhimento dos/as alunos/as ingressantes é uma responsabilidade dos/as profissionais da educação, e é fundamental que estes estejam receptivos às dificuldades, inseguranças e ansiedades dos/as alunos/as nesse processo de transição (Batista, 2022).

Em consonância com Batista (2022), o acolhimento é entendido como uma dimensão de escuta do outro, e constitui-se em um processo contínuo de construção e fortalecimento de vínculos durante toda a jornada pedagógica. Esse vínculo assume papel fundamental no processo educacional, ao proporcionar significado ao que deve ser aprendido, ensinado e incentivado na busca por novos conhecimentos

que contribuem para a formação da identidade escolar do/a aluno/a. Assim, o estabelecimento de vínculos repercute na constituição de parcerias entre os/as docentes, alunos/as e famílias, bem como pode contribuir na promoção do sucesso escolar dos/as estudantes. Nessa lógica, lembramos que:

[...] O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e reflexão. Uma escola é antes de tudo, um sistema de relações em que os alunos não são apenas formalmente apresentados e organizados, que são uma forma de nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (Rinaldi, 2002, p. 77).

No âmbito escolar, o acolhimento é uma ação pedagógica que favorece a integração de toda comunidade escolar, com vista ao desenvolvimento e fortalecimento do sentimento de pertencimento, assim como a promoção do engajamento com o processo de escolarização e estratégias de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre o sentimento de pertencimento, destacamos o comentário da docente D1, enquanto participava da entrevista:

**D1:** Tem histórias de professores que passaram trinta anos aqui no Instituto, como a Ana, por exemplo. Ela já tinha tempo para se aposentar, mas ainda estava por lá, porque se sentia muito acolhida e tinha prazer de continuar trabalhando. Isso faz uma diferença para o aluno se orgulhar. Houve uma vez em que fez-se uma atividade para os alunos desenharem suas casas e a maioria deles desenhavam o Instituto Felipe Smaldone. Esses alunos tinham a escola como suas casas, de tão bom que era.

Ao discutir sobre a percepção de acolhimento por parte dos/as docentes e dos/as alunos/as, Gardênia aborda o papel do IFS ao acolher e cuidar dos/as estudantes. Ressaltamos que a instituição não deve apenas desempenhar uma função específica, mas, antes, assumir-se como uma entidade humanizada, qualificada e preparada para enfrentar diversas situações cotidianas (Ortiz, 2000).

Em síntese, concebemos que a escola deve estruturar e planejar um ambiente flexível, fundamentado nas experiências e vivências dos/as alunos/as, com o propósito de promover o bem-estar, a autonomia e a confiança. É essencial que o/a aluno/a sintam-se acolhido/a e cultive o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar que está inserido, e que lhe seja proporcionada a oportunidade de desenvolver novas habilidades, adquirir conhecimentos e experienciar aprendizados significativos.

Ao longo dos anos, o Instituto Felipe Smaldone (IFS) tem adaptado seu papel para atender às novas demandas emergentes na sociedade. Em meio à sua evolução e às mudanças nos contextos vividos, novas normativas são estabelecidas para seu adequado funcionamento, as quais refletem em demandas, conteúdos e responsabilidades adicionais.

Um exemplo recente desse fenômeno foi a reconfiguração imposta às instituições educacionais devido à pandemia de Covid-19, em escala global. Nesse contexto, a questão do acolhimento emerge como uma temática de relevância destacada, especialmente diante do distanciamento físico dos/as alunos/as nas dependências da instituição por um extenso período. Muitos/as deles/as sequer tiveram a oportunidade de ingressar fisicamente na escola, mas já estavam imersos/as nos elementos culturais da instituição e em tudo que envolve a cultura escolar.

### **5.5.3 Estrutura e funcionamento pedagógico e educacional**

As terminologias estrutura e funcionamento têm origens etimológicas distintas, ambas fundamentadas no latim. O termo estrutura provém do verbo latino *struere*, que denota a ação de construir. Contrariamente, funcionamento tem suas raízes no francês *fonctionnement*, cuja etimologia está vinculada à palavra latina *functio, ònis*, associada ao ato de "cumprir", "exercer" e "desempenhar" (Vieira, 2015).

Num contexto introdutório, relacionaremos a concepção de "estrutura" à "organização, disposição e ordem dos elementos essenciais que compõem um corpo (concreto ou abstrato)" (Houaiss; Villar, 2001, p. 1267). Enquanto isso, "funcionamento", refere-se ao "ato ou efeito de funcionar". A noção de "um bom e regular desempenho" (Houaiss; Villar, 2001, p. 1403), é útil quando contextualizado no âmbito educacional.

Para discutirmos o funcionamento de uma instituição, abordaremos aspectos que, embora dependentes da estrutura, têm uma dimensão própria, caracterizada por um sentido operacional claro. Uma instituição educacional em pleno funcionamento recebe diariamente professores/as, alunos/as e funcionários/as ao longo do ano letivo. Contudo, a mera existência não é suficiente; é imperativo que esteja em pleno funcionamento, o qual se baseia, acima de tudo, no compromisso coletivo com o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, em relação a estrutura, o Instituto Felipe Smaldone opera em sua própria estrutura física, localizada na Trav. 14 de Março, 854. Belém – PA, onde ocupa uma área total de 2.724,72 m<sup>2</sup>. O prédio principal consiste em uma construção vertical de quatro andares, além de um anexo localizado na parte posterior. A disposição da infraestrutura do prédio principal inclui:

Quadro 2 – Demonstrativo da infraestrutura física do IFS de Belém do Pará

<b>SALAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS</b>			
ESPAÇO	QUANTIDADE DE SALAS	ÁREA POR ESPAÇO – M <sup>2</sup>	ÁREA TOTAL
Anexo	02	6,25	12,50
	03	14,85	44,55
1º andar	02	7,00	14,00
	01	26,85	26,85
	04	39,00	156,00
2º andar	03	7,00	21,00
	04	39,0	156,00
3º andar	03	7,00	21,00
	04	39,00	156,00
	01	16,00	16,00
4º andar	02	38,65	77,30
Sala de leitura	01	32,31	32,31
Sala de informática	01	30,59	30,59
Sala de material pedagógico	03	2,10	6,30
<b>ADMINISTRAÇÃO</b>			
Ambulatório Médico e Odontológico	01	22,00	22,00
Auditório	01	128,27	128,27
Brinquedoteca	01	62,93	62,93
Copa e cozinha	01	26,79	26,79
Capela	01	85,85	85,85
Centro audiológico	01	158,40	158,40
Depósito de limpeza	06	7,56	45,36
Dispensa	01	11,72	11,72
Recepção	01	164,00	164,00
Reprografia	01	27,54	27,54
Sala de visita	01	14,68	14,68
Sala de Coordenação	01	8,45	8,45
Sala de Direção	01	9,06	9,06
Sala de Serviço Social	01	20,29	20,29
Sala de Psicologia	01	22,53	22,53
Sala de arquivo	01	22,75	22,75
Sala de leitura	01	30,79	30,79
Sala de Educação Física	01	75,90	75,90
Secretaria	01	9,16	9,16
Sala de repouso	01	38,65	38,65
Sala de multiestimulação	01	32,16	32,16
Sala de ritmo/música	01	14,66	14,66
Sacristia	01	11,36	11,36
<b>BANHEIROS E VESTIÁRIOS</b>			
Vestuários	03	7,525	22,575
Sanitários	37	11,51	425,87
<b>ÁREA DE CIRCULAÇÃO E ESPORTIVA</b>			

Área de circulação	01	124,545	124,545
Área de convivência coberta	01	38,732	38,732
Área de recreação – Educação Infantil	01	8,975	8,975
Quadra poliesportiva – demais dependências	01	402,976	402,976
Piscina Semiolímpica	01	463,752	463,752
<b>ÁREA TOTAL M<sup>2</sup></b>			<b>3.318,01</b>

Fonte: Acervo Documental do IFS de Belém do Pará.

O edifício principal apresenta um afastamento de dez metros em relação à calçada do passeio público. Esse espaço de recuo é constituído por um pequeno jardim com assentos, uma garagem e um *port-cochère*, destinado à entrada e saída de veículos, embarque e desembarque. Entre o edifício principal e o anexo, encontra-se uma piscina semiolímpica, além de uma quadra destinada à prática de esportes.

Tem, também, sala de leitura, onde é despertado o interesse pela leitura, bem como incentivada a produção textual; brinquedoteca para favorecer e desenvolver o equilíbrio emocional, a inteligência, a criatividade e a sociabilidade por meio de atividades lúdico culturais; uma sala de informática que contribui com o processo de ensino-aprendizagem, por intermédio da informática educativa.

Em cada andar do prédio, há banheiros para os/as alunos/as, docentes e demais funcionários/as. O prédio do IFS também tem sala de visita, sala da direção, secretaria, copa e cozinha, residência das irmãs e um elevador que atende todos os andares. Na sala de Educação física é desenvolvido, também, a psicomotricidade que melhora o nível de atenção do/a estudante com surdez.

Em relação ao atendimento na área da Assistência Social e Saúde, encontramos no IFS salas para atendimento dos serviços socioassistenciais, serviços de atendimento psicológico, odontológico, pediátrico e fonoaudiológico. Este é aberto para a comunidade surda em geral, seja o sujeito aluno do instituto ou não.

No que tange o funcionamento pedagógico e educacional, para atingir seus objetivos, o Instituto Felipe Smaldone de Belém oferece os seguintes programas e serviços, discriminados no Quadro 3.

Quadro 3 – Funcionamento pedagógico e educacional do IFS em Belém/PA

SERVIÇO	DESCRIÇÃO
<b>Estimulação Essencial</b>	O objetivo da Estimulação Essencial é promover a habilitação e reabilitação de crianças surdas, com vistas à sua inclusão efetiva nos contextos familiar, escolar e social. O programa visa favorecer padrões de desenvolvimento alinhados às possibilidades individuais de cada criança, adequados, sempre que possível, à sua faixa etária específica. Além disso, busca orientar pais e familiares para uma participação efetiva no processo de estimulação.
<b>Educação Infantil</b>	O propósito da Educação Infantil é oferecer à criança surda, na faixa etária de três a cinco anos, condições que propiciem seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social. Isso ocorre em complementação à educação familiar, para ampliar suas experiências e conhecimentos, e incentiva seu interesse pelo processo de transformação do meio e promover sua convivência na sociedade.
<b>Ensino Fundamental</b>	O objetivo do Ensino Fundamental é proporcionar ao educando o acesso ao conhecimento sistematizado, baseado nas propostas curriculares dessa modalidade de ensino. Para tanto, são empregadas as necessárias estratégias e adaptações, com respeito ao ritmo de aprendizagem e interesses do/a aluno/a. Nesse processo, é utilizada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua (L1), enquanto a língua portuguesa é abordada como segunda língua (L2).
<b>Programa de Inclusão</b>	O Programa de Inclusão busca desenvolver ações que subsidiem o trabalho dos/as professores/as e da comunidade escolar em benefício do processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a surdo/a na escola comum inclusiva. Visa sensibilizar e capacitar esses profissionais para o recebimento e acolhimento de alunos/as surdos/as no cotidiano escolar, e promover sua real inclusão na escola e na sociedade.
<b>Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b>	O Serviço de Atendimento Educacional Especializado consiste no acompanhamento pedagógico sistemático de alunos/as surdos/as, matriculado/as no IFS, bem como de alunos/as surdos/as matriculados/as em classes comuns de instituições inclusivas. Esse atendimento é realizado em pequenos grupos ou individualmente, conforme a necessidade do/a aluno/a. O apoio pedagógico ocorre diariamente no contraturno. Ele visa reforçar os conteúdos trabalhados na classe e oferecer formação complementar e suplementar por meio do uso de materiais e metodologias adequadas à educação do/a aluno/a surdo/a.

Fonte: Acervo documental do IFS de Belém.

Durante a pesquisa de campo, observamos que tanto a estrutura, quando o funcionamento pedagógico e educacional são pontos positivos do Instituto Felipe Smaldone de Belém. Ambos têm ótima qualidade, conforme comentou a docente D5, enquanto participava da entrevista:

**D5:** As salas são climatizadas. Temos um apoio de material didático, material pedagógico, recursos pedagógicos, material concreto e jogos. Nós temos esse apoio com esses materiais e também temos um corpo técnico de professores comprometidos com o mesmo

pensamento de avançar na educação daqueles estudantes. Em relação ao espaço físico... As freiras sempre prezam pela higiene e limpeza do espaço físico. Elas observam a manutenção. Se há algum problema elas buscam logo trocar. Resumindo, elas prezam pelo bom funcionamento do espaço físico e educacional.

Ao comentar a respeito da estrutura e funcionamento do IFS, a docente Lírio reflete que o Instituto oferece condições adequadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e educativas eficazes para a educação de surdos/as. Quanto à estrutura, a entrevistada ressalta que as salas são confortáveis, com ar condicionado, limpas, organizadas. No que tange ao funcionamento, o corpo técnico e docente está comprometido com o mesmo objetivo que é oferecer educação pública e de qualidade aos/as alunos/as com surdez. Cabe destacar que numa análise sobre a estrutura e funcionamento que influenciaram na proposição e implementação de uma educação de qualidade, Vieira (2015) pondera:

Quando a estrutura e o funcionamento são bons, uma escola tem os elementos necessários para promover o sucesso de seus alunos. É possível encontrarmos escolas com boa estrutura e mau funcionamento. Também o inverso pode ser verdadeiro. Como “a educação é uma obra que não termina nunca” (Lourenço Filho, 1940, p. 15), a busca de uma estrutura e funcionamento plenos é um desafio permanente para os que trabalham neste âmbito da atuação humana (Vieira, 2015, p. 12).

Em um contexto educacional, a eficácia de uma instituição de ensino para promover o sucesso dos/as alunos/as está intrinsecamente ligada à qualidade de sua estrutura e funcionamento. O aprimoramento constante da estrutura e do funcionamento torna-se um desafio perene para os/as profissionais envolvidos/as na educação.

O efetivo comprometimento de todos/as os/as envolvidos/as com o processo de aprendizagem é imprescindível para o adequado funcionamento escolar. Nesse sentido, a ausência desse compromisso pode comprometer significativamente o desempenho da instituição educacional. Destacamos que a estrutura escolar desempenha um papel crucial no estabelecimento do bom funcionamento da escola, visto que a qualidade da estrutura é um determinante essencial. Sem uma boa estrutura, torna-se mais difícil atingir um funcionamento eficiente e, mesmo quando alcançado, a qualidade da educação permanece vinculada à organização estrutural da instituição.

#### 5.5.4 Metodologia de ensino

Conforme delineado no Projeto Político Pastoral/2021 dos Institutos Felipe Smaldone na América Latina, a instituição, atualmente, emprega diversas metodologias de ensino, fundamentadas no modelo de educação bilíngue para surdos/as. Esse documento destaca que as metodologias, baseadas no modelo bilíngue têm como objetivo:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades de crianças surdas e ouvintes e, adolescentes surdos, por meio de uma educação bilíngue e humanística-cristã, diversificando e consolidando novas aprendizagens e o desenvolvimento integral em seus aspectos cognitivo, psicológico, sócio afetivo e religioso, atuando de maneira complementar à educação familiar no que diz respeito à socialização, à autonomia e à comunicação da criança surda e ouvinte, com a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua para surdos.

Com base nas vivências das experiências e nos princípios legais, os Institutos Felipe Smaldone existentes na América Latina defendem a importância do processo de escolarização da criança surda no Ensino Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio dentro das instituições numa proposta bilíngue, garantindo seu pleno desenvolvimento [...] (PPP, 2021, p. 13-14).

Segundo o excerto do PPP, a abordagem metodológica bilíngue implica a utilização de duas línguas no ambiente escolar, e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é considerada a primeira língua e a Língua Portuguesa (escrita) como a segunda língua. Essa metodologia bilíngue é atualmente empregada com os/as alunos/as surdos/as no Instituto Felipe Smaldone (IFS). Nessa perspectiva, o bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visuo gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (Lacerda, 1998 p.10).

Lacerda (1998), ao sustentar a eficácia da abordagem bilíngue, ressalta que os/as surdos/as adquirem conhecimentos predominantemente por meio do canal visual. A mistura de línguas, como proposta pela Comunicação Total, dificultava a aquisição de conhecimentos pelos/as surdos/as, uma vez que cada língua tem características distintas e independentes. Nesse sentido, tornava-se impraticável empregar simultaneamente ambas as línguas (sinalizada e oral) no contexto escolar.

A língua é amplamente reconhecida como uma via crucial para o desenvolvimento abrangente dos sujeitos com surdez. Ela exerce influência não apenas na comunicação entre surdos/as e ouvintes, mas também entre surdos/as. Além disso, desempenha o papel de suporte ao pensamento e estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse contexto, o bilinguismo na educação de surdos/as sustenta que a língua oral não é capaz de cumprir todas essas funções de maneira completa. Logo, torna-se fundamental a aquisição de uma língua espacial-visual pelo sujeito surdo desde os primeiros anos de vida. O contato com a língua de sinais em tenra idade proporciona aos sujeitos surdos o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não consegue preencher. Dessa forma, as línguas de sinais são não apenas um objetivo, mas também um meio indispensável para o pleno desenvolvimento dos/as surdos/as.

Conforme já mencionado, a trajetória do Instituto Felipe Smaldone de Belém abrange diferentes fases, cada uma delas marcada por metodologias distintas, fundamentadas em diferentes modelos de educação para surdos/as. Dessa forma, desde 1973 até os dias atuais, observamos a predominância de três modelos que orientaram a educação de surdos/as, a saber: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Esses três modelos educacionais para surdos/as, embora sucessivos, coexistem no Instituto Felipe Smaldone, principalmente em virtude da diversidade de alunos/as surdos/as atendidos/as na atualidade, com a inclusão de surdos/as sinalizantes, surdos/as oralizados/as, surdos/as usuários/as de aparelhos de amplificação sonora com resíduos auditivos e surdos/as usuários/as de implante coclear.

### **5.5.5 Formação do corpo funcional**

Quanto à estrutura do corpo funcional, o Instituto Felipe Smaldone em Belém tem uma direção geral, pertencente a Diretoria da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, responsável pelo gerenciamento e funcionamento da instituição. A diretora é nomeada pela entidade Mantenedora, em Roma.

O IFS Belém, opera por meio de convênios estabelecidos com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e a Secretaria Municipal de Educação de

Belém (SEMEC). Essas parcerias viabilizam a disponibilização da equipe docente e técnica e promove a colaboração entre a instituição e os órgãos governamentais.

Adicionalmente, o Instituto mantém convênio com a Secretaria de Saúde do Estado do Pará (SESPA), que cede profissionais na área de saúde para atuar na Instituição. A disposição do corpo funcional está estruturada, conforme disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Quadro geral de funcionários do IFS em Belém do Pará

<b>QUADRO FUNCIONAL CEDIDO PELA SEDUC/PA E SEMEC BELÉM</b>	
Cargo	Quantidade
<b>Corpo docente</b>	
• Professores	31
<b>Corpo técnico</b>	
• Técnico em Educação	2
• Assistente Social	1
• Secretária	1
• Fonoaudióloga	4
• Odontóloga	2
• Psicóloga	1
Total	11
<b>Funcionários de apoio</b>	
• Assistente Administrativo	2
• Merendeira	1
• Servente	7
Total	10
<b>QUADRO FUNCIONADO CEDIDO PELA SESPA</b>	
<b>Profissional da Saúde</b>	
• Pediatra	1

Fonte: Acervo documental do IFS de Belém do Pará.

### 5.5.6 Sistemática de acompanhamento e de envolvimento da família dos/as alunos/as no trabalho pedagógico

O Instituto Felipe Smaldone de Belém desenvolve variados projetos e ações, voltadas para atender as famílias dos/as alunos/as. Dentre os projetos e ações, ressaltamos:

- Oficinas para geração de Renda (oficina de confecção de artesanatos);
- Roda de Fuxico – Temáticas significativas ao público, tais como: hipertensão, câncer de mama, entre outros;
- Curso de Corte e Costura (confecção de moldes e corte de tecidos);
- Aulas de dança de salão;
- Coral das Famílias (ensaio da música de Natal e apresentação final);
- Palestras e rodas de conversas para tratar sobre

- Atendimento de Semi-internato (7h30 às 17h30);
- Voluntariado (diversas áreas de atendimento);
- Pastoral com surdos/as e pessoas da comunidade;
- Orientação para retirar o passe fácil que garante gratuidade na passagem do coletivo para o familiar e o/a aluno/a, a fim de realizar o traslado casa-escola, escola-casa, dentre outros.

