



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, CULTURA E AMAZÔNIA

CARLA GEORGIA TRAVASSOS TEIXEIRA PINTO

**“EU SEI QUE MUITOS PENSAM QUE SOU DOIDA, MAS SÓ NÃO
OUÇO”**: ressignificações das representações sociais de discentes surdos/surdas
na escola e nos processos comunicativos de si em Belém.

BELÉM
2024

CARLA GEORGIA TRAVASSOS TEIXEIRA PINTO

**“EU SEI QUE MUITOS PENSAM QUE SOU DOIDA, MAS SÓ NÃO
OUÇO: representações sociais de discentes surdos/surdas na escola e nos
processos comunicativos de si em Belém.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Comunicação, Cultura e Amazônia do Instituto de
Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Doutora em Comunicação, Cultura e Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alda Cristina Costa

BELÉM
2024

A meu Pai, Carlos Teixeira Pinto (*in memoriam*), fundamental nos momentos mais importantes e difíceis de minha vida, meu exemplo como ser humano, minha maior fonte de motivação em defesa do ideal de igualdade que pratico em vida.

AGRADECIMENTOS

O percurso para a construção de um estudo como este reivindica empenho pessoal desmedido, e dele faz parte um número considerável de pessoas que contribuíram a tornar o trajeto algo mais brando. A instigação para produzir uma tese, em cenário tão novo como o do campo da educomunicação, foi realizável graças à rede de apoio que se criou em minha volta. Por toda a extensão deste processo, nos últimos quatro anos, a trajetória do doutoramento me conduziu a longos períodos solitários e difíceis, porém, igualmente, estabeleceu a convicção de que a base familiar é essencial ao transcorrer de uma caminhada como esta. Desse modo, mais do que agradecer, meu maior objetivo, aqui, é homenagear as pessoas imensamente importantes a mim e ao decorrer de minha vida – especialmente, aqueles e aquelas que permaneceram comigo, auxiliando-me a compreender cada obstáculo de todo este processo.

Em primeiro lugar, e acima de tudo e de todos, agradeço a Deus, por me conduzir até aqui, por enxugar cada lágrima. Sim, chorei, durante madrugadas inteiras, pensando que não era capaz. Confesso que cheguei a duvidar e pensei que não conseguiria terminar. Porém, o Senhor Deus me sustentou nos momentos em que o desânimo tomou conta de minha alma. Ainda que eu escreva todas as palavras do mundo, nenhuma expressará minha eterna gratidão. Muito obrigada, meu Deus.

Agradeço a meu amado pai, meu herói, Carlos Teixeira Pinto (*in memoriam*), por ter acreditado que eu tinha algum valor, ainda que inúmeras pessoas não acreditassem. O senhor sempre acreditou, e nunca desistiu de mim. O pouco tempo que o tive a meu lado foi fundamental para que conseguisse chegar aonde estou. Sei que realizo um sonho nosso, pois o senhor dizia que eu seria uma Doutora. Muito obrigada, meu pai.

Agradeço, em especial, a minha filha querida, minha Juliana Cristine Pinto Caldas. Você é a razão de eu sempre procurar me superar. Sua existência me inspira a ser um ser humano melhor a cada dia. Filha, você foi fundamental em todo este processo. Muito obrigada por todas as suas intervenções, essenciais à construção desta tese.

Ao anjo que Deus pôs em minha vida, chamada Josefa Generosa Silva. Você, minha fonte de luz e amparo, sempre me incentivou, com muita paciência, e acompanhou, de perto, esta construção, dando-me apoio, força e incentivo.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Alda Cristina Costa, por ser minha inspiração teórica, metodológica, por sua compreensão, pelo acolhimento em seu seleto grupo de orientandos, tão bem organizado e alicerçado no companheirismo, no apoio e no progresso mútuo; agradeço, sobretudo, por seu tratamento humano e individualizado.

Agradeço às minhas amigas e companheiras de orientação, pelo carinho, pela atenção e pela paciência que sempre tiveram comigo, em especial às queridas amigas Marcelly Borges, Michele Souza, Lilian Campelo e Rose Gomes. Eu as levarei, para sempre, em meu coração.

Aos Professores e Professoras do PPGCOM, com quem tive a felicidade de assistir às melhores aulas: Célia Regina, Vânia Torres, Otacílio, Mariza, Danila Cal e Manuela Curral. Todos e todas vocês contribuíram grandemente para a escrita desta tese.

Aos membros de minha banca: Prof.^a Dr.^a Célia Trindade, pela valorização do tema de pesquisa como muito caro, e por sua militância, que também me serviu de incentivo; Prof.^a Dr.^a Ivana Oliveira, por suas importantes contribuições na qualificação; prof.^a Dr.^a Ivany Pinto do Nascimento, pelo aporte na qualificação, e pelo material de leitura, o livro *A imagem e o espelho*”, grande referencial teórico e metodológico, que me auxiliou, fortemente, na construção desta pesquisa; prof.^a Dr.^a Rosaly de Seixas Brito, pelas importantes contribuições e referências.

Ao Grupo de Estudo Mídia e Violência, pelos conhecimentos compartilhados. Foi um grupo de pesquisa de extrema importância em minha formação e em minha produção acadêmica. Ao Narramazônia, tão essencial aos estudos das narrativas na Amazônia, no qual minha participação foi indispensável à construção desta tese.

Finalmente, agradeço aos participantes desta pesquisa, que, tão significativamente, presentearam-me com entrevistas muito ricas em conteúdo – e que são o insumo da tese. Sou profundamente grata às pessoas que compartilharam seu caminho comigo, e, também, à vida, que me permitiu passar por este processo.

“Gostaria de dizer que eu gosto do jeito que eu sou, me acho bonito. Só preciso de uma chance de aprender mais coisas.” (Discente 1)

“Eu sei que muitos colegas, aqui na escola e na minha rua, pensam que eu sou doida; eu não sou doida, eu só não ouço.” (Discente 2)

“Eu gostaria que todos soubessem que eu sei fazer muitas coisas. Eu consigo sentir quando as pessoas não me querem por perto. (...) Nós, crianças surdas, somos iguais a qualquer um.” (Discente 4)

“Portanto, sempre que você quiser falar comigo, ou com qualquer surdo, não tenha medo: fale. Vou me esforçar para ser seu amigo. Pra mim, esta é a verdadeira inclusão. O resto é mentira!” (Discente 5)

RESUMO

Esta tese, inserida na Linha de Pesquisa Comunicação, Cultura e Socialidades na Amazônia, tem como foco investigar as representações sociais da surdez, com o objetivo de compreender como os discentes surdos da rede pública de ensino de Belém constroem as representações de si e da escola. A questão central que orienta a pesquisa é: Quais são as representações sociais dos discentes surdos sobre a escola e as implicações no processo comunicativo sobre si? A base teórica e metodológica do estudo está ancorada na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (2015) e Jodelet (1998), articulada com os estudos da comunicação e da cultura surda (Sodré, 1984; Sacks, 2010; Strobel, 2008; Perlin, 2003; Skliar, 2013). O fenômeno investigado é compreendido como parte do processo social que envolve a comunicação e o discurso nas diversas instâncias de interação social e cultural, nas instituições, nas práticas sociais e nas comunicações interpessoais e coletivas. As representações sociais emergem dessas interações, marcadas pelas subjetividades dos/das sujeitos/sujeitas envolvidos, sendo construídas pelos discentes surdos (sujeito), a partir de sua relação com a surdez (objeto). A pesquisa é de natureza qualitativa, com metodologia de pesquisa de campo, que inclui observação direta e entrevistas em profundidade com inspiração narrativa, utilizando-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na comunicação com os/as interlocutores. O estudo foi realizado no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva. Participaram cinco discentes surdos, com idades entre 10 e 17 anos, matriculados na rede municipal de ensino, além de uma professora regente e uma técnica do CRIE, ambas funcionárias públicas concursadas. Os resultados indicam que as representações sociais dos/das discentes surdos, sobre si mesmos e a escola, são influenciadas por discursos e falas preconceituosas, relacionadas à surdez, presentes no ambiente escolar e para além dele. Essas representações estão ancoradas em processos de segregação e exclusão, de modo a refletir imagens sustentadas pelo senso comum e caracterizadas por conflitos, falta de comunicação e obscurantismo. Esses fatores impactam a autocompreensão dos discentes surdos e sua percepção sobre a escola. No entanto, o estudo revela que, apesar das experiências discriminatórias, a escola é vista, pelos discentes, como importante espaço de socialização e comunicação. Eles mantêm a esperança em um futuro melhor, ao superar desafios diários, com perspectivas e planos futuros, demonstrando que, mesmo diante das representações negativas, a escola continua a se revelar um espaço de crítica e de desenvolvimento da consciência de si.

PALVRAS-CHAVE: Comunicação; Discentes surdos; Educação Municipal; Belém; Representações Sociais.

ABSTRACT

This thesis, which is part of the Communication, Culture and Socialities in the Amazon research line, focuses on investigating the social representations of deafness, with the aim of understanding how deaf students in Belém's public school system construct their representations of themselves and of the school. The central question guiding the research is: what meanings do deaf students construct about themselves based on social representations of the school? The theoretical and methodological basis of the study is anchored in the Social Representations Theory (SRT) of Moscovici (2015) and Jodelet (1998, 2001), articulated with studies of communication and deaf culture (Sodré, 1984; Sacks, 2010; Strobel, 2008; 2014; 2018; Perlin, 2003; Skliar, 1997; 2001; 2013). The phenomenon under investigation is understood as part of the social process that involves communication and discourse in the various instances of social and cultural interaction, in institutions, in social practices and in interpersonal and collective communications. Social representations emerge from these interactions, marked by the subjectivities of the subjects involved, and are constructed by deaf students (subject) from their relationship with deafness (object). The research is qualitative in nature, with a field research methodology that includes direct observation and narrative-inspired in-depth interviews, using the Brazilian Sign Language (LIBRAS) to communicate with the deaf subjects. The study was carried out at the Gabriel Lima Mendes Reference Center for Educational Inclusion (CRIE) and the Prof. Gabriel Lage da Silva Municipal Elementary School. The participants were five deaf students, aged between 10 and 17, enrolled in the municipal school system, as well as a teacher and a CRIE technician, both civil servants. The results indicate that deaf students' social representations of themselves and the school are influenced by prejudiced discourses and speeches related to deafness, present in the school environment and beyond. These representations are anchored in processes of segregation and exclusion, reflecting images supported by common sense and characterized by conflicts, lack of communication and obscurantism. These factors have an impact on deaf students' self-understanding and their perception of school. However, the study reveals that, despite these discriminatory experiences, the school is seen by the students as an important space for socialization and communication. They maintain hope for a better future, overcoming daily challenges, with prospects and future plans, demonstrating that, even in the face of negative representations, school remains a space for criticism and the development of self-awareness.

KEYWORDS: Communication; Deaf students; Municipal Education; Belém; Social Representations.

