

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



CYNTIA FRANÇA CAVALCANTE DE ANDRADE DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO DE
LETRAS-LIBRAS DA UEPA ACERCA DA PESSOA SURDA**

Belém – PA
2014

CYNTIA FRANÇA CAVALCANTE DE ANDRADE DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO DE
LETRAS-LIBRAS DA UEPA ACERCA DA PESSOA SURDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, orientado pelo Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Belém – Pa
2014

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Silva, Cyntia França Cavalcante de Andrade da

Representações Sociais de discentes do Curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda. / Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva. Belém, 2014.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014. fl.134

Orientador: José Anchieta de Oliveira Bentes

1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Surdos – Educação. 3. Educação especial. Professores – Formação. I. Bentes, José Anchieta de Oliveira (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 419

CYNTIA FRANÇA CAVALCANTE DE ANDRADE DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS
DA UEPA ACERCA DA PESSOA SURDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, orientado pelo Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Data da aprovação: 07 /11 /2014

Banca Examinadora:

_____ - Orientador
Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Doutor em Educação Especial – UFSCAR/SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno
Prof. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação - PUC/SP – UNAM/UAM Iztapalapa México
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro externo
Prof. Dr. Ivany Pinto Nascimento
Doutora em Psicologia da Educação - PUC/SP
Universidade Federal do Pará – ICED/UFPA

À minha mãe Fátima, meu filho André
Luiz e meu esposo Sérgio André;
Aos meus amigos surdos Cleber Couto e
Socorro Bonifácio;
Ao curso de Letras-Libras da UEPA
À toda comunidade surda de Belém.

[...] o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a “melhor” definição de “diferenças”, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente aos outros “diferentes”, uma alteridade “diferente” (SKLIAR, 2006, p. 24).

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e por ter me dado forças durante esta árdua caminhada;
À minha mãe Fátima Cavalcante exemplo de mulher guerreira, que sempre esteve ao meu lado e muito me incentivou em todos os momentos;
Ao meu pai Francisco Edimar por seu amor;
Ao meu esposo amado Sérgio André pelo companheirismo e por aceitar comigo o desafio do Mestrado;
Ao Meu filho André Luiz por me apresentar ao amor incondicional de mãe; e ao meu irmão Pr. Rodrigo França por sempre me colocar em suas orações.
Aos meus sempre professores e amigos surdos que tenho como pais Cleber Couto e Socorro Bonifácio que por suas mãos me conduziram até a fascinante Língua de sinais.
Aos meus amigos e irmãos Hermínio Tavares, Elaine Martins, Katia Santos, Kate Anne e Lourdes Guedes por sempre estarem comigo e sempre estenderem a mão nos meus momentos de aflição.
Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do CCSE pela seriedade e comprometimento de todo corpo docente e técnico.
Ao meu Orientador Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes pelo comprometimento e sabedoria, pelas atenciosas orientações, pela paciência infinita destinada a mim e por todo aprendizado que obtive durante o Mestrado.
As professoras Prof^a. Dr. Ivanilde Apoluceno e Prof^a. Dr. Ivany Pinto pelas valiosas contribuições desde a qualificação
Ao curso de Letras-Libras da UEPA em especial a coordenadora do curso Prof^a. Msc. Rita Bentes por me permitir investigar as Representações Sociais dos seus Discentes e por todo apoio disponibilizado a mim.
A Prof^a. Maria Joaquina Nogueira da silva que foi minha orientadora na graduação e que hoje é uma grande e amada amiga.
Aos meus amigos do Mestrado da 8^o turma em especial minhas Best Zaline Wanzeler, Kezya Cordovil, Maria Sá, Cibele Braga e Sabrina Macedo por compartilharem comigo a experiência única de sermos mestrandas.
Aos Professores e amigos Andréa Silveira, Waldma Maíra e Huber Kline pela amizade, pelo apoio, por compartilharmos experiências profissionais, pelos momentos maravilhosos de descontração e muitos risos e pelas palavras de carinhos e atenção.

A todos o meu muito obrigada!

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UEPA ACERCA DA PESSOA SURDA

RESUMO

Esta pesquisa traz para o debate as Representações Sociais dos discentes do curso de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará acerca da pessoa surda. Tem como objetivos analisar as Representações Sociais de discentes, com suas contribuições para o conhecimento acerca da pessoa surda, caracterizar o perfil dos discentes do curso de Letras-Libras da UEPA, identificar as concepções que os discentes atribuem às pessoas surdas e verificar a partir das ementas das disciplinas em que o curso contribui para as representações das pessoas surdas. Esta investigação se deu a partir de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são 58 discentes do curso de Letras-Libras da UEPA, tendo como principal critério de escolha dos sujeitos o interesse em participar da pesquisa. O levantamento do referencial sobre a temática compreendeu o embasamento teórico e metodológico das Representações Sociais tomando como aporte teórico os Estudos Surdos, Disability Studies e Filosofia relacional dialógica. O levantamento de dados constituiu-se em questionário, do qual os alunos respondem a questão de pesquisa: “Para você o que é ser surdo?”. O tratamento dos dados se deu pela análise de conteúdo conformados a partir das falas dos sujeitos. Os resultados indicam que 19% dos discentes do curso de Letras-Libras pautaram suas Representações Sociais nos discursos da normalidade os quais afirmaram que “o surdo é deficiente”, “o surdo apresenta uma anomalia auditiva”; 51,7% pautaram no discurso da diversidade as quais afirmaram que o surdo “é igual a qualquer outro”, “é igual ao ouvinte”; e 29,3% apresentaram Representações Sociais pautadas na diferença como alteridade as quais afirmaram que o surdo “é visual”, o surdo “é usuário da Libras” e o “surdo é bilíngue”. Conclui-se que a maioria das Representações Sociais apresentadas estão pautadas no discurso da diversidade, porém a diferença como alteridade também apresenta um número significativo de representações, o que leva a crer que o curso contribui para desconstrução de Representações Sociais negativas acerca da pessoa surda.

Palavras-chave: Representação Social; curso Letras-Libras; Pessoa Surda.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE DEAF PEOPLE BY LETTERS - SIGN LANGUAGE PROGRAM STUDENTS.

ABSTRACT

This research sheds light on the debate on Social representations of deaf people by Letters – Sign Language Program students at University of State of Para. The objective of this study is analyzing the social representations on the deaf people and its contributions to the knowledge on the field, drawing the profile of the students of the Letters – Sign Language Program students at University of State of Para and identifying the conceptions that the students attributes to the deaf people. This investigation was performed through a qualitative method of approach of investigation on the field. The subjects were 58 students of the Letters–Sign Language Program students at University of State of Para having as main criteria the choice of subjects with interest in contributing to the research. The review of literature on the thematic covered readings on the theoretical background and methodology on the social representations having as theoretical basis the Study of the Deaf People. The data collection was performed through a questionnaire that demanded the students to respond to the following research question: “For you, what means to be deaf?” The data analysis was performed from the oral answers of the subjects. The results pointed out 19% of the students based their Social Representations on the discourse of normality as they responded as “being deaf means being disabled”, “the deaf presents an auditory anomaly”; 51, 7% based their discourse on the diversity as they responded that the deaf “is like any other person”, “he or she is like the hearing individual” and 29,3% presented Social Representation based on the difference as alterity as they responded that the deaf “is visual”, deaf “is user of Sign language” and the “deaf is bilingual”. The majority of the Social Representations on the deaf were based on the discourse of diversity; however, the difference as alterity also represented a significant figure, that leads to the conclusion that the Letters–Sign Language Program at University of State of Para contributed to the deconstruction of the negative Social Representations on the deaf.

Keywords: Social Representations; Letters-Sign language; Deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Dissertações e teses pesquisadas no site da capes, da UEPA e da UFPA de 2007 a 2012	23
Quadro 2: Participantes e objetos das representações nas dissertações e teses (2007-2012)	24
Quadro 3: Quanto aos resultados e conclusões.....	25
Quadro 4: Relação eixos temáticos - disciplinas.....	36
Quadro 5: Categorização	48
Quadro 6: Os universos: consensual e reificado.....	57
Quadro 7: Representações Sociais do surdo.....	99
Quadro 8: As disciplinas e a pessoa surda	100
Gravura 1: As abordagens do campo de estudos das representações sociais	60
Gravura 2: Ancoragem	63
Gravura 3: Modelo normal.....	72
Tabela 1: Quantidade de discentes por turma e gênero	39
Tabela 2: motivações para fazer o curso Letras-Libras	40
Tabela 3: Experiência em Libras... ..	43
Tabela 4: Participou de curso de Libras.....	44
Tabela 5: Contato com pessoas surdas	44
Tabela 7: Momentos de levantamentos de dados	47

LISTA DE SIGLA

ASTILP - Associação dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Pará
CAPE - Centro Acadêmico de Pedagogia
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE - Centro de Ciências Sociais e Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DAA - Diretoria de Acesso e Avaliação
DLLT - Departamento de Língua e Literatura
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de ensino superior
L1 - Primeira Língua
L2 - Segunda Língua
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
Libras - Língua Brasileira de Sinais
LP - Língua Portuguesa
LS - Língua de sinais
ONU - Organização das Nações Unidas
PARFOR - Plano Nacional de Formação Docente
PPGED - Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS - Proficiência em Libras
RS - Representações Sociais
TDD - Telephone Device for Deaf
TCLE - Termo de consentimento Livre esclarecido
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMARIO

I CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1.1 MINHA HISTÓRIA COMO PARTE DA HISTÓRIA.....	12
1.2 MINHAS RAZÕES DE PESQUISA.....	21
II A TRAJETÓRIA TEÓRICO – METODOLÓGICA	30
2. 1 TIPO DE PESQUISA.....	30
2. 2 CARACTERIZAÇÃO DA LICENCIATURA LETRAS-LIBRAS DA UEPA.....	34
2. 3 CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES DO LETRAS-LIBRAS.....	39
2. 4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
2. 5 CUIDADOS ÉTICOS.....	49
III AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	51
3. 1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	51
3. 2 OS UNIVERSOS DE PENSAMENTO: CONSUSUAL E REIFICADO.....	55
3. 3 AS ABORDAGENS DO CAMPO DE ESTUDOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	59
3. 3. 1 A abordagem estrutural.....	60
3. 3. 2 A abordagem psicossociológica.....	61
3. 3. 3 A abordagem processual.....	62
IV O DEBATE SOBRE NORMALIDADE, DIVERSIDADE E DIFERENÇA COMO ALTERIDADE.....	66
4. 1 A NORMALIDADE E A ANORMALIDADE.....	66
4. 2 A DIVERSIDADE.....	73
4. 3 A DIFERENÇA COMO ALTERIDADE.....	77
V AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO LETRAS-LIBRAS.....	81
5. 1 O DISCURSO DA NORMALIDADE.....	81
5. 2 O DISCURSO DA DIVERSIDADE.....	87
5. 3 O DISCURSO DA DIFERENÇA COMO ALTERIDADE.....	91
5. 4 A SUMARIZAÇÃO DA ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO.....	99
5. 5 AS DISCIPLINAS DO CURSO LETRAS-LIBRAS E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA REPRESENTAÇÕES.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	124
ANEXOS.....	127

I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em “modelos sobre a surdez”. O mapeamento destas representações requereria algo mais do que uma cronologia sequencial e descritiva das concepções (SKLIAR, 2005, p. 7).

1.1 MINHA HISTÓRIA COMO PARTE DA HISTÓRIA

O interesse por este estudo surgiu a partir da minha experiência acadêmica e profissional na Universidade do Estado do Pará. Destaco, de forma breve, esta trajetória a partir de sete fatos marcantes: o primeiro foi o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) promovido pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE), que ocorreu de 1998 a 2001; o segundo foi a institucionalização da Libras como disciplina curricular em todas as universidades, por meio da Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2005; o terceiro foi a especialização em tradução-interpretação em Libras e Língua Portuguesa, que aconteceu em 2006; o quarto foi o concurso para professores da disciplina Libras ocorrido em 2007; o quinto, o curso de Letras-Libras na UEPA em convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina, de 2008 a 2012; o sexto foi a aplicação do exame nacional de Proficiência em Libras (PROLIBRAS) ocorrido em 2010; e o sétimo e último fato foi a criação do curso Letras-Libras da própria Instituição que ocorreu em 2012. Conto esses fatos ora como participante e ora como pesquisadora.

O primeiro fato marcante ocorreu quando do meu ingresso no curso de “Formação de Professores para o pré-escolar e 1ª a 4ª do ensino fundamental”¹, em 1998.

Este curso de Formação de Professores que cursei de 1998 a 2001 não destinava nenhuma atenção para o ensino de crianças com surdez. Praticamente, o

¹ O curso em que ingressei, de “Formação de Professores para o pré-escolar e 1ª a 4ª do ensino fundamental”, foi extinto em 2006, em função do Parecer de nº 5/2005 do Ministério da Educação (MEC). A razão da extinção a constatação de que este curso era uma sub-habilitação do curso de Pedagogia: “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2005, p. 7)

que existia era a preocupação com o ensino de crianças com Deficiência Mental² (DM). Neste mesmo ano que ingressei, iniciou o Curso de Libras promovido pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE).

Esse curso era ministrado por instrutores surdos³ e funcionava duas vezes na semana – as terças e quintas – no turno da tarde. Em 1999 as aulas passaram a ser aos sábados, em dois turnos, dividido nos níveis I e II, com uma carga horária de cerca de 60 horas para cada nível.

Esse curso de Libras funcionou na Universidade, sob a coordenação do CAPE de 1998 a 2001⁴. Era autofinanciável e funcionava como projeto de extensão. Foi a primeira ação do que vou chamar de **Política de Educação de Surdos** na UEPA, no Centro de ciências Sociais e Educação/CCSE. As políticas de Educação de Surdos, aqui vão ser consideradas como condutas da instituição para com esta categoria, no sentido de melhoria de sua educação, seja para se adequar a legislação seja para promover a inclusão destas pessoas.

Até então, não se tinha falado em língua de sinais e nem em sujeitos surdos nesta Instituição de Ensino.

Assim, neste curso, pude envolver-me efetivamente com os surdos e com a língua de sinais e entrelaçá-los a minha carreira acadêmica e profissional. A minha identidade enquanto professora e pesquisadora se constituiu a partir deste curso e das relações estabelecidas.

O segundo fato marcante fortaleceu esse envolvimento inicial. Trata-se da institucionalização da disciplina Libras nas licenciaturas das universidades brasileiras, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005. A Libras ao

² Curso de Pedagogia com Habilitação em educação Especial também foi extinto em 2006, em decorrência das novas diretrizes educacionais do Ministério da Educação e da Política de Estado, que estabeleceu o fim das classes especiais: uma vez que os alunos deveriam estar incluídos nas classes regulares de ensino, não havia necessidade de formar professores de educação especial, era o discurso utilizado na época. Outra razão foi a interpretação de que o curso de Educação Especial também funcionava paralelo ao curso de Pedagogia, ocorrência que teria de deixar de existir em função das novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005). Tal curso de educação especial-DM foi integralizado ao curso de Pedagogia, por meio da instituição de disciplinas específicas que passaram a tratar da educação especial. As disciplinas criadas a partir da reformulação foram “Fundamentos da Educação Especial”, “Metodologia Aplicada a Educação Especial I e II” e “Linguagens Especiais e Comunicação Humana”.

³ Os ministrantes do curso – os professores Cleber Couto e Socorro Bonifácio – eram recém-chegados de uma formação específica em Libras no Instituto Nacional de Surdos do Rio de Janeiro, promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴ O curso deixou o CCSE em função de problemas de infraestrutura: a instituição não tinha mais espaços para funcionar o curso, uma vez que estes estavam sendo ocupados por cursos de especialização.

emergir como disciplina nas Universidades abriu novas possibilidades de atuação profissional.

Com a Lei 10.436/2002, a Libras passa a ser oficialmente reconhecida como uma “língua” usada pela comunidade surda do Brasil, que conforme as estimativas do IBGE (BRASIL, 2010) são cerca de 9,7 milhões de pessoas, com grande ou com alguma dificuldade auditiva, que é usuária em potencial da Libras. Ela também é utilizada por uma parcela de ouvintes – intérpretes, professores que atuam na educação especial, na sala de aula regular, nas salas de recursos “multifuncionais”, nos cursos de Letras-Libras, por familiares e amigos de surdos – que utilizam esta língua como forma de interação social, o que aumentaria significativamente esses nove milhões de usuários.

A Lei 10.436/2002 (BRASIL 2002) e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) não apenas estabelecem que a Língua Brasileira de Sinais deve ser uma disciplina curricular em todas as Licenciaturas. Também estabeleceram: a formação e certificação para o professor que irá ministrar a disciplina Libras no ensino superior; a presença do tradutor/intérprete nas universidades; o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização de uma educação bilíngue para surdos.

A Lei da Libras e depois o Decreto da Libras de nº 5.626/2005 que a regulamentou abriram possibilidades novas para a minha atuação profissional. Depois de formada no curso de Formação de Professores, iniciei a carreira de tradutora e intérprete de Libras. Comecei a trabalhar profissionalmente como intérprete educacional⁵, em uma faculdade privada de Belém, de 2003 a 2010⁶.

O terceiro fato marcante ocorreu em 2006 quando a UEPA iniciou a oferta de um curso de Especialização em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais - Língua Portuguesa. Este curso, pioneiro no Estado do Pará, tinha como objetivo “promover a formação de profissionais Intérpretes de Língua de sinais para assegurar a acessibilidade comunicacional das pessoas surdas” (UEPA, 2011, p. 27). Com essa formação, a UEPA visava atender a uma outra necessidade da educação de surdos: uma vez que não há professores que ensinam por meio da Libras, a opção seria que existisse um intérprete em sala de aula que pudesse fazer

⁵ Em 2006 fui habilitada pelo MEC para atuar como intérprete de nível superior no Exame PROLIBRAS.

⁶ Durante estes 7 anos atuei além de intérprete de Libras, também atuei com assessoria aos alunos com necessidades especiais nesta faculdade.

essa tradução da fala do professor de qualquer disciplina ministrada em Língua Portuguesa para a Libras, que valeria também para o caso de ingresso de surdos na Instituição.

O projeto do Curso de especialização já antecipava outras ações como a criação de um núcleo de pesquisa sobre surdez, do curso de graduação Letras-Libras, de um centro de referência em inclusão do aluno surdo e do aluno surdocego. Essa especialização

também tem como finalidade implantar um núcleo de pesquisa em educação, surdez e inclusão escolar, bem como discutir com os gestores desta IES a implantação do curso de graduação Letras com habilitação em Libras, previsto no decreto 5.656 de 2005, promover a formação continuada dos docentes da UEPA de todos os campos acerca da Língua Brasileira de Sinais e especificidades linguísticas do estudo de estudantes surdos. O curso visa a implantação do centro de referência em inclusão de alunos com necessidades especiais e o centro de atendimento ao aluno surdo e cego (UEPA, 2006, p. 1)

Essa Pós-Graduação ocorreu nos municípios de Belém e de Abaetetuba. No curso de Belém (CCSE) foi a primeira iniciativa da UEPA no campo de interpretação.

O quarto fato marcante da política de Educação de Surdos da UEPA foi o concurso para professores da disciplina “Educação Especial (Libras)” no ano de 2007.

O concurso de 2007 foi o primeiro concurso da Instituição para a disciplina “Libras”, com um detalhe: a disciplina estava entre parênteses, como se estivesse secundarizada, não estando na posição principal: “Educação Especial (Libras)”. A prova didática ocorreu, conforme o edital, em Língua Portuguesa e dos dez temas da disciplina, apenas um explicitamente se referia a educação de surdos, o item nove:

1. Uma visão histórica sobre a educação de pessoas com deficiência.
2. Marcos da Educação Especial no Brasil: de 1854 aos dias atuais.
3. Análise crítica da legislação e das políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, no Brasil.
4. Educação inclusiva: conceituação, pressupostos, realidade e desafios.
5. A formação docente na perspectiva do atendimento à diversidade e da inclusão escolar.
6. Aprendizagem de educandos com necessidades especiais na escola regular: superando obstáculos.
7. Deficiência mental e educação.
8. Deficiência visual e educação.
9. Deficiência auditiva e educação.
10. Desenvolvimento mental e necessidades educacionais especiais (PCICONCURSOS, 2007, p. 06)

Em todo caso, esta iniciativa de concurso público pode ser considerada uma segunda ação política da UEPA no que diz respeito a Educação de Surdos. É importante ressaltar que esse concurso e as contratações de professores⁷ para o ensino de Libras ocorreram pela mudança do currículo de pedagogia para atender a Lei nº 10.436/2002.

Nesse período,

foi contratado o primeiro docente surdo da história da UEPA, para ministrar a disciplina Língua de Sinais no curso de pedagogia. Registrou-se também a aprovação de um professor cego para área de história com titulação de doutor. No ano citado, foram aprovados pelo Ministério da Educação dois projetos de formação continuada para professores do ensino regular nas áreas da deficiência mental e surdez. A UEPA/CCSE foi a única instituição de ensino superior que apresentou e aprovou projetos de formação continuada (UEPA, 2011, p. 26).

Neste ano de 2007, passei a compor o quadro da UEPA na condição de professora substituta da disciplina Libras, sendo a segunda a ministrar esta disciplina até 2011⁸.

Além de trabalhar na UEPA, no período de 2008 a 2013 fui professora de Libras⁹ em faculdades privadas, bem como “colaboradora” da Universidade Federal do Pará pelo Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR), além de ministrar aulas em cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Libras e de Tradução e interpretação de Libras.

O quinto fato marcante foi o curso de Letras-Libras em convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2012).

Este curso de Letras-Libras foi um convênio da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹⁰ com a Universidade do Estado do Pará, celebrado em

⁷ Uma dessas contratações foi a de um professor surdo – o professor Cleber Couto – para atuar nos cursos livres de Língua de Sinais e nas licenciaturas, em função de outros cursos, além do de Pedagogia, que começavam a integralizar essa disciplina em seus currículos.

⁸ A primeira a ministrar essa disciplina na UEPA foi a professora Kátia Andréia Souza dos Santos que começou como prestadora de serviço, sem vínculo com a instituição. Em seguida foi contratada como substituta, ainda com vínculo temporário e logo depois, em 2007, prestou concurso para a disciplina Educação Especial (Libras), quando foi aprovada e hoje é uma das professoras efetivas do quadro.

⁹ Em 2010 fui habilitada pelo MEC como professora de Libras, no Exame de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais.

¹⁰ Os convênios da UFSC começaram em 2006. Nesse ano foram feitos os convênios com: 1) a Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2) a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 3) a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 4) a Universidade de Brasília (UnB), 5) a Universidade de São Paulo (USP), 6) a Universidade Federal do Ceará (UFC), 7) o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET/GO) e 8) o Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro (INES/RJ). Em 2008 novos convênios ocorreram com: 9) a Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), 10) Universidade do Estado do Pará (UEPA), 11) o Centro Federal de

2008. Funcionou em modalidade à distância e semipresencial, duas vezes por mês, em uma sala de videoconferência da UEPA. Nesta, os alunos assistiam aulas, interagiam e realizavam provas.

No Pará, no polo da UEPA, formaram-se 42 alunos (25 discente no curso de Licenciatura e 17 no Bacharelado), dos 60 que ingressaram por meio de processo seletivo, em dois cursos: bacharelado em Letras-Libras – formando Intérpretes – e licenciatura e Letras-Libras – formando professores.

O curso representou um marco na história da UEPA e em todas as demais Universidades que o implementaram. Esta foi a primeira vez que uma língua não-oral recebe reconhecimento linguístico e cultural, com possibilidade de construir conhecimento e de constituir propostas pedagógica para a Educação de Surdos.

Neste contexto participei como aluna no curso de Bacharelado em Letras-Libras e a partir desta segunda graduação, busquei mais conhecimentos sobre essa área que já se constituía como meu campo de estudo. Um destino traçado por meus anseios de aprender uma língua diferente e conquistado por me envolver com a comunidade surda.

A importância deste curso tornou-se evidente, pois, segundo o Projeto Político Pedagógico do curso Letras-Libras da UEPA ocorreu

uma ruptura com a educação homogênea, monolíngue, uma vez que, este [curso] norteia-se pela abordagem educacional bilíngue para surdos (Língua de Sinais e Língua Portuguesa). Por meio desta ação celebra-se as diferenças, o respeito a diversidade linguística, buscando atender as exigências das políticas educacionais inclusivas (UEPA, 2011, p, 26).

O sexto fato marcante no ano de 2011 foi que a UEPA passou a aplicar o Exame Nacional de Proficiência em Libras (PROLIBRAS),

esse exame intitulado PROLIBRAS é uma combinação de um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação, como uma ação concreta prevista no Decreto n°. 5.626/2005 – decreto que regulamenta a Lei n° 10.436/2002, chamada 'Lei de Libras'. O exame objetiva fornecer essa certificação aos candidatos que atuam na área e que poderão ser contratados para o ensino da disciplina Libras ou para a atuação como intérpretes, ambos nos níveis médio e/ou superior (QUADROS, 2009, p. 23).

Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), 12) a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 13) a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 14) o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), 15) a Universidade de Campinas (Unicamp), 16) a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e 17) a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (UFSC, 2008).

Este exame é promovido pelo Ministério da Educação coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (UEPA, 2011). O exame começou a ser aplicado em Belém pela UFPA no ano de 2006 e depois transferido para UEPA em 2011, em função desta possuir mais profissionais habilitados. Foi um avanço no campo da surdez, pois essa avaliação teve e tem a preocupação em certificar os profissionais da área que já são atuantes, mas que não tinham documentos que provasse esta habilidade com a língua. É importante ressaltar que estive presente neste exame como candidata em 2011 e no ano seguinte 2012, atuei como fiscal intérprete de libras.

O sétimo fato marcante foi a criação do curso Letras-Libras na própria Instituição (2012).

Com a formação em 2012 das duas turmas – bacharéis e licenciados em Letras-Libras –, o convênio da UEPA com a UFSC terminou. O Ministério da Educação passou a incentivar por todo o Brasil a criação de cursos presenciais para dar cumprimento ao Decreto de Lei 5.626/2005 que determina a disciplina Libras em todas as licenciaturas. Para dar continuidade a formação de professores de Libras, a UEPA resolveu aprovar em seus órgãos colegiados a criação do curso de Letras-Libras na modalidade presencial, vinculado ao curso de Letras.

Isso, como afirmei, ocorreu em função da nova Legislação. O Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) prevê a criação do curso para formação de professores de Libras.

Está posto no Art 4º:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior **deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras** ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, p. 1, grifo nosso).

A descrição deste curso – seu objetivo, o conteúdo de suas disciplinas curriculares – com discursos específicos sobre a surdez e o surdo em sua grade – vão constituir o “universo reificado” sobre a pessoa surda, que assimilado pelos discentes constituirá as Representações Sociais¹¹ destes. A descrição deste curso da UEPA é um dos componentes do objeto de pesquisa “Representações Sociais de

¹¹ A discussão sobre Representações Sociais ocorrerá na seção III deste trabalho.

discentes do Letras Libras sobre o surdo” e será discutido com mais detalhes na seção III.

Por ora, uma avaliação da política de Educação de Surdos da UEPA, a partir dos acontecimentos postos, poderia ser:

a) o curso de Libras promovido pelo CAPE significou um avanço, pois até então não se ouvia falar de Libras e de Educação de Surdos na UEPA. Significou para mim a formação inicial que precisava para me constituir como professora e intérprete da língua de sinais. Os cursos de Formação de Professores, Educação Especial e Pedagogia, que formam professores não trataram desta categoria de pessoas. E mais, com a fluência adquirida durante o curso livre de Libras e em decorrência de minha formação inicial (Formação de Professores) tive a oportunidade de exercer o ensino da Libras, primeiramente ministrando oficinas e minicursos, para em seguida assumir o ensino superior.

b) A Lei de Libras e o Decreto provocaram uma mudança substancial nas universidades brasileiras incluído a UEPA, no que diz respeito ao ensino da Libras. O que eu os participantes do curso lutávamos na época do curso do CAPE se concretizou com essa legislação. A partir desta a universidade passou a ofertar a disciplina Libras, inicialmente no Curso de Pedagogia, depois estendendo para todas as licenciaturas visando reconhecimento das identidades dos surdos.

c) O curso de pós-graduação de tradução e interpretação representou a primeira iniciativa da UEPA em formar profissionais para atuar na sala de aula quando o professor não é proficiente em Libras. Esse curso já antecipava a possibilidade de ingressar surdos na Universidade.

d) O concurso público para professores representou uma mudança de perspectivas: contratou os primeiros profissionais para ministrar a disciplina “Libras” na instituição, o que provocou a expansão do ensino desta para todas as licenciaturas da UEPA. O período de 2007 a 2010 foi o que mais teve cursos livres para alunos, professores, funcionários administrativos e comunidade externa da universidade, inclusive com o contrato de um professor surdo para ministrar aulas.

d) O exame do PROLIBRAS representou um avanço para a comunidade surda e para os profissionais que atuavam na área sem uma certificação, pois ele se tornou uma forma de garantia de qualidade dos profissionais que atuavam com interpretação e tradução de Libras bem como para o ensino, já que este exame é realizado em língua de sinais.

e) O convênio da Universidade de Santa Catarina e a Universidade do Estado do Pará propiciou o ingresso de surdos para fazer uma graduação. Pode ser interpretado como uma ação capaz de propiciar uma reflexão sobre o domínio do monolinguísmo na Instituição – no caso da educação dos surdos em que se usava apenas a língua oral, e se desconsiderava a Língua de Sinais como instrumento de ensino.

f) O curso de Letras-Libras foi criado para dar continuidade na formação de professores para atuar com surdos. A razão maior da criação deste curso foi o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) – que regulamenta a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) – que estabelece que a Libras deva ser uma língua a ser ensinada na universidade.

Deste modo essa legislação provocou repercussões nas Universidades Públicas, dentre as quais na Universidade do Estado do Pará, que implantou em 2012 o curso de Letras-Libras no CCSE campus I e que aqui se torna objeto de estudo.

Tal caminhada pessoal e profissional levou-me ao Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação (PPGED) da UEPA no anseio de aprofundar ainda mais no campo epistemológico da educação. Todo esse meu envolvimento aliado a experiência acumulada no âmbito da Educação de Surdos intencionou a continuidade dos estudos sobre essa temática e assim identificar as concepções de futuros professores de Libras sobre essas pessoas¹².

Para isso, aproveitei os conhecimentos adquiridos na disciplina “Epistemologia e Educação” quando pude relacionar a teoria das Representações Sociais com meu campo de interesse, a educação de surdos, mais precisamente os posicionamentos e opiniões dos discentes do curso de Letras-Libras sobre os surdos.

As questões que permeiam este trabalho são: quem são esses futuros professores de Libras e o que sabem sobre o surdo? Quais Representações Sociais possuem sobre eles? O que representou este curso? Significou uma melhor percepção das pessoas com surdez? Que representações os alunos que foram aprovados nos vestibulares de 2012, 2013 e 2014 têm a respeito da pessoa surda?

¹² Explicitarei o uso do termo “pessoa surda” no item 5.3 da seção V.

Essas perguntas me direcionaram para meu objeto de pesquisa: as Representações Sociais de alunos do Letras Libras a respeito das pessoas surdas.