A revisão histórica e a análise das práticas pedagógicas e educativas do Instituto Felipe Smaldone contribuem para o entendimento da sua função educacional, voltada para a surdez. Elas também refletem a implementação de uma filosofia e pedagogia específica, originada nas ideias do Pe. Filippo Smaldone e continuada pela Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações.

A trajetória do IFS em Belém/PA é marcada por mudanças, em especial em suas práticas pedagógicas e educativas em resposta às demandas da educação de surdos, o que nos revela a interação entre teoria e prática.

Reiteramos que este estudo ressalta a importância da instituição no campo da educação especializada para surdos/as em Belém/PA. Também evidencia a necessidade de análise das representações sociais de ex-docentes e docentes do IFS em Belém/PA sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, com destaque para a interseção entre passado e presente no processo educativo, conforme apresentaremos na seção a seguir.

## SEÇÃO 6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS) DE EX-DOCENTES E DOCENTES DO INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS) SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS

A sexta seção deste estudo tem como propósito analisar as informações derivadas do *corpus*, composto pelas narrativas das ex-docentes e docentes referentes às práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone (IFS) em Belém/PA. Vale ressaltar que a análise das falas das participantes tem por base as seguintes ações analíticas, conforme mencionamos anteriormente:

- a Análise Temática de Braun e Clark (2006); e
- os dois componentes fundamentais que organizam as representações sociais propostos por Moscovici (2003): a objetivação e a ancoragem.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DAS EX-DOCENTES E DAS DOCENTES

Expomos a seguir a Tabela 9 que trata dos colaboradores deste estudo:

Tabela 9 – Sujeitos da pesquisa

EX-DOCENTES		
Nome fictício	Formação acadêmica	Período / Tempo no IFS
ExD 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado em Linguística</li> <li>• Especialização em Língua Portuguesa e Literatura</li> <li>• Especialização em Abordagem para Pessoas com Deficiência</li> <li>• Graduação em Licenciatura Plena em Letras/Língua Portuguesa</li> </ul>	1980 - 2008 28 anos
ExD 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado em Educação</li> <li>• Especialização em Deficiência da Áudio Comunicação</li> <li>• Graduação em Licenciatura em Pedagogia</li> </ul>	1987 - 1992 05 anos
ExD 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialização em Tradução e Interpretação de Libras/L. Portuguesa</li> <li>• Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial</li> <li>• Graduação em Bacharelado em Fonoaudiologia</li> <li>• Graduação em Licenciatura em Pedagogia</li> </ul>	2013 - 2018 05 anos
ExD 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doutorado em Letras – Linguística e Teoria Literária</li> <li>• Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura</li> <li>• Especialização em Libras</li> <li>• Especialização em Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa</li> <li>• Especialização em Gestão Escolar</li> <li>• Licenciatura em Pedagogia</li> <li>• Licenciatura em Letras/Língua Inglesa</li> <li>• Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa</li> </ul>	2008 - 2014 06 anos

continua

continuação

<b>EX-DOCENTES</b>		
ExD 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado em Gestão de Empresas</li> <li>• Especialização em Gestão</li> <li>• Especialização em Supervisão e Formação de Professores</li> <li>• Especialização em Libras</li> <li>• Especialização em Educação Infantil</li> <li>• Especialização em Informática e Educação</li> <li>• Licenciatura em Letras/ Língua Inglesa</li> <li>• Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa</li> </ul>	2008 - 2014 06 anos
<b>DOCENTES</b>		
<b>Nome fictício</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Período / Tempo no IFS</b>
D 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemáticas</li> <li>• Especialização em Língua Brasileira de Sinais</li> <li>• Especialização em Educação Matemática</li> <li>• Licenciatura Plena em Matemática</li> </ul>	2001 - Atual 20 anos
D 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas</li> <li>• Especialização em Libras</li> <li>• Especialização em Educação Especial sobre o Enfoque da Inclusão</li> <li>• Especialização em Supervisão Escolar</li> <li>• Graduação em Licenciatura Plena em Matemática</li> </ul>	2000 - Atual 23 anos
D 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas</li> <li>• Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão</li> <li>• Graduação em Licenciatura em Letras-Libras</li> <li>• Graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa</li> </ul>	2014 - Atual 9 anos
D 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialização em Libras</li> <li>• Graduação em Pedagogia</li> </ul>	1993 – Atual 30 anos
D 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialização em Libras</li> <li>• Especialização em Deficiência da Áudio Comunicação</li> <li>• Graduação em Pedagogia</li> </ul>	1993 – Atual 30 anos

Fonte: Elaboração do autor.

Com base nas informações previamente apresentadas, a composição das participantes deste estudo inclui tanto ex-docentes quanto docentes atuais, e totalizam dez sujeitos, todas do sexo feminino. As ex-docentes, anteriormente vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) como professoras efetivas, compreendem cinco participantes, destas uma solicitou exoneração, visto ter sido aprovada em Concurso Público para exercer a função docente em uma Universidade Federal, duas estão aposentadas pela Seduc; e duas transferiram-se para outras instituições da rede. As docentes atuais mantêm-se como efetivas no quadro da Seduc/PA.

Em relação à formação inicial, identificamos que as ex-docentes têm as seguintes qualificações: três são licenciadas em Letras/Língua Portuguesa e duas em Pedagogia. Entre estas, duas complementaram sua formação inicial com outras licenciaturas, e uma agregou um bacharelado. Especificamente, uma tem

licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e Língua Inglesa; outra é licenciada em Letras/Língua Portuguesa, Letras/Língua Inglesa e Pedagogia, e uma tem formação em Licenciatura Pedagogia e Bacharelado em Fonoaudiologia.

Quanto às docentes, a formação inicial revela que duas são licenciadas em Matemática, duas em Pedagogia e uma em Letras/Língua Portuguesa. Esta, após a sua entrada no IFS, buscou formação em Licenciatura em Letras-Libras.

Todas as participantes, tanto ex-docentes quanto docentes, concluíram Pós-Graduações *Lato sensu* com foco na educação de surdos/as, o que indica que todas são especialistas na área.

No que concerne ao nível de formação acadêmica atual, entre as ex-docentes, quatro têm Pós-Graduação *Stricto sensu*, uma doutora e três mestras, enquanto uma tem formação *Lato sensu* no âmbito de Especialização. Entre as docentes, a formação atual inclui duas mestras, uma a cursar Mestrado e duas Especialistas.

As experiências na área da educação de surdos/as variam significativamente: as ex-docentes têm entre cinco a vinte e oito anos de experiência, enquanto as docentes atuais têm experiências profissionais que vão de nove a trinta anos. A partir de suas experiências no IFS em Belém/PA, torna-se evidente que a duração de sua atuação influencia diretamente suas práticas pedagógicas e educativas, enriquecidas por um amplo repertório de vivências e saberes.

## 6.2 AGRUPAMENTOS E RESPECTIVAS TEMÁTICAS

Destacamos que o enredo concebido a partir da convergência entre as imagens (objetivações) e os sentidos (ancoragens), expressos pelas participantes, foi interpretado, neste estudo, como uma rede de ideias entrelaçadas de maneira flexível. Essa rede manifesta-se dinamicamente e revela as experiências significativas de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, em relação às suas práticas pedagógicas e educativas.

Diante desse entendimento, iniciamos a empreitada de análise dos dados gerados, por meio da exploração das temáticas que emergem das narrativas das participantes. Esse processo visa desvelar às conexões intrínsecas entre as objetivações e as ancoragens, a fim de proporcionar uma compreensão das narrativas e percepções desses profissionais no contexto da educação de surdos/as.

Desse modo, iniciamos o exercício da análise das informações produzidas, a partir das narrativas das participantes. A temática central que abordamos, neste estudo, recebeu a denominação de **Educação de surdos/as**. Esta originou-se após a realização de todos os agrupamentos e respectivas temáticas. Logo, a educação de surdos/as representa e corresponde a centralidade de nosso estudo.

A partir dessa temática, realizamos agrupamentos das narrativas pelas unidades de sentidos que correspondem as ancoragens. Estas vinculam-se as imagens ideativas que correspondem as objetivações. Vale lembrar que as objetivações e as ancoragens organizam as representações sociais, no caso de nosso estudo, de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as. O Quadro 5 apresenta as objetivações (imagens ideativas) e respectivas ancoragens que correspondem as unidades de sentidos consensuais que encontramos nas narrativas de ex-docentes e docentes do IFS em Belém/PA acerca da educação de surdos/as e que organizam as representações sociais deste grupo alvo do estudo.

Quadro 5 – Agrupamentos por imagens ideativas e suas respectivas unidades de sentido de ex-docentes e docentes do IFS acerca da educação de surdos/as

<b>Educação de surdos/as</b>	
<b>Objetivações (imagens ideativas)</b>	<b>Ancoragens (sentidos)</b>
<b>O/A aluno/a surdo/a</b>	Concepção de aluno/a surdo/a
<b>Educação de surdos/as</b>	Educação especializada para alunos/as surdos/as
<b>Instituto Felipe Smaldone</b>	Referência em educação especializada para surdos/as
<b>Práticas pedagógicas no Instituto Felipe Smaldone (IFS)</b>	Oralismo como prática pedagógica
	Bilinguismo como prática pedagógica
	Desafios e Superações para a educação bilíngue de surdos/as
<b>Práticas educativas no IFS</b>	Oralização como valor social
	Libras como valor social

Fonte: Elaboração do autor.

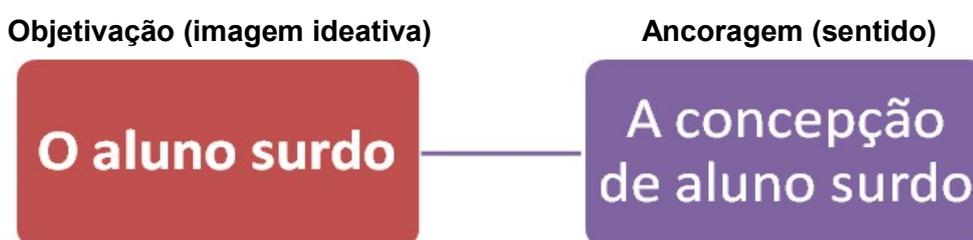
Reiteramos que tanto as objetivações (imagens ideativas) quanto suas ancoragens (sentidos) encontram-se entrelaçadas entre si e fornecem sustentação na constituição das representações sociais de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as, bem como sobre a surdez.

### 6.3 ANÁLISE DAS OBJETIVAÇÕES E RESPECTIVAS ANCORAGENS ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS

#### 6.3.1 O/A aluno/a surdo/a

As narrativas de ex-docentes e docentes revelam a emergência da objetivação (imagem ideativa) “o/a aluno/a surdo/a” a partir do sentido ancorado pelas participantes desta investigação, qual seja: a concepção do/a aluno/a surdo/a.

Figura 12 – Objetivação “O/A aluno/a surdo/a” e sua respectiva ancoragem



Fonte: Elaboração do autor.

- A CONCEPÇÃO DE ALUNO/A SURDO/A

A seguir, apresentamos no Quadro 6 as narrativas das entrevistadas que representam os consensos de sentidos que elas – ex-docentes e as docentes – partilham acerca da concepção de surdo/a.

Quadro 6 – Narrativas de ex-docentes e docentes sobre os consensos quanto concepção de surdo/a

Sujeito	Narrativas
ExD 1	Antes, o surdo era considerado deficiente. Hoje, o surdo é visto como diferente.
D2	São pessoas com pluralidade. São alunos com surdez moderada, profunda ou leve. Tem aquele que faz leitura labial e outros que não. Tem aluno que tem bom resíduo auditivo que foi trabalhado com fonoaudiólogo e que sabe se comunicar, com dificuldade, mas se comunica oralmente. Tem aquele que se comunica oralmente. E aquele que não.

Fonte: Elaboração do autor.

Primeiramente, é relevante ressaltarmos que as ex-docentes e docentes que participaram deste estudo apresentaram familiaridade com as definições técnicas associadas às particularidades dos/as alunos/as surdos/as. Essa familiaridade foi percebida no contexto temporal e espacial em que vivenciaram suas práticas pedagógicas e educativas, direcionadas à educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone (IFS). O Quadro 6 nos mostra os consensos de sentidos partilhados entre

essas profissionais sobre a concepção de aluno/a surdo/a, o que indica uma compreensão de terminologias específicas da área da educação de surdos/as, bem como das categorias dos graus de perdas auditivas.

Essas unidades de sentido, originárias de abordagens, como o oralismo e o bilinguismo, são reconhecidamente distintas e abarcam diversos aspectos da educação especializada relativa à surdez, como língua, entre outros marcadores.

A legitimação do termo "surdo" como designação para o sujeito com tal especificidade, revela-se como um fenômeno contemporâneo, amplamente consensuado, como um grupo que tem particularidades histórico-étnico-linguísticas (Assis Silva, 2012). No cenário de mudanças de conceitos e tensionamentos nas representações sociais acerca do sujeito surdo, insere-se o Instituto Felipe Smaldone de Belém/PA.

Nesse sentido, é relevante problematizar como ex-docentes e docentes do IFS compreendem a palavra "surdo", a fim de apreendermos as representações sociais, elaboradas e compartilhadas nesse cenário educativo

No tocante as ex-docentes e docentes, há consenso entre as participantes à concepção do/a aluno/a surdo/a como "pessoa com diferença e singularidade" e não como *déficit*. Apesar da ex-docente ExD 1<sup>26</sup> ter atuado no IFS durante o período em que a abordagem oralista influenciava a compreensão do/a surdo/a e da surdez, ela encerrou suas atividades docentes nessa instituição em um período em que as discussões socioantropológicas, já manifestavam-se nos contextos da educação de surdos/as do instituto, conforme detalhado no histórico do IFS, presente na seção 5 desta tese.

Nesse contexto, Moscovici (2003) destaca que as representações sociais têm natureza convencional e prescritiva. É fato que a natureza convencional relaciona-se à classificação social de objetos, pessoas ou eventos, e os torna conhecidos e referenciados no contexto de um grupo.

Destacamos que a ex-docente Ex D 1, ao narrar sobre "o/a aluno/a surdo/a", registrou o consenso das representações sociais formadas, tanto no passado como no presente, no seio do grupo de sujeitos-docentes do Instituto Felipe Smaldone, a saber: "surdo como deficiente" – (passado) e "surdo como diferente" – (presente).

---

<sup>26</sup>Trabalhou no Instituto Felipe Smaldone de Belém, de 1980 a 2008. A partir da referida ex-docente, podemos inferir que as concepções sobre o/a surdos/as com surdez a partir da institucionalização da Libras, por meio da Lei nº 10.436/02, estruturam os novos saberes cotidianos dos ex-docentes que trabalharam no instituto entre 1972 a 2008.

Nessa perspectiva, analisamos essas duas concepções conforme proposto por Assis Silva (2012), como segue:

O ponto de partida é a controvérsia pública marcada pelo choque entre duas concepções normativas da surdez. A primeira, vinculada ao saber médico, define a surdez como deficiência (falta de audição) e, portanto, o surdo como um diferente que aspira a condição de igualdade do ouvinte, num registro que poderíamos definir universalista-civilizacional que aponta para a condição natural do surdo a ser corrigida. A segunda, a partir do reconhecimento da *libras* como língua para todos os efeitos, define a surdez em termos de diversidade linguística, o que remete aos conceitos de cultura surda, ou povo surdo, portador de direitos específicos, no registro particular-culturalista reportando-se a dimensão cultural do “falante” da *libras* (Assis Silva, 2012, p. 11, grifos no original).

A ideia central da citação trata de uma controvérsia que destaca a dicotomia entre ver o/a surdo/a como um deficiente a ser corrigido e a outra como uma expressão de diversidade linguística e cultural.

Cabe ressaltar que a docente D 2, ao ser questionada sobre "o/a aluno/a surdo/a", inicialmente narrou a palavra "pluralidade". Tal explanação poderia sugerir uma concepção consensual, semelhante àquela manifestada pelas outras participantes. No entanto, na sequência da narrativa, torna-se evidente que suas representações sociais sobre o termo estão fundamentadas na perspectiva clínico-patológica da surdez.

A docente D 2 foi a única a utilizar expressões que remetem o termo "deficiente auditivo" para definir sua compreensão do que significa ser "surdo". Isto revela como as representações sociais relacionadas à perspectiva da deficiência ainda persistem, e coexistem como imagem e sentido dentro do grupo de docentes do Instituto Felipe Smaldone.

Esse cenário indica que a representação social clínica ainda não foi completamente superada nas instituições denominadas escolas especializadas em surdez. Essas RS desempenham um papel crucial na configuração das práticas pedagógicas e educativas, e influenciam a maneira como são engendradas e performadas por essa concepção, onde as ancoragens sobre o/a surdo/a ainda encontram-se na dimensão da falta de audição, no ato de não ouvir, ou seja, no ouvintismo e no oralismo, que conforme conceituado por Skliar (1998a):

Trata-se de um conjunto de representações de ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte;

percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (Skliar, 1998a, p. 15).

Conforme Skliar (1998a), o ouvintismo abrange os sistemas de representação social que os ouvintes constroem e impõem à surdez e aos surdos. Isso ocorre porque o mundo é narrado, explicado e normatizado a partir da perspectiva da experiência de ser ouvinte, grupo considerado majoritário no contexto social. Em outras palavras, ser ouvinte tornou-se sinônimo de normalidade em nosso mundo.

Dessa forma, ainda conforme Skliar (1998a), a confluência das representações sociais sobre a surdez, ancoradas em perspectivas clínicas e terapêuticas, historicamente, conduziu à transformação do ambiente educativo e escolar. Este passou a se assemelhar a territórios médico-hospitalares com a implementação de práticas terapêuticas (Lane, 1992).

Em resumo, a interpretação de Skliar (1998a) evidencia a interconexão entre as representações sociais e as abordagens pedagógicas e educativas, adotadas na educação de surdos/as no IFS em Belém/PA, as quais apresentam-se ora como rupturas de práticas que evidenciam a deficiência, ora como continuidade. Nessa continuidade de RS, surgem também contrastes binários, típicos desse campo educacional, como as oposições deficiência/diferença, grau de surdez/pluralidade, oralidade/experiência visual, entre outros, os quais permeiam as práticas pedagógicas e educativas nesse contexto educacional específico.

Com base nas narrativas das ex-docentes e docentes participantes, inferimos que a maioria delas fundamenta suas representações sociais sobre a concepção do termo "surdo" na dimensão da experiência visual, conforme apontado por Perlin (2013) e Strobel (2016). Essa ênfase na experiência visual ressalta que os sujeitos surdos “percebem o mundo através de seus olhos” (Strobel, 2016, p. 45). Assim, a “experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo” (Perlin; Miranda, 2003, p. 218).

Dessa forma, podemos inferir que a experiência visual pode ser considerada uma influência nas práticas pedagógicas e educativas adotadas nas escolas especializadas para surdos/as, na contemporaneidade. No entanto, “fica claro

também que o enfoque clínico positivista-mecanicista ainda persiste” (Assis Silva, 2012, p. 42).