RESUMEN

Esta tesis, inserta en la Línea de Investigación Comunicación, Cultura y Socialidades en la Amazonía, se centra en investigar las representaciones sociales de la sordera, con el objetivo de comprender cómo los estudiantes sordos de la red pública de enseñanza de Belém construyen sus representaciones de sí mismos y de la escuela. La cuestión central que orienta la investigación es: ¿qué significados construyen los estudiantes sordos sobre sí mismos, a partir de las representaciones sociales de la escuela? La base teórica y metodológica del estudio está anclada en la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), de Moscovici (2015) y Jodelet (1998, 2001), articulada con los estudios de la comunicación y la cultura sorda (Sodré, 1984; Sacks, 2010; Strobel, 2008; 2014; 2018; Perlin, 2003; Skliar, 1997; 2001; 2013). El fenómeno investigado se comprende como parte del proceso social que involucra la comunicación y el discurso en las diversas instancias de interacción social y cultural, en las instituciones, en las prácticas sociales y en las comunicaciones interpersonales y colectivas. Las representaciones sociales emergen de estas interacciones, marcadas por las subjetividades de los sujetos involucrados, siendo construidas por los estudiantes sordos (sujeto), a partir de su relación con la sordera (objeto). La investigación es de naturaleza cualitativa, con metodología de investigación de campo, que incluye observación directa y entrevistas en profundidad con inspiración narrativa, utilizando la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS) en la comunicación con los sujetos sordos. El estudio se llevó a cabo en el Centro de Referencia en Inclusión Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) y en la Escuela Municipal de Educación Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva. Participaron cinco estudiantes sordos, con edades entre 10 y 17 años, matriculados en la red municipal de enseñanza, además de una profesora y una técnica del CRIE, ambas funcionarias públicas concursadas. Los resultados indican que las representaciones sociales de los estudiantes sordos, sobre sí mismos y la escuela, están influenciadas por discursos y comentarios prejuiciosos, relacionados con la sordera, presentes en el ambiente escolar y más allá de él. Estas representaciones están ancladas en procesos de segregación y exclusión, de modo que reflejan imágenes sostenidas por el sentido común y caracterizadas por conflictos, falta de comunicación y oscurantismo. Estos factores impactan la autocomprensión de los estudiantes sordos y su percepción sobre la escuela. Sin embargo, el estudio revela que, a pesar de las experiencias discriminatorias, la escuela es vista por los estudiantes como un espacio importante de socialización y comunicación. Mantienen la esperanza en un futuro mejor, al superar desafíos diarios, con perspectivas y planes futuros, demostrando que, incluso ante las representaciones negativas, la escuela continúa siendo un espacio de crítica y desarrollo de la conciencia de sí.

PALABRAS CLAVE: Comunicación; estudiantes sordos; educación municipal; Belém; representaciones sociales.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – E.M.E.I.F Prof. Gabriel Lage da Silva	46
Imagem 2 – Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)	47
Imagem 3 – Organização das análises	57
Imagem 4 – Curso de LIBRAS	60
Imagem 5 – Reunião sobre a festa de Natal do CRIE	121
Imagem 6 – Festa de Natal CRIE	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sociodemográficos	56
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Renda <i>per capita</i> /Sexo	55
---	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
ASPA	Associação dos Surdos do Pará
ASTILP	Associação de Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais do Pará
CAS	Centro de Atendimento ao Surdo
CEALP/LP	Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”
CEDIM	Conselho estadual dos Direitos da Mulher
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção da Educação Básica
HUJBB	Hospital Universitário Federal João de Barros Barreto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INJS	Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
RS	Representações Sociais
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Panorama Reflexivo	20
1.2 Questão investigativa.....	25
1.3 Apresentação metodológica	26
1.4 Os capítulos	28
2 TESSITURAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	31
2.1 Abordagem processual com enfoque histórico-cultural de Denise Jodelet	33
2.2 A concepção de objetivação e ancoragem.....	37
2.3 As etapas da pesquisa	42
2.3.1 <i>Lócus da pesquisa</i>	45
2.3.2 <i>Instrumentos</i>	50
2.3.3 <i>Técnicas e instrumentos de pesquisa</i>	50
2.3.4 <i>Corpus de escuta</i>	53
2.3.5 <i>Discentes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)</i>	54
2.3.6 <i>Organização dos dados</i>	56
2.3.7 <i>Realização da visita e observação</i>	59
3 A CONSTRUÇÃO DA SURDEZ NO CONTEXTOS HISTÓRICO-SOCIAL	63
3.1 O contexto histórico do processo educacional surdo	67
3.1.1 <i>Uma história de exclusão</i>	68
3.2 Educação pela comunicação	73
3.2.1 <i>Educação de surdos no Brasil: entre avanços e retrocessos</i>	74
3.2.2 <i>A educação bilíngue</i>	76
3.3 Educação do/da discente surdo/surda: a realidade no Estado do Pará.....	83
4 COMUNICAÇÃO, ESCOLA E AS RELAÇÕES DE PODER.....	87
4.1 As relações de poder e as reverberações na sociedade	87
4.2 A Escola em Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Paulo Freire	90
4.3.1A Comunicação na concepção <i>freireana</i>	101
4.4 A cultura surda e a representação social da surdez	105
4.5 Cidadania comunicativa, interação e instituição escolar	111
5 VIVENDO E DIALOGANDO NO CAMPO DAS OBSERVAÇÕES	115

5.1	Descrição das visitas	115
5.1.1	<i>Dia 26/10/2022</i>	116
5.1.2	<i>Dia 27/10/2022</i>	116
5.1.3	<i>Dia 28/10/2022</i>	118
5.1.4	<i>Dia 4/11/2022</i>	119
5.1.5	<i>Dia 7/11/2022</i>	120
5.1.6	<i>Dia 08/11/2022</i>	120
5.1.7	<i>Dia 11/11/2022</i>	121
5.1.8	<i>Dia 17/11/2022</i>	121
5.2	Análise das observações diretas.....	126
5.3	Segunda etapa: as entrevistas	128
6	CONSTRUÇÃO DE SI E A RELAÇÃO COM O OUTRO E O MUNDO	133
6.1	As narrativas dos entrevistados.....	133
6.2	Narrativas discentes	140
6.3	Desvelando as interpretações.....	146
6.3.1	<i>Quem são?</i>	146
6.3.2	<i>De onde falam?.....</i>	147
7	CONCLUSÃO.....	177
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
	APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Discentes.....	202
	APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Técnicos e Professores.....	203
	APÊNDICE C –Termo De Assentimento Livre E Esclarecido	204
	APÊNDICE D - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Maior de Idade	206
	APÊNDICE E - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Menor de Idade	208
	APÊNDICE F - Termo de Compromisso de Utilização de Dados	210
	ANEXO A – Autorização CRIE	212
	ANEXO B – Autorização SEMEC	213
	ANEXO C – Folha de Rosto	216
	ANEXO D – Parecer Plataforma Brasil	217

APRESENTAÇÃO

Bem, não posso negar que essa história começou, mais precisamente, na década de 1970, no século XX, quando nasci, no dia 24/04/1971. Por conta de um parto muito difícil, segundo relatos de minha mãe e de todos os que estavam presentes naquele momento. Já cheguei ao mundo com complicações no ouvido, e, com sete dias de vida, ainda internada no hospital, o médico pediatra que acompanhava o caso chamou meu pai e disse que não tinha muito mais o que fazer. Ele me daria alta e meu pai deveria me levar a uma igreja, com urgência, para ser batizada e não morrer pagã (tudo isso, segundo relatos de pessoas que viveram aqueles dias junto a meu pai e minha mãe).

Homem incansável, português trabalhador, meu pai chegou aqui, em Belém, sozinho, aos 14 anos de idade, no ano de 1944, em meio à segunda Guerra Mundial, e venceu. Foi o fundador de uma das primeiras empresas de seguros do Pará. Meu pai era um homem de fé inabalável, e, hoje, conhecendo minha história, acredito que não seria o laudo de um médico que desanimaria aquele português falador, que acreditava na vida, como, até hoje, jamais conheci alguém.

Assim, ele realmente saiu comigo e com minha mãe do hospital. Foram direto a uma igreja, e encontraram a Catedral, no bairro da Cidade Velha, onde fui batizada. Como vocês podem notar, não morri, e, assim, começou minha saga, desde bebê, com infecções bilaterais no ouvido, seguidas de convulsões. Naquela época, os médicos diziam que eu não teria um desenvolvimento cerebral normal, pois as convulsões danificavam meu sistema neurológico.

Porém, meu pai, meu herói, nunca deu ouvidos a essas falas. Aquele homem saía todos os dias, cedo, para o trabalho, e, quando retornava, recebia, inúmeras vezes, a notícia de que “a Carla está daquele jeito”. Ele ia direto ao meu quarto, ajoelhava-se e me perguntava: “Está doendo muito?”. Algumas vezes, eu não tinha nem condições de responder, mas ele nunca desistiu de mim. Pegava-me no colo e, sozinhos, íamos atrás do finado Dr. Bernardo Santos, para que meu pai pudesse lhe pedir: “Dr., salve minha filha”.

Minha infância inteira foi entre hospitais, remédios e injeções etc. Naqueles dias difíceis, meu pai me olhava com ternura, com a certeza de que eu tinha algum valor, de uma forma como, até hoje, ninguém me olhou novamente. Todavia, as infecções e convulsões¹ progrediam, e as outras pessoas que conviviam comigo não perceberam que eu perdia o sentido da audição – por vezes, sobretudo, quando minha mãe, ou mesmo a senhora que criou minha mãe, à qual fui ensinada a chamar de “vovó”, me chamava ou falava comigo, mas eu não conseguia responder, ou mesmo compreender o que falavam. Então, eu apanhava. Diziam que eu tinha espírito mal, que era mal-ouvida, e deveria apanhar muito, para que o espírito ruim saísse de mim. Meu pai, no entanto, jamais concordou com aquilo, e, quando estava em casa, evitava, com todas as forças, as surras acontecessem. Nem todas as vezes, porém, pôde impedi-las.

Na escola, eu tinha muita dificuldade, visto que, à época, o processo de ensino-aprendizagem era extremamente reprodutor e tradicional. De fato, não há como negar, não fui alfabetizada na escola, uma vez que não conseguia compreender os comandos das atividades. No ditado, não conseguia entender as palavras proferidas pela professora. Logo, não tinha boa avaliação. Diziam que minha falta de atenção e compreensão se dava em função de um tipo de retardo mental. Ainda assim, meu pai, o único, não me julgava. Engraçado, mesmo sem ter o laudo de surdez, ele sempre falou comigo, olhando nos meus olhos, pausadamente, bem

¹ Nas crises convulsivas, o corpo sofre contrações musculares intensas e involuntárias. A pessoa se debate, pode ficar arroxeadas, os lábios e dentes ficam cerrados e há salivação excessiva. Na maioria das vezes, ocorre perda de consciência. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/pro-vida>>. Acesso em 18 fev. de 2024.

próximo. Ele nunca falava distante de mim. Não tenho como afirmar, mas acredito que já sabia que eu estava ficando surda.

Em contexto tão complicado, não sei a data correta, mas o ano era 1977, período de festas juninas... Entre uma convulsão e outra, meu pai estava me limpando, após forte crise convulsiva. Com os olhos cheios de lágrimas, ele me disse assim: “Levante a cabeça. Tá doendo? Mas vai passar, não tenha medo das pessoas. Olhe nos olhos delas e diga: eu sou capaz. Não desista nunca dos seus sonhos”. Confesso que não compreendi muito bem o que aquelas palavras significavam, mas guardei em minha memória e em meu coração. E, por incrível que pareça, no mês seguinte, no final das férias de julho, meu herói foi internado, no hospital Universitário João de Barros Barreto (HUIBB), com o laudo de tuberculose. No dia 05/09/1977, por volta das 17h, meu pai veio a óbito. Na verdade, meu herói estava com câncer no pulmão.

Lembro-me de que, à época, as pessoas não sabiam informações sobre essa doença, e pensavam que era contagiosa. A senhora a quem eu chamava de vovó nos proibiu de falar o nome da doença que levou meu pai a falecer. Ela nos chamou no quarto e falou assim: “Se alguém perguntar o nome da doença do pai de vocês, vocês irão dizer que foi tuberculose”. E assim o fizemos.