Para responder essas questões, inicialmente, é preciso apreender o imperativo da normalidade, que orienta grande parte do pensar sobre os sujeitos surdos e sobre as pessoas com deficiência. Tais questões me direcionam para as razões e incitaram-me a realizar esta pesquisa.

1.2 MINHAS RAZÕES DE PESQUISA

A primeira razão que me instigou é a necessidade de compreender como os alunos de Letras-Libras da UEPA percebem esse “outro” que é o sujeito surdo já que serão formados para atuar com este público.

Ainda é comum a busca pelo “normal”, a ideia de corpo perfeito ainda se faz presente nos discursos da sociedade, isto interfere na compreensão a respeito do surdo reforçando a forma de olhar para ele como não-pessoa, sem respeitar sua especificidade. Esse “outro” que é surdo, pode estar presente nas escolas, nas universidades. Vivem ou sobrevivem tentando encaixar-se no mundo das **normalizações**. Como diz Davis (2006, p. 03) “cada um de nós se esforça para ser normal ou tenta deliberadamente evitar o estado contrário”. Assim, a sociedade busca a normalidade para entender todos como “normais” – sem perceber as diferenças, as mudanças, por mais que estejam previstas na legislação. Ao que parece, os surdos tornam-se invisíveis quando esse olhar do ser “normal” os alcança. Esse autor afirma ainda que,

o conceito de normal vem do conceito dos desvios ou dos extremos. Quando nós pensamos nos corpos, em uma sociedade em que o conceito de normal seja operacional, pessoas com deficiências estarão sendo pensadas como desviantes (DAVIS, 2006, p. 06).

Assim faz-se de grande valia questionar quem serão estes futuros professores de Libras.

Uma segunda razão que motivou esta pesquisa pode ser designada de antropológica, uma vez que pressupõe um pensar sobre o “outro” na perspectiva de alteridade. Nesta pesquisa, pretendo explicitar as Representações Sociais dos discentes de Letras-Libras sobre o sujeito surdo e desta forma contribuir para tornar os discursos mais explícitos no que diz respeito ao surdo e legitimar o fazer

pesquisa sobre RS principalmente no que concerne ao universo da educação de surdos.

A terceira razão está pautada na identificação da pouca produção científica encontrada sobre Representações Sociais e surdez no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPA e da UFPA.

Para confirmar isso realizei uma pesquisa de estado da arte, utilizando os descritores “Representação Sociais”, combinado com “surdez”, com “educação de surdos” ou com “curso Letras-Libras” para tabular as informações obtidas nos resumos das dissertações e teses defendidas nos anos de 2007 a 2014.

A propósito, essa pesquisa no banco de teses da CAPES e dos PPGED forneceu-me um quadro das produções científicas na área. Trabalhei com um quadro-sinóptico que abordou os seguintes itens: participantes da pesquisa de campo, objeto de pesquisa – os objetos pesquisados por meio da Teoria das Representações Sociais – e as conclusões ou resultados das pesquisas.

Com este objetivo mapeei o que se produziu nos últimos sete anos de pesquisa educacional a respeito dos descritores acima mencionados, tendo o descritor Representação Social como principal.

Essa pesquisa recebe a denominação de ‘estado da arte’ ou de ‘estado do conhecimento’. Nela se resenha os trabalhos a partir de um tema, em um determinado período, para conhecer o que já foi produzido e quantificar informações imprescindíveis para a continuidade da pesquisa acadêmica.

Apresento o quadro 1, a seguir, que sumariza a quantidade de dissertações e teses consultadas no site da capes, da UEPA e da UFPA:

Quadro 1: dissertações e teses consultadas no site da capes, da UEPA e da UFPA de 2007 a 2012

Ano	Autor	Título	Universidade
2007	Sandra Teresinha Demamann	Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos	Universidade Federal de Santa Maria.
2008	Simone Ferreira Conforto.	Ser surdo: um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos	Universidade Estácio de Sá.
2008	Janaína Francisca Pinto Fernandes	Doenças sexualmente transmissíveis: análise psicossocial das representações de alunos surdos	Universidade Federal do Ceará.
2009	Flávia Furtado Rainha Silveira ¹³	As Representações Sociais do trabalho dos surdos e a construção das suas identidades	Universidade de Brasília.
2010	José Anchieta de Oliveira Bentes	Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de Representações Sociais.	Universidade Federal de São Carlos.
2010	Juliana Donato Nobrega.	O Mundo dos surdos: representações, cotidiano e políticas públicas.	Universidade Federal do Ceará
2011	Cristina Costa de Moraes.	A Institucionalização da Libras na universidade: Representações Sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos”	Universidade Estácio de Sá
2011	Simone de Fatima Saldanha Carneiro Costa	As Representações Sociais dos participantes do curso Letras - Libras/ead.	Universidade de Brasília
2011	Andrea Pereira Silveira	Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental do sobre o aluno Surdo: a [In] visibilidade na inclusão escolar	Universidade do Estado do Pará
2011	José Carlos Miraglia Magaldi	Surdez e inserção profissional: Representações Sociais de universitários surdos.	Universidade Estácio de Sá
2012	Jose Aelson da Silva Junior	O silêncio no corpo: representação docente sobre a surdez e a experiência corporal do aluno surdo em aulas de educação física	Universidade Federal de Juiz de Fora
2012	Mariana Gonçalves Ferreira de Castro	A Representação Social da Libras em surdos bilíngues	Estácio de Sá
2012	Amanda Melo da Silva	A representação da Língua Brasileira de Sinais para os surdos no Prolibras em Roraima.	Universidade Federal de Roraima

Fonte: elaboração própria

¹³ Silveira(2009) e Bentes (2010) são as únicas teses encontrada. As demais são dissertações.

O quadro 1 apresenta 13 produções dos anos de 2007 a 2012 a partir da combinação dos descritores. Uma primeira informação é que não foram identificadas dissertações e teses que tratam de Representações Sociais na educação de Surdos nos anos de 2013 e 2014, portanto tivemos que encerrar a pesquisa no ano de 2012.

Uma segunda informação é a evidência de que existe um crescimento em termos de pesquisa sobre a temática já que nos anos de 2011 e 2012 são os anos com o maior número de produções: 2007, um trabalho; 2008, dois; 2009, um; 2010, dois; 2011 quatro; e 2012, três.

Quanto aos sujeitos pesquisados, em cada dissertação, identifiquei que: a) seis tratam das RS de sujeitos surdos (CONFORTO, 2008, SILVA, 2012, FERNANDES, 2008, NOBREGA, 2010, MAGALDI, 2011, CASTRO, 2012); b) quatro tratam RS de professores (MORAES, 2011, SILVEIRA, 2011, BENTES, 2010, SILVA-JUNIOR, 2012); c) uma trata de RS de alunos e professores (DEMAMANN, 2007); d) uma de tutores e intérprete de Libras (COSTA, 2011); e f) uma de Empregador ouvinte e empregado surdo (SILVEIRA, 2009).

Isto evidencia que as pesquisas em RS e a interface da educação de surdos já tomam os espaços acadêmicos, porém ainda de uma forma tímida, o que, deste modo, incentiva esta investigação.

O quadro 2, a seguir, sumariza a informação dos participantes da pesquisa sobre que representações foram pesquisadas nas dissertações e teses do período de 2007 a 2012.

Quadro 2: participantes e objetos das representações nas dissertações e teses (2007-2012).

Representações de...	Sobre...	Autores
Surdos	O "ser surdo".	Conforto, 2008.
	A língua de sinais	Silva, 2012. Castro, 2012.
	A DST.	Fernandes, 2008.
	A surdez.	Nobrega, 2010.
	A inserção profissional.	Magaldi, 2011.
Professores	O aluno surdo.	Moraes, 2011. Silveira, 2011.
	As formas do trabalho docente.	Bentes, 2010.
	A surdez e o aluno surdo.	Silva-Junior, 2012.
Alunos e professores	Educação ambiental e os alunos surdos.	Demamann, 2007.
Tutores (surdos) e intérprete de Libras	Os surdos e "ser surdo" (RS de si mesmo).	Costa, 2011.
Empregador ouvinte e empregado surdo	A função do trabalho.	Silveira, 2009.

Fonte: elaboração própria

Com exceção das dissertações sobre “DST”, “inserção profissional”, “educação ambiental” e sobre “função do trabalho”, os demais trabalhos foram a respeito ou se aproximam do objeto da minha dissertação: as representações de alunos do curso de letras-libras a respeito do ser surdo.

As produções que se aproximam do meu objeto estão postas a seguir.

a) realizado nas Instituições de Nível Superior: Costa (2011) e Magaldi (2011).

b) realizado com discentes ouvintes de IES: Demamann (2007). Essa autora pesquisou estagiários universitários em uma escola pública.

c) realizado sobre a pessoa surda, a Língua de sinais, a surdez: Conforto (2008), Silva (2012), Nobrega (2010), Castro (2012), Moraes, (2011), Silveira (2011), Silva-Junior (2012), Demamann (2007), Costa (2011).

Com base nessas informações, identifiquei que dos treze trabalhos, nove pesquisam sobre a pessoa surda.

Os resultados e conclusões estão postos no quadro 3.

Quadro 3: quanto aos resultados e conclusões

Autores	RS encontradas:
Conforto, 2008.	Os surdos atribuem que “Ser diferente é normal”.
Silva, 2012.	Os surdos atribuem que a Libras fortalece o compreender e as experiências surdas.
Fernandes, 2008.	Os surdos têm a crença que algumas doenças (dengue, leishmaniose e febre amarela) sejam transmitidas por sexo.
Nobrega, 2010.	Os surdos têm a RS que a surdez é uma experiência visual, de caráter identitário, ancorada (ou firmada) em seus componentes culturais e linguísticos.
Magaldi, 2011.	Os surdos se identificam com a cultura surda, o bilinguismo e o modelo antropológico.
Castro, 2012.	Os surdos atribuem valor positivo à condição surda. A Libras é fator de cidadania.
Moraes, 2011.	Os professores reconhecem a identidade e a alteridade do aluno surdo.
Silveira, 2011.	Os professores atribuem imagens e sentidos excludentes ao aluno surdo.
Bentes, 2010.	Os professores apresentam predominantemente discursos capacitistas e normalizadores. Há discursos disnormalizadores.
Silva-Junior, 2012.	Os professores procuram naturalizar a deficiência do surdo, reforçando os mecanismos que colaboram para uma identidade ouvintista
Demamann, 2007.	Alunos e professores respeitam e valorizam a Libras.
Costa, 2011.	Tutores e interpretes de libras tem um sentimento de valorização e de ser capaz.
Silveira, 2009.	O empregado surdo tem posição que o trabalho tem função de ascensão material, social e psíquica. Para o empregador há o anseio social de normalizar o surdo e realçam as suas deficiências.

Fonte: elaboração própria

Os resultados apresentados no quadro 3 indicam que as produções apresentam Representações Sociais positivas e negativas referente ao surdo. Apareceram mais RS positivas em relação ao surdo, a Libras e a Surdez, dentre

elas, a identificação com a cultura surda, o reconhecimento do ser surdos, da identidade, do ser capaz; a Libras ajuda na compreensão, é fator de cidadania; a surdez é uma experiência visual e há um respeito e valorização da Libras.

Quanto as representações negativas: o surdo é “normal” (que é o *slogan* da diversidade), é excluído, predominância de discursos capacitistas, normalizadores e ouvintistas.

Diante deste contexto buscando conhecer o curso da UEPA e seus futuros professores torna-se de extrema importância saber o que pensam sobre os surdos. Esta pesquisa versa sobre a seguinte problemática: quais as Representações Sociais que os alunos de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará têm sobre o sujeito surdo e as possíveis implicações das disciplinas do curso para produção das RS.

Nessa perspectiva de compreender o problema apresentado, a pesquisa anseia alcançar:

Objetivo geral: analisar as Representações Sociais de discentes do curso de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará sobre o surdo.

Objetivos específicos: caracterizar o perfil dos discentes do curso de Letras-Libras da UEPA; Identificar as concepções que os discentes atribuem ao sujeito surdo; verificar a partir das ementas das disciplinas em que o curso contribui para as representações das pessoas surdas.

Este estudo traz a contribuição de Moscovici (2011) e Jodelet (2001), principais representantes da abordagem processual. Combinei esta abordagem com os aportes teóricos dos Estudos Surdos, da *Disability Studies* e da Filosofia relacional dialógica para embasar minhas subcategorias analíticas¹⁴ que são: normalidade, diversidade e diferença como alteridade, isso porque é uma pesquisa que se relaciona com o contexto da surdez e de como os surdos foram e ainda são representados socialmente.

As representações acerca dos surdos foram perpassada pela compreensão da surdez embasada no discurso médico-positivista que a entende como um “defeito”, direcionando a buscar incessantemente por um padrão que no caso dos surdos significou oralizar, rejeitando, por conseguinte, a língua de sinais. Contudo, este olhar clínico está tomando outros rumos e sendo ressignificado para outras

¹⁴ Esses aportes teóricos serão melhores explicitados na seção II

formas de olhar – como diversidade ou como diferença como alteridade – saindo da normalidade. Como afirma Lopes (2011) **frisando a surdez como a presença do olhar**, um olhar mais social como o de diferença como alteridade.

Contudo, o uso da palavra oralizada pelo surdo conferia – ou ainda confere – a ele uma suposta normalidade. Esta concepção oralista alicerçada na normalidade influenciou a educação dos surdos e proibiu o uso da língua de sinais pelos surdos, reforçando os embates epistemológicos dicotomizados entre os que defendem a oralização e o uso de gestos e/ou sinais na sua educação.

Essa oposição se apresenta numa ordem que de acordo com Lopes (2011)

Trata-se de uma lógica hierarquizada em que uns, através do domínio do saber, articulam o poder de uma forma que “empalidece” a ação e as representações daqueles que, no campo de lutas das relações sociais, não conseguem se colocar com força suficiente para não ceder à dominação. O **outro**, daquele que necessitamos para podermos nos distinguir e para nos constituirmos como diferentes, passa a ser visto como um representante de uma categoria de sujeitos da qual devemos nos manter distantes para não nos tornarmos o **mesmo** (p. 43) (grifo da autora).

Essa busca pela normalidade e a hierarquia ouvintista obstruiu o direito do surdo de ser diferente, pois instituiu a audição como o padrão esperado e o forçou a ser como ouvinte, assim, este “poder operando sobre cada individuo transforma cada um em um caso que pode ser medido, exibido, descrito, classificado, excluído e normalizado” (LOPES, 2011, p. 46).

A educação em suas práticas aliou-se a ideia de normalidade e transformou o espaço pedagógico em clínico. Esses “discursos clínicos, visivelmente conectados com os discursos pedagógicos, enunciam a deficiência auditiva e definem pedagogias ditas ‘especiais’” (LOPES, 2011, p. 54), também conhecidas como pedagogias corretivas.

O discurso médico-positivista fez com que os surdos deixassem de ser alunos, passando a ser pacientes, uma representação forte dentro das instituições de ensino. E a pedagogia corretiva buscou normalizar aqueles que fugiam ao padrão social ouvinte. Essa busca de oralização do surdo é uma forma de busca pela normalidade, já que a surdez é concebida como algo fora do normal quando compreendida como lesão. Essa intensa procura pelo o que é considerado o padrão – no caso ouvir – permeia todo o processo educacional dos surdos e gera representações.

Esse tipo de educação só diminui a possibilidade de uma educação significava para o surdo e confirma a tentativa de normalização. Essa busca pela normalidade permeou a educação de surdos por um longo tempo através das atitudes opressoras da oralização. Por esses embates entre a língua oral e a língua de sinais constituiu-se o sujeito surdo e com ele as representações que se criaram e se modificaram ao longo dos tempos.

Neste contexto e entre esses embates os surdos se construíram como uma comunidade linguística e conquistaram vários direitos entre eles a Libras reconhecidas pela Lei 10.436/2002 como a língua da comunidade surda. Assim surgiram os cursos de formação de professores de Libras, porém quem são esses discentes que adentram nestes cursos de Letras-Libras? O que sabem sobre o surdo?

Assim, diante desta realidade espero com esta pesquisa contribuir para compreensão de quem são esses discentes e como estes comunicam e compartilham suas Representações Sociais sobre os surdos, sem perder de vista o ambiente o qual estão inseridos, no caso o curso de Letras-Libras, pois é neste contexto que circulam as representações que se quer identificar.

Passo agora a apresentar as seções que farão partes deste trabalho.

Na seção I apresentei sete fatos marcantes relacionados às políticas de Educação de Surdos na UEPA, a minha trajetória pessoal e profissional e ainda as minhas razões de pesquisa. Tais informações contextualizam meu objeto de pesquisa;

Na seção II, a seguir, apresento a metodologia, o curso de Letras-Libras, os participantes da pesquisa, os procedimentos metodológicos e as questões éticas da pesquisa. Nesta, relaciono o fato do envolvimento desta instituição na educação dos surdos, apresento o curso, os discentes do curso Letras-Libras e os dados da ficha dos discentes do Curso de Letras-Libras.

Na seção III apresento um breve histórico da Teoria das Representações Sociais, os principais conceitos, a distinção entre Representação Coletiva de Durkheim e Representação Social de Moscovici; a discussão sobre universos consensuais e reificados e as principais correntes teóricas das Representações Sociais, defendendo a abordagem processual como objeto nesta pesquisa.

Na seção IV apresento as três concepções de mundo: a normalidade, a diversidade e a diferença como alteridade. Estas três concepções se constituíram em minhas categorias analíticas.

Na seção V trago a análise dos dados a partir das três subcategorias analíticas estabelecendo as ancoragens e objetivações a respeito do “ser surdo”.

Na seção VI apresento as considerações finais.

II A TRAJETÓRIA TEÓRICO - METODOLÓGICA

A pesquisa, qualquer que seja a orientação filosófica adotada, explícita ou implicitamente, tem presente a pergunta inicial: o que são as coisas ou os objetos sobre os quais se detém uma investigação (ou, em uma palavra genérica de indagação filosófica, o que é o mundo) (CHIZZOTTI, 2011, p. 25).

2.1 TIPO DE PESQUISA

A citação acima de Chizzotti (2011) parece servir bem para descrever os procedimentos desta pesquisa. De fato, a pergunta inicial “qual o objeto de pesquisa?” desencadeia os demais elementos necessários para o fazer do pesquisador e que trilham minha trajetória metodológica: qual é o tipo de pesquisa? Que técnicas e instrumentos utilizei para “fabricar” esse objeto? Que providências tomei para garantir os direitos dos participantes? Quais categorias emergiram? Onde foi realizada? Quem são os participantes? Para responder as questões traço a seguir minha trajetória metodológica.

O objeto desta pesquisa são “Representações Sociais de discentes do Curso Letras Libras sobre o surdo”. Trata-se de um objeto discursivo obtido por meio de pesquisa de campo de abordagem **qualitativa**, pois “[...] o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o ‘como’” (GAMBOA; SANTOS, 2009, p. 44). Desta forma, por se pretender identificar às Representações Sociais de um determinado agrupamento acadêmico a pesquisa se configura como uma investigação do fenômeno humano. Para Chizzotti (2006),

na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais. Isso não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade (p. 83).

Esta pesquisa qualitativa tornou-se coerente com o escopo desta investigação já que ela tem o intuito de considerar os discursos a respeito do surdo e assim

levantar as Representações Sociais de graduandos desta instituição. Minayo (2012) afirma que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos das inspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (p. 21).

Diante dessas afirmações evidencio o cunho qualitativo como basilar, já que o universo de significado a ser pesquisado faz parte das Representações Sociais, contudo, vale ressaltar que neste estudo também utilizei dados quantitativos, para caracterização dos discentes.

Por ser uma pesquisa orientada pela Teoria das Representações Sociais, indico inicialmente o que compreendo como Representações Sociais. Estas são resultantes da relação humana, que são construídas a partir da comunicação. Cabecinhas (2004, p. 126) afirma que “as Representações Sociais são conceptualizadas como saber funcional ou teorias sociais práticas. Estas permitem a organização significativa do real e desempenham um papel vital na comunicação [...]”.

Levando em consideração que

as pesquisa em representações sociais no campo educacional se caracterizam pela multireferencialidade metodológica, em face à multiplicidade de objetos de representações como objeto de estudo, que perpassa pela pesquisa experimental e a qualitativa, a interligação com outras teorias com o objetivo de elucidar a dinâmica e a complexidade das representações sociais, bem como a diversidade de estratégias que podem ser utilizadas: entrevistas questionários, imagens, desenhos, narrativas orais, objetos concretos, entre outros e forma de análise de conteúdo e do discurso (OLIVEIRA, 2011, p. 42).

Por ser uma pesquisa do tipo de Representações Sociais utilizo a abordagem processual, buscando identificar nas falas dos discentes do Letras-Libras as RS as das ancoragens e objetivações¹⁵. Esta abordagem, a processual, é fundamental, pois, busca “[...] identificar os processos de ancoragem e objetivação, por meio das rotulações, nomeações e classificações que orientam as práticas sociais nelas pautadas” (SILVEIRA, 2011, p. 58).

¹⁵ Ver conceitos na pág. 60, subitem 3.3.3 desta dissertação.

A questão central está em problematizar as representações dos participantes da pesquisa, os discentes do curso Letras-Libras, a respeito dos surdos. A pergunta principal é: “quais Representações Sociais possuem deles?” E para respondê-la, tomo como base a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, p. 41) que “são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. Ao tomarmos o campo de estudos da pesquisa a partir desta Teoria “o saber prático e o senso comum serão constitutivos de sua construção metodológica” (OLIVEIRA, 2011, p. 38)

No levantamento de referencial teórico tomei como alicerce Serge Moscovici (2011) e Denise Jodelet (2001) que são teóricos das Representações Sociais, a partir da abordagem processual. Utilizei também teóricos dos Estudos surdos, que são uma vertente de pesquisa em educação, em que, “as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 05), dos *Disability Studies* que trazem uma abordagem sociocultural da deficiência ao afirmar que “o ‘problema’ não é a pessoa com lesão; o problema é a maneira que a normalidade está sendo construída para criar o ‘problema’ da pessoa deficiente” (DAVIS, 2006, p. 3) e da filosofia relacional-dialógica, que retrata o ser humano como ser relacional, contribuindo para a compreensão da diferença como alteridade, a partir de autores como Buber (1973), Freire (2004) e Zuben (1973).

Os autores das *Disability Studies* abordam a deficiência para além da lesão. Segundo Bentes os *Disability Studies* (2012 p. 15) “relacionam pesquisas da questão social da deficiência com os estudos sobre raça, gênero, classe social, nacionalidade arte e outros”; é um estudo que visa ir contra os padrões da normalidade que oprimem os corpos fora do padrão.

Na discussão dos Estudos Surdos em educação há alguns níveis de reflexão que emergem, segundo Skliar (1998):

um nível de reflexão sobre o mecanismo de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos – o oralismo ou, melhor ainda o ‘ouvintismo’ – desde suas origens até os dias atuais; Um nível de reflexão sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para surdos, visando a uma definição do problema; Um nível de reflexão sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos; Um nível de reflexão acerca das

potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a ideia de um consenso pedagógico (p.15).

Os “Estudos Surdos em educação” que fundamentam a pesquisa são de suma importância, pois compreendem a surdez para além da falta de audição considerando-a como uma marca identitária. De acordo com Skliar; Lunardi (2000) os Estudos Surdos podem

ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto, de concepções linguísticas, culturais comunitárias, e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento e aos discursos sobre a surdez e os surdos (p. 11).

Os autores dos Estudos Surdos e dos *Disability Studies* discutem a diferença em outro viés fora do discurso da lesão, afirmam a diferença como uma especificidade sem que esse “outro diferente” seja compreendido como inferior ao padrão esperado pela sociedade. Não se pretende reforçar “o discurso hegemônico da deficiência” (SKLIAR, 1998, p. 05).

E a Filosofia Relacional Dialógica está fundamentada na palavra princípio ‘Eu-Tu’ que ocorre em oposição a palavra princípio ‘Eu-Isso’. Na relação ‘Eu-Tu’ ocorre uma atitude genuína em relação ao outro, em uma posição de abertura e de disposição para com este outro, ou seja, acontece um contato verdadeiro, em que o que está em destaque é a relação, o entre, o inter-humano. Ao contrário da relação ‘Eu-Isso’, em que a outra pessoa é vista como um objeto, quando o outro é um meio para se alcançar um fim. O ‘Eu’ da palavra princípio ‘Eu-Isso’ “usa a palavra para impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo, vencê-lo, transformá-lo” (ZUBEN, 1973, p. LI).

Na Filosofia Relacional Dialógica a alteridade está na relação Eu-Tu. É neste momento que acontece o diálogo, que no dizer de Zuben (1973) é “a forma explicativa para o fenômeno inter-humano. O Inter-humano implica o “encontro”, a reciprocidade, a tomada de posição. Esse encontro com o “outro”, essa compressão do “outro” é o que estabelece a alteridade.

Assim, os Estudos Surdos, os *Disability Studies* e a Filosofia Relacional-Dialógica fornecem os principais conceitos que são discutidos neste trabalho – os conceitos de normalidade, de diversidade e de diferença como alteridade.

2. 2 CARACTERIZAÇÃO DA LICENCIATURA LETRAS-LIBRAS DA UEPA

Conforme apresentado na Seção I, a política de educação de surdos iniciou na UEPA no ano de 1998, com um curso livre de Libras oferecido pelo Centro Acadêmico de Pedagogia. As ações se multiplicaram em função da ação de professores da instituição em cumprir a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005: ofereceu o curso de especialização em tradução-interpretação em Libras e Língua Portuguesa em 2006; realizou concurso para professores da disciplina Libras em 2007; realizou convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina de 2008 a 2012); aplicou o exame nacional PROLIBRAS a partir de 2010; e criou o curso Letras-Libras em 2012, o que indica que trilhou caminhos na direção de uma “educação para todos” e de uma “política de inclusão”.

Irei me deter nesta última ação: a que cria o curso de Licenciatura em Letras-Libras para atender a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, além de atender uma demanda crescente e específica, os surdos. Esta criação é justificada pelos seguintes critérios, estabelecidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso:

- 1) A UEPA reconhece e integra a Rede de Instituições Brasileiras para o desenvolvimento do Ensino de Libras.
- 2) A necessidade de promover a formação de professores bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) para atuarem de forma competente nos diversos contextos escolares.
- 3) O reconhecimento do profissional tradutor e intérprete de Libras pela lei de n. 12. 319 de 2010 que propõe a formação desse profissional pelas instituições de educação superior.
- 4) A crescente demanda de alunos com Surdez matriculados no ensino regular.
- 5) As ações afirmativas desta IES direcionadas a inclusão de Pessoas Surdas.
- 6) O compromisso com a formação inicial e continuada dos profissionais para que em seus papéis sociais sejam capazes de interagir em diversos contextos.
- 7) A promoção da acessibilidade comunicacional das pessoas surdas estabelecidas em documentos legais (UEPA, 2011, p. 32)

O curso de Letras-Libras é anual, regular e presencial, ofertado no município de Belém no campus I do Centro de Ciência Sociais e Educação (CCSE). Tem uma carga horária total geral de 3.320 horas/aula. “O prazo mínimo para integralização curricular é de 4 (quatro) e o máximo de 7 (sete) anos” (UEPA, 2011, p. 33). Anualmente são ofertadas e preenchidas 40 vagas, sendo que o primeiro ano (2012)

foram ofertadas e preenchidas vagas no turno vespertino, no segundo ano (2013) no turno matutino e no terceiro ano (2014) no noturno.

É importante ressaltar que os surdos são amparados pela Lei para o ingresso no curso de Letras-Libras, o Decreto 5.626/05 em seu artigo 4º, parágrafo único afirma que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput”, porém a realidade mostra que o vestibular ainda exclui essa entrada, por não ser pensado a partir da diferença.

O curso tem como objetivos,

Promover a formação do professor de Libras para atuar no ensino de primeira e segunda língua.
 Desenvolver competências didático-pedagógicas no ensino de Libras como primeira e segunda língua.
 Orientar os graduandos sobre a reorientação curricular para estudantes surdos.
 Promover a formação do professor de Libras.
 Fomentar atividades de pesquisa sobre Educação de Surdos, Linguística aplicada à língua de sinais, Educação de Surdos e novas tecnologias, Educação Bilíngue para surdos (UEPA, 2011, p. 34)

Seus preceitos filosóficos pautam-se na concepção socioantropológica de educação “que respeita e valoriza as diferenças por meio de uma educação bilíngue (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), provocando uma ruptura com o monolinguismo presente na sociedade” (UEPA, 2011, p. 34). Tais preceitos também se preocupam em distanciar as barreiras comunicacionais que ainda se fazem presentes entre surdos e ouvintes além de buscar romper com a segregação que mantém os surdos em guetos compreendidos como fora do padrão.

O curso se propõe a formar Licenciados Plenos em Letras - Língua Brasileira de Sinais que sejam bilíngues – Libras e Língua portuguesa – que utilizem metodologias de ensino tanto de primeira como de segunda língua (UEPA, 2011).

A organização curricular do curso – de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (UEPA, 2011) – busca respeitar as bases Legais da Constituição Federal de 1988 no que concerne ao princípio da Equidade, ao Decreto 5.626/2005 o qual ressalta a criação de curso de licenciaturas em Letras-Libras. Visa atender também

a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002 a qual institui a duração e a carga horária dos cursos de

licenciatura, de graduação plena e de Formação de Professores de Educação Básica (UEPA, 2011, 36).

A sua estrutura curricular está dividida em 3 (três) eixos:

O eixo um (01), de formação básica, contempla estudos linguísticos e o referencial teórico comum da formação de professores no campo da linguística e da literatura.

O eixo dois (02), de formação específica, direciona o conhecimento específico da linguística aplicada a língua de sinais como primeira e segunda língua.

O eixo três (03), de formação pedagógica, orienta a formação pedagógica na área da docência de Libras (UEPA, 2011, 36).

A partir das especificidades das disciplinas elas estão distribuídas em cada eixo temático da seguinte forma:

Quadro 4: Relação eixos temáticos - disciplinas

Eixos Temáticos	Disciplinas	Carga Horária
Formação Básica	Introdução à linguística	80
	Produção e recepção de textos	80
	Processos linguísticos	80
	Introdução à Literatura	80
	Linguística aplicada	80
	Análise do discurso	80
	Literatura portuguesa	80
	Literatura brasileira	80
	Literatura de expressão amazônica	80
	TOTAL	720
Formação Específica	Libras: nível básico	120
	Libras: nível intermediário	120
	Libras: nível avançado I	120
	Libras: nível avançado II	120
	Escrita de sinais	80
	Literatura Visual	80
	Tradução e interpretação de Libras	80
	Sociolinguística da Língua Portuguesa e da Libras	80
	Fonética e Fonologia de Língua Portuguesa e da Libras	80
	Morfossintaxe da Língua Portuguesa e da Libras	80
	Produção do Trabalho de Conclusão de Curso (PTCC)	120
	TOTAL	1080
Formação Pedagógica	Didática	80
	Fundamentos metodológicos em educação especial	80
	Psicologia educacional	80
	Estágio Supervisionado I	240
	Estágio Supervisionado II	240
	Metodologia da Pesquisa	80
	Filosofia da Educação	80
	Políticas públicas e educação	80
	Tecnologia aplicada a educação	80
	Reflexões sobre a prática pedagógica I (Libras para	120

	ouvintes)	
	Reflexões sobre a prática pedagógica II (Libras como L2 para ouvintes)	120
	Reflexões sobre a prática pedagógica III (Literatura para surdos)	120
	Reflexões sobre a prática pedagógica IV (L1 para surdos)	120
	TOTAL	1520

Fonte: retirado e adaptado do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Letras-Libras da UEPA (UEPA, 2011).