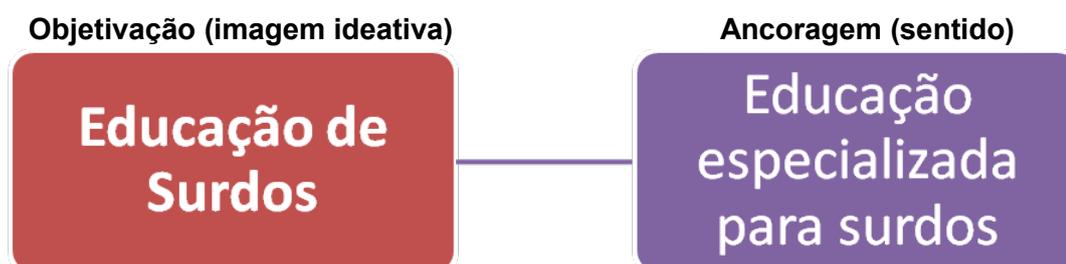
Portanto, as objetivações sobre o/a aluno/a surdo ancoram os seguintes sentidos:

- As representações sociais de **ex-docentes** do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA acerca da concepção de aluno/a surdo/a, foram organizadas a partir das objetivações (imagens ideativas) do surdo como um deficiente. Dessa forma, os sentidos ancorados por ex-docentes, classificam os surdos como um sujeito que necessitava de práticas corretivas para se adequar ou se aproximar dos padrões da normalidade auditiva. A ancoragem, nessa perspectiva, está enraizada em paradigmas médicos e terapêuticos que, historicamente, buscaram "tratar" a surdez como uma doença ou anomalia a ser superada.
- Já as representações sociais de **docentes** do Instituto Felipe Smaldone acerca da concepção de aluno/a surdo/a, são organizadas por objetivações (imagens ideativas) do surdo como diferente, não em um sentido pejorativo ou limitante, mas como sujeito com singularidade que enriquece a diversidade humana. As docentes ancoram os sentidos sobre o/a aluno/a surdo/a na concepção socioantropológica, a qual reflete uma compreensão da surdez como uma diferença cultural e linguística que caracteriza uma comunidade singular. A percepção da surdez como uma singularidade implica o reconhecimento da identidade surda e da cultura surda, bem como da Libras como elementos fundamentais. A representação social acerca do/a aluno/a surdo/a na perspectiva socioantropológica pelos docentes sinaliza para:
  - mudanças na maneira como a educação de surdos/as é concebida;
  - promoção da ruptura com modelos anteriores centrados na patologização e na tentativa de "normalização" dos/as surdos/as.

### 6.3.2 Educação de surdos/as

As narrativas compartilhadas revelam a objetivação "Educação de surdos" a partir do sentido ancorado pelas ex-docentes e docentes, participantes deste estudo, a saber: educação especializada para surdos/as, conforme demonstrado na Figura 13.

Figura 13 – Objetivação “Educação de surdos” e sua respectiva ancoragem



Fonte: Elaboração do autor.

A educação especializada para surdos ou educação especial para surdos/as é um modelo pedagógico que visa atender às necessidades educacionais especiais de alunos/as surdos/as ou com deficiência auditiva. Essa abordagem reconhece a surdez, não apenas como uma questão médica, mas principalmente como uma característica cultural e linguística que requer métodos de ensino adaptados (Brasil, 2005). Esse tipo de educação pode ser realizado em ambientes inclusivos, em que surdos/as e ouvintes compartilham o mesmo espaço educacional, ou em escolas e classes especiais, que oferecem um currículo adaptado às necessidades desses alunos (Brasil, 2005) (Brasil, 2021).

Além de focar na aquisição da linguagem e no desenvolvimento acadêmico, a educação especializada para surdos/as também aborda aspectos relacionados à identidade surda, ao empoderamento do/a aluno/a e à inclusão social (Brasil, 2005) (Brasil, 2021).

As representações sociais sobre a educação especializada para surdos/as, que as ex-docentes e docentes têm vinculam-se a esse consenso em relação à compreensão acerca da educação especializada para alunos/as surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, conforme atestam as falas a seguir.

Quadro 7 – Narrativas de ex-docentes e docentes acerca dos consensos quanto a educação de surdos/as

Sujeito	Narrativa
ExD1	Antes a educação de surdos no IFS era atendimento do deficiente auditivo. Foco era alcançar a oralidade no surdo para ele ser integrado. Hoje - Atendimento especializado da pessoa com surdez, respeitando suas diferenças.
D1	Usar Libras. Também incentivar o surdo na leitura e na escrita.
D4	Sala especial com alunos surdos. Escola especializada.
D5	Educação diversificada em sua primeira língua, a Libras, e em uma segunda língua, a língua portuguesa, na modalidade escrita.

Fonte: Elaboração do autor.

As narrativas das ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone (IFS) refletem mudanças em suas representações sociais sobre educação de surdos/as. Entre as ex-docentes, observamos consenso sobre a transição de uma visão que anteriormente centrava-se na deficiência auditiva e na busca pela oralidade para uma perspectiva que enfatiza o atendimento especializado e o respeito às diferenças individuais.

Por outro lado, os consensos entre as docentes apontam a ênfase na diversidade educacional, bem como a promoção do desenvolvimento de habilidades na primeira língua (Libras) e na segunda língua (português escrito).

Conforme destacado por Quadros (1997), no contexto brasileiro, a educação de surdos/as tem a influência de três concepções principais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

O Oralismo é caracterizado por um modelo clínico que prioriza a oralização em detrimento da língua de sinais (Quadros, 1997) (Sacks, 1998). Ele reflete uma tentativa de normalizar o/a surdo/a à figura do ouvinte (Skliar, 1998). A Comunicação Total, por sua vez, avança no uso da língua de sinais, mas não destaca seus aspectos linguísticos e sua relevância socioeducacional, e a utiliza apenas como suporte para tentativas de comunicação e aprendizagem (Moura, 2000). Já o Bilinguismo, se encontra em processo de transição e se fortalece nas políticas públicas, relacionadas à educação de surdos/as no Brasil (Brasil, 2005) (Brasil 2021<sup>27</sup>). No entanto, enfrenta desafios para materializar práticas pedagógicas efetivas, onde a Libras seja a primeira língua de instrução e o português, na modalidade escrita, seja a segunda língua (Quadros, 1997).

Vale frisar que o Bilinguismo opõe-se tanto ao Oralismo quanto à Comunicação Total. O Bilinguismo defende um espaço primordial para a língua de sinais na educação de surdos/as, como destacado por Fernandes (2012). No âmbito das lutas pelo reconhecimento da Libras, o Bilinguismo teoricamente situa a surdez no território das diferenças. Ele representa uma abordagem que valoriza a diversidade linguística e cultural dos/as surdos/as (Silva, 2008).

---

<sup>27</sup> Lei nº 14.191 2021 – sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Desse modo, essas três concepções refletem a complexidade do cenário educacional, voltado para os/as surdos/as no Brasil, marcado por diferentes perspectivas e desafios a serem superados.

Em relação aos sentidos nos quais ancoram a “educação de surdos/as”, **as ex-docentes** explicitaram que a perspectiva histórica dessa educação se caracterizava por uma abordagem específica centrada no atendimento de pessoas com deficiência auditiva. O principal objetivo, desse modelo, era proporcionar o desenvolvimento da oralidade, e buscar a integração da pessoa surda na sociedade. Essa abordagem de educação de surdos/as, que predominou por quase cem anos no Brasil, era fundamentada em representações sociais pautada em concepções clínico-terapêuticas.

Assim, a perspectiva historicamente prevalente priorizava a busca pela normalização, ao destacar a oralidade como o principal meio de comunicação para integrar os/as surdos/as na sociedade ouvinte. A representação social era que a aquisição da linguagem oral era fundamental para o desenvolvimento social e educacional dos/as surdos/as.

A menção ao Instituto Felipe Smaldone pela ex-docente Ex D 1, indica que, no passado, essa concepção prevalecia entre os/as docentes da área. No entanto, ao longo do tempo, houve mudanças nas abordagens educacionais para surdos/as, onde se reconheceu a importância da língua de sinais e valorizou-se a diversidade linguística e cultural dos sujeitos surdos. Essa mudança de perspectiva reflete o desenvolvimento do campo da educação de surdos/as em direção a práticas pedagógicas e educativas que primam pela experiência visual, conforme relatado anteriormente.

Ainda no que tange a objetivação acerca da “educação de surdos/as” **as docentes** mencionaram o termo “educação”, com enfoque na ideia de “educação diversificada”. Destacamos a importância do uso da Libras como um componente fundamental para a elaboração das práticas pedagógicas e educativas, destinadas aos/as alunos/as surdos/as do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA.

O consenso entre as docentes sobre a importância da Libras sustenta a perspectiva do Projeto Político Pastoral (PPP) do Instituto Felipe Smaldone, manifestada em um dos objetivos específicos delineados na estrutura institucional. Esse objetivo consiste em “oferecer uma proposta bilíngue em que a Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS) esteja como primeira língua de instrução para surdos” (PPP, 2021, p. 13).

Esse intento, presente no PPP do IFS está em congruência com as legislações pertinentes, a saber, a Lei nº 10.098, de dezembro de 2000 (Brasil, 2000), a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002<sup>28</sup> (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que estabelecem as bases legais para a garantia da acessibilidade linguística e conferem reconhecimento e regulamentação à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio legítimo de comunicação e expressão para os/as surdos/as.

A Lei 10.098/2000 inaugura as deliberações no âmbito legislativo acerca da Libras (Brasil, 2000). Ela representa o primeiro documento a abordar explicitamente o/a surdo/a e a reconhecer a língua de sinais como o seu meio de comunicação. Nesse contexto, são estabelecidas as bases para a construção de novas representações sociais sobre o/a surdo/a, ao considerá-lo/a como um "sujeito com diversidade linguística".

Consoante evidenciado na Seção 5, anterior à promulgação da referida legislação, o estatuto epistemológico das representações sociais acerca do/a surdo/a era caracterizado pela ausência de reconhecimento da Libras como meio legítimo de comunicação e expressão para os/as surdos/as.

Conforme explicita Jodelet (2015):

alguns modelos mostram o caráter social das representações sociais, reportando-as seja a **sistemas de normas** ligados a uma inscrição social que determina as posições individuais, seja à agregação de elementos que formam a estrutura subjacente às respostas individuais. Em todos esses casos, o social referido remete, sobretudo, a grupos particulares aos quais os indivíduos pertencem (Jodelet, 2015, p. 322, grifo nosso).

A pesquisadora Denise Jodelet, destaca que as representações sociais também estão **ligadas a sistemas de normas** que refletem uma inscrição social, que influencia e determina as posições individuais dentro de uma comunidade ou sociedade. Isso significa que as representações sociais são moldadas pelas normas, valores e crenças predominantes em determinados grupos sociais, os quais os sujeitos são membros e, por sua vez, essas normas orientam e regulam o comportamento e as formas de agir no contexto social.

---

<sup>28</sup> Lei nº 10.436/02 ou também conhecida como Lei da Libras.

Além disso, Jodelet (2015) sugere que as representações sociais também podem ser entendidas como a agregação de elementos que emergem da interação e do compartilhamento de ideias e experiências dentro de grupos específicos. Assim, as representações sociais funcionam como um meio através do qual os sujeitos interpretam sua realidade, comunicam-se, estabelecem regras, normas, consensos que identificam o grupo e, reforçam a coesão social e a identidade coletiva.

Nesse contexto, a partir da promulgação da Lei nº 10.098/2000 e, especialmente, da Lei nº 10.436/2002, ocorre uma ruptura, um deslocamento que estabelece uma nova esfera de sentidos e reconfigura a dinâmica de produção e circulação, bem como os processos de constituição das representações sociais das ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA acerca da Libras. O que anteriormente estava ancorado como "linguagem" adquire novos contornos, onde "ela não é mais a linguagem de sinais, mas a Língua Brasileira de Sinais – Libras. [...] Escrever língua e não linguagem é tratar de outros sentidos, é dar um lugar sociopolítico à língua de sinais e ao sujeito surdo" (Costa, 2010, p. 44).

Nessa ótica, destacamos o Artigo 1º e o Artigo 2º da Lei nº 10.436/2002:

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

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002).

O Artigo 1 aborda o conceito de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), enquanto o Artigo 2 trata da responsabilidade do setor público, empresas e serviços em apoiar a utilização e disseminação da Libras (Brasil, 2002). Desse modo, a Libras é reconhecida como a língua dos surdos, e adquire uma incorporação no "universo reificado" como uma estrutura gramatical e enunciativa própria. Esse reconhecimento implica que a Libras passa a existir no âmbito nacional, bem como alcança "condições de produção", "circulação e processos e estados" no "universo

consensual" das ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone, onde as representações sociais são concebidas e compartilhadas (Moscovici, 2003).

Dessa forma, as docentes ancoram, atualmente, o sentido da educação de surdos/as como uma oferta de ensino para o/a aluno/a com surdez na condição de um sujeito usuário de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Significa que um sujeito surdo brasileiro pode utilizar duas línguas do Brasil: a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

A educação de surdos/as no contexto da educação especializada é um campo que demanda atenção especializada e práticas pedagógicas e educativas específicas para atender às necessidades particulares desse grupo de alunos/as. A diversidade linguística e cultural dos/as surdos/as, aliada às características da surdez, torna imperativo o desenvolvimento de abordagens educativas que considerem a singularidade desse público.

A língua de sinais desempenha um papel crucial na educação de surdos/as, e é reconhecida como a primeira língua para muitos/as deles/as. A modalidade visual-espacial da língua de sinais proporciona uma base linguística sólida para a comunicação e expressão desses/as alunos/as. Nesse contexto, a educação especializada para surdos/as busca desenvolver as habilidades linguísticas na sua língua de sinais, e promover, desse modo, uma base para a construção do conhecimento.

Além disso, a aquisição da língua oral majoritária, na modalidade escrita, também é considerada uma meta importante. No caso do Brasil, a educação especializada para surdos/as procura criar ambientes educativos que permitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas da Língua Portuguesa, por meio da escrita, o que garante que os/as alunos/as surdos/as possam se comunicar efetivamente em diferentes contextos sociais.

Portanto, ao serem provocadas a narrar sobre a educação de surdos/as, as ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA evidenciaram uma transição, que indica um deslocamento do foco do "atendimento ao deficiente auditivo" para o "atendimento a pessoa com surdez". Essa mudança reflete uma compreensão e reconhecimento da pessoa surda como sujeito de direitos e não apenas como alguém a ser corrigido em relação à sua audição.

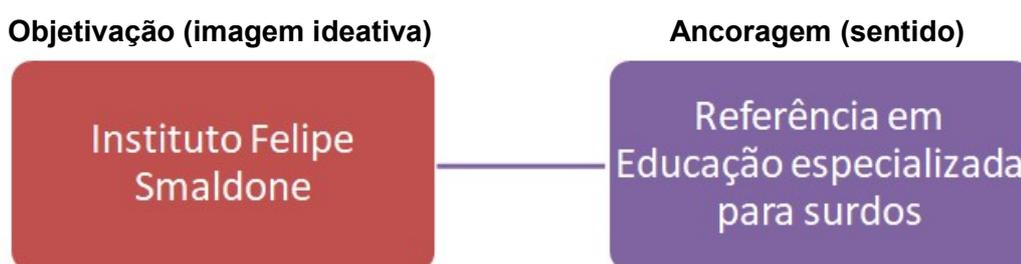
No que tange as objetivações (imagens ideativas) e ancoragens (sentidos) que organizam as representações sociais de ex-docente e docentes, podemos inferir que:

- Para os ex-docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA a imagem ideativa “educação de surdos”, ancorou-se na concepção clínico-patológica da surdez, centrada no atendimento do/a aluno/a deficiente auditivo, com ênfase na reabilitação através da prática da oralidade, leitura labial e utilização dos resíduos auditivos;
- Para os docentes do IFS em Belém/PA, a objetivação da "educação de surdos" encontra-se ancorada em uma concepção socioantropológica, a qual aborda essa modalidade educativa como um processo de atendimento especializado para pessoas com surdez, com respeito as suas particularidades étnico-linguísticas.

### 6.3.3 Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA

As narrativas das ex-docentes e docentes revelam a objetivação "Instituto Felipe Smaldone", cujos sentidos ancorados configuram o IFS como uma instituição de referência em educação especializada para surdos/as. A Figura 14 demonstra a objetivação (imagem ideativa) e sua e sua respectiva ancoragem (sentido).

Figura 14 – Objetivação “Instituto Felipe Smaldone” e sua respectiva ancoragem



Fonte: Elaboração do autor.

Nesse contexto, as ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA foram unânimes ao destacá-lo como uma instituição de referência na educação especializada para surdos. No quadro subsequente, apresentamos os consensos extraídos das narrativas e que evidenciam os sentidos ancorados por essas profissionais quanto ao reconhecimento do IFS.

Quadro 8 – Objetivações e ancoragens de ex-docentes e docentes sobre o Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA

Objetivações (Imagens)	Ancoragens (Sentidos)
Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA	Escola muito boa Referência e educação pública de qualidade Seriedade em ensinar alunos surdos

Fonte: Elaboração do autor.

A educação de surdos/as, no contexto das escolas especializadas, dedicadas à surdez, experimentou transformações ao longo do período de 1972 a 2022<sup>29</sup>. Com a transição da abordagem Oralista para o Bilinguismo, as práticas pedagógicas e educativas demandaram a utilização de novas metodologias, cujo foco foi a experiência visual do/a aluno/a surdo/a. Dessa forma, o Instituto Felipe Smaldone de Belém/PA emerge como um componente nesse contexto de discussões sobre a educação de surdos/as.

Com uma trajetória que abrange mais de cinquenta anos de história, o Instituto Felipe Smaldone testemunhou e participou ativamente das mudanças paradigmáticas que moldaram a educação de surdos/as. Desde a transição do Oralismo para o Bilinguismo, o instituto reflete a mudanças e tensões das concepções, práticas e abordagens nesse âmbito.

As participantes, tanto as ex-docentes quanto as docentes, destacaram a instituição como referência no campo da educação especializada, voltada para alunos/as surdos/as em Belém. Essa assertiva sugere que o Instituto Felipe Smaldone ocupa um lugar significativo no cenário educacional da região, como reconhecimento por sua atuação e contribuição no âmbito da educação de pessoas com surdez.

Nascimento (2009, p. 29) argumenta que a investigação “em representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual o fenômeno se reveste”, por ser o contexto um elemento fundamental nesse processo.

O consenso das ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone corrobora o reconhecimento do Instituto pelo poder municipal, estadual e federal como uma entidade de utilidade pública. Tal reconhecimento foi formalizado por meio da concessão de títulos pela Municipalidade de Belém e pelo Estado do Pará.

<sup>29</sup> Retratamos o período 1972 – 2022, pois ele caracteriza os 50 anos de história do Instituto Felipe Smaldone de Belém do Pará.

A Lei Municipal nº. 7.012, de 21 de outubro de 1976, e a Lei Estadual nº. 4.739, de 23 de agosto de 1977, atestam essa condição e conferem ao Instituto um *status* oficial de relevância para a comunidade local.

Além disso, em 2010, o Instituto recebeu a Medalha de Honra ao Mérito, concedida pela Prefeitura Municipal de Belém, como reconhecimento pelos serviços prestados tanto às pessoas com surdez quanto à sociedade paraense (Maia, 2015). Essas honrarias refletem o impacto positivo e a contribuição significativa da instituição para a educação especializada relativa à surdez na região, que é um testemunho do seu compromisso e dedicação ao longo dos anos.

Dessa forma, podemos inferir que as narrativas das ex-docentes e das docentes destacam a importância atribuída pelo grupo ao papel do IFS, como referência na educação de surdos/as, em Belém. Sobre o exposto, Maia (2015) explicita:

O trabalho desenvolvido pelas Irmãs do IFS em Belém para a educação dos surdos, desde o início de sua fundação, tornou-se inspiração e referência de métodos e técnicas na educação de surdos, principalmente no que tange a oralização, para os primeiros cursos de fonoaudiologia criados no estado do Pará. Por muito tempo a instituição utilizou o método oralista, porém procura se adequar aos Decretos e Leis nacionais referentes à educação especial e de surdos, seguindo no momento uma perspectiva bilíngue para surdos (Maia, 2015, p. 69).

A citação de Maia (2015) destaca o papel desenvolvido pelas Irmãs do IFS em Belém no campo da educação de surdos/as. Desde os primeiros dias de sua fundação, a instituição tornou-se uma fonte de inspiração e referência em métodos e técnicas para a educação de surdos/as.

Ao longo de sua história, o IFS manteve a utilização do método oralista por um longo período. Contudo, a citação indica que, em sintonia com os Decretos e Leis nacionais relacionados à educação especial e de surdos, o Instituto busca adaptar-se às mudanças regulatórias. Atualmente, a instituição segue uma perspectiva bilíngue para surdos/as, e reflete uma abordagem alinhada às demandas contemporâneas da educação de surdos/as no contexto nacional.