Meu Deus, se a situação estava ruim, piorou, principalmente para mim. Com meu pai vivo, estudávamos numa grande instituição escolar particular, uma das maiores e mais importantes, até hoje, reconhecida como escola da elite paraense. Em razão de sua morte, nossa condição financeira despencou. Apareceram inúmeras dívidas, entre elas, a da mensalidade da respectiva escola.

Enquanto meu pai estava vivo, ele pedia à professora que me deixasse sentar bem à frente, bem próximo a ela. Assim, eu conseguiria acompanhar e compreender alguns comandos. Todavia, com sua morte, tudo mudou. Quando se espalhou pela escola a causa da morte de meu pai, foi uma mudança radical na forma como as pessoas nos olhavam e começaram a nos tratar.

De imediato, minha professora me colocou na última carteira, na última fila, bem afastada dos colegas de minha sala de aula. Por consequência, não conseguia acompanhar quase nada. Como mencionei acima, o que era difícil transformou-se em quase impossível. E eu só tinha cinco anos de idade.

À época, quando minha professora me perguntava alguma coisa, eu dificilmente conseguia entender o que ela falava. Então, normalmente, não respondia. Eu a olhava, tentando entender o que aquela senhora me dizia. Com o passar dos dias, a professora começou a se irritar comigo, e chegou a me pôr de joelhos, de frente para a parede, sem que eu pudesse entender o que acontecia. Recordo-me que, algumas vezes, pensei: se meu pai estivesse aqui, isso não ocorreria comigo.

A situação só piorava. Um dia, tive necessidade de ir ao banheiro. Muito timidamente, fui até a professora e solicitei sua autorização. Contudo, aquela senhora se virou para mim e respondeu da seguinte maneira: “Agora, tu sabes falar comigo? Não vai para o banheiro coisa nenhuma, vai para o teu lugar e fica lá quieta, como tu sempre ficas. Vai, volta logo para o teu lugar”.

Fiquei desesperada, pois estava com muita necessidade de ir ao banheiro. Como leitores, vocês devem reconhecer que uma criança, com cinco anos de idade, ainda não tem controle total de suas necessidades fisiológicas. Alguns minutos depois, o mal cheiro se espalhou pela sala. Então, foi uma gritaria. Todos identificaram de onde vinha aquele odor, e foi uma das experiências mais tenebrosas que já vivi. Logo, foi chamada uma inspetora, a fim de auxiliar na realização da minha higiene.

Nesse ínterim, tocou o sinal do término da aula. Quando regressei, acompanhada pela inspetora, minha mãe já estava na porta de minha sala de aula. Quando me viu, saiu em minha direção, me pegou pelo braço, me sacudiu como nunca e, gritando na frente de todos que ali estavam, falou: “Carla, por que tu fazes isso? Carla, por que tu és assim?”.

Reconheço que minha mãe ainda estava sob o impacto da morte do meu pai, assim como eu. Recordo-me que gritei o mais alto que pude: “Eu não ouço”. Nossa, imperou um silêncio. Minha mãe olhou diretamente nos meus olhos e falou: “Isso é verdade?”. Eu comecei a chorar, pois os gritos ainda ecoavam na minha cabeça. Então, confirmei. Na sequência, ela, também chorando, disse: “Eu vou te levar no médico. Se tu estiveres mentindo, vou te dar uma surra como tu nunca levou”.

Foi-nos indicado um especialista, em Belém, onde fiz os primeiros exames. A primeira confirmação chegou. Aquilo que, aos olhos de alguns, era considerado como falta de atenção, malcriação, ou, até mesmo, retardo mental, foi diagnosticado como “surdez profunda no ouvido direito” e “surdez leve no ouvido esquerdo” (atualmente, a surdez no lado esquerdo teve um avanço, e progrediu para moderada).

No decorrer dos anos, fiz três cirurgias no ouvido direito e uma no ouvido esquerdo, sem nenhum sucesso. Naquele momento, não tinha recursos financeiros para adquirir um aparelho auditivo. Então, minha mãe me ensinou que não deveria, sob hipótese alguma, dizer a ninguém que tinha deficiência auditiva. Jamais! Nem dentro de casa, comentava-se algo acerca do assunto. Era como se não existisse qualquer dificuldade. Ademais, também foi ensinado que, se alguém me perguntasse alguma coisa que eu não compreendesse, eu deveria, simplesmente, confirmar. Só isso. (Tal atitude, pelo hábito, ainda repito de vez em quando.) Fui ensinada a negar minha própria deficiência, mas não posso negar que as surras, pelos motivos anteriormente citados, graças a Deus, diminuíram.

Isto posto, cresci e aprendi a lidar com inúmeras situações. Aprendi muito no silêncio. Em sala de aula, sentava-me o mais próximo possível do professor. Esforcei-me para desenvolver a leitura. Reconheço que foi o ponto crucial para superar os inúmeros obstáculos impostos pela surdez a um surdo em um mundo ouvinte. Quando não compreendia algo em sala de aula, em casa, recorria aos livros, e lia tudo o que podia acerca do respectivo assunto. Com essa postura, passei de péssima aluna a estudante muito esforçada e obediente.

Os anos passaram, certas feridas cicatrizaram, mas as marcas ficaram. Concluí duas graduações (Licenciatura Plena em Pedagogia e em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa), duas especializações e um Mestrado, com aprovação em dois concursos públicos, ambos pela Prefeitura Municipal de Belém (Coordenadora Pedagógica e Professora, onde atuo na sala de leitura). Sou obrigada a confessar que meu processo de aceitação foi tardio, e muito difícil. Acredito que em função do tipo de criação que recebi. Reconheço que, no passado, tinha raiva de ser surda. Ainda que fosse muito bem oralizada, abominava a LIBRAS.

Aprendi a língua de sinais na prática, com um grupo de surdos integrantes do CAS (Centro de Atendimento ao Surdo, em Belém), instituição da qual faço parte. De fato, quando aprendi a me reconhecer e a me aceitar como surda, a LIBRAS aflorou. Parece que minhas mãos já tinham toda a habilidade necessária para estabelecer a comunicação com meus pares. Contudo, não vou negar, há uma luta interna, por conta do receio da discriminação. Já tive vários pesadelos, e tenho dificuldade de falar usando a LIBRAS entre ouvintes. É como se algo travasse minha mão. No entanto, entre os surdos, sinto liberdade total. Comunico-me com tranquilidade, falo, conto piadas, ministro aulas. Sinto-me plena, em meio à comunidade surda.

Todavia, foi no início do ano de 2013 que, recém-aprovada no segundo concurso público, em meio a discentes ouvintes, chegaram meus primeiros discentes surdos. Desenroilhei os fios de minha memória e fui direto ao meu passado. Notei, imediatamente, a grande dificuldade daqueles discentes, e todo seu processo cognitivo ignorado. Naquele momento, decidi: não permitiria, de maneira alguma, que os discentes surdos passassem o que passei.

Falo do chão; não é porque ouvi falar ou presenciei. Eu vivi, chorei em silêncio (muito). Todavia, nunca aceitei a piedade de ninguém. Tive que lutar muito para chegar e conquistar meu lugar, pois, além de surda, sou mulher, o que complica ainda mais. Em minha vida familiar

e acadêmica, nunca senti, efetivamente, o significado da palavra inclusão. A verdadeira inclusão é algo ainda muito distante da vida das pessoas com algum tipo de necessidade especial.

Tive que superar corpulentos limites para poder compreender que sou uma mulher surda, e tenho muito valor. Neste contexto, comecei a trabalhar de forma diferenciada com os discentes surdos regularmente matriculados em minha escola. No início, eram dois; depois, chegaram mais, e o número cresceu. Porém, sempre, busquei na literatura infantil (contos e fábulas), o arcabouço necessário a desenvolver todas as minhas atividades, sobretudo, a leitura e a escrita em Língua Portuguesa, como L2.

Afinal, é, justamente, o desenvolvimento da leitura que poderá inserir o discente surdo no mundo ouvinte, em pé de igualdade. Importante enfatizar que os surdos são sujeitos normais, têm língua, cultura e forma de se comunicar próprias. A surdez não é algo que impede a compreensão, a percepção ou mesmo o desenvolvimento cognitivo. Todavia, ressaltamos que se faz necessário dar oportunidade à pessoa surda. Com essa certeza, desenvolvo e trabalho com meus discentes surdos.

Com toda certeza, posso afirmar que meu pai foi um professor nato. Ele sempre viu, em mim, uma aprendiz em potencial, sempre pronta a aprender. Com cinco anos de idade, ele me ensinou que eu podia ser o que quisesse, ainda que o mundo tentasse, incessantemente, desqualificar minha existência. Ele acreditava e sabia que eu seria capaz de aprender, de exercer meu direito de ser cidadã. Hoje, posso falar de minha identidade sem medo: mulher surda, professora, militante pela causa surda, residente na região Amazônica.

Para inaugurar esta pesquisa, inicio minha escrita a partir de meu olhar de mulher surda, em que tive que lutar para esquecer gigantescos juízos que erudiram a aceitar a respeito do ser surdo. Sobretudo, após ter vivenciado as mesmas dificuldades pelas quais meus discentes surdos passam, mesmo depois de anos de minha formação, determinadas pela audiologia e pela medicina.

No decorrer de minha vida acadêmica e profissional, desde o momento de minha autoaceitação como mulher surda, aprendi que falar da identidade e da cultura surdas é muito importante. Nós, os surdos, podemos e devemos falar por nós, por nossa comunidade e por nossa cultura. Reconheço a relevância de diversos estudiosos ouvintes, que podem dar visibilidade à normalização da cultura e da identidade surdas, que não se fundamentam no uso da oralidade.

Sendo assim, resolvi estudar as representações sociais da surdez e compreender suas consequências e diversificações. De que modo ela impacta a concretização dos sonhos, no dia a dia, e as realizações e a busca dos surdos por seus direitos? Nesta posição, lanço-me a escrever a presente pesquisa alicerçada na corrente pós-estruturalista, compreendendo o sujeito surdo sem mitos e suposições. Confesso que não é fácil contestar representações sociais escritas, ou mesmo faladas, por sujeitos ouvintes. Entretanto, por ser surda, consigo perceber o poder ouvinte sobre o surdo, e como o paradigma ouvinte produz “verdades” nocivas aos discentes surdos pertencentes a minorias.

A cultura surda atravessa minha vida pessoal e profissional. Daí ser impossível ignorar as afetações das representações sociais no dia a dia de nossas vidas. Esta pesquisa se configura como um desafio, por fim, e como a possibilidade de superação de questões que ainda assombram minha realidade.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Panorama Reflexivo

A partir da apresentação acima, esta pesquisa começa a ser delineada e justificada, traçando, primeiro, um panorama reflexivo geral sobre as condições das pessoas surdas na sociedade. Em seguida, levamos em conta a imprescindibilidade de ampliar o debate e desenvolver discussões locais próprias, a respeito das representações sociais de discentes surdos/surdas, tendo, como axioma, os processos comunicacionais da instituição escola; como recorte, o município de Belém, com a finalidade de fazer reverberar, para além dos espaços educacionais, pesquisas em outros campos de conhecimento – como, aqui, o da Ciência da Comunicação –, contra uma cultura de exclusão e silenciamento de cidadãos em suas condições comunicativas cotidianas, e nos espaços institucionais.

Destacamos que, na metade do século XX, surgiram diversos grupos culturais coordenados por movimentos de afirmação identitária, com a premissa de refletir a respeito do ser humano e sua condição no mundo. O aparecimento de movimentos pós-modernistas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, estabelecidos no pós-guerra do século XX (Silva, 2009), estimularam a vida dos sujeitos, no que se refere às diversidades culturais, como ser social, único e, sincronicamente, desigual. Assim, demarca-se a condição da diversidade em nível global e as perspectivas dos delineamentos culturais no mundo contemporâneo.