O quadro 4 aponta as disciplinas divididas pelos eixos temáticos. A formação básica possui uma carga horária total de 720 horas de disciplinas. Este eixo, segundo o PPP, “contempla estudos linguísticos e o referencial teórico comum da formação de professores no campo da linguística e da literatura” (UEPA, 2011, p. 35). As disciplinas que a compõe devem ou deveriam estar alicerçadas na Língua Portuguesa e na Libras já que um dos objetivos do curso é formar professores bilíngues, o que torna um curso diferenciado, pois busca combater a ideologia monolíngue.

O eixo de formação Específica possui uma carga horária total de disciplinas de 1.080 horas e “direciona o conhecimento específico da linguística aplicada a língua de sinais como primeira e segunda língua” (UEPA, 2011, P. 35). É um eixo elementar, pois ele subsidia a fundamentação teórica e prática acerca da Libras. As disciplinas deste eixo também estão concatenadas à língua portuguesa corroborando com a proposta bilíngue.

Um fator que vejo como positivo é que as disciplinas do eixo específico trazem em suas ementas¹⁶ pontos fundamentais para compreensão e reflexões sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa como segunda língua. Esses pontos são imprescindíveis para desconstrução das concepções embasadas nas teorias médicas-terapêuticas – as quais sempre estiveram relacionadas ao surdo – e redimensionadas para o olhar com alteridade.

O eixo de formação pedagógica “orienta a formação pedagógica na área da docência de Libras” (UEPA, 2011, p. 35) e é o que apresenta a maior carga horária somando um total de 1.520 horas. É um eixo fundamental que alicerça o curso e concede arcabouço teórico e prático para a docência em Libras o que compreendo como ser um diferencial, pois em suas ementas apresentam itens que baseiam o debate sobre práticas que visem respeitar especificidade do surdo.

¹⁶ O ementário encontra-se no anexo D

Isto posto, pode-se perceber que são eixos bem estruturados e pensados a partir de uma proposta bilíngue e sócio-antropológica, contudo, faz-se necessário refletir alguns pontos que vejo como negativos:

a) Não há no eixo básico uma disciplina que faça referência explícita a Libras ou a pessoa surda o que pode ser um fato a ser problematizado, já que esta língua é o cerne do curso e deve estar entremeada em todos os eixos;

b) Há somente três disciplinas (“Libras: nível básico” ofertado no 1º ano, “Libras: nível avançado I” ofertado no 3º ano e “Escrita de sinais” ofertada no 4º ano) que apresentam em suas ementas itens que debatem especificamente sobre a surdez, o indivíduo surdo e sua comunidade, as demais focam na estrutura da Língua de sinais e prática docente;

c) o curso possui apenas três professores proficientes em Libras próprio do Departamento de Língua e Literatura (DLLT), o que é um número pequeno para a grande demanda de disciplinas. Além deste fato, as disciplinas do eixo formação pedagógica – exceto as de reflexões sobre a prática I, II, III, IV – são ministradas por professores advindos de outros Departamentos e que não são usuários da Libras, isto acaba tornando-se um fator negativo, pois o ideal seria que todos os professores do curso fossem proficientes em Libras.

A partir dos eixos temáticos apresentados no quadro 5 e de sua estrutura curricular¹⁷, os futuros professores de Libras formados pela UEPA ao término de seu curso deverão ter em sua competência, segundo o PPP:

Conhecimento teórico-prático para exercer a função docente na realidade educacional brasileira, nos variados níveis de ensino;
Formação ética e crítica que lhe permita analisar e vivenciar a educação multicultural, a partir de uma compreensão pluralista da realidade sociocultural;
Capacidade de inserir a metodologia de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos com metodologia de Língua 2 e do ensino Língua Brasileira de Sinais como Língua 1 nas as reorientações curriculares necessárias (UEPA, 2011, p. 35)

Diante do exposto, percebe-se a preocupação desse curso em formar profissionais com qualidade para o mercado de trabalho: que possuam representações positivas dos surdos, que reconheçam suas especificidades, desenvolvam suas potencialidades e implementem uma educação bilíngue em sua

¹⁷ Ver anexo D

prática pedagógica, contudo, é necessário rever os pontos negativos para melhorar ainda mais na formação destes profissionais.

Apresento a seguir a caracterização dos participantes da pesquisa construída a partir das fichas de dados.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES DO LETRAS-LIBRAS

Os sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário foram 58 discentes, sendo: 25 discentes da turma “Q”; 17 discentes da turma “T” e 16 discentes da turma “D”.

Estes participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: a) Ser aluno do curso de Letras-Libras da turma “Q”, “T” e “D” da UEPA; b) Querer participar voluntariamente da pesquisa¹⁸.

A caracterização dos discentes do Curso de Letras-Libras da UEPA foi construída a partir das 98 fichas de levantamento de dados disponibilizadas pela coordenação do curso, as identidades dos participantes foram preservadas e os nomes substituídos por pseudônimos.

As fichas foram preenchidas pelos próprios alunos. Os dados foram quantificados em tabelas e analisados a partir das categorias: gênero, motivação para escolha do curso, experiência em Libras, participação em curso de Libras e contatos com pessoas surdas. Esta ficha contém a identificação de cada discente e faz perguntas objetivas e subjetivas. Do rol de perguntas, selecionamos três (3) objetivas e uma (1) subjetiva. As objetivas são: “qual sua experiência com a Libras?”; “Já fez curso de Libras?”; “Tem contato com pessoas surdas?”. E a subjetiva é: “Porque fez vestibular para Letras-Libras?”.

Vale ressaltar que esta ficha é preenchida pelos alunos logo no primeiro ano de cada turma que inicia.

A tabela 1 mostra esse quantitativo em cada turma, no ano de 2014.

Tabela 1: quantidade de discentes por turma e gênero

Gênero	Turma Q	Turma T	Turma D	Total	%
Masculino	05	07	08	20	20,4
Feminino	25	24	29	78	79,6
Total de alunos	30	31	37	98	100

Fonte: elaboração própria.

¹⁸ O detalhamento dos resultados e a análise dos RS ocorrerá na Seção V desta dissertação.

Como observado na tabela 1 ocorre predominância de mulheres nas três turmas de Letras-Libras da UEPA. Os números indicam que a preferência pelo curso de Letras-Libras é majoritariamente uma escolha feminina (79,6%), o que reforça que o magistério é caracterizado por mulheres.

Passo para as perguntas presentes na ficha de levantamento de dados do curso. A primeira questão extraída foi: “Porque fez vestibular para Letras-Libras?” As respostas estão na tabela 2 com a quantificação das motivações selecionadas:

Tabela 2: motivações para fazer o curso Letras-Libras

“Porque fez vestibular para Letras-Libras?”	Turma Q	Turma T	Turma D	Total de discentes	%
Escolha em função de aprender Libras	18	15	23	56	56,6
Mercado de trabalho	5	7	7	19	19,2
Para ajudar o surdo	4	4	6	14	14,2
Influencia familiar	02	01	00	03	3,0
Para evangelizar	00	02	00	02	2,0
Pessoa deficiente na família	00	00	01	01	2,0
Tornar os surdos normais	00	00	01	01	1,0
Não respondeu	01	01	00	02	2,0
Total	30	30	38	98	100

Fonte: elaboração própria

Das sete motivações a que se evidenciou foi “Escolha em função de aprender Libras”, que foi expressa por 56,6% dos discentes. Estes buscam o curso para aperfeiçoar os conhecimentos, supostamente já existentes.

Esta motivação traz o interesse maior do discente em se atualizar no que diz respeito a Libras, o que torna um fator relevante já que se subentende que existe um saber prévio e que o curso aprofundará esses conhecimentos.

Tenho interesse em me aprofundar mais em meus conhecimentos sobre libras [...] (Solange, Turma D).

Porque eu sinto muito interesse por libras e tenho muita vontade de poder conversar e interagir com os surdos [...] (Samira, turma T)

Porque eu sempre tive interesse em aprender. Fiz e concluí o I e II módulos de libras, acho que é uma profissão em expansão e com caráter social muito importante (Abraão, turma D)

Para mim este curso é interessante e despertou um grande interesse em mim. Seria de grande ajuda e mudaria a minha visão de mundo [...] (Calebe, turma Q).

Nos trechos supracitados fica evidente que os alunos em sua maioria buscam o curso por ser importante e apresentam o interesse em adentrar no mundo da língua de sinais para se apropriar desta língua, que é um fato extremamente positivo.

Este interesse em aprender Libras é fundamental para os que serão professores desta língua, deste modo esta vontade se torna basilar para o aprendizado. Esta “sede” de saber é comentada por Freire (1996, p. 27): “Que quanto mais se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

A segunda motivação para a escolha do curso que foi destacado nas três turmas é a escolha pelo “mercado de trabalho”, que apresentou 19,2%.

Por causa da carência de professores formados e pelo amplo mercado de trabalho (Samanta, turma Q).

Pois acho um curso que hoje está muito bem no mercado de trabalho e é muito bonito (Luana, turma T).

Pelo fato de haver uma grande procura de profissionais e poucos profissionais no ramo (Cassandra, turma D)

O fato de o curso habilitar para o ensino da Libras – que é a língua em evidencia atualmente nas universidades – pela sua obrigatoriedade de ser ensinada nos cursos de formação de professores conforme a Lei 10.436/02 – torna-se um grande incentivo para o ingresso, pois por ser uma formação recente¹⁹ existe uma carência de profissionais nesta área em todo o Brasil, e no Estado do Pará não é diferente. É um curso em expansão no mercado de trabalho.

A terceira motivação para escolha do curso foi para “ajudar o surdo” como mostra as falas abaixo:

Porque quero aprender libras para ajudar as pessoas deficientes auditivas (Adelia, turma Q).

Porque me identifiquei muito com o curso e também pela vontade de ajudar as pessoas com deficiência auditiva (Claudia, turma T).

¹⁹ Recente, pois o primeiro curso no Brasil foi criado em 2006 à distância pela UFSC e no estado do Pará em 2011 na UFPA de Souré.

A vontade de ajuda e a educar as pessoas especiais tornando-os capazes de interagir com pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência e vice-versa (Patrícia, D).

Este ajudar pode estar ligado a uma representação positiva, ligado à preocupação com o outro, o que encaminha a ter uma consciência da diferença, considerando-a ou pode estar ligado a uma representação negativa, no caso assistencialista, pautada na ideia de que a pessoa surda, necessita ser ajudada de alguma forma, compreendendo-o como alguém “desvalida da sorte” e que neste sentido precisa de auxílio.

No primeiro caso, o ajudar seria uma representação que se enquadra na nossa subcategoria “alteridade como diferença”, que implica falar de diferença, aceitação, respeito, responsabilidade para com o outro, é aceitar o “outro” com sua diferença e não como um ser inferior, demandando o respeito ao diferente, com “seus sonhos suas ideias, suas opções, seus gostos que não o negue só porque é diferente” (FREIRE, 2004, p. 24). Deste modo, este respeito pelo outro é fundamental para a prática pedagógica dos futuros professores.

No segundo caso, como já disse anteriormente, o sentido de “ajudar” pode estar ligado ao assistencialismo, que é

uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência. (SANTOS, 2002 p. 30)

A representação dos discentes de que “surdo precisa ser ajudado” é um fator que pode ser preocupante já que estes serão professores de Libras que com estas RS podem fundamentar sua prática na filantropia. Soares (2005, p. 107) afirma que a caridade esta mascarada pela filantropia e que “esta, praticada por religiosos ou cristãos leigos, busca através da assistência aos miseráveis, minimizar a desigualdade procurando ocultar aquilo que é feio e desagradável”. Deste modo, tal representação pode levar a práticas educativas equivocadas.

O fato é que não consegui interpretar satisfatoriamente esta motivação, precisaríamos no momento da resposta saber o sentido que foi posto pelos discentes ao dizer que se matricularam no curso com o fim de melhor ajudar o surdo.

As outras respostas sobre a motivação variaram entre influência familiar, motivos religiosos como evangelização, ter uma pessoa deficiente na família ou tornar os surdos normais, que se mostram como motivações com um quantitativo menor que as demais. Esta última, tornar os surdos normais nos parece uma representação que se enquadra na subcategoria de normalidade.

A segunda questão é o saber prévio da Libras. A pergunta feita na ficha de levantamento de dados foi: qual a sua experiência com a Libras?

Para identificar quantos discentes das três turmas possuem contato com a língua de sinais, rotulei o item de “experiência em Libras”. A ficha fornecia três possibilidades de escolhas: a) ainda não usa; b) usa apenas o necessário para interagir com o surdo; e, c) usa fluentemente.

No eixo “ainda não usa”, 59 discentes (60,2%) afirmaram que ainda não usam a língua; 27 (27,5%) discentes afirmaram que usam apenas o necessário para interagir; e apenas 4 discentes (4,1%) afirmaram ser fluentes; 8 discentes (8,2) não responderam a questão. Abaixo segue a tabela 3 que quantifica essas respostas:

Tabela 3: Experiência em Libras

“Qual sua experiência em Libras?”	Turma Q	Turma T	Turma D	Total de discentes	%
Ainda não usa	18	21	20	59	60,2
Usa apenas o necessário	10	08	9	27	27,5
Usa fluentemente	0	1	3	4	4,1
Não responderam	2	1	5	8	8,2
Total	30	31	37	98	100

Fonte: elaboração própria

Conforme a tabela 3, 60,2% dos discentes, quando ingressam no curso, não tinham experiência alguma com a Libras. Sabemos que este não é um pré-requisito para o ingresso, o que implica que terão que adquirir proficiência. O que foi observado empiricamente nas turmas é que o curso incentiva que todos aprendam a língua de sinais, o que torna “não saber Libras” no momento do ingresso um fator não preocupante, pois os discentes deverão buscar reverter esta situação no decorrer dos quatro anos, já que este tem uma carga horária total de 3.320 horas.

Na terceira questão verifiquei se os discentes já fizeram curso de língua de sinais. Para isso a ficha de levantamento de dados continha a seguinte pergunta: “Já fez algum curso de Libras?” Ao quantificar identifiquei que 26 (26,5%) responderam “sim”; 44 (44,9%) responderam “não”; e obtive um quantitativo considerado de 28 (28,6%) que não responderam a questão. Segue a tabela 4 para melhor explicitar:

Tabela 4: Participou de curso de Libras

“Já fez algum curso de Libras?”	Turma Q	Turma T	Turma D	Total de discentes	%
Sim	03	07	16	26	26,5
Não	17	15	12	44	44,9
Não respondeu	10	09	09	28	28,6
Total	30	31	37	98	100

Fonte: elaboração própria

Os dados apresentam que 28,6% dos discentes não responderam a questão “Já fez algum curso de Libras”. Pode-se supor que não tenham participado de nenhum curso e por este motivo optaram por não responder a questão. De qualquer modo, os dados evidenciam que os discentes em sua maioria não fizeram nenhum tipo de curso de Libras e que por isso entraram no curso sem nenhum conhecimento prévio da língua.

Na quarta e última questão está a questão “tem contato com pessoas surdas?” com a intenção de saber se os discentes possuíam algum contato com a pessoa surda, seja na família ou no meio social em que frequenta. Para isso a ficha de levantamento de dados apresentou a seguinte pergunta: “Tem contato com as pessoas surdas?” Neste ponto, 41 discentes (41,8%) responderam que “sim”; 55 discentes (56,1%) responderam que “não” e apenas 2 discente (2,1%) não responderam. Segue a tabela 5 que demonstra esse quantitativo:

Tabela 5: contato com pessoas surdas

“Tem contato com as pessoas surdas?”	Turma Q	Turma T	Turma D	Total de discentes	%
Sim	10	15	16	41	41,8
Não	20	15	20	55	56,1
Não respondeu	00	01	01	02	2,1
Total	30	31	37	98	100

Fonte: elaboração própria

As respostas dos discentes estão equilibradas no sentido de manter contato com pessoas surdas. O contato com pessoas surdas pode auxiliar no aprendizado

da Libras ou, caso tenha conhecimento da mesma, pode aperfeiçoar a fluência e melhorar a competência linguística destes que serão professores de Libras.

Esse contato faz parte da composição do saber empírico que complementa o saber científico. Deste modo, o contato com surdos aprimora o conhecimento que será aprofundado com o saber teórico na universidade em sua formação acadêmica.

Diante dos dados supracitados e das questões analisadas das três turmas, tracei suas características e notei que a razão maior pela procura do curso é “Escolha em função de aprender Libras” em Libras, como já foi mencionado, somando o total de 56 discentes; também foi um quantitativo relevante o número de discentes que ingressam no curso sem saber Libras no total de 59 alunos. Outro destaque é a quantidade de alunos que não tem formação prévia antes de ingressarem no curso, somando assim o total de 44 alunos e por fim o número de alunos que não possuem contato algum com pessoas surdas que dá um total de 55 alunos.

Analisando de forma geral percebo que pode ser um problema os alunos adentrarem no curso sem o mínimo conhecimento da língua, a qual serão professores, sem possuir sequer experiência no contexto da surdez que se faz necessária enquanto ambiente linguístico. Comparando a Libras com o Inglês, enquanto L2: os alunos que prestam vestibular para o curso de licenciatura em Letras-Inglês possuem um conhecimento mínimo da língua inglesa já que esta se faz presente no currículo escolar do ensino fundamental.

Conforme a LDB 9.394/96 no Artigo 26, parágrafo 5º afirma que deve ser incluído uma língua estrangeira moderna obrigatoriamente a partir da 5º série, ficando a critério da comunidade escolar esta escolha, o que em sua grande maioria decide pelo inglês fato que não ocorre com a Libras, devido esta língua ainda não ter o mesmo estatuto que uma língua estrangeira – como o inglês, o francês ou o espanhol – possui em nosso país.

2.4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização deste estudo utilizei alguns procedimentos metodológicos que me auxiliaram na construção desta pesquisa. Passo agora para a descrição desses procedimentos.

Para o levantamento de dados, em um primeiro momento utilizei a pesquisa documental para análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras-Libras da UEPA e das fichas de dados dos seus discentes.

Esta análise documental “é bastante recomendável visto que o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere o objeto de pesquisa” (OLIVEIRA 2008, p. 90).

Além do PPP, foram analisadas, também, as fichas²⁰ de dados dos discentes das três turmas, que são preenchidas logo no primeiro dia de aula do curso. Estas fichas possuem dados de identificação e também contém perguntas objetivas e subjetivas. É um documento utilizado para traçar o perfil dos discentes e saber de sua aproximação com a Libras. Desta forma decidi analisá-las, pois entendo ser de fundamental importância para um de meus objetivos que é o de caracterizar os discentes do curso. De posse desse documento analisei as respostas e as quantifiquei, assim constitui a caracterização dos discentes. Destaco que obtive 98 das três turmas, porém o número de sujeitos que responderam a questão chave da pesquisa foi inferior somando um total de 58 participantes.

No segundo momento da pesquisa de campo utilizei o questionário como técnica de coleta de dados. O **questionário** como ferramenta utilizada de acordo com Oliveira (2008)

pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seus estudos(p. 83).

É uma ferramenta que deve ser pré-elaborada de uma forma que possa ser sistemática “com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar” (CHIZZOTTI, 2006, p. 55).

Assim, optei por esse instrumento para o levantamento de dados no intuito de alcançar um número significativo de discentes das três turmas da UEPA. O questionário foi construído para identificar as RS acerca da pessoa surda o qual segundo Jodelet (2009) deve estar relacionada a um objeto e a um sujeito.

²⁰ Ver anexo C.

Quanto ao tipo de questionário decidi por pergunta aberta a qual Bentes; Távora (2011, p. 116) afirmam ser questões “que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões”.

A questão chave foi: **“Para você o que é ser surdo?”²¹**.

Isto posto, diante do questionário em mãos e após a análise das fichas de dados entrei em contato, no dia 25 de fevereiro de, com a turma “T” para uma conversa prévia sobre a pesquisa, quando expus o projeto.

Segundo Oliveira (2008)

Quanto à aplicação dos questionários, é necessário uma ‘dose’ de sensibilidade para ‘conquistar’ o pesquisado(a) a fim de que ele(a) se sinta motivado, bem à vontade para responder e tenha a consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento (p. 83).

Após conversa com a turma apresentei o questionário para que respondessem. Assim foi com a turma que chamarei de “Q” em 10 de março de 2014 e com a turma “D” em 18 de março de 2014.

O questionário me possibilitou obter dados importantes concernentes às opiniões, que se tornam fundamentais nesta pesquisa, já que se trata de Representações Sociais.

Deste modo, a tabela abaixo resume os dois momentos de levantamento de dados:

Tabela 6: momentos de levantamentos de dados

Momentos	Quantidade			
	Turma Q	Turma T	Turma D	Total
1º momento Pesquisa documental (fichas de dados)	30	31	37	98
2º momento Pesquisa de campo (participantes da pesquisa)	25	17	16	58

Fonte: elaboração Própria

A tabela 6 acima evidencia os momentos de levantamentos de dados, que traz no primeiro momento a quantidade de fichas dos discentes disponibilizadas para análise e no segundo momento a quantidade de discentes que participaram da pesquisa. Saliento a importância desses processos para construção deste estudo, pois me auxiliou tanto na caracterização dos participantes e quanto na pesquisa de campo.

²¹ Ver apêndice B.

Para a categorização os dados foram submetidos à categorização conforme proposta pela **análise de conteúdo**. Bardin (1995, p. 38) afirma que a análise de conteúdo se constitui de “um conjunto de técnica de análise das comunicações, e que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo da mensagem”.

A Análise de conteúdo

assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2008, p.12-13).

A **categorização** é uma técnica importante na pesquisa de Representações Sociais. Foi a técnica escolhida para o tipo de análise que me propus fazer, pois esta pode nos guiar até as mensagens implícitas impressas nas falas dos sujeitos. A qual segundo Bardin (2010, p.145), “é uma operação de classificação de elementos em conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Assim, para melhor ilustrar a sistematização dos dados apresento o quadro 4 que sistematiza o eixo temático, a categoria temática, as subcategorias analíticas e unidades temáticas.

Quadro 5: categorização

Eixo temático	Categoria temática	Unidades temáticas		Subcategorias analíticas
		Ancoragens ²²	Objetivações	
Compreensão sobre a pessoa surda	Representação sobre o surdo	A surdez é uma doença. Surdo é deficiente (lesionado).	Sujeito com perda de audição. Sujeito incapaz.	Normalidade
		O surdo é igual a todos. Uma pessoa como qualquer outra.	Sujeito normal. Sujeito Igual aos outros	Diversidade
		O surdo é um ser visual. Surdo é capaz de romper barreiras.	Pessoa visual. Pessoa que usa a língua de sinais.	Diferença o como alteridade

Fonte: elaboração própria

Os dados foram organizados conforme o quadro 4: primeiramente estabeleci o eixo temático, e a categoria temática, para a partir destes e dos discursos dos

²² O conceito de ancoragem e objetivação serão explicitados na seção III subseção 3.3.3

entrevistados emergir as unidades temáticas e suas ancoragens e objetivações serem analisadas com base em minhas subcategorias analíticas.

Para identificar as possíveis contribuições do curso de Letras-Libras para representações acerca do surdo analisei as ementas de todas as disciplinas e elenquei 8 delas²³ que trazem em seu bojo itens que corroboram com olhar de diferença como alteridade.

2. 5 CUIDADOS ÉTICOS

Ao iniciar uma pesquisa é fundamental que esteja sobre bases sólidas de princípios éticos, principalmente quando se adentra no campo das discussões sobre pessoas com deficiências. Esta pesquisa tem a intenção de analisar as Representações Sociais acerca da pessoa surda que ainda faz parte de uma minoria negada o qual Dussel (2000) os representa a partir de uma ética baseada no compromisso e no respeito à diferença. Assim, antes de começar a pesquisa o projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de Ética. É importante esclarecer que optei submeter o projeto para avaliação no intuito de dar um respaldo maior para a pesquisa em questão e legitimá-la no campo científico.

Neste sentido, ao tomar para si a responsabilidade de uma pesquisa que envolve seres humanos, fundamentei-me na ética, pois, de acordo com Oliveira (2010)

assumir a responsabilidade **na e com a pesquisa** é assumir a presença do outro, respeitando-o como pessoa e como cidadão. É ter consciência que o ato de pesquisar não é neutro, constituindo-se em uma ação histórica e ético-política (ênfase das autoras) (p. 13).

As **questões éticas na pesquisa** segundo Oliveira (2010) apresentam como princípio fundamental a vida humana e neste sentido ela se constrói a partir de três pressupostos: a) a ética que faz parte do existir do ser humano no mundo, pois como tais possuem o discernimento e consciência de suas escolhas e de suas responsabilidades; b) a ética que está direcionada as necessidades fundamentais da vida humana, pois a mesma – ética – é um processo a qual está entrelaçada com vivências, modos de ser e de viver; e c) a ética que apresenta um caráter político, pois esta é

²³ Estas disciplinas serão melhor explicitadas na subseção 5. 5 p. 100.

comprometida com os excluídos e os oprimidos fundamentada no respeito às diferenças. Ética que condena a exploração a desigualdade social e o desrespeito a vida e pressupõe uma luta pelos direitos do ser humano de viver com dignidade e liberdade (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Esta pesquisa “está relacionada ao processo de construção da cidadania e de inclusão, na medida em que problematiza de forma crítica as situações de respeito à vida, aos direitos humanos, e ao ambiente [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Preocupada com os caminhos que a pesquisa pode tomar entendo que “do ponto de vista ético, nós somos o que fazemos e fazemos o que somos: aquilo que fazemos é portanto ‘a nossa marca’ (PIRES, 2006, p. 45), os cuidados necessários para sua efetivação foram tomados.

Pensando na ética foi construído o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE²⁴) para os 58 participantes. Nele, estão postos os riscos e benefícios da pesquisa

Os riscos: são de ter as opiniões sobre os surdos explicitadas para o entrevistador.

Os benefícios: são de conhecer melhor as opiniões dos alunos do curso de Letras-Libras sobre a pessoa surda (TLCE, 2013, p. 1).

Também foram postas no TLCE as garantias da pesquisa, as quais são: o consentimento para a pesquisa no que tange a apresentações em congressos e para defesa da dissertação; a possibilidade de desautorização dos dados para quaisquer propagandas institucionais; o resguardo da identidade²⁵ dos participantes; a desautorização ou recusa em participar sem trazer nenhum prejuízo à relação com a pesquisa em questão. O TLCE como integrante da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de ética na pesquisa da UEPA, no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) com número 15157313.0.0000.5174²⁶.

Descrevo a seguir o curso de Letras-Libras e em seguida caracterizo este curso apresentando sua estrutura e sua importância no contexto da educação de surdos.

²⁴ Ver apêndice A

²⁵ O resguardo da identidade dos participantes é a razão de se criar pseudônimos e de não identificar a turma dos quais os discentes fazem parte.

²⁶ ver anexo B.

III AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, adquirem vida própria, circulam se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2011, p. 41)

3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção apresento um breve histórico da Teoria das Representações Sociais apontando a distinção entre Representação Coletiva de Durkheim e Representação Social de Moscovici; a discussão sobre universos consensuais e reificados e as principais correntes teóricas das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais surgiu na década de 1960, quando Serge Moscovici em sua obra “La psycanalyse, son image et son publico” (1961) redimensionou o conceito de *representações coletivas* proposto por Durkheim, que foi pioneiro em usar o termo “representação”. No campo da sociologia as representações são consideradas “categorias de pensamento que traduzem estados das coletividades” (SOARES, 2007, p. 40). Ele chamou as representações de coletivas para indicar a “especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual” (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Assim, Durkheim fez uma distinção entre as representações individuais e as coletivas, para ele “a razão principal de se distinguir entre os dois níveis era uma crença, da parte do teórico, que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes do tipo de leis que explicavam os fenômenos de nível de indivíduo” (FARR, 1994, 35). Para Durkheim as Representações Coletivas (RC) estavam dissociadas da representação individual, conforme Duveen (2011)

Durkheim não estava simplesmente interessado em estabelecer o caráter *sui generis* das representações coletivas como um elemento de seu esforço para manter a sociologia como uma ciência autônoma. Toda sua sociologia é, ela própria, consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e as estruturas que podem conservar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou integração (p. 14).

As Representações Coletivas de Durkheim, segundo Duveen (2001), tinham um valor sociológico significativo, pois mantinham – ou deveriam manter – a

sociedade unida harmoniosamente como sendo algo irredutíveis e absolutas desconsiderando assim qualquer possibilidade de análise crítica.

Apresentavam as Representações Coletivas as seguintes características: sua abrangência era de representação de uma sociedade simples; sua forma de conhecimento era ampla e heterogênea; seu modelo era o tradicional, estático, sem possibilidades de mudanças; a explicação era a partir de dados absolutos e sem necessidade de análise e seu trabalho era com a sociedade como uma totalidade.

Diferente de Durkheim, Moscovici afirmava que as Representações Sociais (RS) não são estáticas e estão em constante mudança. Para Duveen (2011, p. 15), “Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas”.

Deste modo, Moscovici (2011) concebe as Representações Sociais de forma peculiar. Ele compreende que estas são um modo de criação coletivas produzidas a partir da vida social e que são suscetíveis às mudanças, por esse motivo, decidiu usar o termo “social” ao invés de “coletivo” (DUVEEN, 2011).

Guareschi (2007, p. 29) concorda com Moscovici ao afirmar que “o social é entendido como relação, isto é, algo que não pode ser entendido sem outros; ele implica, em sua própria definição, outros. Possui, pode-se dizer, um direcionamento intrínseco do próprio ser, em direção a outro(s) [...]”.

Desta forma:

uma Representação é Social porque ela se forja nos grupos sociais. O sujeito não vive isolado, mesmo antes do seu nascimento, ele está ligado a um grupo social, daí entender-se que as representações sociais não são meramente cognitivas. Qualificar uma representação de social implica em reconhecer que ela é produzida, engendrada e partilhada por um grupo de indivíduos (MACHADO, 2013, p. 17).

Ser partilhada e ser engendrada por um grupo social é a grande originalidade de Moscovici em relação a Durkheim. Passa a compreender que a representação é gerada a partir da relação entre sujeito e objeto e na interação dos mesmos com a sociedade.

As Representações Sociais a partir dessas modificações passam a ter as seguintes características: sua abrangência é a representação de uma sociedade complexa; sua forma de conhecimento é específica com os saberes que elaboram comportamentos e comunicações; seu modelo é dinâmico e diverso; sua explicação

é a partir da necessidade de elucidar os dados; e sua abrangência é com os grupos sociais específicos.

Moscovici (2011) deixa de olhar as Representações Sociais como um conceito para olhá-las como fenômeno. Segundo Jodelet (2001, p. 21) são diversos os elementos que como fenômenos do cotidiano podem ser investigados: “informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.”, evidenciando, desta forma, a abrangência das Representações Sociais.

É na psicologia social que a Representação Social fomenta sua teoria a qual relaciona indivíduo e sociedade e busca compreender como o conhecimento é construído a partir desta relação. As RS, segundo Jodelet (2001, p. 17) “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões, e eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

As Representações Sociais estão presentes nos diversos momentos da vida cotidiana. Surgem a partir das interações humanas, entre duas ou mais pessoas. Segundo Moscovici (2011, p. 40) “sempre e em todo lugar quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes”.