Maia (2015), ainda, destaca que a referência do Instituto Felipe Smaldone de Belém/PA se aplica, também, as demandas contemporâneas relativas à surdez, qual

seja, no atendimento a crianças com Implante Coclear (IC)<sup>30</sup>. A autora menciona que, até aquele momento da publicação de sua dissertação, não havia especificações no estado em relação ao atendimento a essas crianças em outras instituições. O IFS, por sua vez, tem desempenhado um papel de referência nessa área.

Dessa maneira, Maia (2016) explicita que a instituição adota uma perspectiva oralista e clínica no que diz respeito à reabilitação auditiva e ao desenvolvimento da oralidade para os alunos com IC. Essa abordagem implica em atender esses/as alunos/as em sala de recursos, especificamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante o contra turno. Assim, a instituição busca oferecer suporte especializado para otimizar o desenvolvimento auditivo e linguístico desses/as alunos/as com a utilização de Implante Coclear.

Sobre a importância das escolas especializadas no contexto da surdez, o pesquisador Assis Silva (2012) enfatiza que tais escolas ocupam centralidade no circuito de instituições, voltadas para a comunidade surda. Essas escolas desempenham um papel crucial em termos territoriais, e serve como pontos fundamentais de associação para pessoas com surdez, especialmente nas grandes cidades.

O autor ressalta a diversidade dessas instituições, que podem ser confessionais católicas e luteranas, privadas ou públicas, na modalidade em regime de convênio. Historicamente, essas escolas têm atraído pessoas surdas de outras localidades, especialmente de cidades pequenas e médias do interior, onde geralmente não existem instituições especializadas em surdez.

Além de seu papel educacional, Assis Silva (2012) destaca que essas instituições desempenham uma função mais ampla e diversificada. Elas transcendem a mera formação escolar e constituem locais de referência essenciais para a construção de uma unidade simbólica de sociabilidade e educação entre as pessoas surdas. Nesse sentido, ao considerar Assis Silva (2012) argumenta:

Possuir essa trajetória garante a inserção de uma rede de sociabilidade bastante vasta relativa à surdez/língua de sinais que vai além dos limites da cidade, do estado ou até do país, e não opera como um marcador da diferença. A circulação entre tais escolas se dá, entre outros elementos, pela prática de campeonatos esportivos.

---

<sup>30</sup> O implante coclear (IC) é uma prótese eletrônica implantada no ouvido interno por meio de cirurgia. Geralmente, esse dispositivo é recomendado para casos mais graves nos quais há uma percepção insuficiente dos sons, mesmo quando amplificados por um aparelho auditivo convencional.

Além disso a escola especial é um local de retorno periódico, para festas (com destaque para as juninas), mostras de cinemas, debates políticos e acadêmicos, contatos para inserção profissional e assistência social (Assis Silva, 2012, p. 78).

A citação de Assis Silva (2012) ressalta que a trajetória das escolas especializadas proporciona uma extensa rede de sociabilidade no contexto da surdez e da língua de sinais. Um dos elementos que promove a circulação entre essas escolas é a participação em campeonatos esportivos, e destaca uma prática que vai além do ambiente acadêmico, ou seja, práticas educativas. Além disso, a escola especial serve como um ponto de retorno periódico para diversas atividades, como festas, mostras de cinema, debates políticos e acadêmicos.

Em suma, a escola especializada configura-se como um espaço multifuncional que vai além do aspecto educacional. Por essa perspectiva, Lane (1992, p. 55) aponta que as “paróquias e congregações estão historicamente vinculadas a Educação Especial relativa à Surdez”.

Dessa forma, podemos inferir que as representações sociais, acerca do Instituto Felipe Smaldone (IFS) por parte tanto de **ex-docentes quanto de docentes**, ancora na concepção de que o IFS é uma referência na educação de surdos/as. Tal ancoragem reflete a percepção do coletivo sobre a instituição como um modelo de educação para surdos/as na Amazônia Paraense. Essa visão é sustentada por práticas pedagógicas e educativas, caracterizadas por sua responsabilidade e dedicação ao desenvolvimento dos/as alunos/as surdos/as, bem como pela oferta de uma educação pública e de qualidade.

As ex-docentes e docentes objetivam o Instituto Felipe Smaldone como uma instituição que oferece práticas pedagógicas e educativas com responsabilidade, o que evidencia o reconhecimento do esforço contínuo.

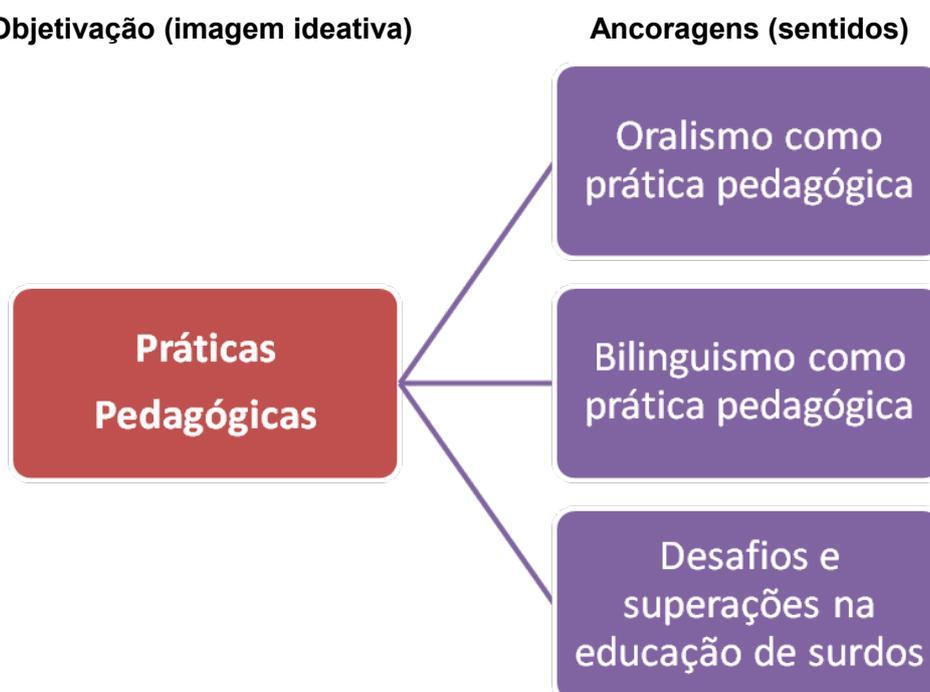
Portanto, as representações sociais de ex-docentes e docentes – acerca do IFS, como uma referência na educação de surdo/as e como uma instituição que oferece práticas pedagógicas e educativas com responsabilidade – refletem um consenso sobre o valor e a importância do Instituto no cenário educacional para surdos/as no Brasil.

### 6.3.4 Práticas pedagógicas no Instituto Felipe Smaldone de Belém/PA

As narrativas de ex-docentes e docentes revelam a emergência da objetivação (imagem ideativa) “práticas pedagógicas no Instituto Felipe Smaldone” a partir das ancoragens (sentidos), apontadas pelas participantes desta investigação, quais sejam:

- Oralismo como prática pedagógica;
- Bilinguismo como prática pedagógica; e
- Desafios e superações na educação de surdos, conforme ilustrado no organograma a seguir.

**Figura 15** – Objetivação “práticas pedagógicas no Instituto Felipe Smaldone” e suas respectivas ancoragens



Fonte: Elaboração do autor.

Para fins didáticos, explanaremos, a seguir, as práticas pedagógicas Oralismo e Bilinguismo em separado para marcar, com clareza, dois períodos históricos distintos, revelados nas narrativas das ex-docentes (oralismo) e docentes (bilinguismo)

Cumpramos destacar que entendemos e reconhecemos que essas práticas pedagógicas, Oralismo e Bilinguismo, ora se opõem, ora se combinam dentro do Instituto Felipe Smaldone, pois as práticas pedagógicas em escolas especializadas,

dedicadas ao atendimento de alunos/as surdos/as representam um campo complexo e dinâmico. Assim, a análise das narrativas em separado, não define que essas práticas não convivem, atualmente.

Isto posto, refletimos que nosso entendimento sobre a prática pedagógica, corrobora a concepção da pesquisadora Franco (2016):

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição (Franco, 2016, p. 542).

Essa citação de Franco (2016) aborda a natureza das práticas pedagógicas e destaca que essas práticas são organizadas de maneira intencional para atender às expectativas educacionais de uma determinada comunidade social. A autora ressalta que, durante esse processo de construção, as práticas pedagógicas enfrentam um dilema crucial: sua representatividade e valor são derivados de acordos sociais, negociações e deliberações com o coletivo ao qual servem.

Em síntese, as práticas pedagógicas não são desenvolvidas de forma isolada, e sim em resposta às demandas e contextos sociais. Elas surgem a partir de adesão, negociação ou, em alguns casos, imposição, e refletem a interação dinâmica entre a instituição educacional e a sociedade onde estão implantadas. Isso enfatiza a importância de compreender as práticas pedagógicas como produtos de interações sociais e como reflexos das necessidades e valores da comunidade em que estão inseridas.

Nesse contexto, no Quadro 8, subsequente, apresentamos algumas narrativas que evidenciam o oralismo como uma abordagem predominante nas práticas pedagógicas de **ex-docentes** do Instituto Felipe Smaldone em Belém.

- ORALISMO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Quadro 8** – Narrativas de ex-docentes sobre os consensos acerca das práticas pedagógicas predominantes no Instituto Felipe Smaldone

Sujeito	Narrativa
ExD 1	<p>Como o objetivo era a oralidade nós preparávamos muito material didático: cartilhas, cartazes... Era um material riquíssimo</p> <p>“Ereeeeee” (som o R). Nós já fazíamos assim, o som do “R”, que era para mostrar que a língua vibrava entre os dentes. O “S” que ela sibilava. Pegávamos a maõzinha deles e levávamos a boca para que pudessem sentir. Era uma coisa interessante, pois tudo gira em torno da respiração, em relação à fala, e não nos damos conta. Havia alguns alunos que não conseguiam fazer essa sibilização e nós penávamos para fazer o aluno conseguir fazer o som do “S”. Então, a própria irmã Dolores e também a irmã Elisa, iam para a sala de aula. Foram muitos anos dando esse suporte para nós, pelos menos uns três anos.</p>
ExD 2	<p>E eu também trabalhava em sala de aula com oralismo e as crianças ficavam muito atentas para fazer a leitura labial.</p> <p>Tínhamos o cuidado de fazer os jogos e as palavras com visual. O que eu falava para eles, eu apresentava os objetos ou quadros. O que eu podia mostrar para eles, de forma concreta, assim eu o fazia.</p>

Fonte: Elaboração do autor.

O consenso das ex-docentes revela aspectos significativos da prática pedagógica no Instituto Felipe Smaldone, especialmente no que refere-se à abordagem oralista. Dessa forma, as ex-docentes destacam que o objetivo principal era a oralidade, o que indica ser uma abordagem que priorizava o desenvolvimento da fala e da escuta residual dos/as alunos/as surdos/as.

As ex-docentes mencionam a preparação de material didático, como cartilhas e cartazes, o que assinala uma preocupação com recursos visuais e materiais para auxiliar no processo de aprendizagem da oralidade. Elas também descreveram atividades práticas para ensinar sons específicos, como o "R" e o "S". Tal atividade incorpora uma abordagem sensorial ao levar os/as alunos/as a sentir a vibração da língua ou a sibilização. A utilização de técnicas táteis e sensoriais pode ter contribuído para a compreensão aspectos físicos da fala.

Outro aspecto relevante referia-se ao envolvimento das irmãs. A presença ativa das irmãs Dolores e Elisa na sala de aula, especialmente para auxiliar os alunos com dificuldades específicas, destaca o comprometimento da equipe diretiva em fornecer suporte prático e pedagógico.

Dessa forma, as narrativas de ex-docentes evidenciam uma abordagem pedagógica dedicada ao desenvolvimento da oralidade como o objetivo central do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA. Conforme já mencionamos, no Brasil, a partir de 1881, a abordagem oralista foi considerada como a corrente pedagógica

mais adequada para educar pessoas com surdez. Nessa abordagem, era dado o enfoque no conceito de leitura labial facial, a partir de técnicas que estimulavam a oralidade<sup>31</sup>, conforme pode ser percebido na fala da ex-docente ExD 2:

**Ex D 2:** E eu também trabalhava em sala de aula com oralismo e as crianças ficavam muito atentas para fazer a leitura labial.

Dessa maneira, podemos inferir que o oralismo é uma prática pedagógica que prioriza o desenvolvimento da oralidade e leitura labial<sup>32</sup> como meios de comunicação para pessoas surdas. Nesse contexto, as crianças precisam desenvolver um elevado nível de atenção para a leitura labial, dada a importância dessa habilidade durante as atividades educacionais. Skliar (1998, p. 15) explicita o oralismo como “a forma institucionalizada do ouvintismo”.

Skliar (1998) destaca a relação entre o oralismo e o ouvintismo, ao sugerir que o oralismo é uma manifestação institucionalizada do ouvintismo. Conforme já informado, o termo "ouvintismo" refere-se à visão de mundo centrada na audição, onde a capacidade auditiva é considerada a norma e as práticas educacionais são moldadas para alinharem-se a essa norma.

Ao caracterizar o oralismo como uma forma institucionalizada do ouvintismo, Skliar (1998) aponta para as representações sociais das sociedades sobre a forma de se educar o surdo, o que reflete e reforça a perspectiva representacional dominante, na época. Essa visão crítica destaca como o oralismo pode ser percebido como uma extensão do viés ouvintista na sociedade. Sobre o exposto, Skliar (1998) pontua:

A questão do ouvintismo e do oralismo, como ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar. Então, seria uma ingenuidade pensar que sua origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – no qual os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro. Apesar

<sup>31</sup> Conforme os relatórios, datados entre 1973 a 1979, essas técnicas utilizavam metodologias como verbotonal, audiofonatória, aural e acupédica.

<sup>32</sup> A leitura labial é um processo de decodificação visual das palavras por meio da observação dos movimentos dos lábios, expressões faciais e outros elementos visuais associados à produção da fala. Essa prática é utilizada como uma estratégia de comunicação para pessoas surdas ou com dificuldades auditivas, permitindo-lhes compreender e interpretar a linguagem oral por meio da observação visual das articulações das palavras. A leitura labial é parte integrante de abordagens como o oralismo na educação de surdos/as.

de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (Skliar, 1998, p. 16).

Skliar (1998, p. 16) contextualiza a questão do oralismo ao destacar que essas ideologias não limitam-se ao espaço da instituição escolar e não têm uma origem pontual em um decreto específico da história. Skliar (1998) ainda argumenta que essas ideias já eram amplamente aceitas em muitas partes do mundo.

A relação com as representações sociais reside na ideia de que o oralismo não surgiu de maneira isolada ou única, mas foram, ao contrário, consolidados e legitimados ao longo do tempo. O oralismo é reflexo de representações sociais amplas sobre surdez, comunicação e educação. Essas RS moldam as percepções e práticas em relação aos/as surdos/as e influenciam as decisões e políticas educacionais. O Congresso de Milão é apresentado como um marco oficial de legitimação dessas ideologias, mas não como seu ponto de origem. O ponto de origem está nas representações sociais dominantes<sup>33</sup> de grupos sociais sobre a surdez e as formas de educar o/a aluno/a surdo/a. Sobre as representações sociais dominantes, destacamos:

Tudo o que nos faz agir, preencher uma função e nos posicionar nas relações sociais obedece a uma representação dominante, ou seja, aquela que tem um maior grau de ancoragem e, portanto, de legitimação e partilha no ambiente social (Xavier, 2002, p. 27).

A pesquisadora Xavier (2002, p. 27) ressalta a influência das representações sociais na maneira como agimos, desempenhamos funções e nos posicionamos nas relações sociais. Ela enfatiza que há representações dominantes, aquelas que têm um alto grau de ancoragem, ou seja, estão profundamente enraizadas na cultura e na sociedade e, são, portanto, legitimadas e amplamente compartilhadas.

No contexto das representações sociais, a ancoragem refere-se à solidez e à estabilidade de uma representação na mente das pessoas e na cultura de uma sociedade. Representações dominantes moldam as atitudes, comportamentos e interações sociais. Elas exercem uma influência significativa sobre a forma como as pessoas percebem o mundo ao seu redor. A citação sugere que as representações

---

<sup>33</sup> Tudo o que nos faz agir, preencher uma função e nos posicionar nas relações sociais obedece a uma representação dominante, ou seja, aquela que tem um maior grau de ancoragem e, portanto, de legitimação e partilha no ambiente social (Moscovici, 1990, p. 272). A pesquisadora Xavier (2002, p. 46) complementa que "Trata-se de representações mais sólidas, mais sedimentadas, cristalizadas pelo tempo, publicizadas e assumidas como elementos naturais pelos sujeitos".

sociais que têm uma ancoragem mais forte são aquelas que prevalecem e são aceitas como padrão na sociedade. Dessa maneira, a abordagem oralista como prática pedagógica ideal, utilizada largamente em escolas especializadas para surdos/as durante um longo período, foi assim concebida a partir das representações sociais e “assumidas como elementos naturais pelos sujeitos” (Xavier, 2002, p. 46).

Portanto, as representações sociais de **ex-docentes** acerca das práticas pedagógicas no Instituto Felipe Smaldone (IFS), ancoraram em práticas pedagógicas oralistas. Suas RS revelam uma concepção de educação centrada na reabilitação auditiva e na aquisição da oralidade. Essa perspectiva enfoca a deficiência auditiva como uma limitação a ser superada, principalmente por meio da amplificação sonora, da oralidade e da leitura labial, com vistas à integração dos/as surdos/as ao mundo predominantemente ouvinte.

As objetivações da práticas pedagógicas pelas ex-docentes – manifestadas na forma de atendimento ao deficiente auditivo, reabilitação, e ênfase na prática da oralidade e leitura labial – refletem um modelo educacional que priorizava a assimilação dos/as alunos/as surdos/as aos padrões comunicativos dos ouvintes. As práticas pedagógicas corretivas, como são chamadas, buscam “corrigir” a surdez, a partir do pressuposto de que a capacidade de comunicar-se oralmente constitui o principal objetivo educacional para os/as surdos/as.

Dessa maneira, podemos inferir que a objetivação e a ancoragem que organizam as representações sociais de ex-docentes do IFS sobre as práticas pedagógicas na educação de surdos/as, está em consonância com o método oralista, o qual tem sido predominante em diversos momentos históricos da educação de surdos/as.

- O BILINGUISMO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

No quadro subsequente, apresentamos algumas narrativas **de docentes** que evidenciam as ancoragens do grupo em práticas pedagógicas na perspectiva bilingue no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA.

Quadro 9 – Narrativas de ex-docentes sobre as práticas pedagógicas predominantes no Instituto Felipe Smaldone

Sujeito	Narrativa
Ex D 5	Não é só explicar quando vem da sala de aula, mas você fazer uma aula para eles e não uma aula do ouvinte que vem da escola de fora e vai para a sala do AEE que o surdo trás. Não! Eu falo de uma aula programada para eles com começo, meio e fim e exercício. Essa aula deve primar pelo ensino nas duas línguas, a Libras e o Português. O surdo tem que aprender a escrever português também.
D 1	O corpo técnico da escola era resistente à prática das Libras na escola. Quando veio a lei que oficializa as Libras, elas permitem essa prática.
D 2	Eu utilizei muito recurso visual com o Datashow em sala de aula, materiais concretos também... Então, na prática pedagógica é isso: é trabalhar com tudo que vai atender às especificidades do aluno surdo. A escola é para o surdo.
	As salas expressam muito essa educação visual com painéis, com figuras e imagens. A decoração da sala segue esse tema com painéis, figuras com imagens. Exploramos muito o visual.

Fonte: Elaboração do autor.

A partir das narrativas das docentes sobre as práticas pedagógicas na perspectiva bilíngue para surdos/as, destacamos a importância da Libras e do Português, na modalidade escrita, para a formação educacional de alunos/as surdos/as, ou seja, uma educação nos moldes do bilinguismo.