Contudo, é igualmente antagônico que essa diversidade ainda coexista com manifestações e expressões culturais de homogeneização (Silva, 2009). Melhor dizendo, mesmo com o enfrentamento pelo respeito às diferenças, diversos sujeitos ainda esbarram com comportamentos e procedimentos emanados de um paradigma da normalidade, ou de normalização forçada pela sociedade hegemônica. A presença desse paradigma, no caso das pessoas surdas, encontra-se diretamente incorporado pela cultura hegemônica ouvinte.

Os movimentos acima mencionados assenhoreavam-se como propósito essencial da luta por ideais socioculturais, que escapuliam dos instituídos pela sociedade. No meio, os mais expressivos se sobressaíam, a exemplo dos movimentos feminista, *queer*, negro e de afirmação de culturas linguísticas – entre os quais, podemos incorporar aqueles da Cultura Surda. Todos esses grupos foram fundamentais para desmontar o reflexionado em relação aos grupos tradicionalmente excluídos.

Logo, compreendemos que a concepção de exclusão está associada ao indeferimento do direito do outro, confirmado a partir de diversos estereótipos. Dentre esses estereótipos corriqueiros, estão os de incapacidade, cor da pele, deficiência, orientação sexual, condição econômica ou religiosa, dentre tantos outros. Assim, excluir é semelhante a anular, invalidar, cancelar, abolir a proteção dos mesmos direitos da maioria. A exclusão por grupos majoritários reptou representações sem precedentes para aqueles que dela experimentaram (Lulkin, 2001; Silva, 2009; Skliar, 2001; 2013; Oliveira, 2007; Sacks, 2005). No Brasil, segundo dados do CEDIM, da UNESCO e do IBGE, temos mais grupos excluídos do que incluídos.

Nesse contexto de exclusão, a educação, por intermédio das instituições escolares, representou um instrumento de manutenção das regras hegemônicas. Essa reprodução, destacada por Bourdieu (2007), ao abordar a violência da distinção, implica que a intimidação e a coibição servem de instrumentos à concordância dos mecanismos sociais e culturais hegemônicos, ao retirar os fatores econômicos do ponto central das análises da sociedade, uma vez que submete as práticas culturais a uma análise relacional do currículo.

Neste sentido, desmistificar concepções e compreender o papel da escola, como instituição educacional de socialização, compartilhamento de informações e conhecimento, é fundamental à construção de uma cultura de respeito aos direitos do ser humano em sua essência, respeitando diferenças culturais e trabalhando-as, de modo implícito, no currículo. Trata-se de ato fundamental para que as análises distingam a maneira de pensar e de proceder com o outro. As práticas de vociferação das diferenças e das novas identidades culturais ganharam relevo, no início da década de 1990, com o regulamento da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, executada em Jomtien, na Tailândia.

Ao estabelecer tal declaração, todos os sujeitos com deficiência, negros, mulheres, pessoas de minorias linguísticas (surdos, indígenas, estrangeiros) e de vulnerabilidade social, sacrificados por diversos tipos de exclusão durante séculos, passaram a fazer parte das agendas das políticas internacionais e nacionais, em defesa dos direitos universais, amparados pela Declaração Universal do Homem e do Cidadão, cuja 2ª edição foi promulgada em 1948.

Nesse sentido, incluir implica a aceção de asseverar os direitos ao acesso e a permanência de grupos, antes excluídos, em todos os níveis e categorias de ensino nas escolas, e, igualmente, no mercado de trabalho, saúde e transporte, dentre outros. A exclusão e a discriminação podem impossibilitar um sonho, selar um destino, negar o acesso ao mercado de trabalho, assim como a outros planos de vida, provocando, na maioria das situações, dificuldades no dia a dia, e, mais ainda, a morte do sujeito. A morte à qual nos referimos é

simbólica, e se processa na imposição desenfreada de padrões implícitos de normalidade, suprimindo as forças deste sujeito excluído, causando-lhe uma morte lenta e silenciosa, visto que não consegue mais sonhar, porque não acredita mais em si próprio. Os dias são todos iguais, marcados pela indiferença, a vida não tem mais sentido; neste momento, ele se sente morto, como se fosse um pedaço de carne sem valor.

Diante desse contexto, não se pode negar que, no final do século XX, ocorreu um direcionamento político maior para as práticas inclusivas, dentre as quais, as intervenções afirmativas, para responder a variadas culturas e esferas sociais do Brasil. Porém, não foram suficientes para aperfeiçoar o quadro de pessoas excluídas e a constituição das identidades de cada grupo. Mas esses pequenos avanços não significaram uma reverberação substancial na inclusão de surdos no sistema educacional.

Primeiro, o sistema ainda não está preparado para receber esses sujeitos, nas instituições de ensino, no mercado de trabalho, nos postos de saúde, tanto da perspectiva de equipamentos quanto de profissionais qualificados para atendê-los com alta qualidade. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)² reuniu dados sobre esse público. As estatísticas foram coletadas no Censo Escolar de 2022, última edição da pesquisa com resultados publicados nos informa que 35.974 participantes contaram com atendimento especializado. Interessante ressaltar que toda a pesquisa se encontra direcionada ao atendimento nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Todavia, não foi encontrada, na literatura, bem como no respectivo artigo, dados que possam esclarecer, ou mesmo oferecer um panorama real de atendimentos no dia a dia nas escolas públicas estaduais ou municipais, em postos de saúde e delegacias de polícia. Não encontramos dados claros acerca do quantitativo de profissionais aptos a atender tais públicos, ou lotados nas diversas salas de aulas e nos demais espaços públicos, como se surdos/surdas, cegos/cegas ou pessoas com diversas necessidades não existissem no dia a dia.

Neste sentido, é necessário que reflitamos fundamentados numa mudança social na própria concepção de entendimento sobre as pessoas surdas. Os/as sujeitos/sujeitas surdos/as têm cultura e língua próprias, e se comunicam. Sua língua natural é a LIBRAS; seus olhos captam as mensagens que mãos e expressões faciais transmitem perfeitamente, e a sociedade precisa compreender que ‘a surdez não impede esses sujeitos de pensar, entender e compreender

² <https://www.gov.br/censo-escolar>.

o mundo. Eles não são indivíduos doentes ou incapacitados, mas, apenas, diferentes daqueles que têm a língua oral como linguagem natural.

Nesse sentido, inúmeras ações e construções identitárias são determinadas no processo de escolarização, posto que a escola é uma das instituições com maior fluxo de diversificação de grupos sociais, culturais e étnicos. Trata-se, também, do espaço onde, por vezes, identifica-se ausência de relação comunicativa, que se estabelece em função da convivência de pessoas com diversos valores e compreensões acerca do outro, o que, por consequência, produz interações e ambientes mediados por processos de exclusão.

A ausência de comunicação e interação, quase sempre, ocasiona a exclusão e a discriminação de outrem, alicerçadas nas representações negativas da sociedade acerca dos diferentes, de suas singularidades físicas, históricas e culturais, gerando um impacto na autoaceitação e na forma como o sujeito trata seus semelhantes. Esse comportamento proporciona estigmas sociais, que alimentam estereótipos e ideologias nos espaços educacionais. O preconceito e a discriminação se perpetuam por séculos, e a própria sociedade é responsável pelo processo de transmissão e pelo que é comandado, na maioria das vezes, por grupos majoritários (Bourdieu, 1998b; Sacks, 2005; Skliar, 2001; Strobel, 2018).

Assim, identificamos que a cultura surda é, histórica e culturalmente, excluída, sobretudo na instituição escolar, um dos espaços onde se erguem outras relações, que induzem a novos processos identitários. A educação de pessoas surdas foi quase sempre dominada pelos ouvintes, e, por essa razão, a instituição escolar foi criada e pensada para a cultura ouvinte (Strobel, 2007, 2008; Soares, 1999; Skliar, 2001, 2013). Assim sendo, a surdez demanda políticas públicas de saúde e orientação proativas como também reativas. Ou seja, a comunidade surda necessita ser reconhecida, e observada nas suas necessidades, sobretudo, em relação à comunicação e ao desenvolvimento de seus valores sociais.

Aqui, destacamos aqueles que são qualificados como surdos, pessoas sem nenhum resíduo auditivo. Todavia, nesta pesquisa, para compreendermos as representações sociais que reverberam no senso comum, usamos a nomenclatura “surdo” para todo sujeito ou sujeita que possua qualquer tipo de perda auditiva, não importando o grau.

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, de 2022, há expressivo número de pessoas surdas. Cerca de 2,3 milhões de pessoas tem algum

³ BRASÍLIA. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil tem mais de 10 milhões de pessoas surdas, segundo o IBGE. 2022. Disponível em<: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em 18 de julho de 2024.

grau de surdez no país. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), no planeta, 1,5 bilhão de pessoas possui algum grau de surdez. No Estado do Pará, são 11.248 surdos, 60.066 pessoas com grande dificuldade para ouvir e outros 297.723 habitantes com alguma dificuldade auditiva (IBGE, 2022). Se observado o que manda a Lei 12.303, hospitais e maternidades são obrigados a realizar, gratuitamente, o teste da orelhinha em todos os recém-nascidos. Considerado este número, faz-se necessário campanhas de conscientização práticas e um reconhecimento maior das necessidades dessa população, assim como o cumprimento da lei acima mencionada e de políticas públicas que garantam a realização do teste auditivo logo após o nascimento, para que, dessa forma, seja possível maior conscientização, para que sejam recebidos de forma adequada.

A própria comunidade surda tem exigido seu espaço e sua representação fundamentada na cultura surda. Importante destacar que a comunidade surda regularmente matriculada na educação básica, no ensino médio e nas universidades, aumenta a cada ano, sobretudo, em função das políticas de educação para surdos, no Brasil, terem sido concretizadas. A começar, em 2002, com a Lei nº 10.436. De modo mais específico, acreditamos que discutir a falta de conscientização sobre as duas leis acima citadas e o processo comunicativo surdo, nas diversas instituições, é de extrema relevância para tal comunidade.

Esta pesquisa foi toda organizada e desenvolvida dentro de duas instituições ligadas à rede municipal de ensino (o Centro de Referência em Inclusão Gabriel Lima Mendes e, simultaneamente, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva), em que buscamos compreender as representações sociais da surdez reverberadas em diversos discursos e narrativas, e como essas práticas comunicativas influenciam a compreensão que o discente surdo faz de si, e como elas impactam em seu dia a dia.

Importante compreender que a pessoa surda conta com uma forma particular de compreender o mundo, sendo que, no decorrer de nossa pesquisa, ficará bem claro que a surdez não impede o desenvolvimento cognitivo e intelectual do sujeito/sujeita surdo/a. Suas experiências se realizam através de percepções visuais, com a influência da Língua de Sinais (LIBRAS) e das vibrações sonoras. Os/as discentes surdos sentem e solidificam suas experiências, assim como são capazes de proporcionar um mundo repleto de conhecimentos, o qual muitos ouvintes não conhecem ou não fazem questão de conhecer.

Neste contexto, a presente pesquisa parte desse processo de exclusão vivido pelos alunos/alunas no processo de escolarização, considerando, ainda, as representações negativas que vigoram sobre eles/elas, imputados e enclausurados dentro da lógica do capacitismo. Nessa perspectiva, nossa proposta se ampara na Teoria das Representações Sociais como abordagem

processual, uma vez que nos permitiu refletir e analisar, com base nos processos formativos (objetivação e ancoragem), o acesso a concepções para representações ou ideias concretas, bem como o processo que estabelece a rede de significados para os alunos surdos, pertinentes a valores e práticas sociais (Moscovici, 2015), delineados e fundamentados em conhecimentos socialmente dispostos.