Jodelet (2000), seguidora das ideias de Moscovici, afirma que a RS

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (p. 22).

Isto posto, as Representações Sociais ao surgirem são compartilhadas no coletivo e neste processo nascem novas representações. Jodelet (2001, p. 17) afirma que “elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”. Elas são um modo de conhecimento produzido e difundido pela interação e comunicação responsáveis por gerar comportamentos.

Emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico (DUVEEN, 2011, p. 21).

Neste processo, a representação toma uma dimensão simbólica a qual se manifesta tanto de forma verbal como não verbal e se torna concreta quando existe um senso comum permeando a comunicação entre os participantes (GUARESCHI, 2007). Por conseguinte, são dinâmicas, sendo suscetíveis a transformações. Assim, “a mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações” (DUVEEN, 2011, p. 22).

De acordo com Moscovici (2011, p. 46) “as Representações Sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”, neste sentido as representações são uma significação de um determinado objeto circulando em um contexto a partir da comunicação. Este contexto se faz imprescindível, pois é nele que se pode entender a constituição da Representação Social (SPINK, 1995). Assim, o contexto social e a significação são fundamentais para conhecer a “produção e a transformação do saber” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 38).

As Representações Sociais apresentam uma natureza convencional e prescritiva. A primeira visa convencionalizar:

objetos pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto do partilhado por um grupo de pessoas (MOSCOVICI, 2011, p. 34)

Neste sentido busca-se ajustar fatos e pessoas a determinados modelos preestabelecidos para assim trazer ao familiar, “mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, a se tornar idêntico ao outro” (MOSCOVICI, 2011, p. 34).

A segunda natureza é determinista, pois segundo Moscovici (2011, p. 36), “se impõe sobre nós como uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo de nós começarmos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensando.” São representações estabelecidas

pelo tempo, elaboradas e reelaboradas, impostas a sociedade sem que haja uma reflexão ou problematização a respeito do fenômeno.

Neste sentido, as Representações Sociais são uma preparação para ação, e instituem uma forma de pensamento configurada no cotidiano o qual a sociedade produz e reproduz a partir da comunicação (SÁ, 1995). Além de serem responsáveis pelas tomadas de atitudes no cotidiano também podem ser influenciadas e ressignificadas no contexto em que estão inseridas.

Segundo Moscovici (1978, p. 49) se a Representação Social “é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobre tudo na medida em que remodela reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar”.

Em termos práticos a Representação Social: a) é sempre representação de alguma coisa – uma teoria, uma legislação, por exemplo –, um acontecimento e/ou alguém; b) tem como objeto de estudo a relação de simbolização e de interpretação, ou de interpretações; c) é uma forma de saber, legítimo tal como o é o conhecimento científico, com o detalhe que gera comportamento; d) está ligado à experiência do indivíduo em seu contexto social; e) organiza e orienta as condutas; f) difunde e serve para assimilação de conhecimentos; g) contribui para a constituição das identidades culturais.

No intuito de aprofundar ainda mais nas RS e nos processos que a geram, apresento a seguir os universos de pensamentos onde elas têm origem e se constituem.

3. 2 OS UNIVERSOS DE PENSAMENTO: CONSENSUAL E REIFICADO

Já afirmei anteriormente que as Representações Sociais surgem a partir da comunicação cotidiana que pode ocorrer em uma conversa informal ou formal. O conhecimento produzido nesta comunicação pode ser difundido de dois modos gerando universos com intentos diferentes: universo consensual e universo reificado ou científico, os quais serão explicitados a seguir.

Arruda (2002) afirma que

O universo consensual²⁷ seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna [...] (p. 130).

A mesma autora comenta ainda que os dois universos possuem propósitos diferenciados e são indispensáveis na sociedade, porém é no universo consensual em que se constituem e se difundem as RS, pois é um universo no qual é permitido que todos discutam sobre qualquer conteúdo. Desta forma em:

um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pela circunstância. Sob este aspecto, cada um age como um “amador” responsável ou como um “observador curioso” nas “frases feitas” e chavões do último século (MOSCOVICI, 2011, p. 50).

Esse é um universo o qual a conversação consolida o grupo, dá a possibilidade de compartilharem suas ideias e permite comentários sobre temáticas variadas.

Moscovici (2011, p. 54) afirma “que os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito”, é o lugar onde se atribui valor as opiniões de senso comum e procura ratificá-lo como um saber legítimo. Diante disto, é neste contexto que as RS são formadas, diferentemente do universo reificado.

No universo reificado:

a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, “como comerciante”, ou de se abster deste que “que eles não tenham competência na matéria” (MOSCOVICI, 2011, p. 52).

Este universo só permite debate entre cientistas especializados em determinada área (ARRUDA, 2002). Trata-se de um debate realizado por especialistas, que obedecem certas hierarquias, a partir dos títulos e cargos, sob os cânones de uma linguagem que se aproxima do padrão culto.

²⁷ O termo “consensual” implica em um partilhamento de posições e ideias do cotidiano de um determinado agrupamento de pessoas, que pode ser diferente de outro agrupamento. Neste sentido, percebe-se que esse consenso está presente entre os alunos do curso Letras-Libras, pois foi possível agrupar três subgrupos de opiniões a respeito do surdo: os que veem o surdo como normal, os que os veem iguais aos demais e os que o veem como diferentes (ver seção V, na análise que foi feita).

Para melhor explicitar esses dois universos Arruda (2002) organizou e sintetizou-os da seguinte forma:

Quadro 6: Os universos: consensual e reificado

Universo consensual	Universo reificado
Indivíduo, coletividade	
<i>Opus proprium</i>	<i>Opus alienum</i>
NÓS	ELES
Sociedade = grupos de iguais, todos podem falar com a mesma competência.	Sociedade = sistema de papéis e classes diferentes ⇒ direito a palavra é desigual: <i>expert</i> .
Sociedade de “amadores” curiosos: conversação, cumplicidade, impressão de igualdade, de opção e afiliação aos grupos conhecimento parece exigência de comunicação ⇒ alimentar e consolidar o grupo - resistência a intrusão.	Sociedade de especialistas: especialidade ⇒ grau de participação Normas dos grupos ⇒ propriedade do discurso e comportamento. Unidade do grupo por prescrições globais não por entendimentos recíprocos - divisão por área de competência.
Representações Sociais	Ciência
- Senso comum, consciência coletiva - Acessível a todos; variável.	- Retratar a realidade independente de nossa consciência - estilo de estrutura frios e abstratos.

Fonte: ARRUDA, 2002, p. 130.

O quadro 6 evidencia que as Representações Sociais estão pautadas no universo consensual e que este universo confere valor ao conhecimento do senso comum, contudo, são saberes que a comunidade científica não considera. Diante do exposto, Moscovici contesta a ideia que as opiniões de senso comum não sejam um saber autêntico e afirma que as RS são refletidas nas atitudes e no comportamento da sociedade. Isto porque:

uma opinião, tal qual como uma atitude, é considerada unicamente do lado da resposta e enquanto “preparação da ação”, comportamento em miniatura. Por esta razão, nós lhe atribuímos uma virtude preditiva, uma vez que, segundo o que o indivíduo diz, pode-se deduzir o que ele vai fazer (MOSCOVICI, 1978, p. 46).

O mundo se constitui a partir de interações, assim como o sujeito se institui nesta teia de relações entre ele e a sociedade, e constrói e partilha saberes de seu cotidiano e opiniões de senso comum. Nesta orbita se formam e circulam representações. Moscovici (1978, p. 50) afirma que as “Representações Sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente [...]”.

É no cotidiano que os conhecimentos de senso comum são elaborados e difundidos, é este que dão subsídios para instaurar as representações, sejam de grupos ou de si. Na visão de Nascimento (2004, p. 74) “o papel do cotidiano é

imprescindível, como palco de construção destas relações psicossociais em que se produz e se partilham significados sobre si, sobre o grupo, sobre o mundo no ir e vir do dia a dia”. O indivíduo, o objeto e a sociedade estão intrinsecamente relacionados e neste envolvimento, experiências vão tecendo a trajetória do indivíduo que necessita fundamentalmente da presença do outro para que haja conexão, forma de interagir, de comunicar, as quais vão refletir na RS.

Neste sentido, de acordo com Moscovici (2011), as Representações Sociais propagadas pelos universos consensuais como opiniões, saberes do senso comum que afetam a sociedade em sua atitude e seu comportamento. E, Nascimento (2004, p. 81) afirma que “o conhecimento do senso comum é fundamental para entender as formas de pensamento que dirigem e justificam as condutas e práticas sociais”.

Em suma, é basilar destacar a importância de se pesquisar e se aprofundar em fenômenos sociais – aqui o fenômeno é o das Representações Sociais – pois é um campo na psicologia social que busca interpretar a realidade em seu cotidiano. E é neste cotidiano que as representações buscam:

identificar algumas funções que aparecem como: *saber* – no qual as representações sociais permitem que o sujeito compreenda e explique seu mundo e o construa a partir do que vivencia em seu cotidiano; **orientação** – em que as representações sociais podem guiar e orientar os comportamentos e as práticas sociais; **identitária** – em que as representações sociais definem a identidade social e sustentam a identidade do grupo; **justificatória** – em que as representações sociais permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos prévios ou da própria mudança de atitude (ROCHA, 2011, p. 100, grifo nosso).

Para fomentar os estudos em RS são estruturadas três dimensões: atitude, informação e campo de representação ou imagem.

Atitude - configura-se como uma dimensão em que a representação social fornece orientação global para a ação, favorável ou desfavorável, em relação aos objetos da representação; **Informação** - Corresponde à sistematização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o objeto; **Campo de representação ou imagem** - é a ideia ou a imagem associada a um conteúdo selecionado e preciso sobre o objeto, fornecendo-lhe uma unidade (NASCIMENTO, 2004, p.83-84, Grifo nosso).

As Representações Sociais são mantidas a partir de informação que, segundo Machado (2013, p. 16), “são, ao mesmo tempo, difusas e circulam de modo diferenciado entre diferentes grupos”. Afirma ainda a autora que a informação é fundamental para que as RS possam ser produzidas e propagadas em diversos

ambientes. O campo da representação apresenta informações mais definidas, estruturadas e significativas a respeito do objeto e a atitude gera um posicionamento. Além disso, a elas:

estão vinculados elementos afetivos, cognitivos e comportamentais. Como dimensão das Representações Sociais, a atitude significa a toma de posição dos sujeitos frente aos objetos e situações. Como a representação tem um componente prático, a atitude sugere o posicionamento do sujeito frente às situações, objetos e eventos (MACHADO, 2013, p. 16-17)

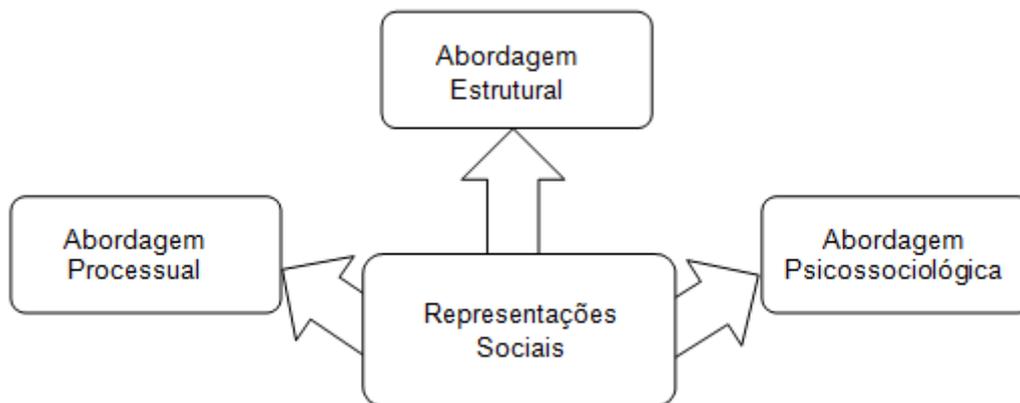
Isto posto, essas dimensões buscam uma coesão entre os conteúdos e significados que serão diferenciados de acordo com os contextos sociais que auxiliam na formação das RS. Tais dimensões estão imbricadas na teoria de Moscovici e tem por finalidade trazer o que não é familiar para algo familiar. “Ao enfatizar essa finalidade, explicita que tornar o que nos é esquisito em familiar consiste em conferir-lhe inteligibilidade atribuir-lhe um sentido (MACHADO, 2013, p. 16). Essa familiaridade não é dada aleatoriamente, tem o intuito de tornar conhecido algo que é desconhecido, torna visível algo que ainda está invisível e isto ocorre a partir das experiências, valores e crenças obtidas no cotidiano e são formados a partir da ancoragem e objetivação²⁸. Estes são processos fundamentais e indissociados que estão presentes nos campos das Representações Sociais, os quais passo a apresentar a seguir.

3. 3 AS ABORDAGENS DO CAMPO DE ESTUDOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Diante dos estudos da Teoria das Representações Sociais existem abordagens que se sobressaem, as quais posso citar: a Estrutural, a psicossociológica e a processual como mostra a gravura 1.

²⁸ Serão melhor explicitados no item 3.3.3 desta seção

Gravura 1: as abordagens da TRS



Tais abordagens dão base para construção das Representações Sociais, porém com perspectivas diferenciadas como exponho a seguir.

3. 3. 1 A abordagem estrutural

Esta abordagem foi inaugurada pelo Jean Claude Abric, na década de 1970, em uma perspectiva que propõe a Teoria do Núcleo Central. Esta vertente é originária de pesquisas experimentais e reforça a ligação entre práticas sociais e representações. A Teoria do Núcleo Central:

sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central vincula-se à memória coletiva, dando significação, consistência e permanência à representação; portanto, é estável e resistente a mudanças. Compõe-se de elementos normativos e funcionais. Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social ao qual se insere o sujeito e seu grupo. O sistema periférico vincula-se muito mais ao contexto em que o sujeito está situado, à cultura e, assim, é responsável pela atualização e dinâmica da representação (MACHADO, 2013, p. 21).

De acordo com Nascimento (2004, p. 87) a finalidade desta abordagem está em “explicar o funcionamento interno das Representações Sociais”, investigando através da objetivação como elas se estruturam.

Tal como Moscovici, Abric compreende as Representações Sociais como um arcabouço de informações, opiniões e crenças organizado mentalmente, porém os seus estudos perpassam por outro viés, considera que:

as RS organizam-se em núcleos relacionados aos elementos que as compõe, sendo núcleo central constituído pela natureza do objeto representado e pela relação que o sujeito mantém com esse objeto, elemento determinante do significado da representação (função geradora), da organização interna (função organizadora) e da estabilidade (função estabilizadora) (IRINEU, 2013, p. 38).

Na Teoria do Núcleo Central o conteúdo é estável não variando conforme o contexto. Esse núcleo é ativado a partir de “valores codificados na interação, e por elementos funcionais, ou seja, relativos à sua função nas práticas sociais” (IRINEU, 2013, p. 38-39).

3. 3. 2 A abordagem psicossociológica

A abordagem psicossociológica ou societal foi proposta inicialmente por Willem Doise que, diferentemente de Abric, focaliza a ancoragem como “processo responsável pela geração do fenômeno representacional” (IRINEU, 2013, p. 40). Esta abordagem:

[...] procura articular o indivíduo ao coletivo, integra explicações de ordem individual com explicações de *ordem societal*, buscando evidenciar que os grupos sociais de pertença do sujeito são definitivos para a construção de suas representações sociais (MACHADO, 2013, p. 22).

Segundo Irineu (2013), Doise em sua teoria aproveitou-se da psicologia social para dela usar o conceito de atitude. Nesta visão a representação social ou atitude? “é utilizada como construto derivado da associação entre valores sociais, próprios da coletividade, ou seja, da vida em grupos, e atitudes psicológicas, inerentes aos indivíduos, integrantes desse grupo” (p.40)

Este autor em sua pesquisa classificou a atitude dos sujeitos em relação ao que se é representado como uma “tomada de posição simbólica” (IRINEU, 2013, p. 41). Explica também que Doise compreende a RS como um conjunto de crenças, opiniões e posicionamentos acerca de um objeto ou situação tomada pelo sujeito ou pelo sistema social no qual está imerso e pelo tipo de relação que matem com esse sistema. Para Doise as RS são como uma atitude tomada frente ao contexto que vai variar de acordo com os grupos de pertença. Afirma ainda Irineu (2013) que, “o sentimento de pertença de um indivíduo a dado grupo social se dá por questões ideológicas, ou seja, por traços de compartilhamento de crenças, interesses, atitudes, opiniões e visões de mundo” (p, 42).

Deste modo, percebe-se nesta abordagem psicossociológica que tanto a posição quanto a inserção social do indivíduo e seus grupos são fatores decisivos para produção das RS.

3. 3. 3 A abordagem processual

Esta abordagem acompanha o pensamento de Moscovici (1978) e Jodelet (2001), Esta autora concebe as Representações Sociais como versões da realidade e afirma que “são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (JODELET, 2001, p. 21). Esta relação entre ação e vida social é basilar para investigar os seus processos de funcionamentos.

Na abordagem processual Jodelet (2001), ciente de que a RS é uma forma de saber prático, procurou traçar os caminhos do campo de estudos das representações. Neste sentido, ressaltou 3 questões:

a) “quem sabe e de onde sabem?”. Tal questão visa verificar as produções e circulações das Representações Sociais, no sentido de investigar a ligação entre o contexto social e o surgimento e difusão da RS;

b) “o que e como sabem?” Esta questão tem o intuito de conhecer os processos e estados de Representações Sociais, na ânsia de identificar o que pensam sobre o objeto; e,

c) “sobre o que se sabe e com que efeito?” Em que procura identificar o estatuto epistemológico das Representações Sociais, o qual procura relacionar tais representações com a ciência (NASCIMENTO, 2004).

Esses elementos e questões citados por Jodelet (2001) são fundamentais para pesquisa em RS.

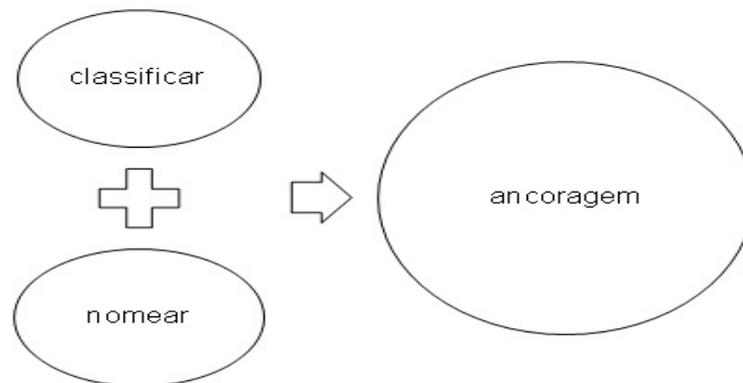
De acordo com Jodelet (2001) as RS são propagadas no saber do senso comum, deixando ao pesquisador a responsabilidade de estudar os fenômenos sociais e reconhecer as ancoragens e objetivações transpostas nos discursos e simbolismos, assim como, em suas práticas sociais que estão cristalizadas em seus saberes (SILVEIRA, 2011).

Assim, além dessas questões Jodelet (2001) evidencia a análise em RS a partir dos estudos da ancoragem e objetivação que “são processos simultâneos e

dinâmicos” (MACHADO, 2013, p. 19). Estes processos auxiliam em tornar familiar algo que é estranho, o que Moscovici (2011) afirma não ser fácil.

A **ancoragem**, segundo Moscovici (2011, p. 61) “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”. É um processo em que classifica, categoriza algo que até então não estava classificado, nem categorizado. Assim, “no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2011, p. 61). Para alcançar a ancoragem existem duas operações: a de classificar e de nomear.

Gravura 2: Ancoragem



Fonte: elaboração própria

A classificação

diz respeito à inserção do desconhecido, vinculando-o às normas e às regras pré-estabelecidas, relacionados aos aspectos normativos da cultura do sujeito. A classificação permite que o sujeito avalie ou julgue o objeto a fim de inseri-lo em definitivo em suas categorias já disponíveis (MACHADO, 2013, p. 20)

Nesta perspectiva traz para o contexto conhecido as ideias, os acontecimentos, as pessoas ou os objetos que são estranhos. A nomeação é o processo pelo qual atribui sentido ao objeto caracterizando-o e descrevendo-o, o que está diretamente ligada a classificação, pois não há como classificar sem nomear. Ao nomear uma pessoa ou coisa esta assume características que os tornam diferentes de outras pessoas ou coisas e que assim são convencionadas e partilhadas na sociedade (MOSCOVICI, 2011). Vale ressaltar que estas operações não são apenas para rotular pessoas ou coisas, mas que também tem o objetivo de “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (MOSCOVICI, 2011, p. 70).

De acordo com Moscovici:

No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo – mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é ‘inibido’ – então nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma cópia de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica [...] Quando classificamos uma pessoa como marxista, diabo marinho ou leitor do The Times, nós o confinamos a um conjunto de limites linguísticos, espaciais e comportamentais e a certos hábitos (MOSCOVICI, 2011, p. 62-63).

O outro processo de formação de RS é a **objetivação** que para Moscovici é a saída do campo do mental para o concreto, uma vez que:

... a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se verdadeiramente essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto. A objetivação aparece, então diante e nossos olhos, física e acessível (MOSCOVICI, 2011, p. 71).

É uma forma de sair do campo mental e, assim, materializar uma ideia ou um conceito. Para tanto, este processo se constitui em 3 fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante (ou Esquema figurativo) e a naturalização.

Destaca Machado (2013) cada uma destas fases:

Na **construção seletiva** novas informações e ideias vão sendo selecionadas e articuladas aos modelos padronizados e normatizados a fim de se tornarem parte legítima dos esquemas de pensamentos do sujeito. Ao selecionar, privilegiam alguns elementos em detrimento de outros. A

esquematização estruturante constitui o efeito da comunicação sobre a subjetividade do sujeito. Nesse mecanismo de construir esquemas, o indivíduo incorpora ao seu discurso e à sua prática elementos novos, que são originários e absorvidos de outros e da cultura, assumindo-os como criação própria. A **naturalização** está relacionada a forma e a posição que a projeção do pensamento novo se construiu. Dessa forma, a naturalização autentica uma realidade plena e ao que era uma abstração e possibilita a incorporação do novo aos esquemas mentais do sujeito (MACHADO, 2013, p. 20, grifo nosso).

Estas fases auxiliam as ideias a se converterem em objetos concretos o que anteriormente foi nomeado e categorizado, assumindo portanto, uma forma icônica. Desta forma, a ancoragem e objetivação trazem para o reconhecimento do objeto, para torná-lo assim acessível e, por conseguinte, conhecido.

Contudo, a ancoragem e a objetivação são difíceis de serem distinguidas porque uma remete a outra. “São processos simultâneos e dinâmicos; por conseguinte é difícil determinar sua ordem, pois como assinala Moscovici (1978), a Representação Social apresenta duas faces tão imbricadas que dificulta sua dissecação” (MACHADO, 2013, p. 19).

A abordagem processual é utilizada nesta pesquisa, na medida em que “toma como foco os processos de formação das Representações Sociais a partir de seu contexto de produção, elaboração, comunicação e circulação (SILVEIRA, 2011, p. 30), permitindo identificar as RS nos discursos dos discentes de Letras-Libras acerca do surdo. Além disso, a ancoragem e objetivação são estabelecidas neste estudo como categorias de análise.

IV O DEBATE SOBRE NORMALIDADE, DIVERSIDADE E DIFERENÇA COMO ALTERIDADE

Rompendo com as interpretações e os usos fundados em bases clínicas e em bases que declaram uma anormalidade, a surdez como presença de algo (e não a falta de algo), possibilita outras formas de significação e de representações de surdos. Tais representações podem colocar os surdos dentro de quadros e contextos sociais que acabam tomando, para si, traços identitários demarcados por diferenças culturais. Nesse caso, trata-se de traços que – diferentemente das representações médicas que demarcam a falta de audição – **frisam a surdez como a presença do olhar** (LOPES, 2011, p. 52, ênfase da autora).

4. 1 A NORMALIDADE E A ANORMALIDADE

As Representações Sociais acerca do surdo são perpassadas por três concepções de mundo: a) a normalidade – que vê o surdo como doente, um ser que precisa ser “normalizado”; b) diversidade – que vê o surdo como igual a todos os demais integrantes da sociedade; e c) diferença como alteridade – que vê o surdo como pessoa, com um ser visual.

No primeiro caso, a compreensão da surdez está embasada em um discurso médico “positivista” que caracteriza apenas o indivíduo como um ser lesionado em busca de cura, compreendendo a surdez como um “defeito”, buscando incessantemente o padrão, que é o de oralizar, rejeitando, por conseguinte, a língua de sinais. No segundo caso, ocorreu a mudança de foco do discurso, quando se afirma que todos são iguais, apesar das diferenças do corpo e outras diferenças como as socioculturais, o que na verdade, esconde as diferenças. E no terceiro caso se estabelece uma marca identitária e política alicerçada em um viés socioantropológico: as pessoas com deficiência possuem uma identidade, uma forma de vida.

Por isso, abri este capítulo com a citação de Lopes (2011), que frisa a surdez como a presença do olhar, um olhar mais social como o de diferença como alteridade. Assim, nesta seção apresento as concepções de mundo da “normalidade”, da “diversidade” e da “diferença como alteridade” que além de ser formas de compreensão acerca do surdo, se constituem como minhas subcategorias analíticas.

Começo pela normalidade.

A **normalidade** é uma concepção de ser humano que ocorre quando se faz escolha de um modelo de corpo e de identidade ideais e requer que este seja arbitrariamente alcançados por todos os indivíduos, o que acarreta discriminação e preconceito de quem não se enquadra, de quem não está na imposição estabelecida como ideal.

Essa representação permeia o mundo, estabelecendo modelos ideais de corpo – ideal e normal aqui se equivalem – com a crença de que todos os integrantes da população precisam acreditar, precisam seguir. Assim, a pessoa surda integrante dessa população busca a normalidade para se manter nos padrões estabelecidos pela norma.

Para chegar a esse conceito de normal, farei uma breve incursão histórica para evidenciar que se trata de uma forma de opressão e justificar que os indivíduos que não se enquadram no padrão estabelecido serão colocados em situação de desvalorização social.

Começo pela Grécia antiga. Nesta civilização antiga somente os deuses tinham os corpos perfeitos, os seres humanos não. Estes eram treinados para a guerra, os que não se enquadrassem eram marginalizados (DAVIS, 2006). A esses que não eram deuses eram chamados de *Zoé*²⁹.

A *zoé* exprimia o viver comum, de seres que efetivamente não participavam da *polis*, estando a margem da vida da sociedade, reduzido a se reproduzir, como um animal irracional, podendo a qualquer hora ser eliminado, por constituir um fardo para a sociedade, tendo como correspondência atual a segregação ou exclusão social, que pode ser o caso das pessoas com deficiência. Na caracterização da *zoé* estariam os indivíduos excluídos, considerados como não humanos, que possuem uma lesão ou identificados com alguma marca no corpo que os discrimine, os inferiorize (BENTES; ANDRADE-SILVA, 2014, p. 2-3).

E aqueles que faziam a oposição a *Zoé* chamavam-se de *Bios*. Estes eram pessoas valorizadas que detinham todos os direitos e podiam usufruir da vida: estavam, como se diz nos dias de hoje, nos padrões da normalidade e assim inclusos na sociedade.

Portanto, como já foi dito anteriormente, o ideal de beleza, na Grécia Antiga, era atribuído aos deuses, pois eram tomados como modelos de corpos perfeitos e divinos, inalcançável por um ser humano. Assim,

²⁹ A designação de *Zoé* como vida natural, próxima dos animais irracionais, regida pelas normas da natureza e dos instintos, supostamente livre da cultura, da vontade e da liberdade humana é de Agamben (2010), posto no livro “Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua”.

quando uma determinada cultura sugere-se uma forma ideal de corpo – de corpo divino – todos os sujeitos, absolutamente todos, sem exceção, permanecem ao redor do ideal. Nem por cima, nem por baixo, nem no meio: ao redor. Porque o ideal, reitero, não é humano, nem corresponde a este mundo (SKLIAR, 2003, p. 173).

O “ideal” referido na Grécia Antigo é algo inatingível pelos humanos. Em contrapartida tinha-se na idade média, nossa segunda parada nesta incursão, a figura do **grotesco**. Este, não era entendido como defeituoso, segundo os estudos realizados por Davis (2006) e sim compreendido como algo que se contrapõe ao poder instituído, fazendo referência aos seres comuns, aos seres humanos.

O grotesco não era análogo à deficiência mesmo sendo contrário ao ideal, porém o ser humano era entendido como algo “não-divino”, “não-belo”, algo que fazia referência a vida comum, pessoas comuns e não como a anormalidade (SKLIAR, 2013).

Até a Idade Média ainda não se tinha formado a representação de corpo perfeito, Ela só vai acontecer na nossa terceira parada desta incursão, no final do século XIX quando se instituiu a concepção de normalidade a qual passa a ser política de Estado: os governos passam a implementar ações para controlar a quantidade de indivíduos que não se enquadravam no novo padrão estabelecido de corpo.

A respeito da concepção de “normal”, no livro “*Disability Studies Read*”,

a constelação das palavras que descrevem este conceito: ‘*normalidade*’ (normalidade), “*normality*” (regulamento, regra), “normal”, “média”, “anormal” – foram incorporadas em todas as línguas europeias particularmente tarde na história. A palavra “normal” como “constituir, conformando-se a, não desviando ou diferente de, a algum tipo como ou padrão, regular usual” foi somente incorporada na língua inglesa em torno de 1840 (DAVIS, 2006, p. 3).

A palavra “**normal**” começou a ser usada, de fato, entre 1849 e 1857 com sentido de indivíduo que possui um corpo aceitável conforme o padrão estabelecido. Esse termo surgiu posteriormente ao conceito de “ideal”, expressão muito utilizada no século XVII (DAVIS, 2006). O estatístico Adolfe Quetelet foi que colaborou com a noção de normalidade a partir do conceito de “homem médio” e criou o conceito de “normal”. Ele utilizou cálculos para criar uma média de todos os atributos humanos – o tamanho do crânio, a cor da pele, a descendência, o grau de inteligência etc. – a qual acabou se tornando uma forma de padrão. “O homem médio, o corpo do

homem na média transforma-se em exemplar da maneira de vida do tipo médio” (DAVIS, 2006, p. 5). Este conceito também forneceu fundamentos para surgir as classes médias fortalecendo assim a ideologia da burguesia.

A **média** passou a ser o ideal, principalmente no corpo, produzindo a concepção de padrão e assim fomentando a normalidade. Este “ser na média” incita a criação da eugenia, já que esta prevê seres perfeitos e fortes.

O termo **eugenia** foi criado no século XIX por Francis Galton – primo de Charles Darwin³⁰ – que utilizou a estatística para traçar uma limpeza racial.