A educação bilíngue para surdos/as configura-se como uma prática pedagógica que reconhece a Libras como primeira língua (L1) do/a aluno/a surdo/a e o Português, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). (Quadros, 1997, 2012; Fernandes, 2012). Essa perspectiva é corroborada por Quadros (1997), que enfatiza a importância de o/a surdo/a ter acesso à Libras como meio de desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse cenário, a ex-docente Ex D 5 destaca a necessidade de desenvolver aulas que sejam especificamente projetadas para surdos/as, com uma estrutura que inclua começo, meio e fim, além de exercícios adaptados. Essa abordagem ressalta a importância de adaptar o material didático convencional, bem como de criar uma experiência de aprendizado centrada no/a aluno/a surdo/a. Tal prática pedagógica está alinhada com a literatura que defende a educação bilíngue como uma estratégia eficaz, aquela que considera as peculiaridades linguísticas e culturais dos/as estudantes surdos/as (Quadros, 2012) (Skliar, 1997b) (Fernandes, 2012).

A docente D1 menciona um marco legal relevante para a educação de surdos/as no Brasil: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esse marco regulamenta a Libras como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). A participante também relata a resistência inicial do corpo técnico e docente da escola para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com uso da Libras como meio de

instrução e a subsequente mudança de concepção, após a regulamentação da língua. De acordo com Bentes (2012, p. 101), “a polêmica entre essas abordagens sempre ocorreu nas escolas especiais”. Nessa lógica, Mead (1925) *apud* Moscovici (2011, p. 108) ressalta que o conflito é um ato social que provoca como resposta a mudança.

Dessa maneira, o movimento, em direção ao bilinguismo na educação de surdos/as, representa uma mudança paradigmática, motivada pela crítica ao modelo educacional tradicional centrado exclusivamente na aquisição oral. Esse modelo anterior, muitas vezes, denominado oralismo, baseava-se na premissa de que os/as surdos/as deveriam adaptar-se ao mundo ouvinte por meio do desenvolvimento da fala e da leitura labial, em detrimento do ensino e da utilização da Língua de Sinais.

Os conflitos e discussões, na época, geraram a perda de força do ensino centrado na aquisição oral. Isso decorre de várias constatações, uma delas e que se reconheceu amplamente que esse método não atendia adequadamente às necessidades linguísticas e educacionais dos/as alunos/as surdos/as. Estudos demonstraram que o acesso precoce à Língua de Sinais contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e acadêmico dos/as surdos/as (Mayberry, 2007). Além disso, a abordagem oralista, muitas vezes, resultava em atrasos linguísticos e dificuldades de aprendizagem, visto que não fornecia um meio natural de comunicação para os/as surdos/as (Bentes, 2012; Quadros, 2012).

O bilinguismo na educação de surdos/as emergiu como uma representação social que ancora na valorização da Língua de Sinais e na inclusão da cultura surda como componentes essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e educativas para surdos/as. Este modelo de educação também está ancorado na representação da proficiência dos/as docentes em Língua de Sinais.

A transição para o bilinguismo na educação de surdos/as reflete um reconhecimento da diversidade e complexidade das necessidades linguísticas e culturais dos/as alunos/as surdos/as. Esse movimento representa um afastamento das práticas pedagógicas anteriores que, muitas vezes, marginalizavam a Língua de Sinais e a cultura surda, em favor de um modelo que celebra e integra esses elementos como fundamentais para o sucesso educacional dos/as surdos/as. A adoção do bilinguismo sinaliza uma mudança em direção as representações sociais que reconhecem os/as surdos/as como sujeitos capazes de ser bilíngues (Skliar, 1998) (Quadros, 2012).

Diante do exposto, evidenciamos a importância das políticas linguísticas na promoção de práticas pedagógicas bilíngues para surdos/as. Nesse sentido, Góes (1996) argumenta que o reconhecimento legal da Libras foi um passo crucial para a valorização da identidade surda e a garantia de direitos educacionais.

Quanto às falas da docente D 2, observamos a ênfase ao uso de recursos visuais e materiais concretos, além de decorar as salas de aula com temas que são explorados ao longo do ano. Essa prática pedagógica demonstra a importância de adaptar o ambiente de aprendizagem às necessidades visuais-espaciais dos/as alunos/as surdos/as (Skliar, 1998).

A utilização de temas anuais e a decoração das salas de aula com painéis e figuras ilustram uma metodologia que busca integrar o conteúdo programático à realidade visual do/a aluno/a surdo/a, com o objetivo de facilitar a compreensão e o engajamento no processo educativo. Essa prática é apoiada pelos argumentos de Sacks (1998), que destaca a capacidade visual de sujeitos surdos como um recurso pedagógico valioso.

A análise das práticas pedagógicas relatadas pela ex-docente Ex D 5 e pelas docentes D 1 e D 2 revela uma abordagem educacional que valoriza a língua e cultura surdas, adaptando-se às necessidades específicas dos alunos surdos. Tais práticas estão alinhadas com a literatura acadêmica e a legislação vigente, conforme o exceto a seguir:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

A citação do Art. 60-A, da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, marca um avanço na legislação educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à educação de surdos/as. A referida Lei define o que constitui a educação bilíngue para surdos/as no Brasil, e estabelece a Libras como a primeira língua (L1) e o Português escrito como a segunda língua (L2). A inclusão de Libras como L1 reconhece formalmente a língua de sinais, não apenas como um meio de

comunicação, mas como um componente essencial da identidade cultural da comunidade surda.

Além disso, o artigo amplia o escopo da educação bilíngue para surdos/as ao especificar que ela deve ser oferecida em diferentes contextos educacionais, inclusive nas escolas bilíngues de surdos/as, classes bilíngues em escolas regulares, e até mesmo em polos de educação bilíngue.

A legislação destaca, também, a importância de serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue. Ela enfatiza a necessidade de adaptações e recursos que atendam às especificidades linguísticas dos/as estudantes surdos/as.

A promulgação da Lei nº 14.191/2021 representa um compromisso do poder público com a promoção de uma educação, alinhada com os princípios dos direitos humanos e da equidade. Reconhecemos, portanto, a importância de fornecer uma base legal sólida para as práticas educacionais bilíngues, a fim de garantir que os/as alunos/as surdos/as possam acessar plenamente o currículo educacional em um ambiente que valorize sua língua e cultura nativas.

Essa abordagem, não apenas facilita o acesso ao conhecimento e à cultura para os alunos surdos/as, mas também contribui para a valorização e preservação da Libras como parte integral do patrimônio cultural brasileiro. A longo prazo, é esperado que essa legislação contribua para a diminuição das barreiras educacionais enfrentadas pelos/as surdos/as, e promova maior inclusão social, acadêmica e profissional dessa comunidade.

Cabe frisarmos que, as práticas pedagógicas na perspectiva bilíngue foram implementadas no Instituto Felipe Smaldone, em 2012, conforme registrado em seu PPP (2013). Os estudos de Maia (2015) informam que:

[...] após discussões entre os professores, coordenadores e direção da escola, que estavam em busca de mudanças para as práticas pedagógicas da instituição, no ano de 2012 o Instituto Felipe Smaldone iniciou uma proposta pedagógica, tendo como tema central o multiletramento. Tal proposta possibilitou a equipe trabalhar as potencialidades do alunado surdo usando a sua relação espacial, o corpo, a partir de uma perspectiva bilíngue. E, para tanto, foram consideradas no projeto piloto cinco práticas importantes, para o letramento multisemiótico: letramento digital, artístico, imagético, visuoespacial e o linguístico (Maia, 2015, p. 47).

O exceto extraído de Maia (2015) ressalta a iniciativa do Instituto Felipe Smaldone relativa à renovação das práticas pedagógicas, mediante a adoção do

multiletramento como tema central da proposta pedagógica na perspectiva bilíngue da instituição.

O conceito de multiletramento vai além do domínio tradicional da leitura e da escrita. Tal abordagem engloba a capacidade de interpretar e criar significados em múltiplas formas de linguagem, onde inclui-se digitais, artísticas, imagéticas, visuais-espaciais e linguísticas (Maia, 2015; Mota, 2019). O tratamento do multiletramento é relevante para o/a discente surdo/a, cuja experiência de mundo é visual e espacial.

A proposta pedagógica, baseada no multiletramento, adotada pelo Instituto Felipe Smaldone, reflete um entendimento das particularidades da educação de surdos/as. Ao integrar diversas formas de letramento, a instituição promove uma aprendizagem que objetiva preparar seus alunos para interagir de maneira crítica e criativa em um mundo cada vez mais complexo e multimodal<sup>34</sup> (Mota, 2019).

Vale frisar que os estudos de Maia (2015) evidenciam que a educação na perspectiva bilíngue ainda está em processo no Instituto Felipe Smaldone. A pesquisadora percebeu que:

Analisamos o contexto em que se insere o Instituto Felipe Smaldone e percebemos que [...] O trabalho com as várias linguagens respeita as diferenças e as afinidades, por isso pode contribuir, de fato, com a construção do conhecimento, fazendo com que o aluno passe a respeitar a sua história e a do Outro. Em outras palavras, o trabalho com as múltiplas linguagens e os símbolos que impregnam a cultura só vão se revestir de significados para as crianças surdas se houver interações sociais e comunicação significativas.

Ao longo da pesquisa de campo, observamos que, em alguns momentos, as **metodologias de trabalho com as pessoas surdas buscam, de alguma forma, a normalização** de suas atitudes (Maia, 2015, p. 140, grifos nossos).

O exceto de Maia (2015) assinala a importância de uma abordagem pedagógica no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA que valoriza a diversidade linguística e cultural como meio para promover a inclusão e o respeito mútuo entre alunos/as surdos/as e ouvintes. O enfoque nas várias linguagens e na interação social é essencial para a construção do conhecimento em um ambiente educacional bilíngue para surdos/as.

O reconhecimento de que o trabalho com múltiplas linguagens e símbolos culturais adquire significado por meio de interações sociais e comunicação significativas, ressalta a necessidade de um ambiente educacional que promova a

---

<sup>34</sup>Referimo-nos a comunicação em que coexistem diversas modalidades comunicativas (texto oral, texto gestual, texto escrito, texto imagético etc.).

interação ativa e engajada entre os/as alunos/as. Isto é particularmente relevante no contexto da educação de surdos/as, na qual a Libras e o português escrito servem como meios fundamentais para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento social.

Além disso, a menção à "normalização de suas atitudes" por meio de metodologias educacionais reflete uma preocupação com práticas pedagógicas que, embora bem-intencionadas, podem inadvertidamente promover retornos para abordagens de educação de surdos/as anteriores, consideradas inadequadas. Práticas pedagógicas que promovem a normalização podem reforçar uma hierarquia de linguagem e cultura que privilegia a audição e a oralidade. Portanto, a citação de Maia (2015) abre um questionamento em nós, visto que corrobora com a narrativa da docente D 2 sobre o bilinguismo e a comunicação total, conforme abordaremos na próxima temática.

Diante do exposto, podemos inferir que, as representações sociais **de docentes** do Instituto Felipe Smaldone acerca das práticas pedagógicas no Instituto Felipe Smaldone (IFS) estão ancoradas na perspectiva de educação bilingue para surdos/as, que valoriza tanto a Libras quanto o português escrito. Essas práticas pedagógicas refletem uma concepção socioantropológica da surdez, onde o/a surdo/a é visto/a, não como deficiente, mas como alguém com uma diferença linguística e cultural. As objetivações dessas práticas, inclui o atendimento à pessoa surda, a pedagogia visual e os desafios e superações para práticas pedagógicas bilíngues para surdos/as, são indicativos de um movimento em direção a uma educação que valoriza as identidades surdas.

A pedagogia visual, como uma das objetivações centrais, destaca a importância de adaptar as estratégias de ensino às necessidades visuais dos/as alunos/as surdos/as, para permitir que os/as alunos/as surdos/as explorem ao máximo seu potencial de aprendizagem (Moura, 2000).

- DESAFIOS E SUPERAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES PARA SURDOS

Apresentamos algumas das narrativas **de docentes**, as quais evidenciam os consensos acerca das ancoragens relativas aos “desafios e superações para o desenvolvimento da prática pedagógica na perspectiva bilingue” para surdos/as no Instituto Felipe Smaldone em Belém.

Ao refletirem sobre os desafios e superações no contexto do desenvolvimento da educação bilíngue para surdos/as, as docentes destacaram os seguintes sentidos: a indagação se as práticas pedagógicas realizadas caminham em consonância para o bilinguismo ou em manutenção da comunicação total e pouco tempo para adaptação curricular pelo/a docente.

Quadro 10 – Narrativas de docentes sobre os desafios e superações na educação bilíngue para surdos

Sujeito	Narrativa
D 2	No Smaldone, nós usamos as duas línguas. Por vezes, o professor fala um pouco com aquele aluno que escuta e usa Libras, então, se utiliza a comunicação total. Ai acaba que é uma escola bilíngue... A gente luta para ser, mas ainda não somos.
D 3	Eu já peguei Maternal, 2º ano, 3º ano. Peguei uma turma de 5º ano e trabalhei todas as disciplinas com esta turma: português, matemática, geografia, história etc. Então, eu tinha que fazer adaptação de todos os conteúdos e, por vezes, não temos esse tempo todo, porque fazer adaptação para a língua de sinais requer tempo, requer pesquisa. Esta era a minha maior dificuldade: o tempo que eu não tinha.

Fonte: Elaboração do autor.

As narrativas das docentes ecoam, de forma consensual, os desafios e superações para implementação de uma educação bilíngue para surdos/as no Instituto Felipe Smaldone, em Belém. Esses desafios variam desde a adequação de recursos até as limitações temporais e de formação.

As docentes ressaltam a tentativa de adotar um modelo bilíngue, ao utilizar tanto a Libras quanto o português falado. Entretanto, sua narrativa mais se aproxima da prática da comunicação total ou bimodalismo, o que revela a dificuldade de consolidar uma identidade bilíngue na instituição. Esse relato aponta para a complexidade de transitar entre as línguas de maneira equilibrada e eficaz. Essa narrativa também reflete as possíveis tensões ainda existente no Instituto Felipe Smaldone para que a escola se estabeleça como bilíngue. O reconhecimento de que "ainda não somos" uma escola bilíngue, demonstra a percepção de uma lacuna entre o ideal bilíngue e a realidade prática do instituto, a qual D2 afirma ser pautada na comunicação total.

Desse modo, vale frisarmos as diferenças entre a abordagem de comunicação total ou bimodalismo e a abordagem bilíngue/bicultural. A primeira abordagem é entendida como a utilização de uma gama variada de formas de comunicação, sem priorizar uma em detrimento da outra (Brito, 1993). Isso inclui "a fala, a leitura labial, a Libras, o português sinalizado, o alfabeto manual, a audição

residual, a leitura e a escrita dentro de diferentes circunstâncias e contextos” (Koslowski, 1995, p. 154). Tal abordagem visa à maximização das possibilidades comunicativas dos/as alunos/as surdos/as, mediante a adaptação das suas necessidades individuais e contextos específicos. No entanto, Brito (1993) também aponta as críticas que essa filosofia educacional recebeu, especialmente no que tange à eficácia de estabelecer competências linguísticas sólidas nos/as alunos/as.

Por outro lado, a abordagem bilíngue propõe que “ambas as línguas, a gestual (Libras) e a oral (Português), sejam ensinadas e usadas diglossicamente, sem que uma interfira e/ou prejudique a outra” (Koslowski, 1995, p. 154). Isso exige a presença tanto de profissionais ouvintes, que ensinem a língua majoritária, quanto de profissionais surdos/as, responsáveis pelo compartilhamento da cultura surda e da língua de sinais (Brito, 1993).

A aceitação da Libras como língua legítima, ocorrida no Instituto Felipe Smaldone desde 2012, marca um passo importante na direção de uma educação que respeite as particularidades etnolinguísticas dos/as alunos/as surdos/as. Esse reconhecimento vai além da língua: abarca a cultura surda, e contrapõe-se à desvalorização histórica da língua de sinais e ao impacto negativo que essa postura teve no desenvolvimento dos/as surdos/as. Conforme Brito (1993) destaca:

Como se sabe, a língua além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias linguísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação da língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural (Brito, 1993, p. 260).

A língua é fundamental não apenas como veículo de comunicação, mas como elemento de identificação cultural e como base para o conhecimento da realidade. A privação da língua materna e, por extensão, da identidade cultural, representa um dos maiores desafios enfrentados pelas minorias linguísticas.

Em suma, o modelo bilíngue/bicultural, implementado pelo Instituto Felipe Smaldone, representa um esforço para superar essas barreiras e um passo essencial para o reconhecimento da surdez como diferença, não como deficiência, porém, outros passos ainda precisam ser dados para que o modelo se efetive e não seja confundido com o bimodalismo.

Outro aspecto consensual apreendido das narrativas das docentes enfatiza um desafio prático e cotidiano: a necessidade de adaptação dos conteúdos

curriculares para a língua de sinais. Trabalhar com diversas disciplinas exige além do domínio do conteúdo por parte do educador, também as habilidade e tempo para adaptar esse conteúdo à modalidade visual-espacial da Libras, o que, segundo a docente, é uma das maiores dificuldades enfrentadas devido à limitação de tempo.

Esses consensos ilustram a necessidade premente de investimento em recursos humanos, como assistentes de ensino e intérpretes de Libras, além de formação continuada para os/as professores/as em educação bilíngue e adaptação de materiais didáticos.

A superação desses desafios passa pela valorização da língua de sinais e da cultura surda, assim como pelo reconhecimento das especificidades de aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as que também requer mudanças estruturais e curriculares, bem como uma transformação na cultura escolar, que deve abraçar plenamente os princípios da educação bilíngue.

Como dito, a educação bilíngue para surdos/as, fundamentada na valorização da Libras como primeira língua e no português escrito como segunda, representa um paradigma em trânsito no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA. Esse modelo pedagógico desafia concepções tradicionais ao promover uma prática pedagógica e educativa que reconhece e valoriza a identidade surda, e contribui significativamente para a desconstrução de estigmas e preconceitos, historicamente, associados à surdez.

Conforme evidenciado por Trenche (1998) *apud* Duarte; Brazorotto (2009), a sociedade frequentemente marginaliza os/as surdos/as, ao atribuir-lhes rótulos pejorativos e ao subestimar suas capacidades cognitivas e linguísticas. Essa percepção distorcida impacta negativamente a autoestima dos/as alunos/as surdos/as e restringe seu acesso a oportunidades educacionais equitativas. Souza (1998) ressalta a importância de se fomentar um ambiente educacional que empodere os/as alunos/as surdos/as, e os incentive a reconhecer e a celebrar sua identidade cultural e linguística. Isso implica numa formação bilíngue e bicultural, conforme dito por Skliar (1998).

Nesse contexto, o Instituto Felipe Smaldone emerge como um espaço de resistência e mudança, ao adotar práticas pedagógicas que refletem os princípios da educação bilíngue. Esse modelo educativo, conforme discutido por Strobel e Perlin (2008), fundamenta-se numa pedagogia que privilegia o ensino em Libras, e promove o acesso dos/as alunos/as surdos/as à cultura surda e à plena

comunicação. A educação bilíngue, portanto, não limita-se ao domínio linguístico, mas estende-se ao reconhecimento e à valorização das experiências vividas pelos/as surdos/as, bem como fomenta um processo de ensino-aprendizagem que é culturalmente responsivo e inclusivo.

Um dos principais desafios, enfrentados na implementação dessa abordagem no Instituto Felipe Smaldone, relaciona-se à necessidade de desenvolvimento de currículos que efetivamente atendam às necessidades linguísticas e culturais dos/as alunos/as surdos/as. Andreis-Witkoski (2012, p. 94) ressalta a urgência de se construir “currículos que integrem a história, a cultura, a língua e a identidade surdas, garantindo que a educação bilíngue seja uma prática que transcenda a mera instrução linguística, tornando-se um ato de afirmação cultural”.

Dessa maneira, observamos que a escassez de materiais didáticos bilíngues são obstáculos adicionais nesse processo. Essa não é uma barreira específica do Instituto Felipe Smaldone, conforme observamos em Andreis-Witkoski (2012). O desenvolvimento de recursos didáticos específicos para a educação de surdos/as são estratégias fundamentais para superar esses entraves, conforme apontado por Stumpf (2007).