Do mesmo modo, nossa pesquisa reflete sobre a tentativa de uniformização que submete os indivíduos, em suas diferenças, a uma totalidade. Aqui, dialogamos com Levinas (1997) e sua crítica à filosofia ocidental, em que a diferença se perde na unificação do todo. Ou seja, para o autor, quando passamos a reconhecer o Outro, em todas as suas necessidades, é possível termos uma visão mais ampla do que seja, de fato, o verdadeiro significado da humanidade.

1.2 Questão investigativa

Assim, considerando as mudanças na sociedade contemporânea, garantidas pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, disponibiliza-se o status de Língua à LIBRAS, reputada como símbolo poderoso em direção ao progresso e ao reconhecimento para a comunidade surda. O Decreto nº 5.626, de 2005, normatiza a imprescindibilidade de transformar a LIBRAS em disciplina em cursos de graduação, tais como Fonoaudiologia, Formação de Professores, Educação Especial, e, também como disciplina no Ensino Normal no Ensino Médio.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece a criação do Espaço para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), direcionado ao atendimento de pessoas especiais em instituições regulares de ensino, e, no caso dos discentes surdos, a educação bilíngue. A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, legitima a profissão de intérprete de LIBRAS, ação determinante à efetivação da comunicação e do conhecimento no ensino bilíngue. Assim como a expansão de políticas públicas de acesso e permanência nas escolas públicas municipais de Belém, nossa pesquisa tem a intenção de responder ao seguinte questionamento: **“Quais são as representações sociais dos/das discentes surdos/surdas sobre a escola e as implicações no processo comunicativo sobre si?”**.

Essa indagação norteia nosso olhar para as ações que incidem sobre a inclusão comunicacional, educacional, política e sociocultural dos discentes surdos, e como essas ações interferem na formação das representações sociais que tais sujeitos constroem sobre a escola e sobre si, tendo como base as orientações do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), unidade ligada à Secretaria Municipal de Educação de Belém

(SEMEC), e as práticas desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva.

Destacamos, como hipótese desta pesquisa, que o processo de inclusão comunicacional, político e sociocultural é afetado pela influência das diversas representações sociais negativas sobre a cultura surda, em específico, as reproduções que reverberam no espaço escolar. Sendo assim, o presente estudo preconiza uma nova interpretação nos debates da linha de pesquisa “Comunicação, Cultura e Socialidades na Amazônia”, do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia da Universidade Federal do Pará, na tentativa de compreender e cooperar com os debates da Cultura Surda. Isso é fundamental para o acolhimento e a participação social dos surdos/surdas, tanto entre si quanto com o restante da população. Da mesma forma, é essencial para que os/as sujeitos/sujeitas surdos/as não se sintam distantes ou apartados da sociedade.

A partir da questão e da hipótese, e da relação entre discentes surdos, comunicação e cultura, estabelecemos os seguintes objetivos:

Geral:

Analisar as representações sociais dos discentes surdos sobre a Escola e as implicações no processo comunicativo sobre si.

Específicos:

a) analisar as representações sociais enquanto processo comunicativo relacional, considerando os fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social; b) identificar os processos comunicativos da cultura surda dentro das Escolas; c) investigar a presença de profissionais surdos na construção dos processos comunicacionais e sua influência nas práticas educacionais produzidas e orientadas pelo CRIE; d) refletir sobre como são mediadas as interações comunicacionais entre o CRIE, os docentes e discentes surdos nas escolas municipais de Belém (PA).

1.3 Apresentação metodológica

A presente pesquisa tem como orientação teórico-metodológica o estudo da Teoria das Representações Sociais e as suas implicações alicerçadas na interpretação assinalada por Moscovici (2015) e Jodelet (2001). No que se refere a essência, o estudo se relaciona aos estudos culturais e à cultura dos Surdos (Muniz Sodré, 1984; Sacks, 2010; Strobel, 2008, 2014, 2018; Perlin, 2003, Skiliar, 1997, 2001, 2013). A trajetória metodológica empregada nesta

pesquisa é de caráter qualitativo, alicerçada na pesquisa de campo, sendo formada por três principais etapas: revisão bibliográfica; pesquisa de campo com uso de observação direta, e entrevistas em profundidade, com inspiração narrativa (e uso da LIBRAS com os discentes surdos).

Nosso *corpus* de investigação é formado por 5 (cinco) discentes surdos, regularmente matriculados no ensino fundamental e na EJAI, nos anos de 2022 e 2023, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva, 1 (um) professor regente, lotado na respectiva escola, e 1(um) técnico formador pertencente ao grupo responsável pelo trabalho com discentes surdos lotados no CRIE.

A metodologia recebeu a seguinte triangulação:



Dessa forma, acreditamos ser importante deixar bem claro que as representações sociais formam um conjunto de explicações, de crenças e ideias compartilhadas e aceitas coletivamente, numa determinada sociedade, sendo produto das interações sociais. Sinteticamente, uma representação social é um saber comum a um grupo, e, frequentemente, aparece associada ao conhecimento do senso comum. Esse saber comum da realidade é um regulador de comportamentos.

Nessa perspectiva, o diálogo teórico e metodológico foi delineado segundo a perspectiva das Representações Sociais, interligadas à Comunicação, à Cultura e à Amazônia. Neste sentido, a comunicação se fundamenta nas interações entre os sujeitos participantes, tendo como ponto fulcral os saberes compartilhados, consensuados e transformados em representações sociais sobre o discente surdo. Analisamos as representações sociais difundidas mediante interações comunicacionais, em observação às trocas e ao uso dos arquivos já construídos, como forma de pensar, agir e sentir, convertidos, anteriormente, em representações sociais que orientaram as ações dos sujeitos desta tese: discentes surdos, técnico e professora regente.

1.4 Os capítulos

No primeiro capítulo, apresentamos o delineamento dos contornos da questão norteadora da tese, os componentes que contextualizaram o problema e os limites de análises relacionadas aos seus objetivos. Neste capítulo, igualmente, desenvolvemos as justificativas que confirmam este estudo, com às Ciências da Comunicação. A partir de nossa história de vida, iniciamos um percurso que atravessa a combinação de sentidos dos termos discriminação, exclusão e segregação. Traçamos um panorama das pessoas surdas na sociedade. Por um percurso de muitos caminhos, iniciamos um caminhar que perpassa a mescla da exclusão associada ao indeferimento do outro. Para tal afirmação, buscamos respaldo e diálogo com Lulkim (2001), Silva (2009), Skliar (2001, 2013), Oliveira (2007) e Sacks (2005).

No segundo capítulo, procuramos fundamentar os contornos da pesquisa, apresentamos e discutimos conceitos alicerçados em teóricos empreendidos nas Representações Sociais. Dentro de um enfoque histórico-cultural, discutimos concepções de objetificação e ancoragem guardados na memória, consolidados em Moscovici (2015) e Jodelet (2001), bem como explicitamos as concepções da fundamentação teórico- metodológica da pesquisa, os caminhos e os percursos realizados.

Neste capítulo, identificamos o tipo de pesquisa, a abordagem, o lócus, os sujeitos, as técnicas e seus instrumentos e o tipo de análise. Desse modo, nossos caminhos foram alicerçados pela pesquisa qualitativa e suas múltiplas possibilidades metodológicas, com o uso da técnica da observação direta e da entrevista em profundidade, com aspiração narrativa, a cada passo e milimetricamente, sustentada por Trivinos (1987), Duarte (2005) e Gil (2011). Ressaltamos que a pesquisa de campo possui orientação fundamentada no estudo analítico, interpelada nas Representações Sociais, numa interpretação processual assentada em Jodelet (2001), que debate as questões orientadoras? quem sabe e de onde sabe?; O que sabe?; Sobre o que sabe e com que efeito?.

No terceiro capítulo, analisamos a surdez alicerçada em dois tipos de interpretação distintas: a primeira se baseia na perspectiva clínico-patológica, que entende o sujeito surdo reputado como pessoa deficiente; assim sendo, necessita comunicar-se oralmente, para que, desse modo, possa se comunicar e satisfazer as necessidades e as deliberações de sujeitos ouvintes. Nesta perspectiva, a surdez é entendida como anomalia a ser corrigida pela medicina; a segunda interpretação apoia-se na perspectiva socioantropológica, em que a surdez é

apreendida como diferença antropológica, social e política, que necessita ser reconhecida, e, também, uma experiência visual (Skiliar, 2001).

Neste mesmo capítulo, traçamos um contexto histórico dos/das sujeitos/sujeitas surdos/as, com o objetivo de cooperar com a compreensão sobre os processos comunicacionais existentes e exercidos por estes sujeitos dentro dos diversos tipos de instituições, entre elas, a escola. Desse modo, direcionamos nosso olhar ao passado, considerando a história destes sujeitos e o histórico de criação de políticas educacionais direcionadas ao ensino dos surdos no Brasil, de maneira a verificar as diversas dificuldades encontradas pela comunidade surda na evolução de seu tratamento pelo governo e pela sociedade.

No quarto capítulo, refletimos acerca da Instituição Escolar como organização de poder, assentada na perspectiva da Comunicação reverberada na sociedade. Aqui, abordamos a Instituição Escolar e suas relações de poder dentro das comunidades onde estão inseridas, tendo, como referencial teórico, os princípios discutidos em Foucault (1986, 2003). Para o autor, a escola se configura-se como ambiente parecido a uma prisão, devido à disposição física, aos mecanismos de disciplinarização, à organização hierárquica, e à vigilância constante. Já Pierre Bourdieu (1992, 1998b, 1998c) traz à tona a discussão da escola como espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração a outra. É nela que o legado econômico da família se transforma em capital cultural. Já Paulo Freire (1968, 1975, 1991) afirma que a escola deve ser um lugar de ensino e aprendizagem. Um lugar onde a convivência permita estar continuamente se superando, visto que se trata de espaço privilegiado para pensar.

No quinto capítulo, retomamos as discussões teóricas e metodológicas acerca das Representações Sociais, por meio da relação entre a Cultura Surda e o campo da educomunicação, partindo do princípio de que as Representações Sociais são maneiras específicas de compreender e comunicar o que já sabemos. Buscamos pensar perspectivas teóricas para compreender e argumentar Representações Sociais, Cultura e sujeitos comunicantes surdos e ouvintes. Ainda neste capítulo, abordamos a relevância da Cidadania Comunicativa, a qual é pensada numa perspectiva aberta a conexões com a educomunicação, em que reivindicamos a participação política nos diversos âmbitos, com ênfase na justiça, associada à ideia de pertença. Como elemento dessa construção, problematizamos a invisibilidade desses cidadãos comunicantes surdos.

No sexto capítulo, o qual nomeamos “Vivendo e dialogando no campo”, fazemos um apanhado de nossas visitas e experiências de convivência com discentes surdos, docentes e técnicos, tanto no CRIE quanto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage

da Silva. Este capítulo retrata nossas inserções, na pesquisa, de observação participante fundamentada no arcabouço teórico de Trivinos (1987), Duarte (2005) e Gil (2011).

No sétimo capítulo, identificado como “Construção de si e a relação com o outro e o mundo”, empreendemos a reescrita dos discursos e narrativas dos entrevistados. Seguidamente, organizamos as análises a fim de responder aos objetivos da tese. As narrativas foram ouvidas e minuciosamente marcadas pelo sentimento de compreensão, a fim de interpretar, racionalmente, como as Representações Sociais influenciam a percepção dos discentes surdos em relação à escola, e como elas se reverberam no processo comunicativo sobre si, consolidados nos preceitos teóricos de Moscovici (2015) e Jodelet (2001).