O fundamento teórico para a explicação das diferenças raciais foi a Teoria Pangênica de transmissão de caracteres, elaborada por Charles Darwin que sustentou serem os caracteres adquiridos numa geração transmissíveis às gerações seguintes. Galton observou que filhos de homens talentosos, advogados e médicos, geralmente seguiam as carreiras de seus pais e utilizou de artifícios estatísticos para mostrar que estes transmitiam tais caracteres a seus filhos, igualmente inteligentes e bem-sucedidos, enquanto os pobres geralmente continuavam pobres. Mas Galton ignorou em toda sua obra as diferenças de condições materiais concretas para o indivíduo se desenvolver. Foi com este viés radical que ele propôs o termo **eugenia** para falar em melhoria das raças, enfatizando que quanto mais pura a raça mais forte e melhor será (GIOPPPO, 1996, p. 168, grifo nosso).

Galton, a partir da revisão nos cálculos estatísticos de Quetelet, teve o intuito de promover uma raça humana mais forte usando o conceito de “normal” para mascarar sua real intenção de levar a uma raça humana dominante, com o conceito de “ideal” equiparado com o de “normal”. Desta forma,

O novo ideal de ordem fundado na classificação é alimentado pelo imperativo da norma e, em seguida é complementado pela noção de perfeição e progresso humano, e a eliminação do desvio, para criar uma visão dominante hegemônica de como o corpo humano deveria ser (DAVIS, 2006, p. 8).

Na perspectiva do ideal os que fogem a esse padrão são considerados desviantes. Os padrões normatizadores excluem os que não estão dentro da norma e as representações divulgadas na mídia e nos discursos preconceituosos corroboram com essa exclusão. Segundo Bentes (2012) para o corpo feminino, por exemplo, já existe um modelo preestabelecido que não é nem de uma mulher cadeirante e nem de uma com síndrome de *Down*, pois se considera que elas estão

³⁰ Charles Darwin acreditava que a “vantagem evolutiva beneficiaria o mais apto estabelecendo os fundamentos da eugenia e também a ideia de um corpo perfeito que se submete a melhoria progressiva” (DAVIS, 2006, p. 6-7).

fora do padrão de normalidade. Diante dessas considerações, existe uma norma que é tomada como modelo e quem não consegue imitá-la é excluído.

O termo “normalidade” vem de “norma” e de acordo com Skliar (2003, p. 169) “Norma: significado latino que demarca uma arte de seguir preceitos e corrigir erros”. Assim a normalidade se refere ao corpo normal. A normalidade, segundo Skliar (2006, p. 17), tem como propósito “em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de ‘anormalidade’”.

É a normalidade que impõem padrões ao corpo e valoriza corpos bonitos, perfeitos, tornando-os como modelos a serem seguidos. Isto posto,

Considerar-se normal é considerar a existência de outros cujos os atributos diferem dos que você elegeu para a normalidade e, ao fazê-lo, promoveu a exclusão dos que desses atributos não partilham ou apenas não são considerados como capazes de partilhar (LIMA, 2006, p. 61).

Assim, aquele que não segue os padrões da normalidade é posto à margem, este,

é inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro *deficiente*, uma alteridade deficiente, ou então, ainda que não seja o mesmo, um outro *anormal*, uma alteridade *anormal* (SKLIAR, 2003, p. 152).

Esse “outro” que não faz parte da normalidade é diferente e sua diferença torna-se um objeto de curiosidade, de alguém que precisa ser corrigido e normalizado. Este “outro” mexe com a estabilidade, com a mesmidade da normalidade.

Este “outro” que aqui chamo de surdo é alguém que – por não ouvir – se torna um ser estranho que está na escala mais baixa da hierarquia social, distanciado do “corpo normal”. Esse deficiente inventado pela normalidade (SKLIAR, 2003) está impresso no discurso da eugenia, e é transposto para o discurso popular, cotidiano, por meio de representações acerca desse “outro” deficiente, desse “outro” que é surdo e o qual se tem para com ele a indiferença.

Skliar (2003) ao tratar do deficiente e da educação especial afirma que a normalização é baseada no modelo médico o qual pauta-se na correção, sendo

indiferentes as especificidades, sendo observado em todos os indivíduos³¹ caracterizados como deficientes³².

Ao pensar sobre a indiferença se faz necessário compreender exatamente qual sentido apresenta no contexto do indivíduo surdo. A **indiferença** que se trata aqui faz referência à falta de interesse sobre alguém, a não percepção do “outro”, como se estivesse invisível (BENTES, 2012). Neste sentido percebo que os surdos e sua educação têm sofrido com esta indiferença em diversos domínios. O currículo, por exemplo, é um desses domínios já que seus pilares quase sempre estão atrelados à ideologia dominante ouvintista (SKLIAR, 1998). Tal concepção subordinou a educação dos surdos apenas ao ensino da modalidade oral da língua portuguesa, sendo indiferente às suas peculiaridades. Este ensino está pautado na busca pela normalidade.

Nos níveis de reflexão, principalmente no que se refere aos mecanismos de poder, Skliar (1998) traz para o debate como fator preponderante o ouvintismo que na educação dos surdos se fez – e ainda se faz – presente de forma opressora. O **ouvintismo** é definido como “representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo” (SKLIAR, 1998, p. 15). Para corroborar com a afirmação acima, ouvintismo é

um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se com se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontece as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p.15).

Essas práticas terapêuticas baseadas na normalidade transformaram o espaço educacional do surdo de pedagógico para clínico e estas modificações resultaram em padecimento à comunidade surda, já que afetaram diretamente os aspectos linguísticos dos mesmos. Skliar (1998) afirma ainda que o ouvintismo, sendo uma ideologia dominante, vai além do espaço educacional e consegue em sua magnitude o apoio de várias pessoas tais como: médicos, professores, familiares de surdos e até mesmo de integrantes surdos. O autor comenta ainda que tal ideologia ouvintista reforça a normalidade e não pode ser concebida apenas

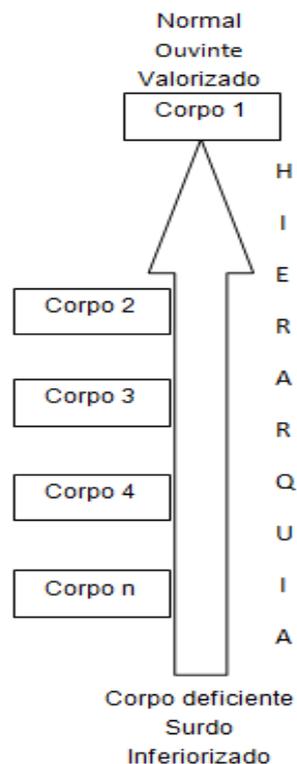
³¹ O termo que utilizo para caracterizar é indivíduo, aquele que ainda é tratado com indiferença, como objeto de uma ação, a de normalidade.

³² Aqui deficiente tem o sentido de lesionado e não com o sentido de uma identidade, uma forma de vida como é proposto nos *Disability Studies*.

como um “conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam ouvintes” (SKLIAR, 1998, p. 17). Há intrínsecos nesses pressupostos que a língua oral faz parte do “ser normal”, com isso é a única forma de abstrair conceitos e a língua de sinais como incapaz da expressão do pensamento e de ações. Esta ideologia do ouvintismo corrobora com a busca pela normalidade.

Essa ouvintização na educação consolida a indiferença no instante em que não ocorre a percepção do “outro” como diferente, e essa apatia concretiza a “mesmidade” a qual “proíbe a diferença” (SKLIAR, 2003, p. 39). É importante enfatizar que os indivíduos e corpos deficientes aqui citados estão em um campo oposto ao da “normalidade”. Como pode ser visto na gravura 3.

GRAVURA 3: modelo normal



A gravura 3 aponta o corpo deficiente como inferiorizado e como oposto ao corpo normal que é por conseguinte valorizado. A gravura indica também a existência de vários corpos que buscam alcançar o corpo normal. No caso dos surdos, estão na categoria “corpo deficiente” o qual buscam alcançar a normalidade, ou seja, chegar a ser “como ouvintes” que estão em uma escala superior como “normais”.

Assim a concepção sobre o “ser surdo” permeado pela rejeição ao “outro” passa pelos embates estabelecidos pela teoria da normalidade, que inevitavelmente reforçam a discriminação a esses indivíduos. Neste sentido, cabe problematizar o entendimento dos participantes da pesquisa sobre o surdo no intuito de identificar as bases epistemológicas em que suas Representações Sociais estão ancoradas. É importante ressaltar que as Representações Sociais apresentadas acerca das pessoas surdas refletem as atitudes que podem ser agressivas ou não e a forma como compreendem o surdo pode influenciar a prática. Segundo Lacerda (2013, p. 41) pode-se “considerar como forma de agressão a eliminação da diferença, a ridicularização da língua de sinais, a imposição da língua oral, a inclusão de surdos entre deficientes, e a inclusão de surdos entre ouvintes”.

Entretanto, esse discurso da normalidade vem sendo substituído por outro discurso, o da diversidade o qual prega uma igualdade entre as diferenças, o que traz representações diferenciadas das da normalidade.

4. 2 A DIVERSIDADE

Com a sociedade imersa na busca pela normalidade a segunda concepção de ser humano traz a ideia de um ser diverso dos demais, que passa a ser considerado como igual a esse, obscurecendo a diferença. Tal concepção surgiu como uma ideologia no intuito de substituir a concepção anterior, a da normalidade (DAVIS, 2013) ou de mascarar-la tornando todos os seres humanos iguais pautados no discurso de igualdade de direitos.

O início da busca por essa igualdade de direitos é perpassado pela ruptura entre o homem e a herança medieval, e foi um caminho trilhado por insatisfações.

O discurso sobre direitos humanos tem longa tradição. Para os ingleses, a inspiradora é a Carta Magna de 1215. Paralelamente, já encontramos

petições feitas pelos franceses, pelos Estados Gerais, em 1355 e 1484. Podemos remontar, como é de senso comum, de certa maneira, cada vez mais longe, e encontrarmos os germens desse discurso no Sermão da Montanha, de Jesus Cristo. Mas para o homem moderno, as que interessam são as do século XVII e as que vêm a seguir. Em 1620, temos a petição que os ingleses enviaram a Carlos I reclamando dos impostos ilegais, das ocupações pelos soldados das casas de gente boa, e das prisões sem justa causa. Como não adiantou, em 1689 enviaram outra (Bill of Rights) que visava limitar a autoridade real e impedir que o parlamento fosse fechado a qualquer pretexto. Estas conquistas inglesas repercutiram sobre os americanos e os franceses (ORLANDI, 2007, p. 301).

Esses acontecimentos abriram passagem para as primeiras intenções dos direitos humanos, a necessidade de valorizar o ser humano tornando-os iguais em direito, o que foi o princípio das construções ideológicas da diversidade.

A formação discursiva dos direitos humanos ocorreu com a revolução americana em 1776, com reivindicações de direitos no intuito de obter liberdade ao povo americano nas mais diversas áreas entre elas liberdade de imprensa, liberdade de religião e etc. A declaração de independência dos Estados Unidos trouxe o discurso de que todos os homens são iguais (DRIVER, 2006).

O princípio da igualdade também esteve atrelado ao Iluminismo, período conhecido como “Época das luzes”, que foi um movimento intelectual ocorrido no século XVIII na Europa com objetivo de mudanças estruturais na sociedade. Trata-se de uma ideologia “contra a intolerância religiosa, em defesa das liberdades, contra o arbítrio do absolutismo e em defesa de um regime político em que os cidadãos, protegidos por uma constituição, participam da administração do Estado” (VOVOLLE, 2007, p. 12).

Antes da Revolução Francesa, existia na França o Antigo Regime³³, o qual não havia igualdade. A sociedade era categorizada entre os que tinham “mais privilégios” e outros que tinham “menos privilégios”. De acordo com Vovolle (2007, p. 12) “à frente vinha o clero, a igreja católica, a única que tinha o direito de ensinar a religião, mas que também era muito rica em terras e rendas. Mais ricos ainda eram os aristocratas, que compunham a ordem da nobreza”.

A sociedade do Antigo Regime tinha suas posições baseadas no feudalismo – no qual os vassalos eram proprietários do feudo e tinham servos camponeses para trabalhar na terra que pertencia aos nobres. Contudo, ao final do século XVIII, na França já não havia mais servos e mesmo assim ainda existiam as obrigações e

³³ Segundo Vovolle (2007, p. 11) “Esse ‘Antigo Regime’ era o reino da França, uma monarquia sobre o reinado de Luiz XVI e de sua esposa, Maria Antonieta”. O termo “Antigo Regime” foi nomeado após sua queda pelos próprios revolucionários, no intuito de começar um reino novo.

taxas que deviam ser pagas em dinheiro pelos camponeses. Essa insatisfação pelas desigualdades foram um dos motivos da revolução.

Assim em 1789,

na época da Revolução Francesa, a igualdade foi anunciada como um princípio geral, uma promessa de que todos os indivíduos seriam considerados os mesmos para os propósitos de participação política e representação legal (SCOTT, 2005p. 15).

A Revolução Francesa surgiu com a propaganda de acabar com as desigualdades na França: a população cansada do autoritarismo da monarquia uniu forças para acabar com um governo tirano. Toda tradição da aristocracia da época foi derrubada pelos três princípios basilares da revolução que guiaram a diversidade, os quais foram: Liberdade, Igualdade e solidariedade (fraternidade).

O valor da liberdade corresponde aos direitos e garantias para os exercícios das liberdades individuais ou coletivas. Tem como pressuposto óbvio o fundamento de todos os demais direitos, que é o direito à vida. Inclui os direitos à integridade física, bem como os direitos e liberdades concretas para expressão do pensamento, do culto religioso, da opção política e etc. O valor da igualdade social corresponde, mais do que à igualdade de oportunidade, ao **reconhecimento da igualdade em dignidade**, o que, concretamente significa reconhecer os direitos em relação as necessidades básicas como saúde, educação, habitação, trabalho e salário justo, seguridade, providência, acesso à justiça e etc. O valor da solidariedade, que os franceses chamaram de fraternidade corresponde a exigência de participação na vida pública ao bem comum (BENEVIDES, 1998, p.156, grifo nosso).

O final da revolução francesa culminou com o documento chamado de “Declaração dos direitos dos Homens e do cidadão” que foi tomado como direitos universais defendendo a igualdade de direitos entre os homens. Esta declaração embasou também a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que em seu artigo I e II afirma:

Artigo I: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade;

Artigo II: 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição [...] (ONU, 1948, p. 02).

Este sentido de igualdade no discurso das declarações supracitadas embasa a discussão da diversidade, que atualmente trata de uma nova forma de ver o

“outro” deficiente. Ao compreender o ser o humano de uma forma em que são todos “iguais em direito”, pautado em um dos princípios da declaração dos direitos dos homens e do cidadão bem como na declaração dos direitos humanos, a sociedade toma esse discurso e o torna como um modo de disfarçar as diferenças. Estes discursos são universalizantes fomentando ainda mais a ideologia da diversidade, a qual surge com o propósito de velar a normalidade – que foi discutido na subseção anterior – e busca equiparar todos na sociedade.

O termo “normal” vem sendo substituído pelo termo “diverso”:

A ideia de diversidade tem muitas coisas mais recomendáveis do que o conceito de normal. Na superfície estamos melhor ao abandonar um padrão universal para os órgãos e culturas reconhecendo que não há algo reinante ou um corpo ou culturas ideais – que todos estão em situação relativa entre si e devem ser igualmente valorizados. A diversidade é de fato um conceito muito mais democrático do que a normalidade desde que a diversidade aplica-se a uma ampla gama da população, ao contrário da normalidade, o que naturalmente evita o anormal (DAVIS, 2013, p. 2).

A diversidade em seu discurso prega uma igualdade entre as pessoas. Essa ideia se torna fundamental para o neoliberalismo³⁴, pois sua ideologia reconfigura os cidadãos para serem consumidores, pois tem em seu princípio uma economia desregulada, conformando que “a essência dessa transformação do cidadão em consumidor é que a identidade é vista como um correlato dos mercados e a cultura torna-se um estilo de vida. Um estilo de vida é ativado por escolha do consumidor” (DAVIS, 2013 p. 3). Este é o princípio da economia que fomenta este discurso baseado na igualdade de oportunidade, que supostamente se funde com a concepção de justiça.

Aqui se estabelece a diferença entre diversidade e normalidade. A diversidade prega um mundo em que todos são iguais e normais, sem a existência de um padrão de normalidade do corpo, colocando o cidadão imerso no mundo diverso; já a normalidade busca pelo padrão de corpo normal, dicotomizando os mundos em “normais” e “anormais”. Nas palavras de Davis (2013, p. 3) “a diversidade pode muito bem ser vista como a ideologia que abre mercados livres de consumidores argumentando que todos são iguais, apesar das diferenças superficiais como raça, classe ou gênero”.

³⁴ Segundo Morais (2001 p. 11) o neoliberalismo “é a ideologia na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque a forma de regulação do século XX [...]”

Isto posto, foi olhar da diversidade que colocou os surdos no patamar de igualdade – no sentido de anulação – o qual nega suas diferenças e isso ficou evidente nas falas de alguns discentes do Letras-Libras como será exposto na seção V.

É importante frisar que entremeado nas representações negativas, surgiram também representações positivas, o que para a comunidade surda é um avanço para a educação, pois as RS estão se resignificando, indo em direção ao olhar de diferença como alteridade.

4. 3 A DIFERENÇA COMO ALTERIDADE

Nesta subseção discorro sobre a opção pela terceira concepção de mundo que implica a acedência da diferença e da alteridade, fundado na relação, no envolvimento, no encontro, na autenticidade, na relevância das potencialidades e conhecimentos que o outro pode trazer.

O termo alteridade tem origem na língua Latina. Advém de “alter” que significa “outro”. Segundo Abbagnano (2003, p. 34) “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença”. A **alteridade** considera o “outro” como diferente não como oposto ao “normal”, mas como é, em seu modo mais singular, reconhecendo-o a partir da consciência de sua diferença.

Neste debate sobre a alteridade o “olhar” ou atitude para com o “outro”, parece-me relevante citar o filósofo do diálogo, Martin Buber. Um dos principais comentadores no Brasil de Buber, que traduziu a obra “Ich und Du” do alemão para o português, o professor Newton Aquiles Von Zuben, na Introdução, explica que há duas palavras-princípio: EU-TU e EU-ISSO e se baseia na filosofia relacional-dialógica de Buber (1973). “Na primeira, o Eu é uma **pessoa** e o outro é o TU; Na segunda, o Eu é um **sujeito de experiência**, de conhecimento e o ser que lhe defronta um objeto” (ZUBEN, 1973, p. LII, grifo nosso), nesse sentido, somente na primeira palavra princípio há a consideração da alteridade, somente na relação entre o Eu-Tu que se estabelece a alteridade, o que não ocorre na palavra-princípio Eu-Issu, é apenas um objeto de uso em que o “Eu” é individualista.

É com essa concepção que utilizo o termo “pessoa” para se referir à **pessoa surda**, pois “O Eu da palavra-princípio Eu-Tu aparece como pessoa e se conscientiza como subjetividade” (BUBER, 1973, p. 73), desconsiderando assim os termos “sujeito” ou “indivíduo”, pois como tais são visto como “egótico”, por Buber, o qual é entendido como individualista e mais voltados para si mesmo.

A relação Eu-Tu, afirma Buber, é dialógica, já que precisa haver uma totalidade “A palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade” (BUBER, 1973, p. 3), quando ocorre o encontro, o “outro” ocorre a reciprocidade. Essa relação define o modo de ser no mundo. É nessa relação de reciprocidade que se concebe o “outro” no modo de respeitar sua especificidade.

É o diálogo que se torna basilar para os seres humanos. Neste sentido,

Se Eu e Tu nos revela o **diálogo** como fundamento da existência humana, se a questão antropológica deverá ser abordada como um ato vital de procura do sentido da existência humana, então trata-se de perscrutar o dialógico no ser humano. O ‘entre’ permitirá, como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade; e **só no encontro dialógico é que se revela a totalidade do homem** (ZUBEN, 1973, p. LI, grifo nosso).

Para que o respeito ao “outro” seja efetivado é preciso basear-se na relação Eu-Tu já que este é o esteio para o diálogo.

É fato que para que haja esse diálogo que Buber se refere é necessário que a sociedade se dispa da indiferença. No caso do surdo é olhá-lo como uma pessoa a partir de suas potencialidades.

Falar de alteridade é falar de diferença, respeito, responsabilidade para com o outro, é perceber o “outro” por sua diferença e não como inferior (FREIRE, 2004). Afinal, só construo minha identidade, meu “eu” na relação com o outro, com o “Tu”. Uma analogia pode ser feita com uma "cantada" amorosa que diz: "eu não vivo sem você"? Ela é verdadeira na relação, pois o "Eu" não vive sem o "Tu". O “eu” precisa do “tu” e o “tu” precisa do eu, é a reciprocidade, para poder constituir o “Eu” (BUBER, 1973). É a alteridade que constitui a pessoa. Isso não significa que o “eu” vá se anular, ser absorvido pelo “outro”. Por exemplo: se uma pessoa aceita o surdo como ele é, em sua singularidade, não significa que esta vá se tornar "surda", mas esta vai aprender com ele e é provável que aquele também aprenda com este. Cada qual tem um ato de responsabilidade, de resposta para com o outro, estabelecendo o diálogo.

Falar de diferença é falar de dualidade, segundo Oliveira (2004, p. 28) “o conceito de ‘diferença’ é proveniente do latim *dis* (divisão ou negação) e do verbo *ferre* (levar com violência, arrastar)”. A diferença está inerente a identidade e, por conseguinte, esta “identidade é marcada pela diferença” (SILVA, 2013 p. 11). Essa marca traz uma concepção de diferente baseado no conceito de diferencialismo o qual já foi visto anteriormente. Contudo ao se referir a diferença como alteridade essa concepção se transforma.

Segundo Skliar (2006)

o primeiro dos filósofos a distinguir entre diferença e alteridade foi Aristóteles: a diferença das coisa supõe sempre uma determinação sobre aquilo em que diferem. Alteridade, ao contrário, não significa determinação nenhuma: há um outro ser e não uma determinação entre dois seres (p. 20).

De acordo com Skliar (2006) a diferença pode ser encarada de duas formas: como diferença política ou como diferença filosófica. A primeira é marcada por uma **diferença de oposição** a qual torna o “outro” como ser diferente de alguém. Esse outro que se torna uma obsessão pelo que é “estranho” que geralmente é entendido como inferior, “é a nossa obsessão que muda o outro, inventa, fabrica e traduz o outro, sempre outro, a cada dia” (SKLIAR, 2006, p. 22). A segunda é marcada pela **alteridade** ou “outridade” a qual é compreendida enquanto o “outro” por ser “quem é” não comparado a um “outro” ser determinado, sem distinção ou oposição. Jodelet (1998) apresenta duas formas de alteridade: alteridade de fora e alteridade de dentro.

A alteridade de fora [é] referente ao ‘longínquo’ e ‘exótico’ definido com relação a uma cultura dada – seja ela nacional, científica ou grupal - e a alteridade de dentro [é] referidas àqueles que marcados com o selo da diferença, seja ela física (cor, raça, deficiência etc.) ou ligada a uma pertença de grupo (nacional, étnico, comunitário religioso etc.) se distingue no seio de um conjunto social ou cultural e podem aí ser considerados como fonte de mal-estar ou de ameaça (JODELET, 1998, p. 48).

No caso dos surdos, em sua alteridade de dentro, podem estar marcados com selo da diferença quando é compreendido como oposto ao normal corroborando a diferença política de Skliar (2006).

Assim, é extremamente importante esclarecer algumas questões a respeito das diferenças e dos diferentes, uma vez que estão causando grande confusão no âmbito educacional.

Os 'diferentes respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de 'diferencialismo', isto é uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. Ao meu ver, as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minorias etc. São, simplesmente – porém não simplificada – diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como 'diferentes – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades esse 'ser diferença' como contrárias como opostas e negativas à ideia de norma do 'normal' e, então, daquilo que é pensado e fabricado como 'correto', o 'positivo' o 'melhor' etc. (SKLIAR, 2006, p. 23).

Desta forma a diferença como alteridade reconhece o outro como um ser singular a partir de sua própria especificidade, compreendendo que a pessoa afirma-se na outridade. Em síntese: o “Eu” só existe com o “Tu” (BUBER 1973). É nesta relação que acontece o diálogo e dessa forma acontece o reconhecimento do outro. De acordo com Betto (2000, p. 8) a alteridade “É ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”. Essa alteridade é de pessoa para pessoa, o que Buber (1973) caracteriza como EU-TU e afirma ainda que essa constituição em tornar-se “pessoa” acontece na relação.

Por esses dizeres, faço a opção pelo termo “pessoa surda” e não mais “indivíduo” ou “sujeito surdo”. Esta discussão é importante, uma vez que considera-se que o ser humano se constitui por meio do outro, o que designamos por **alteridade**.

Neste sentido compreender as singularidades do olhar da diferença como alteridade implica ser capaz de apreender as especificidades do surdo: a) são visuais; b) são bilíngues; e c) são usuários da língua de sinais.

V AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTE DO CURSO LETRAS-LIBRAS

O ato de acolher a todos em sua diferença não implica numa submissão ao grupo dominante. Os surdos revelam-se como bom exemplo. Apesar de esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes, resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e de cidadania (SILVA, 2006, p. 15).

5.1 O DISCURSO DA NORMALIDADE

Defini na seção II, referente a “trajetória teórico-metodológica” três subcategorias analíticas neste trabalho que estabelecem possíveis representações a respeito do “ser surdo”: a normalidade, a diversidade e a diferença como alteridade.

Trato aqui da primeira subcategoria, a que está centrada em ver os indivíduos deficientes como reduzidos a lesão que cada um apresenta, ou seja, o surdo é classificado e avaliado patologicamente. O posicionamento a respeito do surdo, no que diz respeito a esta Representação Social, visa a correção do déficit dos alunos, para que sejam curados, como se a função da escola fosse a mesma de uma clínica de reabilitação ou de um hospital.

É como se os professores passassem a exercer um papel de “médico”, tratando os alunos como se fossem “pacientes”. Nessa atitude, o professor perceberá o seu aluno como objeto de provisão de serviços ou de encaminhamentos para reabilitação, de tratamento clínico, psicológico, em que se fara elegibilidade de benefícios, baseado na gravidade do prejuízo.

Ao responder a questão “Para você o que é ser surdo?” alguns alunos do Letras-Libras enunciaram representações que fomentam o discurso da normalidade. Do quantitativo de 58 discentes, 19% indicaram representações caracterizadas aqui como normalizadoras, ou seja, citaram termos como “deficiência auditiva”, “anomalia auditiva”, “problema auditivo”, perda de audição, que são termos utilizados na área médica e que pressupõem que o referente, o aluno, precisa de cura, de tratamento.

Ao responder a questão os discentes Abel, Edgar, Fabiano e Elba dizem:

O indivíduo que apresenta uma **deficiência auditiva**, a qual pode ser classificada em diversos níveis [...] (Abel, turma D).

[...] portadora de uma **anomalia auditiva** (Edgar, turma Q).

É um ser humano que possui um **problema auditivo** extremo adquirido desde o nascimento (Fabiano, turma Q).

Uma pessoa surda é aquela que possua uma **perda parcial ou total da audição** [...] (Elba, turma Q)

Quando se faz referência a surdez associada à patologia esta afirmação é **ancorada** a partir da inferência da surdez como “anomalia”, “problema” ou “perda de audição” como fizeram os discentes. Esta anomalia é compreendida como algo fora do normal, ou seja, que se desvia da norma. A representação que se tem a respeito do surdo está **objetivada** na imagem do “surdo como anormal”. Se o padrão é estabelecido a partir de quem ouve,

a configuração de ser ouvinte pode começar a ser simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também ser branco, homem profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo portanto, significa não falar – surdo-mudo – e não ser humano (SKLIAR, 1998, p. 21).

O “ser ouvinte” é a norma a ser seguida e aquele que é surdo é considerado nesta representação como desviante, anormal. Essa “anormalidade” é absorvida por estes acadêmicos como enfermidade e a compreensão de doença está pautada na ideia da surdez como algo patológico inerente ao modelo clínico-terapêutico. O que os discentes representam é uma visão de mundo do “ser surdo” centrada na doença.

Os termos “deficiência auditiva”, “anomalia auditiva”, “problema auditivo”, perda de audição remetem para o conceito de surdez. Na área médica, além da designação, da nomenclatura, ser surdo é ter uma deficiência auditiva, é ter um problema auditivo, uma perda. Há uma classificação dessa perda.

Kauffman; Helito (2006, p. 316) afirmam que a “**surdez** ou disacusia corresponde a alteração da audição e pode acometer adultos e crianças. Os médicos a classificam em leve, moderada ou grave”. Assim esses posicionamentos levam às práticas clínicas normalizadoras, que segundo Lopes (2011, p. 08) implica na necessidade de “terapia de fala, aparelhos auditivos, técnicas diversas de oralidade [que] foram desenvolvidas com a finalidade de normalização”. Esta concepção também afeta a educação que ao entender

a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de ‘dar conta’ de todos aqueles que não se enquadram em um perfil da normalidade (LOPES 2011, p. 08).

Este modelo, o da normalidade, “impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva” (SKLIAR, 1997, p. 79). Assim,

aquele que não ouve tão bem, ou não percebe algumas manifestações na medida em que deveria, via de regra, passa a ser distinguido, como alguém com uma perda, com uma carência, com uma falta de, com uma deficiência, e também como uma pessoa portadora de uma especialidade. Essa nomenclatura cria uma circunscrição marcada pela inferioridade, pela deficiência, aprisionando aquele que diz, e aquele do qual se diz (LULKIN, 1998 p. 40).

Quando os discentes Elba e Abel afirmam que a pessoa surda é deficiente auditiva e apresenta a perda parcial ou total da audição, as Representações Sociais repetem o que a perspectiva clínica-patológica diz a respeito da surdez, o que está impresso no discurso médico acerca da surdez. Desta forma,

as pessoas ouvintes demonstram o funcionamento normal da audição, pelas habilidades dos atos de ouvir e do falar. As pessoas surdas, cujos os problemas com a parte fisiológica resultam numa dificuldade com o falar e o ouvir, evidenciam-se em relação à norma por uma fala truncada, de difícil compreensão e um suporte gestual acentuado, no ato da comunicação (LULKIN, 1998, p. 40).

Esta concepção clínica reforça a não aceitação do “outro” enquanto suas especificidades, reforçam, assim, o ouvintismo, o diferencialismo e por conseguinte a anormalidade. O **diferencialismo** aqui é percebido como a não aceitação da diferença, como intolerância ao “outro” que é visto como “anormal”, entendendo que [...] algo está errado, que há alguma coisa equivocada no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema etc. (SKLIAR, 2006, p. 18).

Outras respostas marcantes são as das discentes Edite, Adélia, Ada e Jacy:

A pessoa surda é **deficiente** visto que não possui um canal de informações que é a audição (Edite, turma D).

Uma pessoa que nasceu ou **perdeu o sentido da audição**. Quando nasce surda a pessoa é totalmente desprovida de audição (Adélia, turma Q).

Alguém que pode conviver em sociedade como **alguém que pode escutar** (Ada, turma Q).

É alguém que **não consegue ouvir** o que a outra pessoa diz. (Jacy, turma Q).