Dessa forma, as objetivações sobre as práticas pedagógicas no Instituto Felipe Smaldone ancoram os seguintes sentidos de desafios e superações para a educação bilíngue de surdos/as:

- Os docentes ancoram sua percepção na realidade pragmática do uso concomitante da Libras e do português, na modalidade escrita, o que evidencia um esforço contínuo para se alinhar aos ideais de uma educação bilíngue, muito embora reconheçam que a escola ainda não atingiu plenamente esse objetivo.
- Os docentes também ancoram que a necessidade de tempo e recursos para a adaptação de conteúdos didáticos em Libras é vista como uma barreira substancial, a qual sugere que existem desafios operacionais que precisam ser superados para facilitar o desenvolvimento de suas práticas docentes.

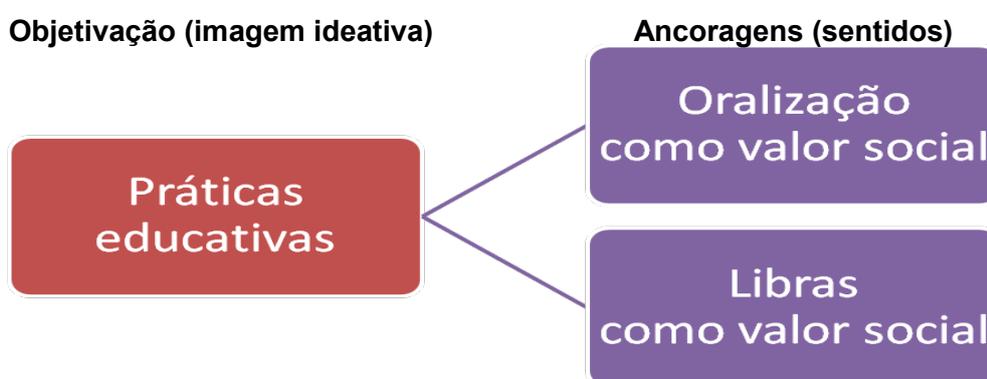
Juntas, essas ancoragens (entre outras que não foram reveladas devido as limitações do estudo) delineiam um quadro que compõe os desafios enfrentados pelos educadores no IFS, ao mesmo tempo em que sublinham uma compreensão compartilhada dos objetivos da educação bilíngue, bem como dos obstáculos práticos e conceituais que precisam ser abordados para alcançar esses objetivos.

### 6.3.5 Práticas Educativas no Instituto Felipe Smaldone

Analisamos as narrativas das ex-docentes e docentes, objetivadas (imagens ideativas) em “práticas educativas no Instituto Felipe Smaldone”. Essa objetivação ecoou as seguintes ancoragens (sentidos):

- Oralização como valor social;
- Libras como valor social.

**Figura 16** – Objetivação “Práticas Educativas no IFS” e suas respectivas ancoragens



Fonte: Elaboração do autor.

Antes de adentrarmos na análise das unidades de sentido, convém conceituarmos o termo valor social que assumimos neste estudo. Assim, o "Valor Social", no contexto da prática educativa, refere-se à importância atribuída a determinados princípios, normas, conhecimentos ou comportamentos pela sociedade em geral. Esses valores são compartilhados e reconhecidos como fundamentais para a formação e desenvolvimento dos sujeitos (Thomas; Znanieki, 2006).

Os valores sociais refletem as crenças culturais e éticas da sociedade sobre o que é considerado importante para aquele determinado grupo social. Dessa forma, o “valor social é fruto de interação social” (Piga; Domenico, 2023, p. 5) e como fruto social ele também é dinâmico.

Especificamente no contexto deste estudo, a dinamicidade do valor social será evidenciada na análise das temáticas: oralização como valor social; e Libras como valor social.

Essas duas unidades de sentido refletem como ex-docentes e docentes de um mesmo instituto educacional, no caso, o Instituto Felipe Smaldone, ancoram sentidos distintos para designar a comunicação objetivada.

- ORALIZAÇÃO COMO VALOR SOCIAL

A ancoragem “oralização como valor social” para surdos/as foi retratada nas narrativas de **ex-docentes** do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, conforme atestam as falas a seguir.

Quadro 11 – Narrativas de ex-docentes sobre a oralização como valor social

Sujeito	Narrativa
ExD 1	Lembro que muitos que iam para a integração, voltavam para que nós pudéssemos trabalhar com eles. Não era reforço, mas era trabalhar o oralismo. Então, o foco sempre foi trabalhar a oralidade. Isso mudou depois da inclusão, em 1996. O Smaldone e a Escola Barão do Rio Branco foram escolhidas para fazer a inclusão dos alunos.
ExD 2	Algumas coisas no Instituto, como o oralismo, por exemplo, imperava. E eu me lembro de um fato, da chegada um surdo adulto, que fez um sinal e as crianças todas repetiram o sinal. A freira veio e bateu na mão de todas as crianças e isso também me inquietou!
ExD 3	Apesar, de ser adepta das Libras, esses alunos estão num mundo que ainda não incorporou as Libras e eles necessitam também ter esse atendimento do mundo aqui fora. Entendendo a oralidade eles, de certa forma, vão conseguir estabelecer uma comunicação.

Fonte: Elaboração do autor.

As narrativas das ex-docentes do Instituto Felipe Smaldone, evidenciam as complexidades e as divergências de abordagens na educação de surdos/as, particularmente em relação à valorização da oralização como um valor social. Essas reflexões apontam para um panorama educacional que, ao longo do tempo, experimentou significativas transformações no tratamento da surdez, ao transitar entre o oralismo e a inclusão da Libras como meio de comunicação e instrução.

As ex-docentes rememoraram um período em que o oralismo predominava na instituição, com um enfoque significativo na aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade oral, visto que a experiência com programas de integração de pessoas com deficiência, no caso de surdos/as, destacava a tentativa de equilibrar as necessidades educacionais específicas, desse público, com as demandas de uma sociedade, predominantemente, ouvinte. O uso do oralismo como prática primordial na educação de surdos/as sofreu alterações com a implementação da política de inclusão, iniciada em 1996, marco de um ponto de inflexão nas práticas pedagógicas e educativas, voltadas as pessoas com deficiência.

Assim, em convergência com Lacerda (1998) problematizamos que, no período retratado pela ex-docente ExD 1, o Instituto Felipe Smaldone, em Belém/PA, depositava na oralização valor social. A valorização da Língua Portuguesa como foco central indica a importância atribuída à língua oral como competência essencial para os/as surdos/as no contexto educacional do Instituto. Nesse intento, o IFS utilizava “a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente” (Lacerda, 1998, p. 2).

Lacerda (1998) destaca a imposição da oralização como uma estratégia para buscar a aceitação social dos/as surdos/as. Dessa maneira, a ênfase na oralização, como parte da abordagem oralista, visava integrar os/as surdos/as à sociedade ouvinte. No entanto, o destaque excessivo na oralização, muitas vezes, excluía a maioria dos/as surdos/as de oportunidades educacionais e do pleno desenvolvimento pessoal. A autora problematiza ainda que “nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina” (Lacerda, 1998, p. 2).

A citação de Lacerda (1998) ressalta que a abordagem oralista, ao enfatizar predominantemente a oralização, não contemplava as diferentes necessidades e potenciais dos/as surdos/as, o que resultava em exclusão e limitação das oportunidades educacionais para a maioria, uma vez que, a abordagem oralista buscava conformar os/as surdos/as aos padrões da comunidade ouvinte.

A narrativa das ex-docentes ilustra a rigidez com que o oralismo era, por vezes, imposto. Ex-docente reflete a visão de que a surdez deveria ser compensada ou corrigida pela fala. O episódio mencionado, onde uma freira repreende crianças por usarem sinais, evidencia as tensões entre a comunicação natural dos/as surdos/as e as expectativas institucionais de conformidade com a língua oral.

Sobre o exposto, Bentes (2012, p. 75, grifos nossos) aponta que no período do oralismo a língua de sinais era caracterizada como “espontânea, **contaminadora**, instintiva e **deficiente**”.

No contexto das representações sociais, a citação de Bentes (2012) realça a visão estigmatizante atribuída à língua de sinais durante o período do oralismo. Ao caracterizar a língua de sinais como “espontânea, contaminadora, instintiva e deficiente”, o autor evidencia a construção de representações sociais negativas associadas a essa língua. Essa perspectiva pejorativa reflete a ideologia

predominante na época, que desvalorizava a língua de sinais em favor da promoção da oralidade. Dessa maneira, as representações sociais moldam as atitudes e percepções coletivas e, nesse contexto, a concepção depreciativa da língua de sinais influenciou diretamente as práticas educativas para a educação oralista de surdos, pois:

As práticas educativas que tem por objetivo enfatizar a importância de valores morais (respeito, solidariedade, ética), **sociais e culturais nos diversos contextos de experiência de vida do aluno**, como a família, as relações pessoais, as **interações nos espaços sociais**, e os conflitos, sobretudo na escola, dentre outros (Nascimento, Vieira, Kimura, 2017, p. 165, grifos nossos).

No cerne das práticas educativas, a ênfase na importância dos valores morais, sociais e culturais emerge como um alicerce fundamental para a formação integral dos alunos. Seguindo a perspectiva delineada por Nascimento, Vieira e Kimura (2017), tais práticas transcendem os limites do ambiente escolar, e infiltram-se nos diversos contextos de experiência de vida dos estudantes. Desde as relações familiares até as interações nos espaços sociais, os valores sociais desempenham um papel crucial na moldagem do caráter dos/as alunos/as. Mais do que mero conceito abstrato, os valores sociais são elementos tangíveis que orientam as ações dos/as estudantes, preparando-os/as para enfrentar desafios e conflitos, no ambiente social e, particularmente, no ambiente escolar.

Com base nos relatos das ex-docentes, percebemos a interconexão entre as práticas educativas, voltadas para a oralidade, como valor social e as práticas pedagógicas, fundamentadas no Oralismo, no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA. Conforme Monteiro (2009, p. 40) assevera, "a escola é um espaço de produção de saberes" que contribui para a formação cidadã dos discentes.

Assim, no Instituto Felipe Smaldone, evidenciamos uma atenção à formação cidadã, alinhada aos padrões culturais e aos direitos de cidadania, considerados adequados na época. A observação dos valores sociais que favoreciam a língua oral como meio ideal de comunicação e expressão pode ser corroborada pelo Art. 5, III do Código Civil brasileiro de 1916. O Quadro 12 apresenta uma comparação entre os diferentes Códigos Civis Brasileiros.

Quadro 12 – Comparativo entre os Códigos Civis

<b>Lei nº 3.071/1916 – CC 16</b> <i>Revogada pela Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002</i>	<b>Lei nº 10.406/2002 – CC 02</b>	<b>Lei nº 10.046/2022 – CC 22</b> <i>Com alterações do Estatuto da Pessoa com Deficiência</i>
Art. 5º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: I – os menores de dezesseis anos; II – os loucos de todo o gênero; <b>III – os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade;</b> IV – os ausentes, declarados tais por ato do juiz.	Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: I – os menores de dezesseis anos; II – os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos; III – os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade.	Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos.

Fonte: Elaboração do autor.

Observamos que o Art. 5, III do Código Civil brasileiro de 1916 – que só foi revogado no ano de 2002 – reforça a concepção da incapacidade para os "surdos-mudos" que não podiam expressar sua vontade. A manifestação da vontade, naquela época, reflete o pensamento social, em que a comunicação considerada apropriada ocorria por meio da oralidade ou da escrita na língua oficial do país. Nessa perspectiva, Benute (2020) pondera que:

A corrente do oralismo busca a normalização a partir da fala. **Desmutizar**<sup>35</sup>, **hominizar**<sup>36</sup>, transformar a criança surda em um adulto ouvinte, eram termos utilizados na época, que mantinham a ideia de que a falta da fala caracterizava a falta do pensamento, da inteligência (Benute, 2020, p. 23, grifos nossos).

O exceto destaca a abordagem do oralismo, concentrada na busca pela normalização por meio da fala. A palavra "normalização" reflete a ideia de tornar a criança surda semelhante a uma criança ouvinte, como se a falta de fala fosse equivalente à falta de pensamento e inteligência. O uso de expressões como "desmutizar" e "hominizar" revela a intenção da época de desassociar a surdez-mudez da criança, a fim de torná-la mais próxima do ideal socialmente aceito de um sujeito ouvinte.

<sup>35</sup> De acordo com Sousa (2006, p. 24) "O trabalho de 'desmutização' tinha o seu primeiro momento na escrita, que executada na presença do objeto sugeria a relação existente entre o objeto e a palavra escrita. O segundo momento era o da pronúncia. O aluno surdo era solicitado pelo jogo das imitações das posições orais (observadas no mestre) correspondentes às palavras escritas. Passando lentamente do fácil ao difícil, assegurava-se a pronúncia de todos os sons necessários para articular cada palavra e dar vida àquela expressão oral contida devido à surdez".

<sup>36</sup> Tornar ou ficar com características da espécie humana, no caso do surdo, ter a capacidade de utilizar-se da comunicação oral.

Dessa maneira, a abordagem da oralidade como valor social, historicamente utilizada, reflete as representações sociais compartilhadas entre os grupos sociais, visto que as RS constroem-se a partir das práticas sociais, pois:

Para entender as bases da formulação de filosofias e políticas educacionais para surdos que aparecem na história da educação, questões ligadas as representações sociais merecem ser tomadas como ponto de reflexão por serem guias dos comportamentos e das ações humanas frente a determinados sujeitos ou grupos sociais (Thoma, 2013, p. 121).

A pesquisadora Thoma (2013) afiança a importância de compreender as representações sociais como fundamentais na formulação de filosofias e políticas educacionais para surdos/as ao longo da história da educação. As representações sociais, entendidas como construções simbólicas compartilhadas socialmente, influenciam significativamente as atitudes e os comportamentos em relação a determinados sujeitos ou grupos sociais.

O funcionamento de uma sociedade é intrinsecamente ligado aos sentidos atribuídos aos objetos que a compõe. As práticas sociais desempenham um papel crucial na formação das representações sociais de um grupo específico, em uma determinada época, ao passo que o sistema de representações sociais, por sua vez, influencia e molda as práticas sociais. Dentro desse sistema de representações sociais, encontramos arraigadas as crenças, os costumes e os valores que são legitimados pela ordem social vigente (Moscovici, 2003). Essa interação dinâmica entre práticas e representações sociais é essencial para compreender a dinâmica e a estrutura de uma sociedade em um dado contexto histórico.

Por outro lado, as ex-docentes expressam uma perspectiva pragmática, ao reconhecerem o valor da Libras enquanto defendem a importância da oralidade para a interação dos/as surdo/as com o mundo externo. A necessidade do/a surdo/a de transitar em contextos sociais que não reconhecem ou não oferecem acessibilidade em Libras justifica, em suas visões, a continuidade do ensino da oralização como uma habilidade complementar.

De acordo com Goldfeld (1997) *apud* Honora (2014, p. 90), “a integração da criança surda na comunidade ouvinte, enfatizando a língua oral do país, aponta para abordagem oralista”. Também, Honora (2014), ao discorrer sobre, complementa que:

Nesse caso, apresenta-se uma tendência à normalização da pessoa com surdez, querendo que a sociedade mantenha-se sem nenhuma mudança para inserir a pessoa com surdez, e sim, a pessoa surda que deve ser adaptar à comunidade que se apresenta ouvinte (Honora, 2014, p. 91).

Honora (2014) evidencia uma tendência à normalização da pessoa com surdez. A autora sugere que, nesse contexto, a sociedade espera que a pessoa surda adapte-se às normas estabelecidas pela comunidade ouvinte, sem se importar em promover mudanças significativas para incluir a diversidade surda. Essa perspectiva reflete a influência de abordagens educacionais e sociais que historicamente buscaram assimilar os/as surdos/as aos padrões da maioria ouvinte.

Ao mencionar "normalização", Honora (2014) refere-se à ideia de que a sociedade, muitas vezes, espera que as pessoas com surdez adotem comportamentos, habilidades e modos de comunicação que são considerados "normais" pela maioria ouvinte. Isso pode envolver a ênfase na utilização da língua oral, a leitura labial e outros aspectos da comunicação auditiva, e alinha-se, assim, com a perspectiva oralista.

Dessa forma, podemos inferir que as representações sociais de ex-docentes do Instituto Felipe Smaldone acerca das práticas educativas na educação de surdos/as foram organizadas a partir das **objetivações** (imagens ideativas), direcionadas à reabilitação e ao desenvolvimento de habilidades orais, com o objetivo de "normalizar" os/as alunos/as surdos/as, conforme os padrões de comunicação da sociedade ouvinte.

A **ancoragem** (sentidos) atribui valor a oralidade como uma forma dos/as surdos/as estabelecerem comunicação em contextos sociais. Tal ancoramento demonstra um paradigma tradicional que enfatiza a importância da aquisição da língua oral pelos/as surdos/as. Essa perspectiva é fundamentada na crença de que a habilidade de se comunicar oralmente pode facilitar a integração social dos/as surdos/as no mundo majoritariamente ouvinte.

- LIBRAS COMO VALOR SOCIAL

No quadro subsequente, apresentamos algumas das narrativas **de docentes** que ancoram sentidos a "Libras como valor social" no Instituto Felipe Smaldone em Belém.

Quadro 12 – Consensos das docentes sobre o valor social da Libras

Sujeito	Narrativa
D 3	O marco que eu acho importante aqui no Felipe Smaldone, em relação de se voltar para a sociedade, são as festas de fim de ano. É quando é mostra a cultura surda. Ali que eles conseguem expor a língua deles.
D 4	Se eles já adquiriram a língua dos sinais, se já adquiriram as Libras, facilmente vão adquirir a Língua Portuguesa escrita. E alguns que conseguiram ir até o oral. Então, a primeira língua é a língua materna, que é a língua dos sinais, a Libras. O valor da Libras já é bem visível lá.

Fonte: Elaboração do autor.

As narrativas das docentes revelam consensos sobre a relevância da Libras no contexto educativo e social do Instituto Felipe Smaldone. Suas falas ressaltam como a língua de sinais tornou-se central na educação de surdos/as e na expressão da cultura surda, como valor social de pessoas com surdez, bem como de sujeitos ouvintes que participam das comunidades surdas.

As docentes ressaltam a importância da Libras na apresentação da cultura surda durante eventos comunitários, como as festas de fim de ano, onde a língua de sinais é utilizada como meio de comunicação, socialização e expressão cultural por meio da dança e do teatro. Esse aspecto revela como a Libras é intrinsecamente ligada à identidade e à cultura surda, conforme defende Strobel (2009).

Elas também observam que a aquisição da Libras pelos/as alunos/as surdos/as facilita o aprendizado da Língua Portuguesa escrita e, em alguns casos, a comunicação oral. Esse ponto é crucial, pois como dito anteriormente, reflete a compreensão de que a Libras, como primeira língua dos/as surdos/as, constitui a base para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos/as alunos/as. Esse entendimento é corroborado pelas pesquisadoras Quadros e Karnopp (2004), que argumentam que o bilinguismo, com a Libras como primeira língua, é essencial para o desenvolvimento educacional dos/as surdos/as.

O valor social da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) vai além de seu papel como meio de comunicação para pessoas surdas. Enquanto língua, ela desempenha papel na formação de identidades, facilita a interação, inclusão social e garantia de acesso à educação. Legalmente estabelecida como língua para comunicação e expressão dos surdos por meio da Lei nº 10.436, de 2002 (Brasil, 2002), e seu reforço regulatório pelo Decreto nº 5.626, de 2005 (Brasil, 2005), a Libras emerge como um recurso vital na promoção da educação e da inclusão social dos/as surdos/as no território brasileiro.

Conforme Skliar (1998), a língua de sinais é o primeiro espaço de pertencimento dos/as surdos/as, e constitui-se como um elemento central na construção de suas identidades. Nesse sentido, a Libras é, sobretudo, um símbolo de resistência e de afirmação da cultura surda. Ela é um elemento para a valorização das especificidades dessa comunidade.