Finalmente, após a explanação dos capítulos descritos, salientamos que, na “Conclusão”, trilhamos um caminho novo, alicerçado na educomunicação, desejando responder à questão que motivou a investigação, sistematizando as descobertas e perspectivas abertas pela pesquisa.

Os caminhos que percorremos no processo de construção desta pesquisa foram movidos pelo interesse em compreender os sentidos construídos, pelos discentes surdos, sobre si, a partir das representações sociais da escola. Reforçamos a você, leitor, que percorreu esta apresentação introdutória da tese, o convite a prosseguir, pois só a partir do conhecimento de todo o seu conteúdo será possível dimensionar os processos e os resultados da pesquisa.

2 TESSITURAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar os caminhos trilhados na tessitura desta pesquisa, ao abordar os diálogos conceituais e teóricos empreendidos, assim como os procedimentos metodológicos e a seleção do método na materialização da pesquisa e a escuta dos sujeitos envolvidos em nossas análises. Afirmamos, porém, que nossos caminhos são alicerçados pela pesquisa qualitativa e suas múltiplas possibilidades metodológicas, com a aplicação de um conjunto de ações, das representações sociais à observação direta e participante e às entrevistas em profundidade com inspiração narrativa.

Nossas tessituras começam com nossas experiências pessoais já mencionadas na apresentação, primeiramente, como portadora de surdez, e, depois, como docente de estudantes surdos de uma escola municipal de Belém, capital do estado do Pará. Segundo Duarte (2002, p. 140), “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”, mas, por outro lado, o pesquisador lança um olhar diferente e um novo pensar sobre determinada realidade, “a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais”.

Nessa perspectiva, guardadas as diferenças, nossa realidade se cruza com a realidade dos sujeitos da pesquisa, considerando a vivência com a cultura surda desde a infância.

Um primeiro apontamento que fazemos diz respeito ao diálogo que sustenta nossa pesquisa, qual seja, o da Teoria das Representações Sociais (TRS), na perspectiva do campo de conhecimento da Comunicação, que é a base da tese, tendo a compreensão de que a comunicação é o vetor de transmissão da linguagem, que, ao mesmo tempo, é portadora de representações. Assim sendo, a comunicação reflete sobre processos sustentadores e formais do pensamento social, à proporção que relaciona e engaja. Desse modo, discutimos, nesse diálogo, o papel e a influência da comunicação no processo de representação, e como tal representação torna-se senso comum na sociedade.

É relevante demarcarmos que as representações sociais integram nosso cotidiano – e, a partir delas, conversamos com nossos familiares, amigos e colegas –, assim como circulam na mídia a que acessamos diariamente. De acordo com Duveen (2011, p. 8), “as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”.

A representação é configurada como um conhecimento prático, que conecta um sujeito a um objeto, mas, segundo Jodelet (2001, p. 43-44, *grifo da autora*), “quantificar esse conhecimento como ‘prático’, refere-se à experiência a partir da qual ele é produzido, aos referenciais e condições em que ele é produzido e, sobretudo, ao fato de que a representação é empregada para agir no mundo e nos outros”.

A autora, em debate com Moscovici, argumenta que as representações são sempre um produto da interação e da comunicação, e se formam como processos de influência social. Moscovici define uma representação social como:

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

Isto posto, compreendemos que uma representação social não consegue ser criada sozinha, em um lugar onde a conexão entre o humano e a sociedade não exista. Ressaltamos que é indispensável perceber que os sujeitos e os grupos sociais analisam e refletem as diversas práticas sociais, bem como as organizações e as sociedades formam categorias pensantes. Destarte, os sujeitos não devem ser reputados com base numa perspectiva limitada, ou melhor, como se o humano somente exercesse a função de receptor e processador das informações distribuídas; de outro modo, os homens são igualmente “construtores de significados e (...) teorizam a realidade social” (Vala, 2000, p. 457).

Por um longo período, essas indagações foram instrumento de preocupação da Psicologia Social, com a finalidade de compreender o que as pessoas pensam, a forma como pensam e o que pensam, além do que as motiva a pensar dessa forma? Portanto, as representações sociais estão sempre relacionadas a uma perspectiva da Psicologia Social, quando abrange pessoas que se formam mediante as informações repassadas desde seu nascimento, e como são elaborados os seus pensamentos, sem desconsiderar as circunstâncias que envolvem a sociedade em contínuo movimento. Desse modo, o “como pensam” transforma-se em base fundamental de conhecimento das representações, uma vez que autoriza os processos psicológicos e sociais, que têm o potencial de produzir a gênese do assunto do que a outra pessoa deseja saber.

Em relação à natureza de representação social que Moscovici aborda no estudo TRS:

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

Moscovici nos chama a atenção para a Representação Social que ele aborda em seu estudo, que advém da sociedade hodierna, entretanto, sem ignorar a razão cuja representação é consequência de modificações sociais retransmitidas por gerações, intercaladas com base no modo como agimos no dia a dia. Essas modificações acontecem por intermédio da comunicação oral, escrita, visual ou gestual, e, acrescentamos, digital. São elas, em conformidade com Vala (2000, p. 458), que “qualificam o tipo de representação” estudado “pelo conceito de representação social”.

Para Vala (2000, p. 460), as representações sociais são princípios “produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer o que julgamos ter acontecido”. Nessa perspectiva, a representação social sempre se movimenta em direção à representação de algo ou alguma coisa, considerada por sujeitos culturalmente implicados com o mundo social.

A Teoria das Representações Sociais se diferencia segundo quatro correntes de pensamento. A primeira é evocada como “processual ou culturalista”, coordenada por Denise Jodelet, tendo enfoque histórico-cultural; a segunda, chamada de “Estrutural”, é coordenada por Jean-Claude Abric, e tem enfoque na compreensão das representações; a terceira, “Societal”, de Willem Doise, é de concepção sociológica; por fim, a “Dialogica” se legitima por Marková. Nesta pesquisa, adotaremos somente o enfoque processual.

2.1 Abordagem processual com enfoque histórico-cultural de Denise Jodelet

Uma vez que a cultura é plurívoca, a cada nova interrelação do sujeito com o corpo social contemporâneo, este pode produzir novos contextos consensuais, capazes de transformar a cultura de alguma forma. Moscovici (2015), ao salientar as Representações Sociais nos conjuntos das mudanças culturais nas sociedades, apoia sua discussão nos estudos de Waxwell, o qual enunciou que aquilo que seria abstrato a uma geração poderia se converter em concreto à geração seguinte. Desse modo, afirmamos que o estranho é incognoscível para uma geração, ou grupo social pode se transformar em cognoscível para a outra.

Assim, ressalta Moscovici, não há uma cultura *sui generis* e reservada. Pois, exemplificando a partir do espelho, em que pode separar a aparência da realidade, “separar o que é visto do que realmente existe e do que o representa sem mediação, na forma de uma aparência visível de um objeto ou pessoa, ao mesmo tempo que nos possibilita avaliar um objeto ou uma pessoa, ou seu próprio eu (Moscovici, 2015, p. 77).”

Por isso optamos em abordar esta pesquisa pelo enfoque histórico-cultural, considerando as Representações Sociais com base nos processos de ancoragem e objetivação, com destaque aos instrumentos associados à cultura, aos processos comunicativos e à sociedade, aplicados à concepção de identidade e diferença de comunidades historicamente excluídas e segregadas.

Lembramos ainda, por exemplo, os fundamentos dos estudos culturais, que compreendem como importante o estudo da cultura, de sujeitos e comunidades minoritárias, que revelam histórias cerceadas por discriminações, eliminações e estigmas decursivos e de silenciamentos pela sociedade (indígenas, pessoas com deficiência, negros e minorias linguísticas). Ou seja, quase sempre um conhecimento de alguém (sujeito ou grupo sociocultural) sobre alguma coisa (objeto social).

Assim, enfatiza Moscovici (2015), da importância de não universalizarmos aquilo que nos foi ensinado no dia a dia, alicerçando em nossos comportamentos, ações e concepções no que diz respeito ao outro, uma vez que a sociedade é dinâmica e os conhecimentos e representações estão em contínua transformação de concepções. Moscovici (2015, p. 55) aconselha-nos a aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso é uma coisa, apesar de ser “outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido em relação a isso”.

Nos paradigmas de generalizações, incluímos os sujeitos surdos, os quais, ainda que tenha havido uma intensificação dos debates a respeito do bilinguismo e da “cultura linguística diferenciada”, por intermédio dos Estudos Surdos, são representados de modo estereotipado, principalmente, com base na concepção da medicina, que considera a surdez somente como “deficiência”, “doença” ou “realidade” de sujeitos incapazes em relação aos ouvintes.

Importante destacar que há grupos de teóricos que não reconhecem que exista uma cultura surda enquanto outros grupos de teóricos reconhecem a existência de uma cultura surda responsável pela linguagem, formas de compreender as relações, de pensar, agir e sentir. Cultura surda entendida como um modo de vida que engloba os aspectos da vida de pessoas surdas, além de incluir pessoas ouvintes que militam pela causa.

Acerca dessa concepção, Moscovici (2015) argumenta que não podemos aceitar que todos os humanos que possuem alguma diferença em relação à cultura hegemônica possam ser considerados como “sem cultura”, “insensíveis”, “selvagens” ou “alógicos”, simplesmente por nos “aborrecerem” com seus comportamentos, sua comunicação e suas condutas serem diferentes.

Moscovici (2015) fortalece a concepção de que as representações sociais que nós produzimos, sejam elas procedentes de teoria científica, sejam de culturas ou de algum instrumento, são, em geral, produto da energia contínua que o sujeito estabelece, com o objetivo de converter o normal e a realidade em algo incomum.

Na mesma linha de discussão, caminha Jodelet (2001), para quem as representações sociais são fenômenos intrincados, que surgem em associação com os comportamentos experienciados no dia a dia, que podem ser de natureza elucidativa, como concepções, valores, regras e pontos de vista, sentidos e compreensões. Todavia, esses componentes “são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (Jodelet, 2001, p. 21). Por isso, as representações sociais são assim compreendidas:

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

As representações sociais procedem de uma compreensão prática, do senso comum, e isso não interdita sua legalidade na efetivação cognitiva e no cotidiano social, pois direcionam e igualmente ordenam as comunicações sociais correntes no cotidiano dos sujeitos, ao mesmo tempo em que sujeitos modificam o corpo social com base em suas atitudes, condutas, convicções e representações sobre determinado acontecimento.

A autora destaca que o estudo das representações sociais compreende um aporte de extrema significância para a “abordagem da vida mental, individual e coletiva” e “são abordadas concomitantemente como produto de processo de uma atividade de apropriação **do contexto real externo das ideias e de construção psicológica e social desse respectivo contexto**” (Jodelet, 2001, p. 22, *grifo nosso*).

Tal pensamento é comungado por Spink (1995), para quem as representações sociais direcionam os comportamentos dos sujeitos, baseados em seus preceitos e interlocuções, o que demonstra que se delineiam em princípios pragmáticos presentes no dia a dia. Sua natureza

pragmática é produzida por intermédio das relações sociais, com a finalidade de compreender e agir em direção à realidade social que cada pessoa vive ou com a qual conviveu.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais são de natureza interdisciplinar, transdisciplinar e multidimensional, com emprego por várias áreas de conhecimento. Destacamos as Ciências Humanas, em que a aplicação da respectiva teoria se encontra mais assídua nas áreas de Educação, Comunicação, Saúde, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História e Ciências políticas. Entretanto, Jodelet chama a atenção para a seguinte questão: os estudos que, regularmente, usam essa teoria terão uma representação de alguém (sujeito) acerca de alguma coisa (objeto). Desse modo:

A Representação Social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito[...];

Forma de saber: a representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais e materiais, pois, [...] ela é uma forma de conhecimento;

Qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais (Jodelet, 2001, p. 27-28).