A partir das falas dos discentes acima percebo que estão ancoradas no discurso do surdo como “não ser capaz”, “não ser eficaz”, que “lhe falta algo”, ou que “pode escutar”. Tais inferências estão objetivadas na imagem de que o “surdo é deficiente”, neste sentido, faz-se necessário compreender o que é “ser deficiente”. Segundo Ribas (2003, p.12) “[...] a palavra deficiente’ tem um significado muito forte. De certo modo, ela se opõe a palavra ‘eficiente’. Ser ‘deficiente’, antes de tudo, é não ser ‘capaz’, não ser ‘eficaz’”. Essas concepções da surdez enquanto “deficiência” são representações produzidas no cotidiano por indivíduos que

olham para surdez e para os surdos a partir de uma posição ouvintista. O que fazem para “imaginar-compreender” esse “outro” é projetar-se para o seu lugar, mas sempre carregando suas próprias significações de ouvintes; Olham a surdez como uma falta, um dano, um prejuízo à normalidade; Olham a surdez como a ausência da fala. “Não ter a fala” pressupõe, em uma sociedade oral, a mudez; dito do outro modo, pressupõe “ausência” de pensamento ou, pelo menos, pressupõe que o surdo não tem o que dizer; Por conhecerem um surdo, generalizam seus comportamentos e saberes para todos os surdos. Por exemplo, se a pessoa conhece um surdo que fala e faz leitura labial, parte do pressuposto de que todos os surdos podem falar; Olham o surdo como se eles fossem um estranho, um estrangeiro; Consideram a surdez uma condição que coloca os surdos em um mundo à parte, às vezes indesejáveis porque desviante (LOPES, 2011, p. 51).

Evidencia-se assim, mais uma representação negativa acerca do surdo pautada na normalidade. Um discurso que fomenta, que dá fundamento para a visão do surdo como “não ser capaz”, “não ser eficaz”, que “lhe falta algo”, ou que “pode escutar” pode ser assim formulado, por uma intelectual brasileira da normalidade, uma das ex-diretoras do Instituto Nacional de Surdos:

não é, efetivamente, normal ser-se surdo, mas o surdo pode ser acentuadamente normal, como indivíduo, como personalidade se for orientado pelos métodos corretos de tratar o problema da sua deficiência; a nossa tarefa é preservar e desenvolver, nele, as fontes de normalidade que não foram atingidas pelas surdez (DORIA, 1961,p. 30).

A não aceitação fica evidente na fala desta autora e é reproduzida quando Ada, aluna do Letra-Libras, afirma que o surdo “é alguém que pode escutar”, o surdo passa então a não ser aceito pela sua condição. A discente busca no discurso normalizá-lo, enquadrá-lo a condição de possível ouvinte. Outras alunas, como Edite e Adélia afirmam que a pessoa surda é “deficiente³⁵” repetindo também o discurso

³⁵ Aqui o termo deficiente está explicitamente com o sentido de lesão em que o problema é individual. Há outra leitura deste termo, dado pela abordagem social, quando afirma que a deficiência não está no sujeito e sim no ambiente ou nas relações com quem convive, que se torna um obstáculo para comunicação ou locomoção.

na visão médico-patológico. Essa representação esta pautada no “que falta algo” e também como um “ser” que não compreendo.

Skliar afirma que há duas formas desse “outro” ser, ele diz que “existe o próximo – esse que não sou eu, e que é diferente de mim, mas que posso ver, compreender e assimilar – e também o **outro radical**, (in)assimilável, incompreensível, e inclusive impensável” (SKLIAR, 2003, p. 26, ênfase adicionada). Nas falas das discentes é possível que a pessoa surda esteja representada como esse “outro radical”.

Desta forma o “outro radical” é decorrente de uma compreensão da surdez enquanto doença, como é relatado. Neste sentido,

a surdez é construída na perspectiva do *déficit*, da anormalidade. O ‘normal’ é ouvir, o que diverge desse padrão, deve ser corrigido ‘normalizado’. Nesse processo normalizador, abre-se espaço para estigmatização e para construção de preconceitos sociais (GESSER, 2009, p. 67).

Essa não identificação da normalidade faz com que o surdo seja representado como “doente”. Esse outro entendido como deficiente é um ser inventado que foge do corpo normal “é produto de uma fabricação da normalidade” (SKLIAR, 2003, p.164). Esta concepção leva a compreensão do surdo

como capazes de serem “tratados”, “corrigidos” e “normalizados” através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade (LOPES, 2011, p. 09).

Lopes (2011) se refere a um ser surdo que tem partes do seu corpo modificadas, ampliadas, aperfeiçoadas por componentes tecnológicos, do tipo uma cóclea, um amplificador de audição que transformam o ser em uma espécie de ciborgue, ser híbrido entre máquina e humano, que no caso do sujeito surdo tem sua audição surdez substituída por componentes eletrônicos. A autora faz uma crítica a esse processo, que chama de ciborguização do corpo.

Assim, o debate sobre o indivíduo surdo precisa ir além do corpo, pois se assim permanecer continuará a ser entendido como deficiente e, por conseguinte subjugado, oprimido e marginalizado. Essa opressão força o sujeito surdo a ir em busca da mesmidade, e isso significa buscar ser ouvinte, pois a normalidade incute que ser diferente é ser anormal. Esse sentido de “anormal” reforça as RS de

inferioridades e tais representações refletem ainda mais a não aceitação desse “outro”.

Outras representações identificadas estão nas falas de Marina, Marcelo e Felícia a respeito da pessoa surda:

É **fechada e reservada**, quando em contato com ouvintes em classe regular, em sala regular pude observar que eles ficam mais acanhados e acabam se fechando em seu “mundo” por terem medo ou mesmo “vergonha” (Marina, turma D).

É uma pessoa que precisa, assim como outras pessoas com deficiência, de uma **atenção especial e específica** para melhor se adaptar na sociedade (Marcelo, turma D).

É **isolada**, porque na maioria das vezes não consegue se comunicar com todos senti dificuldade ele acaba não interagindo e não se envolvendo com os outro que estão ao redor [...] (Felícia, turma D).

A representação notada nos discursos dos discentes é ancorada na afirmação do surdo ser como uma pessoa “fechada”, “isolada” e “reservada” e isso está objetivada à imagem de que o surdo é “uma pessoa não comunicativa”.

Essas representações podem muito bem advir de uma teorização feita, por exemplo, por Doria (1961, p.34), que ao caracterizar o surdo, afirma que são pessoas “por si só isoladas; no seu mundo silencioso, ela se comunica pelos olhos e pelo tato”. Este discurso proferido na década de 1960 por uma intelectual da surdez, segundo Oliveira (2004, p. 171), reforçou e ainda reforça o imaginário popular, uma vez que o “olhar sobre essas pessoas no imaginário coletivo, social e educacional é o de seres ‘diferentes’, incapazes e isolados por isso não aceitos não respeitados como cidadãos, rotulados e excluídos pela sociedade”.

Ainda com o olhar de “diferença” no sentido de oposto ao “normal”, o discente Marcelo se ancora na ideia de que o surdo é “uma pessoa especial” e tal discurso é objetivado com a imagem de que sempre o surdo “necessita de atenção especial”.

Esses rótulos e imagens atribuídos aos surdos “refletem as lutas dessas mesmas entidades ouvintes para impor a sua vontade às crianças e adultos surdos” (LANE, 1992, p. 47). Essas características negativas, segundo essa autora, são conferidas de forma inconsistente, pois revelam pouco sobre os surdos, que revelam ainda mais a ideologia ouvintista. Essa ideologia traz em seu bojo uma colonialidade

que Grosfoguel (2010) afirma ser “situações coloniais³⁶ da atualidade”, pois o ouvintismo ainda é um assunto atual. Sendo este uma forma de colonização.

Os discursos e as representações sobre a “diferença³⁷” das ditas ‘pessoas com necessidades especiais’, no contexto educacional brasileiro trazem a marca da nossa colonização europeia e de sua visão “etnocêntrica” de mundo. O eixo de referência a essas pessoas tem sido moral e historicamente “eurocêntrica”, construído em torno do “comprometimento” físico ou mental, numa perspectiva polarizada e excludente (OLIVEIRA, 2004, p. 129).

Ao compreender este “diferente” como uma representação negativa, acena que o diferencialismo é uma “categorização, [uma] separação e [uma] diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas” (SKLIAR, 2006, p. 23). Esse diferencialismo se constrói a partir do “referencial identitário estabelecido” (OLIVEIRA, 2004), no caso dos surdos o referencial é o ouvinte.

Esse sujeito surdo considerado como o “outro” anormal e inferior é negado e vitimizado pelas representações negativas que reforçam uma prática excludente. Segundo Oliveira (2004, p. 128) “consideradas ‘diferentes’ e marcadas por estigmas e por imagens negativas sofrem práticas de discriminação que inviabilizam ou minimizam a sua participação na sociedade como cidadãos”.

5. 2 O DISCURSO DA DIVERSIDADE

A segunda subcategoria de análise é a **diversidade**. Posso afirmar que é uma variação da primeira, mas que apresenta avanços significativos.

Os discursos da diversidade foram identificados em 51, 7% dos discentes: 30 em um total de 58 que responderam a pergunta “Para você o que é ser surdo?”. Os discentes Joice, Samara e Marluce responderam que a pessoa surda é

Uma pessoa normal, que se difere por ter uma especificidade auditiva, o que não impede a mesma de viver harmoniosamente em sociedade (Joice, turma D).

³⁶ “Por ‘situações coloniais’ entendo a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnicos-raciais dominantes, com ou sem existência de administrações coloniais” (GROSGUÉL, 2010, p. 468).

³⁷ Essa diferença está no sentido de “diferencialismo”

Um ser humano como qualquer outro [...] capaz de ter uma vida social normal (Samara, turma Q).

Uma pessoa igual as outras (Marluce, turma T)

Note na subcategoria “normalidade” ocorria discursos do tipo o surdo é uma “anomalia”, é um “problema” ou apresenta uma “perda de audição”. Agora, nesta subcategoria, o discurso é que ele é “normal”.

Tais discursos dos discentes estão ancorados na ideia de que o surdo é “sujeito e cidadão normal”, com a objetivação que remete a imagem de “uma pessoa normal”. Representar o surdo como “normal” é uma forma ideológica de mascarar as peculiaridades do surdo, deste modo, é uma forma de ocultar a diferença, apresentando-os como iguais, desconsiderando suas especificidades, descaracterizando-os enquanto seres diferentes³⁸.

No posicionamento dos discentes, aparentemente, há uma atitude positiva de identificar os surdos como normais como os demais integrantes da sociedade. Mas, implicitamente fazendo isso estão anulando suas especificidades.

Embora o discurso da diversidade pregue que todos sejam iguais apesar das diferenças, Bhabha (1998) afirma que este discurso na verdade tenta esconder, negar as diferenças, colocando-os todos no mesmo patamar de igualdade. Essa afirmação dos discentes do Letras-Libras pode ser problemática, pois remete ao raciocínio: o surdo é igual ao ouvinte, portanto se não há diferenças, não há motivos para metodologias e recursos diferenciados, porque todos supostamente aprendem do mesmo jeito.

Isso esclarece que a diversidade na educação

nasce junto com a ideia de (nosso) respeito, aceitação reconhecimento e tolerância para com outro. E isso é particularmente problemático: a diversidade, o outro, os outros assim pensados, parecem depender da nossa aceitação, do nosso respeito, para ser aquilo que são, aquilo que já estão sendo (SKLIAR, 2006, p. 30).

Segundo Skliar (2006) denota tolerância em que ao tolerar o “outro” evidencio as virtudes e aponto o “outro” enquanto censurável. Essa “tolerância” se evidencia ao permitir que o “outro” seja como “igual”. A “tolerância tem uma grande familiaridade com a indiferença” (SKLIAR; DUSCHATZKY 2011, p. 137).

³⁸ “Ser diferente” que me refiro aqui é o diferente como alteridade, categoria que será apresenta na próxima subseção.

Essa “tolerância” ao outro enquanto diferente, buscando assimilar este outro de uma forma uniforme, reforçar a discriminação. Essa tentativa de **assimilação** é uma forma de homogeneização.

Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados a cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica (CANDAUI, 2008, p. 20).

Tal assimilação torna-se um desrespeito com as especificidades do outro desconsiderando suas diferenças.

As falas dos discentes Marluce e Samara estão ancoradas na ideia de que o surdo é “igual aos outros”, e estão objetivados nos discursos que o visualizam como “não diferente”. Essas representações de que a pessoa surda é “igual a qualquer outra pessoa” os coloca no patamar da “mesmidade”, a qual disfarça o que é diferente.

Essa tentativa de disfarçar a diferença ao colocar o surdo na mesmidade descaracteriza-os, pois a diversidade tem como premissa assimilar a todos. Essa assimilação não permite considerar as características do surdo, as quais são marcadas pela diferença (SILVA, 2013).

Essa noção de igualdade fica evidente principalmente no discurso religioso o qual prega que “todos os homens são iguais perante a Deus, na qualidade de filhos e irmãos dotados da mesma origem e do mesmíssimo valor aos olhos do Criador” (CARONE, 1998, p. 172). Então ao afirmar essa igualdade fica subentendido que o ser humano não é nem superior nem inferior ao outro, os homens são iguais para exercerem seus direitos de igualdade de oportunidade, esse igualitarismo está pautado na ideia de justiça o qual, neste contexto, tem um sentido que impõe a condição de igual de uma forma autoritária.

A representação de igualdade, com os mesmos direitos está posta na Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 02) que considera “cidadão” aquele que exerce seus direitos individuais estabelecidos no artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Assim, o discente ao apresentar a RS do surdo como “igual a qualquer cidadão” também podem colocá-lo em uma perspectiva universal que é uma forma de difundir a diversidade.

Ao falar da representação social ancorada no discurso de que “todos são capazes como os ditos normais” coloca-se todos na mesma condição, acreditando que esta igualdade dá a possibilidade de aprendizagem igual. Este pode ser um discurso que também está pautado no neoliberalismo, pois coloca todos como iguais e com as mesmas oportunidades de educação, trabalho, etc.

Nesta perspectiva, o discurso da diversidade surge para a estabilizar, para acabar com conflitos, para suprimir a diferença, ao colocar todos no mesmo patamar de igualdade, consolidando a mesmidade (SKLIAR, 2003).

As falas dos discentes colaboram para esse mascaramento e negação das diferenças:

A pessoa surda **é como os ouvintes**, mas que precisa ser melhor acolhido pela sociedade que ainda hoje demonstra muito preconceito. (Beth, turma D).

Uma pessoa como qualquer outra, **como os ouvintes** (Suzete, turma Q).

Igual as outras pessoas ouvintes (Lana, turma T).

Essas Representações Sociais estão ancoradas na formulação a pessoa surda é “igual ao ouvinte”, e objetivada ao materializar a ideia de que o surdo tem a mesma capacidade “como os ouvintes”, tornando-se “igual aos ouvintes”. Ao igualar o surdo a um ouvinte, pode-se correr “o risco de comprometer, uma vez mais, a trajetória desses seres humanos, aprisionando-os numa rede de significados que tentam mascarar ou negar suas diferenças, numa construção discursiva sobre a igualdade” (CARVALHO, 2010, p. 16).

Tais discursos não garantem igualdade de oportunidade, pois pode implicar em não considerar as diferenças da pessoa surda, uma vez que não se considera sua língua e suas especificidades.

Neste sentido, essa é uma relação de poder no qual o ouvinte aceita o surdo a partir da condição de ser igual, para que sua diferença não se sobressaia, o qual se admite o “outro”, mas é indiferente a ele.

Assim, o sentido de igualdade pode se interpretado como anulação das diferenças, bem como “considerada um princípio formal da democracia, o que equivale a dizer que todos são iguais em direitos e obrigações estabelecidos nos termos constitucionais” (CARONE, 1998, p. 174). Neste sentido, “a igualdade é sempre mencionada como sinônimo de paridade, de uniformidade de direto [...]”

(CARVALHO, 2010, p. 69) o que quando mal interpretada pode ocasionar a anulação das especificidades.

5. 3 O DISCURSO DA DIFERENÇA COMO ALTERIDADE

A terceira subcategoria de análises é a que considera as **diferenças como alteridade** e que admite as pessoas deficientes, incluindo a pessoa surda, com uma “forma de vida e não simplesmente como uma violação de uma normalidade médica” (DAVIS, 2013, p. 9).

Esse olhar de diferença como alteridade é percebida nas Representações Sociais dos discentes do curso de Letras-Libras. Foi identificada em 29,3% dos participantes da pesquisa. As formulações consideradas nesta subcategoria foram: 1) “o surdo é um ser visual”; 2) “o surdo é usuário da Libras”; 3) “o surdo é bilíngue”; 4) o surdo é “pessoa aprendente”; 5) o surdo é “cidadão de direitos”; e 6) o surdo “sofre discriminação”.

A primeira formulação está posta a seguir:

Sujeito de linguagem que possui uma forma de aprender específica, **viso-espacial**, possui uma cultura própria e que deve ser respeitado pois a sua língua de instrução é a reconhecida por lei a libras (Marcela, turma D).

O surdo é **visual**, pois se comunica através de sinais e imagens e precisa de tais para haver essa comunicação (Jane, turma D).

O **sentido da visão** é o que mais destaca, por tratar-se da forma que mais utiliza para comunicação (Ramon, turma D).

As falas dos discentes acima estão ancoradas na nomeação do surdo como uma “pessoa diferente pela capacidade visual” e pela imagem de um ser “visual”, que “apresenta” por meio do “sentido da visão” que se naturaliza como um ser “viso-espacial”.

Ao afirmar que “o surdo é visual”, os discentes compreendem a especificidade dele e que por isso o veem de uma forma diferente. Segundo Wilcox (2005) O primeiro a ser referir ao surdo com esta representação foi Ben Bahan em 1989 em seu artigo “*seeing person*”. Esse autor afirmou que ao colocar o surdo na situação do que ele pode fazer confirma-se que são pessoas visuais, pois existem recursos que os tornam visuais, tais como: o *Telephone Device for Deaf* (TDD), que são

aparelhos telefônicos para surdos; as campainhas luminosas; a leitura labial; e a língua de sinais. Essas especificidades que objetivam a Representação Social do “surdo como ser visual” está fundamentada na forma de perceber o mundo, já que os surdos não têm o recurso da audição.

Essa representação dos discentes pode muito bem ter advindo da leitura de Quadros (2005) quando afirma que eles – os surdos – se veem como grupos com uma identidade cultural marcada pelas suas experiências visuais. Outras autoras do campo da Educação de Surdos têm a mesma posição:

[Ter] experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

Essa Representação Social que afirma que “o surdo é um ser visual” está relacionada com seu grupo de pertença, que se constroem a partir da sua identidade. Segundo Silva (2013, p. 13) “A identidade é na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades [...]”. Logo “ser visual” é uma marca simbólica que caracteriza o surdo ser o que são.

Assim compreender o surdo a partir deste prisma de “ser visual” – como os discentes afirmaram – é uma forma de olhar a diferença como alteridade, já que esta é uma singularidade da pessoa surda que demarca uma especificidade da comunicação da pessoa surda.

A segunda formulação é “o surdo é usuário da Libras”, que identifiquei nas falas a seguir:

[ele é] usuário de uma língua não-oral que atribui ao surdo a uma perspectiva diferente da língua e da linguagem, pois a língua de sinais atribui ao surdo a percepção visual-espacial [...] (Diana, turma D).

É um ser capaz de **falar com as mãos** e aprender uma língua oral em sua modalidade escrita; é um ser visual porque apreende o mundo através da visão (Dora, turma D).

Um sujeito que sem sua **língua “natural”** aquela pertencente a sua comunidade (surda) compromete a sua formação como “ser” e a sua subjetividade (Pablo, turma D).

As falas dos discentes estão ancoradas na nomeação que afirma que o surdo é uma “pessoa que se comunica pela língua de sinais” e por meio dos discursos que materializam o surdo como “usuário de língua não oral”, pessoa que “fala com as mãos”, que “sinaliza”, que usa “língua de sinais”, que é uma língua visual-especial.

Aqui a língua de sinais parece materializar a diferença como alteridade quando os discentes afirmam que os surdos possuem uma língua própria: a Libras. Os discentes ao formular que a Libras é visuo-espacial ou visuogestual, como debatem os autores, repetem formulações científicas do tipo

a Libras é uma língua visuogestual utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras e que permite aos seus usuários expressar sentimentos e ideias, ações e qualquer conceitos e/ou significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas (LACERDA, 2013, p. 203).

Essas informações parecem prévias para os discentes terem formulado Representações Sociais que reconhecem o surdo como usuário da Libras.

A terceira formulação que emergiu nas falas dos entrevistados foi “o surdo é bilíngue”. Os trechos a seguir mostram esta formulação:

É um ser que prioritariamente **transita entre duas culturas**. Uma o excluiu ao longo da história, marginalizando, segregando sua identidade, tendo sido duramente penalizado pela medicalização (Saulo, turma D).

A pessoa surda **pode ser educada, carinhosa, engraçada ou irritante dependendo de sua história de vida**. A questão linguística pode ser um debate sim, mas não é culpa deles se nós ouvintes não estamos abertos a mudanças (Vivian, turma T).

As falas dos discentes acima estão ancoradas na nomeação de que o surdo é “uma pessoa bilíngue” e são objetivadas nos discursos que materializam o surdo como ser que “transita entre duas culturas” e que pode ser “carinhosa, engraçada ou irritante”.

Os discentes parecem ter informações a respeito do bilinguismo para surdos, como as que apresento a seguir:

Segundo Sá (1999, p. 159) “Uma pessoa bilíngue, portanto, seria aquela que pode se utilizar de uma ou outra língua em situações diferentes”. Esta é uma forma diferente de olhar o surdo, já que estas falas dos discentes se aproximam do modelo sociocultural da surdez. Pensar o surdo como bilíngue é compreendê-lo como uma pessoa cultural e desta forma, entendê-lo como uma pessoa diferente a partir da alteridade, saindo, portanto, da visão clínica da surdez.

Com a perspectiva de deslocar a visão clínica pautada na normalidade para um olhar – mais humano – surge uma nova forma de conceber a surdez, um viés social que compreende o surdo a partir de suas experiências visuais.

Esta concepção tem,

uma característica natural e positiva da surdez, [com] traços de qualidade do ser humano, como uma parte natural e positiva do eu da pessoa, ou seja, o *déficit* é percebido a partir de seus aspectos sociais, linguísticos e culturais, implicando diferenças culturais e identidades (SLOMSKI, 2010, p. 39).

Desta forma os discentes expressam uma nova forma de representar o surdo; as representações negativas são substituídas por uma compreensão de diferença, “os próprios surdos ligam o conceito de surdez a conceitos como língua, comunidade, identificação com outros grupos de surdos, com cultura história, encontro sociais, luta por direitos linguísticos e civis etc.” (SLOMSKI, 2010, p. 39). A concepção social compreende o surdo em suas diversas formas e destaca os pontos positivos das pessoas surdas, “as dimensões da pessoa são vistas de formas harmoniosa e as diferenças são respeitadas e toleradas” (SLOMSKI, 2010, p. 39).

Nessa perspectiva, o “ser bilíngue” surge com a intenção de voltar o olhar para a diferença de uma forma que os discentes não se ancorassem na ideia de incapacidade, mas que pudessem ver o surdo de outro ângulo.

Logo, ser bilíngue para o surdo é dar a oportunidade de transitar nos dois mundos como o discente Saulo afirmou. É esta condição de “ser bilíngue” que dará possibilidades do aprendizado da Libras como primeira língua.

Segundo Moura et.al. (1997, p. 365) afirma que ser bilíngue “pressupõe que os surdos desenvolvam competências em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade majoritária ouvinte”. Essa nova possibilidade traz consigo novos horizontes para os surdos, pois está pautada na visão social que compreende o surdo com um ser diferente respeitando sua condição.

pode ser definida como oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1998, p. 07).

Esta concepção do surdo “ser bilíngue” está atrelada a abordagem educacional “bilinguismo”, que já é de conhecimento prévio dos discentes.

Os discentes devem ter assimilado a informação de que foi no ano de 1980 que o bilinguismo nasce, na Suécia, com uma nova proposta e traz um novo olhar para os surdos. Foi na Suécia que primeiro se institucionalizou o uso de uma língua de sinais na educação dos surdos. A partir de então passa-se a considerar a possibilidade do surdo aprender duas línguas e ela traz alguns pressupostos:

O primeiro pressuposto desta abordagem é a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua (L1), pois ela sendo de caráter gestual-visual, dará ao surdo uma maior facilidade em aprendê-la, já que sua audição está danificada, impedindo uma recepção sonora, dificultando, e muitas vezes impossibilitando, a fala na modalidade oral [...] O segundo pressuposto, é aquisição da língua da comunidade ouvinte como segunda língua (L2) para o surdo. Devido ser uma língua oral-auditiva, será aprendida de forma não-natural, onde a escola também será responsável pelo ensino, porém com metodologias apropriadas e em espaços diferenciados [...] (ANDRADE-SILVA, 2001, p. 25-26).

O Bilinguismo indica a língua de sinais como primeira língua reconhecendo deste modo seu *status* linguístico. Sendo que,

a aquisição da Língua de sinais pelo surdo não sofre qualquer tipo de impedimento, esta vem a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento global do indivíduo, sendo, portanto elemento facilitador para aprendizagem da língua portuguesa, tanto na modalidade escrita, como na modalidade oral (SÁ, 1999, p.170).

É provável que os discentes já tenham adquirido a informação de que o bilinguismo não é unicamente o aprendizado de duas línguas, “é uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional. Não se resume apenas à aquisição de duas línguas” (CARNIO et al. 2000, p. 44). Skliar (1998) comenta que esta abordagem deve ir além de dominar a língua de sinais e a língua oral, para que ela – a abordagem bilíngue – não seja apenas mais um dispositivo pedagógico, pois caso isso ocorra ela “pode se transformar numa ‘neo-metodologia’ colonialista, positivista, ahistórica e despolitizada” (SKLIAR, 1999, p. 07).

A quarta formulação que e identifiquei nas falas dos discentes está ancorada na classificação do surdo como uma “pessoa aprendente”. Afirmam os discentes:

Capaz de sonhar e aprender como os demais[...] (Paloma, turma T).

Capaz de aprender e até se dedicar aos estudos (Irina, turma Q).

Capaz de romper barreira que limita a aprendizagem, a comunicação que na verdade são barreiras que partem das outras pessoas (ouvintes), que na maioria das vezes, não se preocupa com a cultura, a forma de se comunicarem e nem buscam entendê-las (Bel, turma T).

Não tem limitações para aprender ou fazer quaisquer tipos de coisas [...] (Emerson, turma Q).

Estas representações estão ancoradas nos discursos acima como o surdo “capaz de aprender”, “rompe barreiras da aprendizagem”, “não tem limites para aprender”.

Diante dos discursos dos discentes do Letras Libras a respeito do surdo percebe-se que compreendem a especificidade do surdo e rompe com as representações negativas que surgiram ao longo do tempo quando se refere ao processo ensino-aprendizagem do surdo. Essas representações estão se ressignificando e fortalecendo o reconhecimento das especificidades dos surdos. Assim, reconhecer a capacidade de aprender é acreditar nas potencialidades dos surdos. Esse é olhar de diferença como alteridade neste processo, pois, abre a possibilidade para que os discentes do Letras-Libras possam lutar por “políticas linguísticas, de identidade, comunitárias e culturais, pensadas a partir do os outros, os surdos” (SKLIAR, 1998, p. 26).

A quinta formulação está expressa em o surdo é um “cidadão de direitos”.

É um cidadão em busca de seus direitos e de seu espaço na sociedade em que vive (Lidiane, turma T).

A minoria numa sociedade regida e guiada pela e para a maioria, onde na história do surdo existiu o oralismo e muitas lutas para que hoje o surdo pudesse ter alguns direitos e ainda hoje, depois de décadas de lutas e sofrimentos, **existe a discriminação contra o surdo** e a língua de sinais que ainda é chamada de ‘linguagem’, ‘mímica’ ou ‘gestos aleatórios’ (Samira, turma T).

No processo de ancoragem aparece a formulação o surdo é “cidadão de direito”, que é objetivada no discurso da discente Lidiane como “cidadão em busca de seus direitos”.

Como já mencionei anteriormente ser um cidadão é exercitar os direitos individuais posto na constituição de 1988, contudo na fala da discente, os surdos ainda estão em busca desses direitos. Esse exercício é

Um ponto de partida para reconstrução política significativa e que para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos, pelo direito a língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão e por um exercício pleno de cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras

representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo (SKLIAR, 1998, p. 30)

Assim, os discentes intuem que o exercício da cidadania das pessoas surdas implica um movimento reivindicatório de reconhecimento de suas especificidades, como afirmou Skliar (1998). Essa cidadania não é uma forma de tornar os surdos iguais a todos, mas compreender que cada um é diferente e precisam ser respeitados por suas especificidades.

A sexta e última formulação é o surdo “sofre discriminação”, conforme o discurso de Samira:

a minoria numa sociedade regida e guiada pela e para a maioria, onde na história do surdo existiu o oralismo e muitas lutas para que hoje o surdo pudesse ter alguns direitos e ainda hoje, depois de décadas de lutas e sofrimentos, **existe a discriminação contra o surdo** e a língua de sinais que ainda é chamada de ‘linguagem’, ‘mímica’ ou ‘gestos aleatórios’ (Samira, turma T).

Está ancorada na nomeação de que o surdo é um ser “que sofre discriminação” e na imagem de “discriminação contra a língua do surdo”. Neste sentido cabe compreender quando acontece a discriminação

Existe discriminação quando alguma característica “irrelevante” do indivíduo (sua cor da pele, por exemplo) é utilizada para restringir o seu acesso às oportunidades econômicas sociais e políticas. Neste contexto, o termo “irrelevante” significa que a característica utilizada discriminatoriamente é básica ou completamente não-relacionada com os reais ou potenciais, talentos, habilidades, ou motivações do indivíduo discriminado (GUIMARÃES, 2004, p. 12).

Partindo desta compreensão o surdo sofre discriminação pelas suas características de “ser surdo”, ao ser objetivado como inferior ao ouvinte, em desvantagem em relação ao outro ouvinte.

É bastante comum definir a comunidade surda como uma minoria linguística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuário, os quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem em situação de desvantagem social, de desigualdade, e participam limitadamente na vida da sociedade majoritária (SKLIAR, 1998, p. 22).

Assim, é pressuposto da discente que existe a discriminação por “ser surdo”, por “ser usuário de língua visual” etc. reconhecida a partir de um olhar de diferença como alteridade.

As ancoragens expressas nas afirmações que a pessoa é diferente pela capacidade visual e por comunicar-se pela língua de sinais, é bilíngue, é um cidadão de direito, é uma pessoa aprendente colaboram significativamente para o reconhecimento da relação 'Eu-Tu', para o reconhecimento da alteridade, tal como expresso pela filosofia relacional-dialógica.

Nesse contexto, compreendo que reconhecer a capacidade visual, a língua de sinais, o bilinguismo, os direitos dos surdos, a potencialidade de aprender é uma forma de estar com, de perceber, de estabelecer relações, de preocupar-se com a diferença, que os surdos apresentam, em um momento presente, compartilhando o face-a-face.

A alteridade é portanto relação, encontro, como nos afirma Martin Buber (2009, p. 92): “Só quando eu chego a ter uma relação essencial com um outro, de forma que ele não é mais um fenômeno do meu eu, mas é meu tu, só então eu experiencio a realidade do falar-com-alguém - na inviolável autenticidade da reciprocidade”.