No Instituto Felipe Smaldone, as práticas pedagógicas bilíngues destacam a Libras como língua de instrução e ferramenta pedagógica. No que tange às práticas educativas, elas revelam o valor social da Libras como um direito linguístico e cultural dos/as surdos/as, ao reforçar a importância dessa língua na promoção da inclusão educacional e social, bem como o respeito às particularidades étnico-linguísticas que emergem da surdez.

O valor social atribuído a Libras é um aspecto chave na construção de representações sociais positivas sobre a surdez, o surdo e a língua de sinais. Ele contribui para que docentes do IFS ancorem em sentidos que combatem estigmas, bem como promovem uma imagem positiva dos/as surdos/as como membros ativos e capazes da sociedade (Gesser, 2009).

A prática educativa bilíngue, que valoriza a Libras e a cultura surda no Instituto Felipe Smaldone, é um exemplo prático de como as instituições podem contribuir para a construção de representações sociais que reconhecem e valorizam os/as surdos/as como sujeitos plenos, com direitos linguísticos e culturais, pois:

A prática educativa é compreendida como um conjunto de saberes e princípios éticos, morais, culturais, sociais e afins, que a escola utiliza para orientar o aluno no exercício da sua formação cidadã, em sua relação do dia-a-dia (sic), na sala de aula, na escola e nos demais contextos de vida (Nascimento; Vieira; Kimura, 2017, p. 135).

As pesquisadoras Nascimento, Vieira e Kimura (2017, p. 135) destacam a complexidade e a multidimensionalidade da prática educativa, onde enfatizam seu papel tanto na transmissão de conhecimentos quanto na formação ética, moral, cultural e social do/a aluno/a. Segundo as autoras, a prática educativa vai além do ensino acadêmico. Ela abrange um leque de saberes que orientam o/a estudante na construção de sua cidadania e na interação cotidiana dentro e fora do ambiente escolar.

Essa perspectiva reforça o entendimento de que a educação é um processo holístico, que contribui para a formação integral do sujeito, preparando-o para participar ativamente na sociedade. A escola, portanto, assume um papel

fundamental como local de aprendizagem, bem como espaço de socialização, onde valores éticos e morais são compartilhados e discutidos (Nascimento; Vieira; Kimura, 2017).

A prática educativa, conforme descrita em Nascimento, Vieira e Kimura (2017), implica uma responsabilidade da escola em oferecer um ambiente que favoreça o desenvolvimento de habilidades sociais, críticas e reflexivas, para permitir ao aluno compreender e atuar em diversos contextos de vida. Esse entendimento aponta para a necessidade de um currículo flexível e inclusivo, que reconheça a diversidade de experiências e saberes dos/as alunos/as e que esteja alinhado às demandas contemporâneas da sociedade para a formação cidadã.

Dessa maneira, conforme Quadros (2004), a língua de sinais permite que os surdos participem ativamente de diversos contextos sociais, políticos e culturais. A Libras garante aos surdos acesso ao conjunto de saberes e princípios éticos, morais, culturais, sociais e afins para o exercício da sua formação cidadã e a possibilidade de expressarem suas opiniões e desejos. Dessa forma, a Libras reflete uma questão de direitos humanos, conforme destacado por Lacerda (2006). A inclusão efetiva dos/as surdos/as na sociedade, portanto, passa necessariamente pelo reconhecimento e pela valorização da Libras como parte integral de suas vidas.

Em síntese, as objetivações (imagens ideativas) e as ancoragens (sentidos) que organizam as representações sociais de docentes do Instituto Felipe Smaldone sobre as práticas educativas na educação de surdos/as são:

- **Objetivações:**
  - Libras como língua,
  - Libras como artefato cultural de pessoas surdas;
- **Ancoragens:**
  - Libras como um valor social - reflete a compreensão da importância da Libras no contexto linguístico, cultural, cognitivo e social do surdo.
  - Revela também o deslocamento das concepções tradicionais de educação de surdos/as que, historicamente, privilegiaram abordagens oralistas para a abordagem bilingue/bicultural que privilegia a experiência visual

As discussões acerca das representações sociais de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone revelaram as tensões entre os métodos educacionais

tradicionais, centrados na oralidade, e as abordagens contemporâneas que valorizam a diversidade linguística e cultural dos/as surdos/as. A mudança de paradigma em direção a educação bilíngue/bicultural para surdos/as indica um avanço em direção ao reconhecimento e à valorização das diferenças e maiores possibilidades de promoção de inclusão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada fim, um sussurro de começo,  
Nas despedidas, sementes de renascer.  
Na arte de partir, a sabedoria do regresso.

No horizonte, ali, onde o sol se põe para a lua surgir,  
Aprendemos que para novos mundos sonhar,  
É preciso deixar velhas terras descansar.

Nas folhas que caem, o outono a sussurrar,  
Histórias de um tempo que se vai sem pesar.  
Na natureza, o ciclo eterno a ensinar:  
*Após o inverno, a primavera há de chegar.*

No encerrar de um ciclo, não um adeus, mas um até já,  
Pois na roda da vida, o fim é apenas um disfarçar.  
Com cada término, uma lição a se guardar,  
E na bagagem da alma,  
Cada fim é um convite para novamente sonhar.  
*(Homem das mãos falentes, 2023)*

A conclusão de um percurso doutoral, simbolizada pela entrega final da tese, ressoa com a temática do poema que aborda o encerramento e o início de ciclos. Análogo a essa tecitura poética que descreve finais como prelúdios de novas histórias, a finalização do Doutorado não marca apenas o término de uma extensa jornada de investigação e descoberta, mas também sinaliza o começo de uma nova fase na vida acadêmica e profissional do/a pesquisador/a.

Esse momento é permeado por um misto de sentimentos. Por um lado, o encerramento do Doutorado é um marco significativo, uma conquista que reflete anos de estudo e a realização de um sonho. Por outro, ele representa um ponto de partida, um limiar que conduz a novas oportunidades a serem exploradas, com a intenção de contribuir, com o conhecimento adquirido, nesses novos contextos e projetos. A jornada que se inicia, após a defesa da tese está repleta de possibilidades que desafiam o recém-doutor a navegar por águas desconhecidas, armado com lições aprendidas durante seu Doutorado. Nesse sentido, cada desafio enfrentado e superado ao longo do curso transforma-se em um alicerce para futuras realizações. Eles evidenciam que o fim de um percurso doutoral é apenas o início de muitos outros caminhos a serem explorados.

E por falar em início, no limiar desta jornada investigativa, prestes a se concluir, a realização deste estudo doutoral impôs a tomada de decisões cruciais.

Destacamos, entre elas, a definição dos objetivos que guiaram este estudo. Assim, estabelecemos como **objetivo geral** analisar a constituição das representações sociais de ex-docentes e docentes sobre a prática pedagógica e educativa na educação de surdos/as, no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA. Para alcançar tal finalidade, delineamos os **objetivos específicos**, que incluem:

- Caracterizar a história da constituição e funcionamento do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA;
- Destacar as propostas pedagógicas e educativas do Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA;
- Discutir as imagens (objetivações) e os sentidos (ancoragens) que organizam as representações sociais sobre a prática pedagógica e educativa da educação de surdos/as de ex-docentes e docentes no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA.

Acreditamos ter atendido aos objetivos específicos estabelecidos, visto que, por intermédio de nossas análises, elucidamos a trajetória histórica de constituição e funcionamento do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA. Este estudo traçou o desenvolvimento da instituição desde sua instauração até sua função contemporânea na educação de surdos na região. Nossa investigação detalhou as razões que levaram à fundação do Instituto, os desafios enfrentados ao longo de seus 51 anos de história e as medidas implementadas para superar tais dificuldades.

No que tange às propostas pedagógicas e educativas, adotadas pelo Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, essas foram examinadas, mediante a análise dos seguintes agrupamentos e suas respectivas unidades de sentido que deram origem as objetivações e respectivas ancoragens que organizam as representações sociais de ex-docentes e docentes que delineamos no Quadro 5<sup>37</sup>, da Seção 6 desse estudo.

A análise dessas objetivações e respectivas ancoragens permitiu desvendar uma rede de representações, imbricadas nas narrativas das ex-docentes e docentes. Essas objetivações, sustentadas por ancoragens, refletem os consensos de ex-docentes e docentes acerca da educação de surdos, objeto desta investigação doutoral.

---

<sup>37</sup> Quadro 5 – Quadro matriz das objetivações e ancoragens que organizam as RS do grupo alvo do estudo sobre a educação de surdos/as. Disponível na p. 154 deste estudo.

A análise das representações sociais de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA revela um panorama de mudanças entre práticas pedagógicas e educativas, ancoradas na oralidade para novas ancoragens em aspectos da abordagem bilíngue/bicultural que enfatizam a importância da diversidade linguística e cultural na educação de surdos. Conforme Moscovici (1976), tais representações funcionam como um sistema de interpretação que facilita a comunicação entre membros de uma comunidade, e influencia suas práticas e atitudes.

Esse movimento em direção a práticas pedagógicas e educativas bilíngues/biculturais reflete mudanças nas percepções sociais sobre a surdez e a educação de surdos/as. Anteriormente, a educação de surdos/as era conduzida pela perspectiva clínico-patológica, que via a surdez principalmente como uma deficiência a ser corrigida por meio da oralidade. No entanto, pesquisas e teorias recentes na área da surdez, como as de Skliar (1997a; 1998b) e Lacerda (2006), Perlin (2013), dentre outros, têm desafiado essa visão e argumentado que uma abordagem bilíngue/bicultural é fundamental para o desenvolvimento integral dos surdos, onde se reconhece a língua de sinais como a primeira língua e um componente crucial da identidade surda.

Segundo Jodelet (1989), as representações sociais são elaboradas e compartilhadas pela comunidade. Elas desempenham um papel essencial na construção da realidade social. No contexto da educação de surdos, a promoção da Libras como língua de instrução e a valorização da cultura surda representam uma reconfiguração das representações sociais sobre as práticas pedagógicas e educativas mais adequadas para educar sujeitos surdos. Isso implica em uma revisão dos valores (práticas educativas) e das práticas pedagógicas, que passam a se orientar na inclusão social e o respeito às diferenças.

A legislação brasileira, por meio da Lei nº 10.436 de 2002 (Brasil, 2002), do Decreto nº 5.626 de 2005 (Brasil, 2005) e Lei nº 14.191 de 2021 (Brasil, 2021), tem se apresentado como fundamental nessa transição. Elas legitimam o uso da Libras e estabelecem diretrizes para a implementação de uma educação bilíngue (Brasil, 2005; Brasil, 2021). Essas mudanças, no cenário normativo legal, refletem um reconhecimento da língua de sinais e da cultura surda o que, por sua vez, influencia nas representações sociais acerca da educação de surdos/as.

Portanto, defendemos a **tese** que as práticas pedagógicas e educativas emergem como resultado da construção de representações sociais. As imagens e sentidos associados a essas práticas, conforme compartilhados e negociados entre os ex-docentes e docentes, não somente foram derivados do Projeto Pedagógico Pastoral do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, como também emergem das interações e consensos entre os membros do grupo.

O Instituto Felipe Smaldone, em Belém/PA, experimentou significativas transformações em sua abordagem sobre a educação de surdos/as, influenciadas por uma série de fatores que refletem mudanças na percepção do sujeito surdo e nas metodologias de ensino aplicadas. Dentre os fatores, destacamos:

- avanços nos estudos científicos acerca dos **Estudos surdos**, que ampliaram o entendimento sobre as práticas pedagógicas e educativas na educação de surdos/as;
- a normatividade jurídica vigente, que garante direitos e estabelece diretrizes o público alvo da Educação Especial, onde se inclui os/as surdos/as, bem como a legislação específica para a promoção de educação de surdos/as;
- a formação inicial e contínua de docentes, que os habilitam para empregar metodologias de ensino adequadas às necessidades dos/as alunos/as surdos/as;
- experiências acumuladas por meio da prática docente cotidiana no Instituto, que permitiram uma compreensão das necessidades específicas dos/as alunos/as surdos/as;
- a pressão exercida pelo movimento político-social de surdos/as, que defende o uso da língua de sinais e práticas pedagógicas alinhadas com as demandas e particularidades culturais e linguísticas dessa comunidade.

Esses fatores, entre outros, contribuíram para a reformulação do currículo e das práticas pedagógicas e educativas no Instituto Felipe Smaldone, a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as.

Este estudo, embora não esgote o tema, ele sinaliza respostas ao que se propôs investigar e sugere caminhos para futuras jornadas de pesquisa. As representações sociais apreendidas neste estudo – relacionadas às práticas pedagógicas e educativas de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone

em relação à educação de surdos/as – evidenciam um compromisso crescente com reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos/as surdos///as.

Concluimos que, enquanto o campo da educação de surdos/as continuar a se desenvolver, novas representações sociais e práticas pedagógicas e educativas emergirão, as quais refletirão a dinâmica natureza da educação de surdos/as. Essas considerações revelam que o Instituto Felipe Smaldone está em um processo contínuo de mudanças, com o intuito de responder às necessidades de seus/suas alunos/as surdos/as e às demandas da sociedade.

Reconhecemos a amplitude e complexidade das representações sociais, vinculadas à educação de surdos/as, particularmente no contexto do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, visto que a diversidade de percepções, experiências e expectativas que envolvem ex-docentes, docentes e a comunidade surda aponta para um campo rico em potenciais investigativos ainda não explorados por este estudo. A natureza abrangente do material analisado implica que existem nuances e dimensões das práticas pedagógicas e educativas que transcendem o escopo da nossa análise atual.

Essa constatação assinala para a necessidade de abordagens investigativas futuras, que possam explorar outras facetas das representações sociais no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA, mas também reconhece a dinâmica e a evolução contínua das práticas de educação de surdos/as. O reconhecimento de que o campo da educação de surdos/as é vasto, implica a abertura para novos estudos. Portanto, neste estudo, ao identificarmos e discutirmos as representações sociais de ex-docentes e docentes do Instituto Felipe Smaldone em Belém/Pa sobre as práticas pedagógicas e educativas, na educação de surdos/as, lançamos luz ao caminho que se abre para continuar o estudo nessa área.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. B. da S. (org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UFG/UCG, 2017. p. 35-56.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. *Abordagem societal das representações sociais*. Brasília: S&E, 2009.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jun./dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez 1999.
- ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. *Educação de surdos e preconceito*. Curitiba: CRV, 2012.
- APPOLINÁRIO, Fábio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARRUDA, Angela. Ecologia e desenvolvimento: representações de especialistas em formação. *In*: SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.235-265.
- ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Caderno de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n.117, p.127-149, nov. 2002.
- ASSIS SILVA, César Augusto. Agentes da surdez em circulação: mediação entre domínios laicos e religiosos. *In*: JORNADAS SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS EN AMÉRICA LATINA, 16., 2011, Punta del Este. *Anais [...]*. Punta del Este:ACSRM, 2011. p. 1-20. v. 1.
- ASSIS SILVA, César Augusto. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- ASSIS SILVA, César Augusto. Da missão à profissão: produzindo novas experiências da surdez. *In*: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DO MATO GROSSO DO SUL, 2.,2006, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: APILMS, 2006. p. 46-56. v. 1.
- ASSIS SILVA, Cesar Augusto; TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. Entre a "cultura surda" e a cura da surdez: análise comparativa das práticas da Igreja Batista e da

Igreja Internacional da Graça de Deus. *Cultura y Religión* (en línea), v. II, n. 3, p. 1-17, dez. 2008. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=353>. Acesso em: 15 set. 2022.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASILE, Padre Giogio. *Filippo Smaldone*. [s.e.], 1978.

BATISTA, Ronilce Cardoso. *Acolhimento na escola: algumas questões*. Belém: IEPA, 2022.

BECKER, Howard. *Outsiders*. Tradução de Maria Luiza. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELÉM. *Lei Municipal nº. 7.012, de 21 de outubro de 1976*. Belém, PA, Imprensa Oficial do Estado, Diário Oficial [1976]. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=4085A40B71E659A082CA4177A0B8C7E8.proposicoesWeb2?codteor=1180405&filename=Dossie+-PL+2266/1979](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=4085A40B71E659A082CA4177A0B8C7E8.proposicoesWeb2?codteor=1180405&filename=Dossie+-PL+2266/1979). Acesso em: 06 set. 2018.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-234. v. 1.

BENTES, José Anchieta Oliveira. *Normalidade e disnormalidade: formas do trabalho docente na educação de surdos*. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

BENUTE, Gláucia Rosana Guerra (org.). *Surdez e deficiência visual*. São Paulo: Setor de Publicações – Centro Universitário São Camilo, 2020

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Ana Lícia Santos. *Educação e formação profissional de surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1907 - 1930)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 2.266, de 12 de novembro de 1979*. Declara de utilidade pública o Instituto Felipe Smaldone, mantido pela Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, sediado em Belém, Estado do Pará. Brasília: Câmara dos Deputados, 1979. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1180405](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1180405). Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Brasília, DF, Presidência da República [2005]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/dec-5626.html>. Acesso em: 28 set. 2023

BRASIL. *Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [2000]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/lei-19-dezembro-2000.html>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Brasília, DF, Presidência da República [2002]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Institui o Código Civil. Brasília, DF, Presidência da República [2002]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm). Acesso em: 15 de dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [2014]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/lei.htm>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, Presidência da República [2015]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Presidência da República [2021]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916*. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF, Presidência da República [1916]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=3071&ano=1916&ato=c160zYE1UNnRVTa37>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857*. Fixa despesa e orça receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das Leis do Império. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=939&ano=1857&ato=4400TPB50MJRVT0db>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9393.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9393.htm). Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educar na Diversidade* – material de formação docente. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *Resolução n.º 466 – CNS, de 12 de dezembro de 2012*. A resolução nº 466/2012 que trata de pesquisas e testes em seres humanos foi publicada ontem, dia 13 de junho, no Diário Oficial da União. A resolução foi aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS) na 240ª Reunião Ordinária, em dezembro de 2012. Brasília, DF, Ministério da Saúde [2012]. Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 06 out. 2022.

BRASIL. *Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016*. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, Ministério da Saúde [2016]. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

BRASIL. *Decreto 7.611, de 17 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [2011]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [1990]. Disponível em: Brasília, DF, Presidência da República [2011]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Usando análise temática em psicologia. *Qualitative Research in Psychology*, Rio Grande, v.3, n. 2, p.77-101, jul. 2006.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Integração social e educação de surdos*. Porto Alegre: Babel Editora, 1993.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CARNEIRO, Cristina. O Estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. *Psicologia-PUC*, São Paulo, v. 29, n. 2, p.314-321, mai./ago. 2018.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. *Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CAVALLERA, Harvé A.; CRISPIANI, Piero; GIACONI, Catia; VINETTI, Lucio. *La pedagogia e gli educatori di Filippo Smaldone*. Gussago: Vannini, 2007.

CAZELOTO, Edilson. *Glocal: elementos para a crítica do modo de reprodução do capitalismo tardio*, 2005. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000236.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARTIER, Roger. *A história cultural– entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

CORRADO, Prisca. *Don Felippo Smaldone: profeta disperanza educativa*. Roma: Instituto SuoreSalesiane dei Sacri Cuori, 2014.

COSTA, Bianca Silva Lopes. *Milagre do Efatá: discursos e práticas do catolicismo na educação de Surdos no Brasil (1950-1980)*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

COSTA, Edivaldo Silva. *Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

COSTA, Juliana Penegrinelli Barbosa. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DADOS ABERTOS. *Capex*. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

DAVIS, Lennard. *The disability studies reader*. New York: Routledge, 2006. *de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.2, p.195-205, jan. 2002.

DEMO, Pedro. *Metodologia da investigação em educação*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

DOISE, Willem. Lesreprésentationssociales. *In: GHIGLIONE, R.; BONET, C.; RICHARD, J. F. (ed.). Traité de psychologiecognitive*. Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

DUARTE, Janaina Luciane; BRAZOROTTO, Joseli Soares. Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n.3, p. 471-485, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/V9x4jWwSqytmqDt65ksxN8c/>. Acesso em: 06 out. 2022.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FADH, Wilma Cristina Bernardo; SANTIAGO-VIEIRA, Silvio; NASCIMENTO, Ivany Pinto. A Pandemia da Covid-19 e as Aulas Remotas Emergenciais: uma experiência docente com jovens estudantes da Universidade Pública. *In: COLÓQUIO DA LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE EDUCAÇÃO, CULTURA E HISTÓRIA: A RESISTÊNCIA DAS/OS OPRIMIDAS/OS NA AMAZÔNIA AMEAÇADA*, 5., 2020, Belém. Belém: IEPA, 2020. p. 350-361. v. 1.