Por isso, afirma Jodelet, a elaboração de uma pesquisa na abordagem processual com enfoque histórico-cultural deve responder às seguintes questões: “Quem sabe?” (o sujeito); “De onde sabe?” (lugar do sujeito e sua conexão de pertencimento); “Sobre o que sabe?” (representações sociais); e “Com que efeitos?” (mudança social).

Por outro lado, e ao mesmo tempo, Moscovici (2015) salienta que as representações sociais se estruturam em dois grandes processos: a objetivação e a ancoragem, ambos, reconhecidamente, processos sociocognitivos que se complementam. Todavia, para compreendê-los, é indispensável entender as representações de familiaridade e não-familiaridade. Isso porque a finalidade de qualquer representação social é transformar o “familiar” em algo que “não é familiar” para o sujeito.

Segundo o autor, o não-familiar é qualquer coisa que, aos nossos olhos, parece-nos esquisito ou mesmo diferente, perigoso, desagradável ao sujeito, visto tratar-se da existência de algo que se acha inexistente e incompreensível a um objeto. Por conseguinte, uma representação social produzida sobre determinado objeto não-familiar se transforma na luta contínua em “tornar comum e real algo que é incomum” (Moscovici, 2015, p. 58). Essa luta se torna importante para transformar o objeto não-familiar em familiar, no contexto de vida de cada sujeito.

Para compreendermos melhor as noções de familiar e não-familiar, citemos Moscovici (2015):

O que eu quero dizer é que os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mas do que contradiz a tradição. Espera-se que sempre aconteçam sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização (Moscovici, 2015, p. 54).

Por meio do contínuo processo de procura de proximidade, o sujeito consegue suplantar o que lhe é diferente. O objeto, em vista disso, passa a participar da totalidade de conceitos e sentidos vigentes em nossas consciências. Desse modo, o que era imaterial (não-familiar) se transforma em algo material (familiar), o que consolida o sentimento de contiguidade em um grupo estipulado. Em tal caso, a ação contínua é a de converter o não-familiar em algo familiar. Após a sequência de aplicações e ajustes, o que estava distante para o sujeito apresenta-se compreensível e próximo à sua realidade, a ponto de se chegar às ideias de intimidade e familiaridade. No decurso desse processo contínuo, os conceitos e representações para apreensão do anormal nos conduzem, somente, ao que já é familiar para nós, devido a nossa proximidade – isto é, trata-se de “algo já visto (*déjà vu*) e já conhecido (*déjà connu*)” (Moscovici, 2015, p. 59)

Fundamentada na teoria das representações sociais, a familiarização possibilitará o processo constante e fecundo de ancoragem e objetivação. Por conseguinte, cada ideia original, que esteja próxima do familiar, estilando a sensação de não-familiar ou anormal, passa a ser norteada e apoiada na consciência do sujeito à procura de um ambiente que lhe traga a sensação de familiaridade na vida social.

Esse debate é relevante porque possibilita compreender o que as pessoas sabem e como sabem, visto que é a partir do que sabem que produzem suas relações comunicativas e seu conhecimento sobre o mundo.

2.2 A concepção de objetivação e ancoragem

Os termos “objetivação” e “ancoragem” surgiram nos estudos de Moscovici, em seu estudo intitulado “A Psicanálise: sua imagem e seu público”, de 1961. Na subdivisão “ideias modificadas em objetos do senso comum”, Moscovici (2015, p. 100) declara que uma

“Representação Social é elaborada a partir de dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem”.

Jodelet (2005) salienta que os processos identificados como objetivação e ancoragem têm ligação direta com a construção e a aplicabilidade da representação social, desenvolvidas por intermédio de sua circunstância de aparecimento e de movimento, consequência das interações sociais – embora sejam dois conceitos que se complementam, mas têm especificações diferenciadas.

Com a objetivação, segundo Moscovici (2015, p. 60-61), há o empenho em transformar algo incomum em algo comum, ou seja, tensiona-se objetivá-los. Assim sendo, busca-se modificar o que se localiza na consciência (imagens) de algum objeto que se ache no mundo físico. No segundo processo, de ancoragem, como o próprio nome revela, empenha-se em ancorar as concepções ou imagens diferentes, para diminuir as classes e imagens correntes e posicioná-las em uma situação familiar. Desse modo, “ancoramos o desconhecido em representações já existentes e concebidas como processo cognitivo intra-individual” (Spink, 1993, p. 306).

Ao elucidar o procedimento da objetivação, Moscovici (2015, p. 100) afirma que é ele que “permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultando inicialmente um alcance cognitivo”. Isso quer dizer que o sujeito detém reservas de sinais consideráveis, produtos de sua relação com o outro social, com a possibilidade de se transformar em algo farto. Ao buscar reduzir essa reserva, e, igualmente, reduzir o distanciamento entre as expressões que envolvem o objeto, os “signos linguísticos são acoplados a estruturas materiais” (Moscovici, 2015, p. 100). Trata-se da ação de procurar unir o vocábulo ao objeto, de modo planejado. Desse modo, objetivar denota solucionar o montante de conceitos, pela materialização⁴ alicerçada no intervalo, no que concerne a elas. Assim, constata Moscovici (2015, p. 102) que

quando objetivamos o conteúdo científico da Psicanálise, a sociedade deixa de se situar em relação à Psicanálise e aos psicanalistas e o faz em relação a uma série fenômenos que trata como bem entende. A confirmação dos homens se transforma na confirmação dos sentidos, o universo desconhecido se torna familiar a todos [...] passa da relação com o outro para a relação com o objeto, e essa apropriação indireta do poder é um ato gerador de cultura (Moscovici, 2015, p. 102).

⁴ Segundo Moscovici (2015), a materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala, que tem a função de transformar uma *representação* na *realidade da representação*; busca-se transformar a palavra que substitui a coisa na coisa que substitui a palavra (p. 71).

Nessa perspectiva, a objetivação se transforma em um procedimento mais dinâmico do que a ancoragem, pois a prática de racionalizar e relacionar algo são os procedimentos mais importantes da objetivação, dando a entender que a primeira transforma a representação real, e a segunda concede, à realidade, uma atmosfera metafórica no contexto geral, conforme o complexo de informações que o corpo social determina (Moscovici, 2015), sendo capaz de estar em contínua transformação, em conformidade com a cinesia da sociedade.

Nessa lógica, Moscovici (2015) enfatiza que a objetivação apresenta, como função, unificar o conceito de não-familiar com a realidade, o que não só a transforma como legitima a essência da realidade. Destarte, objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser, impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2015, p. 71).

Todavia, Moscovici (2015) declara que nem todos os vocábulos que possuímos em nosso arcabouço da memória podem ter sua representação elaborada em um ícone, em função de sua não existência, uma vez que se transformaram em tabus para o sujeito; já aquelas que constituem uma parcela em nosso arcabouço de representação, e foram escolhidas, caracterizam o Núcleo Figurativo.

Uma vez que a uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor (Moscovici, 2015, p. 73).

Logo, a objetivação em uma soma de representações denota o caráter e a conduta do sujeito, o que passa a modificar sua representação pessoal. Consequentemente, a “imagem do conceito deixa de ser um signo e se torna a réplica da realidade” (Moscovici, 2015, p. 74).

Em conformidade com Jodelet (2005), a objetivação compreende a representação como uma elaboração rigorosa, com estrutura organizada, racionalizada, evidenciando que sua concepção está diretamente relacionada a “um conjunto cognitivo que retém entre as informações do mundo exterior, um número limitado de elementos ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe status de realidade objetiva” (Jodelet, 2005, p. 48).

Nessa perspectiva, a autora enfatiza que a terminologia “estrutural” não se refere, impreterivelmente, ao protótipo empirista e mecanicista da técnica informativa, como é apresentado pela psicologia cognitiva, mas, principalmente, às comunicações sociais, compreendidas, evocadas e fundamentadas em seu âmbito sociocultural.

Os movimentos da objetivação, nos estudos de Moscovici, realizam, em síntese, um caminho dividido em três períodos, conforme caracterizados por Vala (2000): a construção seletiva, a esquematização e a naturalização:

- a) a construção seletiva ocorre baseada na ocasião em que o sujeito compreende conhecimentos, concepções e imagens sobre determinado objeto simbolizado, e, simultaneamente, experimenta o processo de separação. Esta lógica subentende que “apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil” (Vala, 2000, p. 466).
- b) a esquematização é a sistematização dos componentes numa estrutura organizada ou simbólica. Esse segundo período da objetivação se acha ordenada por forma. Ao exemplificar, Moscovici (2015) demonstra, em seu estudo, a estrutura da representação da Psicanálise, na qual ressalta quatro palavras-chave: consciente, inconsciente, recalçamento e complexo. Moscovici, igualmente, evidencia que, na representação simbólica, encontra-se a perspectiva imagética ou figurativa, o que indica que “a cada elemento de sentido corresponde uma imagem, o que permite a materialização de um conceito ou de uma teoria” (Vala, 2000, p. 466).
- c) em seguida, temos a naturalização. Esse período é analisado como uma inovação da teoria *moscoviciana*. Moscovici (2015) anuncia as concepções, as quais foram fixadas na representação simbólica: suas ligações realizam-se como classes específicas. Assim sendo, o imaterial se transforma em material, alicerçado nas expressões em conceitos e imagens. O que era captado se transforma em real. Assim, “a cada palavra corresponde um objeto e cada imagem tem a sua contrapartida na realidade” (Vala, 2000, p. 467).

Isto posto, Moscovici enfatiza que investigar os processos de objetivação equivale a reconhecer os componentes capazes de dar significado a um objeto estipulado, fundamentado na triagem que será realizada a partir de uma reunião de concepções e imagens, entre as quais, as associações, de modo a originar a restauração de um sistema, como também a figuração e as propriedades que concordam e tornam comum.

Com esse ponto de vista, Vala (2000, p. 468) elucida que “estudar as relações entre os elementos de uma representação é estudar a sua objetivação”. As nomenclaturas que relacionamos, e, em seguida, tornamos comuns, com a finalidade de promover uma configuração de abstração aos acontecimentos reais e profundos, transformam-se, para Moscovici (2015), em elementos do fenômeno.

Nessa orientação, ao acrescentar a objetivação do objeto social, a ancoragem é o processo que apresenta, como finalidade, tornar algo que provoca espanto e produz a sensação de incômodo em nossa organização particular de classes, de modo a confrontá-lo com o protótipo de uma classe que reconhecemos como adequada.

A proporção de cada objeto é equiparada ao protótipo de determinada classe. Ela, então, é adequada, para que os sujeitos possam nela se inserir. Dessa maneira, se a classificação é consentida, qualquer ponto de vista que tiver proximidade com a classe poderá, no que lhe diz respeito, aproximar-se, igualmente, do objeto. Logo, ancorar, para Moscovici (2015), é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (Moscovici, 2015, p. 61).

Em conformidade com o autor, em ocorrências diferentes, é essencial que a primeira postura para a ultrapassagem seja incluir o objeto, ou as pessoas, a determinada classe, de modo a classificá-la a um nome familiar. Dessa maneira, realiza-se a acomodação, ou, melhor dizendo, reapresenta-se o objeto, ou conceito, dentro de nossa realidade familiar. Para Moscovici (2015, p. 62), a “representação é fundamentalmente um sistema de classificação de denotação, de alocação de categorias e nomes”. Por isso, Moscovici orienta que a imparcialidade não deve ser aceita.