A alteridade como diferença ocorre nas afirmações dos discentes quando referem a defesa do visual, da língua de sinais, do bilinguismo, da capacidade de aprender porque são uma forma de presentificação, de encontro, de relação entre dois seres – no caso o Eu ouvinte e o Tu surdo – que estão abertos e disponíveis para, recíproca e mutuamente, se atualizarem existencialmente, em uma verdadeira relação dialógica.

E mais, a alteridade – o “outro”, o diferente – é fundamental para a constituição da identidade – do “eu”. Por conseguinte, o princípio da alteridade serve para indicar que o ser humano está para a relação com outros seres humanos, que a diferença os constitui e os torna humanos.

5. 4 SUMARIZAÇÃO DA ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

O quadro a seguir sumariza os processos de ancoragem e objetivações analisados tendo como categoria temática a Concepção sobre o surdo e como subcategorias a Normalidade, a Diversidade e a Diferença o como alteridade.

Quadro 7: Representações Sociais do surdo

SUBCATEGORIAS	ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO
Anormalidade	O surdo é doente; com anomalia (patologia), com problema, com perda de audição.	Anormal, deficiente, com lesão.
	O surdo é incapaz, ineficaz, falta algo, não compreende, pode escutar.	Anormal, deficiente, não capaz.
	O surdo é fechado, reservado, isolado	Não é comunicativo. Anormal.
	Sujeito é especial	Sujeito que necessita de atenção especial
Diversidade	Sujeito normal. Sujeito Igual aos outros. Capacidade de desenvolvimento como os normais.	Normal. Não é diferente. Sujeito com as mesmas capacidades que os ditos normais.
Diferença como alteridade	Pessoa visual.	Diferente.
	Pessoa que se comunica pela língua de sinais.	Diferente do ouvinte. Ser de comunicação.
	A pessoa é bilíngue, transita entre duas formas de comunicação	Diferente. Ser de comunicação.
	É um cidadão de direito Pessoa cidadã, em busca de seus direitos.	Diferente. Cidadão.
	Pessoa capaz de aprender. Pessoa capaz de sonhar. Pessoa que não tem limite para aprender. Pessoa que rompe barreiras que limita a aprendizagem.	Diferente, ser aprendente, capaz.

Fonte: elaboração própria

De acordo com o quadro 7 ocorreram Representações Sociais fundadas na dicotomia normal e anormal, pautadas em pressupostos clínicos, ancorados em ideais de normalidades e de diferencialismo, as quais podem influenciar a prática profissional dos futuros professores.

Assim, os discentes que apresentam as Representações Sociais baseadas na normalidade podem, em sua prática, comprometer a educação das pessoas surdas, devido posicionamentos equivocados que negam a diferença.

A superação das representações negativas a respeito da pessoa surda, aqui identificadas, podem ser justificadas a partir das disciplinas do curso de Letras-

Libras que podem ter contribuído para a constituição das Representações Sociais da diferença como alteridade.

5. 5 AS DISCIPLINAS DO CURSO LETRAS-LIBRAS E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA REPRESENTAÇÕES.

Para legitimar o curso como um campo que possibilita construir e reconstruir Representações Sociais, identifiquei oito disciplinas que em suas ementas abordam sobre a comunidade surda e sobre o ser surdo, em particular. Os itens podem ser identificados no quadro abaixo:

Quadro 8: as disciplinas e a pessoa surda

ano	Disciplina	Ementa
1ª ano	a) Libras: Nível Básico	Alfabeto digital, batismo em sinal. Gramática da Libras: Parâmetros primários e secundários. Variação linguística. O sujeito surdo: conceitos, cultura e identidade. Legislação da educação de surdos. Práticas comunicativas e gêneros textuais em Libras.
	b) Fundamentos Teóricos e Metodológicos em Educação Especial	Conhecimento dos fundamentos filosóficos, históricos da educação especial, determinante culturais, econômicos, políticos e ideológicos do conceito de cidadania. A representação social dos diferentes. A abordagem sócio-antropológica no contexto da educação especial. Políticas educacionais de educação especial frente às mudanças paradigmáticas. Política educacional inclusiva. Identificação das necessidades e das potencialidades de educandos que apresenta necessidades educacionais especiais. Atendimento Educacional Especializado: AEE. A construção da escola inclusiva no estado do Pará.
2ª ano	c) Libras: Nível Intermediário	Gramática da Libras: Morfema, Classes gramaticais, gênero, número, quantificação, grau, pessoa, tempo, aspecto; Classes gramaticais; Derivação; Classificadores em Libras. História da educação de surdos. Bilinguismo. Práticas comunicativas e gêneros textuais em Libras.
	d) Sociolinguística da Língua Portuguesa e da LIBRA	Os mecanismos subjacentes à intersecção Língua-Sociedade. Estudo da variação linguística e da correlação entre essa variação e a variação social. Língua e sociedade. Preconceito linguístico. Contato linguístico. Pidgins e crioulos. Variação em Libras
3º ano	e) Libras: Nível Avançado I	Gramática da Libras: Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. O uso do espaço. Classificadores: Tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso. O papel dos classificadores na língua de sinais. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da Libras. Comunidade surda no Brasil e no Pará. Práticas comunicativas e gêneros textuais em Libras.
4º Ano	f) Libras: Nível Avançado II	Concordância dos verbos; Sintaxe espacial e incorporação de funções gramaticais; A ordem da frase. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos. Análise do discurso e sociolinguística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação linguística. A questão do bilinguismo: português e língua de sinais. Tradução e transcrição de sinais. Escrita de sinais. Literatura visual. Práticas comunicativas e

		gêneros textuais em Libras.
	g) Tradução e Interpretação de Libras	Mediação do conhecimento através do intérprete de língua de sinais. O papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula. A definição do que representa o intérprete na educação de surdos. Técnicas de tradução e de interpretação.
	h) Escrita de sinais	Aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais de surdez. Vocabulário em língua de sinais brasileira. Tópicos sobre a escrita de sinais: aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais e trabalho prático com a mesma. O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. Produção de literatura na escrita da língua de sinais. Continuação do processo de aquisição da leitura e escrita de sinais. Construção de dicionário escrita de sinais e português. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais conforme a faixa etária dos alunos: infantil, juvenil e adulto. Estudo de expressões literárias próprias da cultura surda.

Fonte: Disciplinas retiradas do PPP do curso de Letras-Libras (UEPA, 2011, grifo nosso)

No quadro 8 está evidenciado que algumas disciplinas possuem em suas ementas itens que abordam direta ou indiretamente sobre “a pessoa surda” e sobre o “contexto da educação de surdos”, que é foco desta pesquisa. As disciplinas são as seguintes:

a) “Libras: Nível Básico”. Ofertada no 1º ano, traz o debate sobre a pessoa surda.

O assunto “O sujeito surdo: conceitos, cultura e identidade” é fundamental para ser discutido no 1º ano, pois vai tratar sobre “quem é este surdo”, que para os discentes do Letras-Libras é o primeiro passo para desconstruir possíveis representações negativas.

Lane (1992, p. 23) afirma que “no estereotipo do ouvinte, a surdez representa a falta e não a presença de algo” e tal representação pode acompanhar o discente no processo de formação se não surgirem teorias que permitam reflexões sobre o assunto para que possam rever tais conceitos ou pré-conceitos.

b) “Fundamentos Teóricos e Metodológicos em Educação Especial” também ofertada no 1º ano, debate sobre a representação social do diferente.

Essa é uma disciplina que compreendo importante pois, embora fale de um modo geral das deficiências, aborda as RS sobre os “diferentes”. Se esse debate sobre o “outro” for alicerçado com argumentos da diferença como alteridade que fala da diferença como especificidade e não como uma característica que inferiorizar (FREIRE, 2004), os discursos de normalidade e diversidade podem ser ressignificados.

c) “Libras: Nível Intermediário” ofertada no 2º ano possui em sua ementa itens que tratam da História da educação de surdos e Bilinguismo, os quais vejo como fundamentais para reconhecimento dos direitos dos surdos quando se fala de sua educação.

Ao discutir a educação de surdo traz para o debate a ideologia dominante ouvintista e os meandros de sua influencia até chegar ao bilinguismo. Estes caminhos que estão entrelaçados à Libras e aos movimentos surdos em busca de seu reconhecimento. Essas discussões, vejo como valiosas para “reconhecer as políticas linguísticas que fortalecem o plurilinguismo, como no caso, as políticas linguísticas envolvendo a libras” (QUADROS;CAMPELLO, 2010, p. 30)

d) Sociolinguística da Língua Portuguesa e da LIBRAS ofertada no 2º ano em sua ementa também apresenta itens que debatem sobre a especificidade das línguas (Portuguesa e Libras), corroborando com o debate acerca do bilinguismo.

O português, para os colegas ouvintes, é um símbolo de identidade, enquanto que para os surdos, tem representado a língua do outro. Instaura-se neste momento um processo de negociação, com menos ou mais embates entre as diferenças. Rompe-se com a oposição e constrói-se com a possibilidade do “entre-lugares”, os espaços bilíngues (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 31).

Neste sentido, a disciplina fornece conhecimento teórico sobre as línguas e discuti os possíveis espaços bilíngues que são fundamentais para mudanças de posturas frente possíveis RS negativas sobre a Libras e sobre o surdo.

e) “Libras: Nível Avançado I”. Ofertada no 3º ano também traz em sua ementa um item que discute sobre a comunidade surda no Brasil e no Pará.

Tal item tem o intuito de rever conceitos equivocados sobre o surdo e sua comunidade os quais ainda estão sob estigmas de isolados, incomunicáveis, doentes, incapazes etc.

Estes pensamentos incorretos surgem do nosso egocentrismo. Ao imaginar como é a surdez eu imagino meu mundo sem som – um pensamento aterrorizador e que se ajusta razoavelmente ao estereótipo que projectamos para os membros da comunidade dos surdos (LANE, 1994, p. 24).

Essas representações que surgem a partir do egocentrismo, citado por Lane (1994), podem ser ressignificadas a partir dos debates e das reflexões advindas da disciplina.

f) “Libras: Nível Avançado II”.ofertada no 4º ano apresenta o item que também trata da questão do bilinguismo: português e língua de sinais, assim como na disciplina Libras: Nível Intermediário no 2º ano. Vejo com relevante pois reforça os conhecimento sobre o contexto socioantropológico da surdez e sobre a importância das duas línguas (língua portuguesa e língua de sinais) para educação do surdo.

g) “Tradução e Interpretação de Libras” ofertada no 4º ano possui um item que trata da mediação do conhecimento através do intérprete de língua de sinais e o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula. Este debate é muito interessante, pois traz o profissional interprete de Libras para, no meio acadêmico, discutir sua importância para o surdo já que este permeia a comunicação entre surdos e ouvintes. Assim, este assunto pode levar a reflexão de que “para inclusão dos surdos e a efetivação do direito a informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional interprete de Libras” (LACERDA, 2012, p. 269).

Este é um debate que incita a diferença como alteridade, o que para o surdo é fundamental, para desconstruir representações normalizadoras.

h) “Escrita de sinais”. Ofertada no quarto ano, discute “aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais de surdez”.

Embora seu foco maior seja a escrita e seu processo de aquisição, também apresenta um item indispensável para compreender o “ser surdo”. Este item discute aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais de surdez, o que está concatenado com as outras disciplinas que discutem sobre o surdo e é fundamental para desconstruções de representações negativas acerca do surdo

Segundo Lane (1994, p. 22) “na sociedade ouvinte, a surdez é estigmatizada”, estereotipada e esses estereótipos são alimentados pelas representações negativas sobre a surdez.

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham às vezes, disfarçadamente, e evitem construção da identidade surda, cuja a representação é o estereótipo de sua composição distorcida e inadequada (SKLIAR, 1998, p. 55).

Para modificar este panorama faz-se necessário que se discuta temas que reforcem a ideia de surdez na perspectiva socioantropológica para sair dos estereótipos dos surdos. Esta disciplina, assim como as outras supracitadas, traz a possibilidades dessas discussões para possíveis ressignificações.

É importante ressaltar que curso apresenta, além das disciplinas que tratam a surdez a partir da diferença como alteridade, outras disciplinas que tratam da formação pedagógica de uma forma dinâmica com várias disciplinas de estágio e reflexões sobre a prática pedagógica, o que vejo como importante já são disciplinas que fornecem base para docência.

Assim, concluo que as Representações Sociais sobre os surdos surgiram e se difundiram sempre alicerçada no discurso da normalidade. Neste sentido, de acordo com Silva (2012, p. 97) “a representação social da surdez em nossa sociedade vem contribuindo negativamente para o trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno surdo”.

Diante das modificações acerca da política educacional de surdos esse panorama vem sendo ressignificado. O curso de Letras-Libras a partir de sua proposta de formar professores bilíngues vem gradativamente contribuindo para essas mudanças de conceitos acerca do surdo.

Isto posto, ressalto que pelas análise dos conteúdos das disciplinas do curso de Letras-Libras, minha hipótese é que essas informações obtidas no curso favoreçam uma visão mais crítica do aluno superando as representações negativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as Representações Sociais dos discentes do curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda, bem como caracterizar as turmas deste curso, com a relevância de debater as Representações Sociais dos discentes acerca da pessoa surda.

Esta pesquisa de Representação Social tomou como base a abordagem processual, possibilitando identificar as ancoragens e objetivações nos discursos dos discentes ao responderem a questão “para você o que é ser surdo?”

Para alcançar os resultados este estudo foi realizado com as três turmas do curso de Letras-Libras da UEPA que chamei de turma “Q”, “T” e “D”. Este curso foi escolhido por ser um curso novo na instituição criado para formar professores de Libras como está prevista no Decreto 5.626/2005. É um curso que traz perspectivas diferenciadas, com propostas inovadoras visando formar professores para atuarem com alunos surdos.

Para alcançar meu objetivo proposto, a pesquisa foi dividida em dois momentos: primeiramente analisei 98 fichas de dados preenchidas pelos discentes no ato de seu ingresso no curso. A partir das informações colhidas nestas fichas pude caracterizar as turmas.

Em sua caracterização constatei que: a) 79,6% são do sexo feminino; b) 56,6% decidiram pelo curso em função de aprender Libras; c) 60,2% ainda não usam a Libras em nenhum momento; d) 44,9% entraram no curso sem ter feito previamente um curso de Libras; e e) 56,1% não possuem nenhum contato com surdos.

Estes dados mostram que o magistério ainda é uma escolha predominantemente feminina, como confirmam os dados do IBGE para todo o Brasil e que a Lei e o Decreto da Libras influenciaram na escolha profissional de inúmeros alunos, que buscam o curso como forma de aprender Libras.

O curso é resultado de uma legislação, mas também de um movimento organizativo dos surdos. Foi a partir desse movimento organizativo que se começou a falar de Libras e de pessoas surdas na UEPA e assim as políticas de educação de surdos foram – e ainda estão sendo – implantadas e que levaram gradativamente a criação do curso de Letras-Libras.

Os fatos marcantes identificados que deram origem a licenciatura de Letras-Libras da própria Instituição, de 2012, foram: o curso de Língua Brasileira de Sinais promovido pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE), que ocorreu de 1998 a 2001; a Institucionalização da Libras pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2005; a especialização em tradução-interpretação em LIBRAS e Língua Portuguesa, que aconteceu em 2006; o concurso para professores da disciplina Libras ocorrido em 2007; o curso de Letras-Libras na UEPA em convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina, de 2008 a 2012; e o a aplicação do exame nacional PROLIBRAS ocorrido em 2010.

O curso foi instituído porque existe uma divulgação da Libras, que passa a ser o interesse de inúmeras pessoas. Apesar desse interesse e dessa divulgação, a grande maioria inicia o curso com pouco ou nenhum conhecimento, o que indica que a informação sobre essa língua ainda é insuficiente. Este fato cria uma expectativa muito grande entre os alunos, já que precisarão suplantar essa ausência de conhecimentos sobre a língua de sinais, no decorrer do curso.

Da mesma forma que precisarão no decorrer do curso ter contato com a comunidade de surdos para aperfeiçoar sua proficiência na língua. Um primeiro passo para isso é ter professores surdos ministrando disciplinas em Libras e sobre a Libras. O número de professores ainda é insuficiente, sem contar que até o ano de 2014, o único professor surdo ainda estava com vínculo de contrato provisório com a Universidade.

O segundo momento deste estudo foi a pesquisa de campo com a aplicação do questionário nas turmas com a pergunta: “para você o que é ser surdo?” A partir da resposta obtidas foi feita a análise das Representações Sociais. A pergunta foi respondida por 58 discentes. As respostas foram separadas e analisadas a partir das subcategorias eleitas para assim identificar as ancoragens e objetivações nos discursos.

As subcategorias analíticas definidas foram: normalidade, diversidade e diferença como alteridade. Para uma breve retrospectiva a normalidade trata de um discurso que impõe padrões de corpos perfeitos e aqueles que desviam desse padrão são compreendidos como anormais. Esses “outros” que são deficientes e, por conseguinte “desviantes”, também são chamados de “outro radical”; A diversidade traz o discurso de igualdade para todos no sentido de camuflar as

diferenças; E a diferença como alteridade trata da compreensão do “outro” não como oposto ao que seria normal, mas pela sua peculiaridade de ser o que são.

A partir da definição do Eixo temático “Compreensão sobre a pessoa surda” estabeleci a categoria temática “Representação sobre o surdo”, com as Subcategorias analíticas acima resumidas: Normalidade – com ancoragens do tipo “a surdez é uma doença” e o “surdo é deficiente (lesionado)”; a Diversidade – com ancoragens do tipo “o surdo é igual a todos” e é “uma pessoa como qualquer outra”; e a Diferença como alteridade – com ancoragens do tipo “o surdo é um ser visual” e o “surdo é capaz de romper barreiras”.

Essas Representações Sociais foram tomadas como fenômeno e analisadas a luz dos Estudos Surdos, dos Disability Studies e da filosofia relacional-dialógica de Martin Buber.

Os estudos surdos forneceram os conceitos de ouvintitismo, diferencialismo e outras representações dominantes a respeito do surdo. Esse olhar de diferencialismo representa o surdo a partir da negação da sua diferença, compreende-o como algo “inferior”. Estes estudos também deram subsídios para constituir a outridade, ou seja, alteridade como diferença com os elementos que fortalecem a identidade dos surdos, o visual, o linguístico e o bilíngue.

Os Disability Studies forneceram os conceitos de normalidade e de diversidade. O primeiro conceito elege arbitrariamente padrão de corpo e impõe aos demais que devam ser normalizados para atender o modelo instituído, sendo que o corpo considerado anormal é classificado e avaliado patologicamente.

O segundo conceito, o de diversidade de modo geral estabelece o preceito de que “todos são iguais”, ocultando os processos de dominação ou de violência sofrida pelas pessoas deficientes e/ou com outras diferenças.

A filosofia relacional-dialógica foi utilizada para explicar a concepção de diferença como alteridade uma vez que se estabelece na relação instaurada pela palavra-princípio EU-TU, quando acontece a presentificação, o encontro, a relação entre dois seres que estão abertos e disponíveis para, de forma recíproca e mutua, se atualizarem no mundo.

A partir das respostas obtidas identifiquei possíveis Representações Sociais nos discursos dos discentes do curso de Letras-Libras das três turmas.

Esses dados apresentam informações relevantes, pois apontam que a 19% dos discentes do Letras-libras estão pautadas no discurso da normalidade 51,7% no discurso da diversidade e 29,3% no discurso da diferença como alteridade.

Nas falas dos discentes ao afirmarem que o surdo é “deficiente auditivo”, “portador de anomalia” verifiquei que eles ainda representam o surdo como uma pessoa fora do padrão de normalidade, como doente, deficiente a partir de uma lesão. Essas representações estão pautadas na medicalização da surdez, no ouvintismo, o que reforça a busca por se tornar normal.

Outra fala dos discentes que marca o olhar de normalidade é a afirmação de que o surdo “é alguém que pode escutar”, como uma forma de rejeitar a surdez. Estes olhares atribuídos ao surdo são formas de compreender a surdez como uma diferença que o torna inapto ou inferior, e que por isso busca torná-lo normal a partir da referência do ouvinte.

Sabe-se que as RS na construção histórica estão marcadas pela negação ao “outro”, esse “outro” oprimido, marginalizado, excluído socialmente em decorrência de sua lesão. Essa negação afeta também a educação dos surdos, quando nega suas especificidades.

Estas representações que estão no contexto social e também presentes no curso analisado, é um fator que preocupa uma vez que são baseadas no modelo médico produzidas e difundidas e estão assimiladas pelos discentes que serão futuros professores de Libras. Estas representações estão pautadas na normalidade, as quais ocorreram nas turmas “Q” e “D”.

Uma representação normalizadora a respeito do surdo podem reforçar uma prática discriminadora ou estabelecer práticas pautadas na medicalização. São concepções embasadas na normalidade que precisam ser trabalhadas, refletidas, debatidas desde o início do curso para que conceitos e entendimentos preconceituosos sejam desconstruídos.

Essas representações identificadas nas turmas poderão refletir na prática docente futura: se um professor entender que o surdo é “doente” suas atitudes, assim como as suas práticas pedagógicas, podem ser ou estar pautadas nesta concepção. Essas Representações Sociais produzidas pelos discentes do Letras-Libras. O fato é que seus discursos estão focando no “algo que falta” e não na “presença de algo”, no caso, esse algo pode ser a Libras, a capacidade de aprender,

de ser visual, de ser bilíngue. Essa mudança de representações possibilitará o olhar com alteridade e isso dará uma outra significação a respeito do surdo.

Não quero dizer com isso que estou apagando o fato que o surdo possui uma lesão. Esta existe. Acontece que na escola a surdez e a lesão auditiva sofrida não são elementos centrais. O central é que o surdo tem potencialidades de aprender, tem como se comunicar, tem uma língua e querem que esta seja a primeira língua no ensino. O central na escola é que os surdos querem ser representados como pessoas com uma identidade que não é única.

A representação embasada na diversidade, como avalio, também é prejudicial para a atuação dos futuros docentes, pois são os discursos pautados na diversidade, que de modo geral ancoram a ideia do surdo ser “igual uma pessoa normal” e uma pessoa “igual aos ouvintes” no sentido de negar o que lhes fazem serem diferentes. Esses discursos colocam o surdo em uma sociedade sem padrão, sendo assimilada pela cultura hegemônica, com uma forma de olhar universal sem considerar a diferença.

Deste modo, reforçam a intenção de igualdade e escondem as diferenças, acabando por obscurecendo ou apagando suas especificidades, uma vez que ele, o surdo, permanece como anormal e tendo que se adaptar a sociedade majoritária. Pode-se dizer que a principal característica da diversidade é a ocultação do processo de dominação, com um discurso de reconhecimento e valorização das diferenças entre as pessoas, suspendendo a atitude anterior de normalização dos indivíduos. Desta forma a diversidade apesar da intenção de tratar todos como iguais em direitos acaba por excluir os surdos de alguma forma, pois o discurso da igualdade generaliza o ser humano e suprime as singularidades.

Essa supressão se torna tirana quando busca velar as diferenças. Isso porque, no discurso da diversidade todos estão circunscritos no rol dos iguais, em que não há diferenças entre deficientes e não deficientes, em que todos são iguais em direitos, que também é reforçado no discurso de que ser deficiente é normal.

Se o sujeito com surdez é igual a todo mundo não são necessárias modificações na escola para que ocorra sua inserção de fato. Não vai ser necessária a presença do intérprete, da língua de sinais como meio de interação social. Não vão ser necessários recursos visuais para melhor entendimento do aluno surdo.

Se o sujeito com surdez é igual a todo mundo ele aprende da mesma forma que todo mundo, com os mesmos recursos, com a mesma língua, que acaba por ser a língua da maioria, a língua oral.

Como pudemos ver nos trechos de falas dos discentes, suas falas circulam por representações de “todos são iguais” e “são normais”, portanto de indiferenciação e de igualdade irrestrita.

Em termos claros, a diversidade é uma forma de ocultar e de eliminar os conflitos sociais e as relações de poder que existem entre classes sociais e indivíduos com características distintas ao padrão de normalidade instituído.

Essa Representação Social foi a que predominou nos discursos dos discentes o que traz para reflexão quais os motivos para pensarem dessa forma e como o curso a partir desses dados pode ressignificar estas para que ao seu término esses discentes estejam com o olhar da diferença como alteridade.

Mas também constatei que alguns discentes do Letras-Libras possuem o olhar de alteridade nos discursos. Esse olhar reconhece o surdo como “ser visual”, “usuário de uma língua visual” e “ser bilíngue”. Estas representações além de serem positivas, reconhecem a especificidade do surdo, que fará toda a diferença na prática desses futuros professores de Libras, pois como já foi exposto anteriormente, as Representações Sociais vão refletir nas atitudes desses futuros profissionais, e o surdo será valorizado pelas suas potencialidades a partir do olhar socioantropológico e não mais pelo o olhar clínico-positivista. Infelizmente essa categoria não foi a predominante, pois a concepção medicalizada da surdez ainda é muito entranhada na sociedade impedindo assim que o surdo seja visto para além do que “lhe falta” e sim a partir de suas potencialidades.

Nesse sentido, uma concepção da diferença foi assimilada pelos discentes do Letras-Libras quando expressaram o reconhecimento da identidade de surdo, da língua de sinais, do bilinguismo, os quais implicam o respeito às especificidades da pessoa surda. Esses reconhecimentos que não foram expressas pelos discentes agrupados nas subcategorias normalidade e diversidade, que ora estavam pautados em visão clínica e ora em uma visão de suposta igualdade social, que oculta os padrões de normalidade instituídos.

Em todo caso, constata-se a hipótese que o decreto 5626/05 que regulamenta a Lei 10436/02 trouxe modificações expressivas na forma de ver a pessoa surda,

ocasionando mudanças significativas, como um avanço político já que há um reconhecimento da pessoa surda e de suas especificidades.

É interessante destacar que ao longo da pesquisa foi identificado no curso os pontos positivos e os pontos negativos. Os pontos positivos identificados foram:

Em primeiro lugar é um curso bilíngue, que tem em sua proposta combater uma ideologia monolíngue, pois constata que a sociedade é falante de apenas uma língua – no caso do Brasil a Língua portuguesa – e neste curso tem-se como objetivo formar professores que sejam falantes de duas línguas – a Libras e a língua portuguesa – para que possam receber os alunos surdos de forma satisfatória.

Em segundo lugar, o curso estuda e fortalece o estatuto da Libras como língua da comunidade surda – que também é de muitos ouvintes que a utilizam –, o que é fundamental para desconstruções de Representações Sociais negativas a cerca dessa língua e da pessoa surda.

Em terceiro lugar os discentes do Letras-Libras apresentam o olhar de diferença como alteridade a partir do reconhecimento da especificidade da pessoa surda como ser visual, usuário da Libras e como ser bilíngue. Esse reconhecimento pode ser advindo do próprio curso já que oferta algumas disciplinas que em suas ementas possuem itens importantes sobre a pessoa surda, tais como: Bilinguismo, comunidade surda, aspectos sócio-histórico da surdez etc. Assim, reafirmo que estas disciplinas podem contribuir para o reconhecimento da singularidade da pessoa surda e favorecer para visão crítica a respeito dele.

Também foram identificados pontos negativos no curso, os quais posso citar:

Em primeiro lugar, as RS enquadradas na diversidade são maioria, o que torna um fator crítico, pois tais representações mascaram a surdez e os sujeitos surdos, assimilando-os como “iguais”. Dessa forma não reconhece a especificidade dessas pessoas.

Em segundo lugar, a existência de poucos professores falantes de Libras, o que é um problema para o curso, já que a proposta é fazer os discentes bilíngues e como fazê-los sem professores bilíngues?

Em terceiro lugar, algumas disciplinas não são ministradas em libras, por falta de professores falantes de Libras, como já foi dito anteriormente, o que pode possivelmente prejudicar o curso e a formação dos discentes.

Diante do que foi exposto, essas discussões são fundamentais para provocar debates acerca da política da Educação de surdos na UEPA, deste modo, faz-se

necessário discutir o “outro” a partir da diferença como alteridade é neste ponto em que o curso de Letras-Libras se faz imprescindível, já que seu objetivo é formar professores bilíngues o que vai além de serem falantes de duas línguas, mas que traz também em seu bojo a ressignificação das pessoas surdas de modo em que possam ser vista como pertencente a uma comunidade linguística rompendo com o diferencialismo e a normalidade.

Assim, compreendo que é possível discutir no meio acadêmico sobre o assunto o qual trate o surdo como diferente na perspectiva da alteridade e não na do diferencialismo. Que se pense em uma educação que respeite o “outro” e que não silencie o debate sobre as desigualdades; que questione os modelos educacionais que visem a padronização, que seja basilar uma prática pedagógica aberta a alteridade e a qual a educação dos surdos deve estar pautada, reconhecendo o “outro” como diferente, reconhecendo o surdo em sua diferença e respeitando sua singularidade linguística.

Como futuros professores e Libras faz-se muito importante possuir o olhar de diferença como alteridade para ressignificar as representações negativas que ainda permeiam o contexto da pessoa surda.

Diante desta pesquisa pude identificar e analisar as Representações Sociais dos discentes do Letras-Libras acerca do surdo e verificar como o curso é fundamental nesse processo de construção e ressignificação das representações, pois a prática pedagógica vai depender diretamente da compreensão que se tem do surdo. Isto posto, a partir dos resultados desta pesquisa concluo que os discentes do Letras-Libras apresentam tanto RS negativas, quanto positivas o que se leva a crer que o curso contribui para as desconstruções e reconstruções dessas Representações Sociais, já que trás em suas disciplinas ementas que tratam da temática sobre a pessoa surda e sobre a comunidade surda.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AGAMBEN, G. **O poder soberano e a vida nua**. Trad. Henrique Burilo. 2ª ed. Belo Horizonte: Humanitas, 2010.

ANDRADE-SILVA, Cyntia França Cavalcante de. **Bilinguismo: Uma Abordagem Educacional Para Surdo**. 2001. Trabalho de conclusão de Curso (curso de Pedagogia) Universidade do Estado do Pará.

ARRUDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e teoria de gênero. In: **caderno de pesquisa** n.117, novembro, 2002. p. 127-147.

BARDIN, Larence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo horizonte: Editora UFMG, 1998.

BACHELARD, Gaston. **O raciocínio aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BENEVIDES, Maria Vitoria de Mesquista. O desafio da educação para cidadania. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: summus, 1998.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3641. Acessado em : 04.11.2013.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; ANDRADE-SILVA, Cyntia França Cavalcante de. **Modelos teóricos de percepção de indivíduos caracterizados como zoé no decorrer da história**. (Texto digitalizado). 2014.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Normalidade e Disnormalidade: formas de trabalho docente na educação de surdos**. Campina Grande: EUEPB, 2012.

BENTES, Nilda de Oliveira. TAVORA, Maria José de Souza. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológica. In: MARCONDES, Maria Ines, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém Eduepa 2011, p. 111-126.

BETTO, Frei [Carlos Alberto Libânio Christo] Pós-modernidade e novos paradigmas. **Reflexão**, v. 1, n.3, p. 1-13, nov. 2000. Disponível em: <<http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-891reflexao%2003.pdf>>. Acesso em 04 jun 2014.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 26/05/2013.

BRASIL. **Decreto Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 04/06/2013.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28/05/2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 13/06/2014.

BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394**. Brasília. DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 13/06/2014

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 03 set. 2014.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Moraes. 1973.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tr. Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. In: **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2004, vol.14, n.28. p. 125 -137. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/03.pdf>>. Acesso em 08/05/2013, p. 125 - 137.

CARNIO, Maria Silva. Et. all. Linguagem e surdez. In: **fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. NAKAMURA, Helenice. LIMA, Maria Cecilia. São Paulo: pluxus, 2000.

CARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: summus, 1998, p.17 -182.

CASTRO, Mariana Gonçalves de. **A representação social da libras em surdos bilíngues**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/4060095/mariana%20castro%202012.pdf>. Acessado em: 04.06.2014.

CANDAU, Vera. Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 37, jan-abr, 2008, p. 45-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acessado em: 08/07/2014.

CANDAU, Vera. Maria. **Diferenças culturais e educação**; construindo caminhos. Rj/Letras, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto alegre: Mediação, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONFORTO, Simone Ferreira. **Ser surdo: um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acessado em: 04.11.13.

COSTA, Simone de Fátima Saldanha carneiro. **As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EaD sobre surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 04.11.13.

DAVIS, Lennard. A construção da Normalidade: a curva do sino, o romance e a invenção do corpo incapacitado no século XIX. Trad. José Anchieta de Oliveira Bentes. In: DAVIS, Lennard. (Ed.) **The Disability Studies Reader**. 2nd Ed. New York: Routledge, 2006, p. 3-16.

DAVIS, Lennard. The end of normal. In: DAVIS, Lennard. **The end of normal: identity in a biocultural era**. The university of Michigan Press. Ann Arbor. 2013, p. 1-14.

DEMAMANN, Sandra Teresinha. **Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

DORIA, Ana Rimori de Faria. **Manual de educação da criança surda**. Rio de Janeiro: INES, 1961.

DRIVER, Stephanie Schwartz. **A Declaração de Independência dos Estados Unidos**; tradução Mariluce Pessoa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In MOSCOVICI, Serge **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Tradução Fernando dias Andrade. São Paulo: Martin Claret, 2009.

DUSSEL, ENRIQUE. **ÉTICA DA LIBERTAÇÃO NA IDADE DA GLOBALIZAÇÃO E DA EXCLUSÃO**. PETRÓPOLIS: VOZES, 2000.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In: **Texto em representações Sociais**. JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARECHI, Pedrinho.(org) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1994, p. 31-59.

FERNANDES, Janaína Francisca Pinto. **Doenças sexualmente transmissíveis: análise das representações de alunos surdos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 04.11.13

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração Social e Educação de surdos**. rio de Janeiro, Ed. Babel, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GAMBOA, Sílvia Sanchez. SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIOPPO, Christiane. **Eugenia: a higiene como estratégia de segregação**. In: **Educar**. Curitiba, Nº12, editora UFPR. 1996, p. 167-180.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Psicologia Social e Representações Sociais: Avanços e novas articulações. In: **Psicologia do Cotidiano: representações sociais em Ação**. VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho Arcides (orgs). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2007, p. 17-40.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: fundação de apoio à universidade de são Paulo. Ed 34, 2004.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GOÉS, Maria Cecilia Rafael de. **Linguagem Surdez e Educação**. 4 ed. Campinas, SP: autores associados, 2012.

GROFOGUEL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade

global in: SANTOS, Boaventura de Souza. MENEZES, Maria Paula.(org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Apresentando a língua de sianis e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara ferreira dos.(org). **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução a Libras e a educação do surdo**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 27-36.

IRINEU, Lucineudo Machado. **Representações Sociais sobre a latinidade: relações entre , língua, cultura e identidade**. Fortaleza: expressão gráfica editora, 2013.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais, In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acessado em: 08/05//2013, p. 679-712.

JODELET, Denise. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossial. In: ARRUDA, Angela (org). **Representando a alteridade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 47-67.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KAUFFMAN, Paulo. HELITO, Alfredo Salim. Saúde: **entendendo as doenças, a enciclopédia médica da família**. São Paulo: Nobel, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. KOTAKI, Cristiane Satiko. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2013, p. 201-218.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O interprete de língua Brasileira de Sinais(ILS). In:LODI, Ana Claudia Balieiro. MELO, Ana dorziart Barbosa. FERNANDES, Eulália.(org). **Letramento, bilinguismo e Educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 247-287.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget. 1992.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: editora Autêntica, 2011.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdo: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto alegre, Mediação, 1998, p. 33-49.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: MACHADO, Laêda Bezerra (org). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. UFPE, 2013, p. 15-28.

MAGALDI, José Carlos Miraglia. **Surdez e inserção profissional: representações sociais de universitários surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> . Acesso em: 04.11.13.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem? Para onde vai?** São Paulo: Editora Senac, 2001.

MORAES, Cristina Costa de. **A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 04.11.13.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse: son image et son public – etude sur la representation sociale de la psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOURA, Maria Cecília de. [et. al]. História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES, Filho Otacílio. **Tratado de fonoaudiologia**. Ed Rocca, São Paulo, 1997, p. 327-357.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.09-29.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. A identidade da teoria das representações sociais. In: **Revista Ver a Educação**. Universidade Federal do Pará. Centro de Educação. V.10, nº 1 e 2. Janeiro/dezembro, Belém 2004, p. 71- 92.

NOBREGA Juliana Donato. **O Mundo dos surdos: representações, cotidiano e políticas públicas**. 2010. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Ceará

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 04.11.13.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth; ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. A representação social na pesquisa Educacional: Bases epistemológicas e estratégias metodológicas. In: MARCONDES, Maria Ines, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém Eduepa 2011, p. 37-58.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a Educação intercultural; in: CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: Letras, 2011, p. 35-57.

OLIVEIRA Ivanilde Apoluceno de. [et. al.]. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Ines, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p. 37-53.

OLIVEIRA Ivanilde Apoluceno de. [et. al.]. Cuidados Éticos na Pesquisa. In: MARCONDES, Maria Ines, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010b, p. 09-24.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários, e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa?** Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos : Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa : Editora Universitária. 2007, p. 295-311.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948. Disponível em:

http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf. Acessado: 02/06/2014.

PCICONCURSOS. **Concurso público para provimento de vagas em cargo de professor do ensino superior**. 2007. Disponível em <<http://www.pciconcursos.com.br/concurso/uepa-universidade-do-estado-do-para-pa-277-vagas>>. Acesso em 20 set. 2014.

PERLIN, Gladis. MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. nº 5 Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003. Disponível:

file:///C:/Users/Cyntia%20Fran%C3%A7a/Downloads/1282-15462-1-PB.pdf.
Acessado em 08/-7/2014.

PIRES, José. Por uma ética da Inclusão. In: MARTINS, Araújo Ramos [et. al]. **Inclusão: compartilhando Saberes**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p. 29-53.

PLÁ, Sabrina. ROSSO, Ademir José. **Alteridade e suas complexas relações socioculturais**. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 62-71, jul./dez. 2009.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: Programa nacional de apoio à educação de surdos, 2004.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto alegre: Artemed, 2005.

QUADROS, Ronice Muller.[et. al]. **Exame Prolibras**. Florianópolis, 2009.

QUADROS, ronice, Muller. CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição Política, social e cultural da Língua Brasileira de sinais ´LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, Luctenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de surdo: política, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2010, p.15-47..

RIBAS, João B. cintra. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

ROCHA, Elizabeth Gomes da. Representações sociais: breves reflexões. In: SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. SALGADO, Rosangela Cruz da Silva (org). **Epistemologia e educação: múltiplos olhares**. Belém, EDUEPA, 2011, p. 97-106.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Mary Jane P. Spink (org) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: brasiliense, 1995, p. 19-45.

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do Bilinguismo**. Ed. UFF, Niterói, 1999.

SANTOS, Elenice Camargo Roginski. Responsabilidade social ou filantropia? In: Sanare. **Revista Técnica da Sanepar**, Curitiba, v.20, n.20, p. 18-27, jul./dez. 2003. P. 18-27. disponível em: <http://www.sanepar.com.br/sanepar/sanare/v20/art02.pdf>. acessado em 24/04/2014.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **Representações sociais dos estudantes de pedagogia sobre “alunos com deficiência”**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Estadual de Feira de Santana. Bahia, 2002.

SCOTT, Joan Wallach. **O enigma da iguade. Estudos Feministas**. Florianópolis, janeiro-abril/2005, p. 11-30. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acessado: 29/05/2014.

SILVEIRA, Andréa Pereira. **As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre alunos surdos: a [in] visibilidade na inclusão escolar**. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2011.

SILVEIRA, Flávia Furtado Rainha. **As representações sociais do trabalho dos surdos e a construção das suas identidades**. 2009. (Tese de doutorado) – Universidade de Brasília. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 04.11.13.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge.; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: autêntica, 2001, p. 119-38.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo, Summus, 2006, p. 16-34.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** . Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Lisi. Estudos surdos e Estudos culturais em Educação: Um debate entre professores ouvintes e surdos sobre currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (org) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 11- 22.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto alegre, Mediação, 1998, p.07-32.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org). **Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto alegre: Mediação, 1997, p. 75-110.

SILVA, Tomas Tadeus. et al. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: rio de Janeiro: vozes, 2013.

SILVA, Angela Carrancho. A representação social da surdez: entre o acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (org) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.**, Porto alegre: Mediação, 2012, p. 89-104.

SILVA, Amanda Melo da. **A representação da língua brasileira de sinais para os surdos no Prolibras em Roraima**. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2012.

SILVA, Kássya Christinna Oliveira da. Representações sobre a inclusão em projetos educativos em ambientes de saúde. In: **Anais do II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado**. Belém - PA: Universidade do Estado do Pará: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Centro de Ciências Sociais e Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado. 2006.

SILVA-JUNIOR, José Aelson da. **O silêncio no corpo: representação docente sobre a surdez e a experiência corporal do aluno surdo em aulas de educação física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/pgedufisica/files/2010/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-final-Jos%C3%A9-Aelson.pdf>. Acessado em: 04. 06. 2014.

SOARES, Maria aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, São Paulo: autores associados, 2005.

SOARES, Murilo César. Representações e comunicação: uma relação em crise. In: **LÍBERO** - Ano X - nº 20 - Dez 2007, p. 47-56.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdo no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2005.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba, Juruá, 2010.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In: Jane P. Spink (org) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: brasiliense, 1995, p. 85-107.

UEPA. **Guia acadêmico**, Belém, 2013.

UEPA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras - Libras**. Belém, 2011.

UEPA. **Regimento interno**. Belém, 2000.

UEPA. **Projeto do Curso de Especialização em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa**. COAD-CCSE, 2006. Disponível em <http://www.uepa.br/portal/ensino/espCCSE_libras.php>. Acesso em 20 set 2014.

UFSC. Coordenadores dos novos polos do Curso de Letras/Libras se reúnem na UFSC. **Notícias da UFSC**. Publicado em 02/04/2008. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2008/04/coordenadores-dos-novos-polos-do-curso-de-letraslibras-se-reunem-na-ufsc/>>. Acesso em 08 set 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. In: **Cadernos pagu** (17/18) 2001/02: p.81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em 23/03/2014.

VOVOLLE, Michel. **A revolução francesa explica a minha neta**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

WALSH, CATHERINE. INTERCULTURALIDADE CRITICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL: IN-SURGIR, RE-EXISTIRVE RE-VIVER IN: CANDAU, VERA MARIA. (ORG) **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMERICA LATINA: ENTRE CONCEPÇÕES, TENSÕES E PROPOSTAS**. RIO DE JANEIRO: 7LETRAS, 2009, P. 12-42.

WILCOX, Sherman. WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua**. Rio de Janeiro: Ed arara azul, 2005.

ZUBEN, Nilton Aquiles Von. Introdução in: BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Moraes. 1973. p. V - LXXVIII.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO LETRAS-LIBRAS DA UEPA ACERCA DA PESSOA SURDA

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

1) Eu, Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “Representações Sociais de discentes do Curso Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa Surda”, sob a orientação da Prof.^o Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

2) Sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sua desautorização ou recusa em participar não trará nenhum prejuízo à relação com o projeto em questão e nem em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição, a Universidade do Estado do Pará.

3) Esta pesquisa tem como objetivo investigar as representações sociais de professores e alunos sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre a educação de surdos.

4) Constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como procedimentos metodológicos o questionário e a ficha de dados dos discentes fornecidos pela coordenação do curso. Nesta Universidade, pretendo entrevistar os discentes do curso de Letras-Libras da UEPA das três turmas, os quais devem atender ao principal critério de participação: Ser aluno do curso de Letras-Libras da turma de 2012, 2013 e 2014 da UEPA e querer participar, voluntariamente da pesquisa. Após o levantamento dos dados, os mesmos serão sistematizados e analisados.

5) Você foi escolhido para fazer parte desta pesquisa.

6) Sua participação é voluntária e consiste em autorizar o uso de suas respostas para apresentação na defesa da dissertação, quando pronta, e em apresentações acadêmicas: Congressos e eventos do gênero. Este uso não poderá ocorrer em quaisquer propagandas institucionais.

7) Asseguro que sua identidade será resguardada. Para tanto utilizarei pseudônimos para substituir seu nome.

8) Sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia de devolução de seus depoimentos. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre a inclusão educacional das pessoas surdas.

9) Os riscos relacionados com a participação dos entrevistados são de ter as suas opiniões sobre a Libras e sobre a educação de surdos explicitadas para o entrevistador.

10) Os benefícios relacionados com a participação são de conhecer melhor as opiniões dos alunos sobre o processo de inclusão dos surdos no que concerne o acesso e permanência destes na Universidade do Estado do Pará.

11) A duração da pesquisa será abril de 2013 a outubro de 2014.

12) Após o término da pesquisa os questionários serão guardados e utilizados somente para fins acadêmicos.

13) Você receberá cópia deste termo de consentimento no qual constam os contatos e endereço do pesquisador e do orientador desta pesquisa, além do endereço do comitê de ética, caso tenha alguma reclamação ou dúvida sobre este trabalho. Você pode entrar em contato a qualquer momento com o pesquisador para tirar dúvidas sobre sua pesquisa e até desautorizar o uso de sua entrevista e imagem. Ciente de que todo este termo foi traduzido (para Libras, no caso o participante surdo se houver) e explicado, subscrevemos:

Pesquisadora
 Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva
 E-mail: cyntiafranca@gmail.com
 Tel: 81391063

Orientador
 Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
 E mail: anchieta2005@yahoo.com.br
 Tel:91150986

Endereço do comitê de ética: Av. João Paulo II nº 817, CEP: 66095-049, Bairro: Marco, Fone: (91) 3226-0796/3226-4753/3226-0436.

Endereço do Mestrado em educação da UEPA: Centro de Ciências Sociais e Educação – Universidade do Estado do Pará - Travessa Djalma Dutra, s/n – Bairro: telegrafo. CEP:66050-540, Tel: (91) 4009-9552 E-mail: mestradoccse@gmail.com

LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu,
 declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando assim com a construção dos dados para posteriores análises.

Belém:

____/____/____

Assinatura do participante da Pesquisa

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
Sexo: _____ Estado civil: _____
Data de Nascimento: ____/____/____ idade: _____
Endereço
completo: _____
tel: _____ e-mail: _____
Curso: _____
Turma: 2012 () 2013 () 2014()

2. ALGUMAS QUESTÕES

- A) A PESSOA SURDA É...
- B) COMO VC MINISTRARIA UMA AULA PARA ALUNO SURDO?
- C) COMO DEVE SER O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS?

ANEXO A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
GABINETE DA DIREÇÃO

**DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que a Sra. Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva é aluna do Programa de Pós- Graduação- Mestrado em Educação e está autorizada a realizar neste Centro de Ciências Sociais e Educação a pesquisa sob Tema: Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS e a Educação de Surdos: Representações Sociais da Comunidade Acadêmica, sob a orientação do Professor Dr. José de Anchieta Bentes.

Belém, 04 de abril de 2013.


Prof. Dr. Pedro Franco de Sá
Diretor do CCSE/UEPA

ANEXO B

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO PARÁ - UEP / CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS/LIBRAS E A EDUCAÇÃO DE SURDO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Pesquisador: CYNTHIA FRANÇA CAVALCANTE DE ANDRADE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15157313.0.0000.5174

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Pará UEP

Patrocinador Principal: Universidade do Estado do Pará UEP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 336.114

Data da Relatoria: 15/07/2013

Apresentação do Projeto:

Adequada.

Objetivo da Pesquisa:

Adequado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Ajustes realizados adequadamente.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Trav. Perebebui, 2623

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3276-0829

Fax: (91)3276-8052

E-mail: cep_uepa@hotmail.com

Continuação do Parecer: 336.114

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BELEM, 17 de Julho de 2013

Assinador por:

RENATO DA COSTA TEIXEIRA
(Coordenador)

Endereço: Trav. Perebui, 2623

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3276-0829

Fax: (91)3276-8052

E-mail: cep_uepa@hotmail.com

ANEXO C



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LETRAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS LIBRAS

FICHA DE LEVANTAMENTO DE DADOS

- 1) Nome: _____
- 2) RG: _____ CPF: _____
- 3) Endereço: _____
- CEP: _____ Município: _____
- 4) Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Local de Nascimento: _____
- 5) Filiação:
Nome da Mãe: _____
Nome do Pai: _____
- 6) Telefone (resid.) _____ Celular: _____ / _____
E-mail: _____
- 7) Cursos que possui e Instituição que realizou:
a) Graduação: Sim () Não () Qual curso? _____
b) Pós-Graduação: Sim () Não () Qual curso? _____
- 8) Você Trabalha atualmente?
a) Sim () Não () Local: _____
b) Horário: Matutino () Vespertino () Noturno ()
c) Cargo ou função: _____
d) Há quanto tempo trabalha? _____
- 9) Já trabalhou?
a) Sim () Não () Onde? _____
b) Por que parou? _____
- 10) Experiência com a Libras:
a) Usa fluentemente: ()
b) Usa apenas o necessário para interagir com as pessoas surdas: ()
c) Ainda não usa: ()
d) Já fez algum curso? sim () não ()
e) Local que fez: _____ Ano: _____
Instrutor ou professor: _____
- 11) Tem contato com as pessoas surdas: Sim () Não ()
a) Na família () b) Na vizinhança () c) Na escola () d) Na Igreja () e) Na Associação de Ouvintes () f) Na Associação de Surdos- ASBEL () g) No grupo de amigos ()
Se respondeu na família, qual o grau de parentesco? _____
Se respondeu na Igreja ou templo, qual? _____
Se respondeu na escola, qual? _____
- 12) Por que fez vestibular para cursar Letras Libras?

- 13) Quais suas expectativas iniciais para o curso?

- 14) Indique alguns saberes que você já possui sobre a Libras:

ANEXO D

Estrutura curricular do Curso de Letras-Libras distribuídas por ano

Disciplinas do primeiro ano
<p>Libras: Nível Básico Ementa: Alfabeto digital, batismo em sinal. Gramática da Libras: Parâmetros primários e secundários. Variação linguística. O sujeito surdo: conceitos, cultura e identidade. Legislação da educação de surdos. Práticas comunicativas e gêneros textuais em Libras.</p> <p>Introdução à Linguística Ementa: Língua(gem) e linguística. A investigação nas ciências da linguagem e suas aplicações. A ciência da linguagem e suas áreas.</p> <p>Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa e da LIBRAS Ementa: Conceitos e ramos da fonética. A produção dos sons da fala e seus mecanismos. Os sons da língua. O fonema e suas características universais. Alofonia. Fonema e letra. Análise fonológica. Análise segmental dos sinais; Parâmetros da língua de sinais; Descrição de configurações de mão, do movimento, das locações, da orientação da mão e da expressão facial.</p> <p>Processos Linguísticos Ementa: Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Processo de aquisição da leitura. Evolução histórica e aquisição da escrita. Estudo da aquisição da língua de sinais em diferentes contextos: a língua de sinais como língua materna, a língua de sinais como primeira língua e a língua de sinais como segunda língua.</p> <p>Psicologia Educacional Ementa: Relações entre desenvolvimento e aprendizagem segundo as perspectivas da Epistemologia Genética e da Teoria Histórico-Cultural. Contribuições da Psicanálise para a compreensão do desenvolvimento humano e do processo educativo. Noções sobre os processos de produção da linguagem na criança. Psicologia e diferenças. Contribuições da Psicologia para a educação de surdos.</p> <p>Reflexões sobre a prática pedagógica I (Libras L2 para ouvintes) Ementa: Reflexões sobre o ensino da língua de sinais. A Libras e os diversos métodos de ensino. Os componentes do ensino de Libras L2 para ouvintes. Diretrizes metodológicas para o ensino da libras L2 para ouvintes. Avaliação de material didático. Análise de vídeos didáticos em Libras.</p> <p>Metodologia de Pesquisa Ementa: O conhecimento e suas formas. O método científico e as vias de raciocínio lógico. As principais concepções teórico-metodológicas – abordagens: positivismo (empirismo e o neopositivismo). Funcionalismo, Fenomenologia, Racionalismo e o Materialismo Histórico Dialético. A pesquisa e sua aplicação: tipos e fases. A construção do Projeto de Pesquisa (Pré-Projeto). O Trabalho de campo: elaboração dos instrumentos de coleta, sistematização e tratamento dos dados, análise dos dados. Elaboração do relatório final de pesquisa. Tipos de textos acadêmicos: fichamento, resumo, resenha, artigo, monografia.</p> <p>Introdução à Literatura Ementa: Conceitos básicos da teoria literária necessários à iniciação na leitura de textos literários. Leitura de textos canônicos dos estilos de época da literatura universal</p> <p>Fundamentos Teóricos e Metodológicos em Educação Especial Ementa: Conhecimento dos fundamentos filosóficos, históricos da educação especial, determinante culturais, econômicos, políticos e ideológicos do conceito de cidadania. A representação social dos diferentes. A abordagem sócio-antropológica no contexto da educação especial. Políticas educacionais de educação especial frente às mudanças paradigmáticas. Política educacional inclusiva. Identificação das necessidades e das potencialidades de educandos que apresenta necessidades educacionais especiais. Atendimento Educacional Especializado: AEE. A construção da escola inclusiva no estado do Pará.</p>
Disciplinas do segundo ano
<p>Libras: Nível Intermediário Ementa: Gramática da Libras: Morfema, Classes gramaticais, gênero, número, quantificação, grau,</p>

pessoa, tempo, aspecto; Classes gramaticais; Derivação; Classificadores em Libras. História da educação de surdos. Bilinguismo. Práticas comunicativas e gêneros textuais em Libras.

Filosofia da Educação

Ementa: Filosofia e educação: caracterização da reflexão e da prática filosófica e do saber-fazer educacional. Pressupostos antropológicos e epistemológicos da educação. Temáticas filosófico-educacionais para reflexões e debates. Linguagem e a construção da ideologia.

Didática

Ementa: Construção dos fundamentos teórico-práticos da didática: histórico, objeto, pressupostos filosóficos e metodológicos, tendências teóricas. A construção da didática na formação do educador nas perspectivas acadêmicas, técnicas, práticas e de reconstrução social. Os componentes didáticos da prática docente. Escola e sociedade: ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, professor e aluno, avaliação. A didática vivida no cotidiano escolar. Planejamento e ação docente.

Morfossintaxe da Língua Portuguesa e da LIBRAS

Ementa: Conceitos e pressupostos teóricos na visão das gramáticas tradicional (lógica) e formal (estrutural). Estudo crítico da classificação das palavras: os critérios mórfico, sintático e semântico. O vocábulo formal e os constituintes mórficos: formas livres, presas e dependentes e a teoria dos morfemas. Os processos de formação do vocábulo em português. A formação do léxico do português. A flexão nominal: visão tradicional e estrutural. A Flexão verbal: padrões geral e especial. Os constituintes. A relação núcleo, argumentos e adjuntos. A estrutura das sentenças. Aspectos morfossintáticos da Libras: gênero, número, quantificação, grau, pessoa, tempo, aspecto; Classes gramaticais; Derivação; Classificadores em Libras; Concordância dos verbos; Sintaxe espacial e incorporação de funções gramaticais; A ordem da frase.

Sociolinguística da Língua Portuguesa e da LIBRA:

Ementa: Os mecanismos subjacentes à intersecção Língua-Sociedade. Estudo da variação linguística e da correlação entre essa variação e a variação social. Língua e sociedade. Preconceito linguístico. Contato linguístico. Pidgins e crioulos. Variação em Libras.

Produção e Recepção de Textos

Ementa: Estudo e aplicação prática de questões pertinentes ao processo de leitura: conceito, concepções, natureza e estratégias de leitura. Estudo teórico-prático das relações Leitor/Texto e Produtor/Texto com observância de concepções, natureza, interação, aspectos cognitivos e textuais, pressupostos, subtendidos, marcadores do discurso e estruturas textuais.

Reflexões sobre a Prática Pedagógica II (Língua Portuguesa para Surdos)

Ementa: Instrumentalização, reflexão e discussão de temáticas inerentes ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e suas literaturas. Atividades: Aulas instrumentais; Instrumentalização de duas temáticas; Discussão sobre as temáticas instrumentalizadas; Aplicação de estratégia metodológica no contexto escolar; Aplicação do projeto educativo no contexto escolar; Orientação e execução de micro-aula; Participação em eventos acadêmicos e científicos.

Fundamentos sobre aquisição de Português como segunda língua para surdos. Estudo das diferenças sintáticas, morfológicas e textuais entre o Português e a Libras. Estratégias para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de alunos surdos.

Política Educacional

Ementa: Análise da Política Educacional Brasileira, tendo como base a legislação do ensino, as políticas públicas e o contexto nacional e internacional: pressupostos históricos da educação brasileira; a organização de sistema de ensino; estrutura e funcionamento da educação básica; o financiamento da educação; a formação dos profissionais na educação: impasses e perspectivas na educação atual. Inclusão e políticas públicas.

Literatura Portuguesa

Ementa: Estudo dos estilos literários de época em obras referentes aos períodos: trovadoresco humanista, clássico quinhentista, maneirista, barroco, árcade e romântico, realista, simbolista, moderno e contemporâneo.

Disciplinas do terceiro ano

Libras: Nível Avançado I

Ementa: Gramática da Libras: Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. O uso do espaço. Classificadores: Tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso. O papel dos classificadores na língua de sinais. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da Libras. Comunidade surda no Brasil e no Pará. Práticas comunicativas e gêneros textuais em Libras.

Linguística Aplicada

Ementa: Tarefas da Linguística Aplicada. Linguística aplicada ao ensino das línguas. Variantes linguísticas e graus de formalismo na língua falada e na língua escrita. Comunicação verbal e atos comunicativos. Coesão e Coerência no texto. Aprendizado da gramática.

Reflexões sobre a Prática Pedagógica III (Literatura para Surdos)

Ementa: Metodologia do ensino da literatura visual a partir de diversos gêneros literários explorando diferentes elementos da língua de sinais (configurações de mão, movimentos, pontos de articulação). Organização de unidades pedagógicas de língua de sinais e literatura visual, enfocando a produção em vídeos.

Tecnologia Aplicada à Educação

Ementa: Uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação de surdos. Comunicação, cultura, letramento e processo de emancipação humana. A utilização do vídeo, da videoconferência, da Internet, das redes e multimídia na educação de surdos. Softwares disponíveis específicos para surdos.

Estágio Supervisionado I (L1 para surdos)

Ementa: Aprendizagem e apreensão das estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de atuação do licenciado em Letras. Identificação da realidade do ensino de Língua e Literatura. Aplicação de conhecimentos teóricos e situações concretas que configuram a realidade escolar relativa ao ensino fundamental. Realização de sondagem/diagnóstico em aulas de língua de sinais e escrita da língua de sinais: conhecimento da realidade e análise do processo de articulação teoria/prática. Planejamento e programação de estágio língua de sinais e escrita da língua de sinais. Docência compartilhada com a escola campo de estágio nos níveis Fundamental ou Médio de ensino, pela Regência de Classe Regular ou sob forma de Projetos Especiais de ensino da língua de sinais e escrita de sinais.

Literatura Visual

Ementa: Diferentes tipos de produção literária em sinais: estórias visualizadas, o conto, as piadas, as poesias. As diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas. As narrativas surdas: redescoberta da criação literária surda.

Literatura Brasileira

Ementa: Estudo dos estilos literários de época em obras referentes aos períodos quinhentista, barroco, árcade e romântico, realista, simbolista, moderno e contemporâneo.

Disciplinas do quarto ano

Libras: Nível Avançado II

Ementa: Concordância dos verbos; Sintaxe espacial e incorporação de funções gramaticais; A ordem da frase. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos. Análise do discurso e sociolinguística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação linguística. A questão do bilinguismo: português e língua de sinais. Tradução e transcrição de sinais. Escrita de sinais. Literatura visual. Práticas comunicativas e gêneros textuais em Libras.

Tradução e Interpretação de Libras

Ementa: mediação do conhecimento através do intérprete de língua de sinais. O papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula. A definição do que representa o intérprete na educação de surdos. Técnicas de tradução e de interpretação.

Escrita de Sinais

Ementa: Aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais de surdez. Vocabulário em língua de sinais brasileira. Tópicos sobre a escrita de sinais: aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais e trabalho prático com a mesma. O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. Produção de literatura na escrita da língua de sinais. Continuação do processo de aquisição da leitura e escrita de sinais. Construção de dicionário escrita de sinais e português. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais conforme a faixa etária dos alunos: infantil, juvenil e adulto. Estudo de expressões literárias próprias da cultura surda.

Análise do Discurso

Ementa: Constituição, conceitos fundamentais e vertentes. Processos de inserção da ideologia no discurso literário e não literário. O discurso como construção identitária. Análise de discursos considerando a intertextualidade, os gêneros textuais.

Produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Ementa: Discussões, debates e orientações sobre a realização de um trabalho técnico-científico sob orientação de um professor orientador, a ser apresentado oralmente a uma banca examinadora, e que contemple os seguintes requisitos: elaboração própria, tema inserido nas áreas de conhecimento e linhas de pesquisas definidas no Projeto Político Pedagógico.

Reflexões sobre a Prática Pedagógica IV (Libras L1 para surdos)

Ementa: Reflexões sobre o ensino da língua de sinais. A Libras e os diversos métodos de ensino. Os componentes do ensino de Libras L1 para surdos. Diretrizes metodológicas para o ensino da libras L1 para surdos. Avaliação de material didático. Análise de vídeos didáticos em Libras.

Estágio Supervisionado II (L2 para ouvintes)

Ementa: Aprendizagem e apreensão das estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de atuação do licenciado em Letras. Identificação da realidade do ensino de Língua e Literatura. Aplicação de conhecimentos teóricos e situações concretas que configuram a realidade escolar relativa ao ensino médio. Realização de sondagem/diagnóstico em aulas de língua de Sinais como segunda língua. Planejamento e programação de estágio da língua de sinais como segunda língua compartilhado com o campo de estágio. Docência compartilhada com o campo de estágio nos níveis Fundamental ou Médio de ensino, pela Regência de Classe Regular ou sob forma de Projetos Especiais de ensino de língua de sinais como segunda língua.

Literatura Amazônica

Ementa: Literatura de expressão amazônica: conceitos e características. Construções poéticas imaginárias e identitárias da Amazônia. Poéticas orais e populares na prosa, no verso e na dramaturgia. A produção literária anterior ao modernismo. O modernismo e a contemporaneidade: movimentos literários e escritores.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br