FAHD, Wilma Cristina Bernardo. *Representações Sociais (RS) de professores/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos/as universitários/as público-alvo da educação especial e as implicações dessas RS na prática docente*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2. ed. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2007.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. bras. Estud. pedagog.* [online], Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 83-107.

GATTI JÚNIOR, Décio. *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. A História das Instituições Escolares em Revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. *Educativa*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 327-359, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v18i2.4553>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4553>. Acesso em: 24 nov. 2020.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A produção de texto por sujeitos surdos: questões sobre a relação oralidade-escrita*, 1992. Disponível em: <http://plataforma-cpe.org/profile/maria-cecilia-rafael-de-goes/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

GONÇALVES, Arlete Marinho. *Sinais de escolarização e repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: [repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8425/1/Tese\\_SinaisEscolarizacaoRepercussoes.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8425/1/Tese_SinaisEscolarizacaoRepercussoes.pdf). Acesso em 29 jun. 2020.

GONÇALVES, Radaí Cléria Felipe. *O silêncio eloquente: a gênese do imperial instituto de surdos-mudos no século XIX (1856-1896)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Parnaíba, 2015.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações Sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SHCULZE, C. (org.). *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representação Social. Coletâneas da ANPEPP*, v.1, n.10, p.9-35, set.1996.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 17-25.

GUEDES, Renato Celestino. *O debate entre caridade e ensino no congresso de surdos de Paris de 1900 e os seus desdobramentos no Brasil no ano de 1920*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

HAYASHI, Maria Cristina PiumbatoInnocentini; GONÇALVES, TaísaGrasiela Gomes Liduenha. Estudo bibliométrico dos balanços da produção científica em Educação

Especial na Revista Brasileira de Educação Especial (1999-2017). *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 24, Edição Especial, p. 135-152, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9RjrQ45wHcHfpQWBGxbKgZg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2020.

HEMEROTECA Digital Brasileira. Disponível em: <https://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 30 jan. 2020.

HIGUET, Etienne Alfred. Interpretação das imagens na teologia e nas ciências da religião. In: NOGUEIRA, P. A. S. (org.). *Linguagem da Religião: desafios, métodos e conceitos centrais*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 84-89.

HONORA, Márcia. *Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização*. Ensino Fundamental – 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Diário de viagem da Ir. Pia Abbondansa*. [s.l.:s.n.], 1972. (documento digitalizado).

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Histórico do Instituto Felipe Smaldone*. [s.l.:s.n.], s/d. (documento digitalizado).

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Projeto Político-Pedagógico do Instituto Felipe Smaldone*. [s.l.:s.n.],1973. (documento digitalizado).

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Projeto Político-Pedagógico do Instituto Felipe Smaldone*. [s.l.:s.n.],2013. (documento digitalizado).

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Projeto Político-Pedagógico do Instituto Felipe Smaldone*. [s.l.:s.n.], 2021. (documento digitalizado).

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1973.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1974.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1975.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1976.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1977.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1978.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1979.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1989.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1999.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 2009.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE(IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 2019.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). Projeto Político-Pedagógico do Instituto Felipe Smaldone. [s.l.:s.n.], 2014. (documento digitalizado).

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 2022.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 2021.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 2007.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 2006.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 2005.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 2004.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 2003.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1998.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE (IFS). *Relatório Anual das atividades da congregação*. Belém: [s.n.], 1997.

ISTITUTO FILIPPO SMALDONE PER SORDOMUTI IN SALERNO, 1907. (IFS). Disponível em: <http://www.storiadeisordi.it/2005/11/23/1907-istituto-filippo-smaldone-per-sordomuti-in-salerno/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 33, n 2, p. 423-442, ago. 2018.

JODELET, Denise. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 53-66.

JODELET, Denise. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 19-26, jun. 2011.

JODELET, Denise. *Representações sociais e mundos de vida*. Tradução de Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.17-44.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *As representações sociais*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 1-21, set. 2001.

JODELET, Denise; LOPRETE, Luciano. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 314-327, abr./jun. 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em representações sociais*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 63-85.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira. *Representações sociais de jovens universitários sobre a formação superior em licenciatura e as implicações em seus projetos de vida profissional*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

KOSLOWSKI, Lorena. O modelo bilíngue/bicultural na educação de surdos. *Distúrbios da comunicação*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 147-156, dez. 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno do Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, p 68-80, set. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007). Acesso em: 25 jan.2021.

LADD, Padd. *Em busca da surdidade*. Lisboa: SurdUniverso, 2013.

LAGE, Aline Lima da Silveira. *Professores surdos na casa dos surdos: demorou muito, mas voltaram*. 2019, 515 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, Harlan; HOFFMEISTER, Robert; BAHAN, Ben. *A journey into the deaf-world*. San Diego: Dawn Sign Press, 1996.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS; Pedro Humberto Farias. Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviana das representações sociais. *Educ. Pesqui.* [online], [s.l.], v. 41, n.1, p. 63 - 77, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011454>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/63DMRjc8bxsn3g79QHMsMK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LUCHESE, Anderson. *Políticas e a educação de surdos no Brasil*. Indaiat: Uniasselvi, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio Andrés. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, R.; MAGALHÃES, J. P (org.). *Para a história do ensino liceal em Portugal: actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. Porto: Universidade do Minho, 1999.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: a história das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos. *Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCOS 7, 31-37. In: *A Bíblia Sagrada*. Disponível em: [https://www.bibliaon.com/marcos\\_7/](https://www.bibliaon.com/marcos_7/). Acesso em: 07 ago. 2019

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTINS, Eduardo Costa. *Integração de deficientes na rede regular de ensino*. Curitiba: CRV, 2002.

MARTINS DA SILVA, Glauber Ranieri. *Educação e culturas do povo Tembé: representações sociais e implicações identitárias*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYBERRY, Rachel I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second language learning. *Applied Psycholinguistics*, [s. l.], v. 28, p. 537–549, jul. 2007. DOI: 10.1017.S0142716407070294. Disponível em: [https://mayberrylab.ucsd.edu/papers/Mayberry\\_AP07.pdf](https://mayberrylab.ucsd.edu/papers/Mayberry_AP07.pdf). Acesso em: 07 ago. 2019

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. *Pesquisa Interdisciplinar: um processo em constru(a)ção*. 1999. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. *Em aberto*, Brasília, v.22, n.80, p. 35-49, abr. 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n.2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179->

8435.2014.2.18875. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>.  
Acesso em: 28 jul. 2021.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Cabral. Zahar. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: Elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MOTA, Carla da Silva. *Surdos bilíngues bimodais*– um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes nativos e falantes tardios. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

MOURA, Laércio Dias. *A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NAGATOMY, Gabrielly F. M. Representação social sobre educação especial/inclusiva de alunos de licenciatura em química da universidade federal do Paraná. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

NASCIMENTO, Ivany P. O campo das representações sociais: articulações possíveis. *Agália-Revista de Estudos na Cultura, Santiago de Compostela (Galiza)*, v.107, n.107, p. 181-203, 2º sem. 2013.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; VIEIRA, Andreea Silva; KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira. A Prática Pedagógica e Educativa de Professoras do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Belém. In: NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli; ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. (org.). *As representações sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola*. Curitiba: Appris, 2017. p. 13-21. v. 1.

NETTO, Ernesto Padovani. *Diálogos de surdos: estigmas, oralismo, língua de sinais e escolarização de surdos e Belém (1960-2019)*. 2022. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jun./dez. 2004.

NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1979.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em 10 de janeiro de 2023.

ORTIZ, Gisele. *Adaptação e acolhimento: um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição*, 2000. Disponível em <file:///C:/Users/Home/Downloads/acolhida-cisele-ortiz.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in América: voices from a culture*. Cambridge: Havard University Press, 2000.

PARÁ (estado). *Lei Estadua1 nº. 4.739, de 23 de agosto de 1977*. Declara de utilidade pública o Instituto Felipe Smaldone, mantido pela Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, sediado em Belém, Estado do Pará. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=4085A40B71E659A082CA4177A0B8C7E8.proposicoesWeb2?codteor=1180405&filename=Dossie+-PL+2266/1979](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=4085A40B71E659A082CA4177A0B8C7E8.proposicoesWeb2?codteor=1180405&filename=Dossie+-PL+2266/1979). Acesso em: 06 set. 2018.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista-Revista de Educação e Processos inclusivos*, Florianópolis, n.5, p. 217-226, jul. 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/Home/Downloads/administrador,+Surdos+o+narrar+e+a+pol%C3%83\\_tica.pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/administrador,+Surdos+o+narrar+e+a+pol%C3%83_tica.pdf). Acesso em: 6 set. 2023.

PIGA, Talita Ravagnã Silvia; DOMENICO, Marcia Russi de. O processo de construção de valores sociais: revisitando o conceito de valor social do ponto de vista da tradição interacionista simbólica. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 21, n, 4, p. 1 - 12, set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395120220161>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/X9vHJTRP9K8kjJmNgX49tWc/>. Acesso em: 06 dez. 2023.

PIMENTEL, Alessandra. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, p.179-195, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i1p139-156>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189278>. Acesso em: 06 set. 2018.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, ago. 1992.

QUADROS, Ronice Muller. *Desenvolvimento linguístico e educação de surdos*. Santa Maria: UFSM – MEC, 2006a.

QUADROS, Ronice Muller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller. *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006b.

QUADROS, Ronice Muller. *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller. O 'bi' do bilingüismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27-38. v.6.

QUADROS, Ronice Muller de. *Alfabetização e o ensino da língua de sinais*. Canoas: N3, 2000.

RANGEL, Mary. *Representações e reflexões sobre o "bom professor"*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RELAÇÃO DE CURSOS de Pós-Graduação *Stricto sensu* reconhecidos e recomendados pela Capes (Mestrado e Doutorado) – *Área de Avaliação Educação*. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 25 jun. 2021.

RIBEIRO, Jakson dos Santos. *Filhos da princesa do sertão: representações da masculinidade na imprensa em Caxias/MA durante a Primeira República*. 2018. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. *Psicol. Cienc. Prof. [online]*, [s.l.], v. 34, n. 1, p. 46-65, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S141498932014000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. *In*: ROCHA, Ruth. *Admirável mundo louco*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 34-48.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, abr./jun. 2007.

RUPPI, Francesco. *Filippo Smaldone, il santo dell'carità*. Lecce: Edinova, 2006.

RUSCIANO, Cosima. Evoluzionestoricadell'educazione dei sordi. *Studi di Glottodidattica*, [s.l.], n.1, p. 230-247, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/154/25>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.19-45.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia de Letras, 1998.

SALADINI, Paola Patrizia. Filippo Smaldone e le iniziative per l'educazione dei sordomutinell'Italia meridionale. In: SANI, R. (ed.). *L'educazione dei sordomutinell'Italia dell'800: Istituzioni, metodi, proposte formative*. Società Editrice Internazionale. Torino: Società Editrice Internazionale, 2008. p. 445-482.

SANI, Roberto. (ed.). *L'educazione dei sordomutinell'Italia dell'800: Istituzioni, metodi, proposte formative*. Società Editrice Internazionale. Torino: Società Editrice Internazionale, 2008.

SAN FILIPPO. *Conosciamo Don Filippo: la vita*. Disponível em: <https://www.flipsnack.com/smaldone/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; FERREIRA, L. A.; GALVÃO, Z.; PONTES, G. H.; RAMOS, G. N. S.; RANGEL, I. C. A.; RODRIGUES, L. H.; SILVA, E. V. M. Resenha do livro “A prática educativa”, de Antoni ZABALA, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.2, p.195-205, 2002.

SANTAYANA, George. *The life of reason or the phases of human progress: introduction and reason in common sense*. New York: Charles Scribner's Sons, 1906.

SANTIAGO-VIEIRA, Silvio (org.). *Religião e educação de surdos: desafios e métodos*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SANTIAGO-VIEIRA, Silvio. *Panorama religioso-cultural para surdos em Belém/PA*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ciências das Religiões, Faculdade Unidade de Vitória, Vitória, 2018.

SANTIAGO-VIEIRA, Silvio; FAHD, Wilma Cristina Bernardo; NASCIMENTO, Ivany Pinto. A inclusão escolar de alunos/as surdos/as: um estudo sobre a prática docente na educação básica. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, [s. l.], v.15, n.12, p.15513–15536, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv15n12-025>.

Disponível em:

<https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/2115>. Acesso em: 01 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 15. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, KEYSIANI DA SILVA. *Histórias da educação especial produzidas a partir de matérias publicadas em jornal paulista: 1997-2004*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SANTOS, Ozivan Perdigão. Ensino Religioso e Educação de Surdos: desafios para a sala de aula. In: SANTIAGO-VIEIRA, Silvio (org.). *Religião e educação de surdos: desafios e métodos*. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 13-20.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História. In: KUENZER, Acacia Zeneida (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 203-230.

SCUOLA PARITARIA SUORE SALESIANE DEI SACRI CUORI. ISTITUTO TECNICO ECONOMICO. LICEO LINGUISTICO. *Documento delconsigliodi classe*, 2014. Disponível em: <https://www.sacricuoribarletta.it/wp/wp-content/uploads/2019/05/doc-15-maggio-5A.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SEIXAS, Catharine Prata. *O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959 – 1961)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SELVA, Luigi. *Scuole e metodinella pedagogia deglianacusici*. Bologna: Effeta, 1973.

SILVA, Ângela Carrancho da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 39-50.

SILVA, Ângela Carrancho da. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Eva Vilma Navegantes da. *Perceber, pensar e falar: o implante coclear na realidade escolar*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Paulo Vilhena da; SILVEIRA, Marisa Rôsan Abreu da. Matemáticas ou diferentes usos da matemática? Reflexões a partir da filosofia de Wittgenstein. *Acta Scientiarum. Education [online]*, [s. l.], v. 35, p. 125-132, jan./jun. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.(org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 73-102.

SILVEIRA, Andréa P. *Representações sociais de professores universitários sobre o ensino de Libras*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SILVEIRA, Andréa Pereira. *As representações sociais de professores sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade da inclusão escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <http://www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 02 out. 2021.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos sobre educação. Problematizando a normatividade. In: SKLIAR, Carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998b. p. 51-74.

SKLIAR, Carlos. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

SKLIAR, Carlos. *La educación de lossordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC, 1997a.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão*. Porto Alegre: Mediação, 1997b. p. 75-110.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; CONCEIÇÃO FILHO, Delci da. A educação de surdos na Itália: revisitando a história. *Cadernos de História da Educação [online]*, [s.l.], v.22, p.1-17, e167, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-167>. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/167a-C%C3%A1ssia+-+Delci+-+PORT+-+DIAGRAMADO.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SOUSA, Luís Sérgio Damasceno de. *Desafios e propostas éticas na acolhida eclesial à pessoa surda*. São Paulo: IESP/ PFTNSA, 2006.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Roseane Rabelo Souza. *Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais*. 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

SPINK, Mary Jane (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, Karin; PERLIN, Gladis. *Fundamentos da educação de surdos*, 2008. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

STUMPF, Marianne Rossi. *Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão: espaços, prática e políticas dentro e fora*, 2007. Disponível em: [http://www.feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda\\_Marianne.pdf](http://www.feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda_Marianne.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

THOMA, Adriana da Silva. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 121-136.

THOMAS, William Isaac; ZNANIECKI, Florian. *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSITAS. *A produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968/2000*, 2002. Disponível em: <http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pró-Posições* [online], Campinas, v. 29, p. 107-127, jan./abr. 2018.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Marciel de Lemos. *Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VIEIRA, Scheilla Castro Abud. *Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

VILELA, Cristiano das Neves. *Gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr.2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Psicol. Soc.*, [s. l.], v. 14, n. 2, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822002000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Hpx9ZkGDPskYjtfGSN8C9mg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: W.V.A, 2002

XAVIER, Lena Sousa. *Exclusão e inclusão de grupos de minoria*. Curitiba: CRV, 2009.

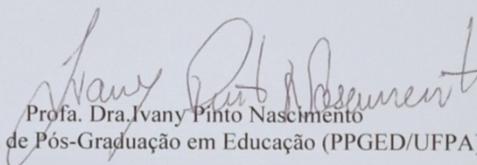
## APÊNDICE A – Solicitação de Autorização para Pesquisa em Educação



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) Silvio Santiago Vieira portador(a) do CPF 773.202.202-53, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, sob o número de matrícula, no curso de Doutorado em Educação. O(a) aluno(a) é meu orientando(a) do(a) e sua pesquisa tem como tema: "Religião como entre-lugar nos territórios de educação de Surdos: vestígios de uma construção no Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA". O trabalho se presta a fins acadêmicos. Solicito a gentileza desta instituição em abrir suas portas para o aluno acessar o espaço para a coleta de dados, bem como documentos históricos que constituem esta instituição de educação de surdos.

Desde já agradeço pelo atendimento

  
Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento  
Matricula 1153621

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está é convidado para participar da pesquisa, intitulada *Educação de Surdos na Perspectiva do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA*, sob orientação da Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento, que tem como objetivos: a) analisar a constituição da educação de surdos/as ao longo do funcionamento do Instituto Felipe Smaldone; b) caracterizar a história da constituição e funcionamento do Instituto Felipe Smaldone em Belém/PA; c) Destacar as propostas educacionais e educativas do Instituto Felipe Smaldone; e d) discutir as imagens e os sentidos que organizam as representações sociais sobre a educação de surdos/as no Instituto Felipe Smaldone – Belém/PA.

Você foi selecionado porque atende os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: 1) Ser homem ou mulher ex ou atual colaborador do Instituto Felipe Smaldone; 2) Ser envolvido na comunidade surda de Belém do Pará.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador. Sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, em que você irá falar livremente sobre aspectos da sua vida, da sua história na comunidade surda, sobretudo no Instituto Felipe Smaldone.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista semiestruturada, gravada por meio de aparelho de gravação. Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Seu consentimento em participar não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. E, se as perguntas trouxerem emoções fortes ou desconforto, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar, bem como, garantir a não utilização das informações obtidas para seu prejuízo ou de sua comunidade (nesse caso), de colaborador do IFS.

Sua participação trará benefícios importantes para se compreender sobre a história da educação de surdos/as a partir do prisma do Instituto Felipe Smaldone. Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa aqui citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos

apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam os dados para contato com o pesquisador. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: e concordo em participar.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante

---

Silvio Santiago Vieira

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA)

E-mail: [saintvier@gmail.com](mailto:saintvier@gmail.com)

## APÊNDICE C – Entrevista com roteiro semiestruturado

## Roteiro de entrevista

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO****ROTEIRO DE ENTREVISTA****1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Formação Inicial:

\_\_\_\_\_

Em nível de *Lato sensu*:

\_\_\_\_\_

Em nível de Nível *Stricto sensu*:

\_\_\_\_\_

Atuação Profissional:

\_\_\_\_\_

1/2

Professor (a) Nº \_\_\_\_\_

**2. PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES E EX PROFESSORES**

- 1 – Qual período você trabalhou/trabalha no Instituto Felipe Smaldone?
- 2 – Você fez alguma formação continuada sobre educação de surdos/as antes e durante sua estada no IFS?
- 3 – Qual a sua concepção sobre aluno surdo/com surdez?
- 4 – Narre sobre sua percepção acerca da educação de surdos.
- 5 – Narre sobre o Instituto Felipe Smaldone.
- 6 – Narre sobre a proposta pedagógica para o aluno no Instituto Felipe Smaldone.
- 7 – Quais os métodos que eram/são utilizados nas suas aulas do IFS e por quê?
- 8 - Quais as principais dificuldades você encontrou/encontra para realizar o trabalho com os alunos surdos durante suas aulas?
- 9 – Se possível, forneça três informações históricas que você considera importantes do IFS no período em que você trabalhou/trabalha na instituição.