No que concerne a classificar e nomear, em seu estudo acerca da Psicanálise, Moscovici salienta que o cerne de uma representação social racionalizada deve, ainda, ser determinada no interior dos comportamentos próprios, classificando-os, para que existam conforme o cerne. Assim, é exequível assinalar quais se mostram correntes e quais estão afastados e necessitam representar em determinado espaço, visto que necessitam, daí em diante, converter-se em categorias de linguagem, ou categorias sociais.

Cada termo, à medida que é utilizado e admitido pelo grupo, é estabilizado como instrumento natural de compreensão. A classificação permite atingir vários objetivos que são necessários para que nos orientemos em nossas relações com o outro e com o ambiente: a) indicamos entre vários sistemas de categorias, e indicamos assim as preferências [...]; b) a definição de características comuns permite estabelecer a equivalência ou a diferença entre os indivíduos [...]; c) atribuímos a cada um dos comportamentos uma significação e lhes damos um nome (Moscovici, 2015, p. 118).

Com a finalidade de compreender melhor a prática de nomear e classificar, no processo de ancoragem, Moscovici (2015 p. 68) afirma que “classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações”. Ou seja, classificar algo dá a entender que o sujeito o separa a um conjunto de condutas e normas, que estabelecem o que é e, igualmente, o que não é compreensível, no que se refere a todos os que estão incluídos em determinada categoria.

Por conseguinte, categorizar alguma coisa, ou alguém, “significa escolher um dos paradigmas em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (Moscovici, 2015, p. 63). De acordo com Jodelet (2005), a ancoragem é a implementação do processo de compreensão em que é conferido um significado. A autora esclarece a maneira como os novos conhecimentos se complementam e se modificam, na reunião de práticas, determinadas por convenções sociais e pelo entrecruzamento de conceitos socialmente abertos para elucidar a realidade, e, em seguida, convertê-las em classes.

Em síntese, a ancoragem e a objetivação são modos de tratar com a nossa memória. Nesse sentido, afirmamos que a ancoragem conta com a tarefa de preservar a memória em ação, e esta, por seu turno, permanece posicionando e recolhendo pessoas, objetos, ocorrências que são, seguidamente, considerados conforme um nome (uma categoria). A objetivação é mais exterior, pois retira, da memória, concepções e representações, e, em seguida, conecta e põe em prática, com o propósito de desenvolver comportamentos e pensamentos comuns à sociedade.

Desse modo, a relevância em analisar e procurar compreender a Teoria das Representações Sociais consiste em reconhecer o que argumenta Jodelet (2011, p. 36), de que o humano das representações sociais é um ser “inscrito numa situação social e cultura definida, tendo uma história pessoal e social”. Jodelet alega, além disso, que as representações sociais devem ser aprofundadas e analisadas, considerando-se as relações humanas sociais, afetivas, mentais, a comunicação e a linguagem, atravessadas pelas relações sociais, que influenciam a realidade de cada homem.

Em resumo, nossa pesquisa, conforme mencionado anteriormente, é desenvolvida no campo da Comunicação, entrelaçando-se à Teoria das Representações Sociais, com o propósito de fornecer o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis quanto para torná-las inteligíveis, como formas de prática social.

2.3 As etapas da pesquisa

Após a revisão bibliográfica e a leitura sobre os sentidos conceituais e epistemológicos das representações sociais, para compreender a materialização de sua concepção na comunicação, começamos as etapas de concretização da pesquisa.

O primeiro passo foi fazer o estado da arte de pesquisas que trabalhem a cultura surda, a escola, as representações sociais e a comunicação. O estado de arte foi realizado nos dias 18, 19, 20 e 21 de maio de 2023, por meio do levantamento de Dissertações de Mestrado e de Teses

de Doutorado defendidas no período correspondente aos anos de 2016 a 2022, a partir das quais foi viável realizar a interseção da temática fundamentada nos descritores acima citados.

Identificamos que as discussões no campo da Comunicação, correlacionadas à Teoria das Representações Sociais e à Comunicação, são discutidas com maiores indicações na região Sudeste do país. Os descritores mais citados relacionam-se às Representações Sociais de ouvintes, em especial, em relação às pessoas ouvintes negras.

Todavia, já no campo da Educação, identificamos maior número de pesquisas, no que concerne à interseção entre Representações Sociais e Surdez, em pesquisas com diversificados objetos. Porém, parte das pesquisas encontradas se orienta para questões que envolvem a surdez com o mercado de trabalho, as condutas de assistência ao discente surdo dentro de uma perspectiva inclusiva em instituições escolares. Encontramos, ainda, pesquisas que investigam a relação de professores e discentes surdos, alicerçados em reflexões sobre padrões ideais para o desenvolvimento da educação formal.

A análise da Teoria das Representações Sociais que mais observamos nas pesquisas foi a processual, na área da Psicologia Social. Constatamos que, em relação à coleta de dados, o método mais usado é a técnica da entrevista, seguida de análise de conteúdo.

Verificamos, com base nos achados no estado da arte, que não há distância no que diz respeito aos debates referentes à surdez ou aos surdos quando fazemos o elo com as categorias, ampliando-se à conexão discente surdo/sujeito surdo; e, em grau superior, para a ligação surdo/educação. Na região Norte, mais precisamente, no Estado do Pará, encontramos poucas pesquisas que discutem a comunicação, cultura surda, representação social. Todavia, existem outras pesquisas como a Tese de Doutorado da professora Arlete Marinho Gonçalves, de 2016, cujo tema é “Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos”. A respectiva tese versa sobre as representações sociais de surdos universitários, os processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida. A metodologia adotada é de cunho descritivo e analítico, e a pesquisa possui abordagem quanti-qualitativa do tipo multimétodo.

Diante dos resultados, o estudo aborda as representações sociais dos universitários sobre seus processos de escolarização, ancoradas em sinais de exclusão, emoções e esperanças. A tese também ratifica a importância da LIBRAS nos espaços educacionais, num futuro próximo, para que os estudantes se sintam parte da mudança no interior das instituições escolares.

Encontramos, também, duas Dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da UFPA (*campus Bragança*). De 2019, há a dissertação

de Vera Lúcia de Cristo Lobato, “As Representações Sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações e étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas”. A pesquisa analisa as Representações Sociais de um adolescente negro surdo do quilombo Boa Esperança, em Cametá/Pará. O objetivo geral da pesquisa é evidenciar que Representações Sociais um adolescente negro surdo quilombola tem sobre seu processo formativo cotidiano e cultural, considerando a surdez, a negritude, a educação social escolar e as relações intersubjetivas dialogadas.

De 2022, encontramos a Dissertação de Mestrado de Thayse Maria Alvão Corrêa, “A Escola na Representação Social do sujeito surdo na Amazônia”. A pesquisa debate os processos psicossociais nos quais a realidade passa a ser apresentada aos atores sociais, e como isso interfere na forma de atribuir sentidos, nas ações a serem efetuadas, como, também, nas formas de reconstruções e modificações de sentidos das realidades por esses sujeitos. O objetivo geral da pesquisa é analisar as representações sociais de surdos acerca dos processos de escolarizações que idealizam a Amazônia Bragantina.

Ressaltamos que as pesquisas acima mencionadas são produções de extrema relevância, porém, todas na área da Educação, realizadas na Educação Básica e no Ensino Superior, não abrangem o que foi tencionado nesta tese.

Nos programas de Pós-Graduação em Comunicação, os processos comunicativos surdos são um tema novo e pouco discutido nas pesquisas. No tocante à região Norte, não encontramos pesquisas com esse direcionamento. Nesse sentido, a temática proporciona a oportunidade de ampliar a discussão a respeito das representações sociais. Além disso, no contexto do foco de lutas constantes por mudanças, o estudo sobre as representações sociais da surdez nas escolas públicas municipais de Belém – tendo, como princípio, a compreensão da força dos discursos e das narrativas de professores, técnicos do CRIE e de colegas ouvintes sobre o discente surdo, e como tais estudantes são atravessados por práticas comunicativas – é uma contribuição valiosa para a literatura.

A natureza desta pesquisa é de cunho qualitativo, com a intenção de encontrar *feedbacks* para problemas ou fenômenos, por meio do uso de processos científicos, os quais autorizam o alcance de novos conhecimentos no campo da realidade social. Conforme as revisões bibliográficas, a abordagem qualitativa é uma perspectiva metodológica mais aplicada à área das Ciências Sociais, sobretudo nos campos da Comunicação e da Educação.

O pesquisador Trivinos (1987) chama a atenção para o que vem a ser a pesquisa qualitativa, que possui ação investigativa própria, configurada por delineamentos comuns, os

quais são interpretados de modo muito mais extenso, com o objetivo de entender as particularidades dos fenômenos a serem investigados. Na tessitura dessa metodologia, compreende-se a importância dessa natureza de estudo, à luz da assimilação, porquanto, solicita ação investigativa com base nas ações e nos modos de vida, sendo esses princípios fundamentais para estabelecer a compreensão significativa dos sujeitos e os sentidos de suas experiências e práticas desenvolvidas no dia a dia.

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica” e outra [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboram seus postulados interpretativos da realidade (Trivinos, 1987, p. 124 – *grifos do autor*).

A pesquisa qualitativa reflete os sujeitos como componente indispensável do fazer científico. Assim sendo, para conseguir alcançar nossos objetivos, dentre as inúmeras metodologias que o conhecimento científico institui para compreender a realidade, elegemos o respectivo método de pesquisa a fim de compreendermos de forma mais profunda aspectos subjetivos como comportamentos, ideias, conceitos, sentimentos, motivações, em relação a surdez e a pessoa surda entre outros.

2.3.1 *Lócus da pesquisa*

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva (ver Imagem 1), no município de Belém/PA, onde cinco (5) discentes surdos estão regularmente matriculados e integrados ao Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), órgão da Prefeitura de Belém responsável por realizar a inclusão dos discentes com deficiência na rede regular de ensino. Importante destacar que as duas instituições interligadas são mediadas por representações de vários grupos. Contudo, as representações sociais hegemônicas que se encontram, respectivamente, na Escola Municipal Prof. Gabriel Lage da Silva e no Centro de Inclusão Gabriel Lima Mendes, estão imersas nos pensamentos, sentimentos e ações institucionalizadas nas relações, modalizando e classificando os discentes surdos e determinando a dinâmica da escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva, localizada no Conjunto Residencial Parque da União, Quadra L, à rua Irmã Adelaide s/n, foi criada pelo decreto de nº 24.233/92, de 15 de abril de 1992, na administração do então prefeito Augusto Rezende.

Imagem 1 – E.M.E.I.F Prof. Gabriel Lage da Silva



Fonte: Carla Georgia (2022)

Os/as alunos/alunas da referida escola municipal são crianças, jovens, adultos e idosos, cuja situação socioeconômica e cultural está ligada a famílias de baixa renda. Ou seja, trata-se de trabalhadores e estudantes que atuam no mercado formal e informal da economia vigente, como, também, apresentam baixo nível de escolaridade.

Atualmente, a Escola possui 135 professores Licenciados Plenos, e 54 funcionários (assistentes administrativos e operacionais), funcionando em 4 (quatro) turnos (manhã, intermediário, tarde e noite), nos horários de 7h às 10h45; 11h às 14h45; 15h às 18h45; e 19h às 22h30. No total, há 2.119 (dois mil cento e dezenove) discentes atendidos nos níveis de ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, sendo que o Ensino Fundamental se encontra em “ciclos”, de acordo com a resolução nº 2/2022 do C.M.E.⁵

Os profissionais que compõem o quadro administrativo, pedagógico e de apoio se distribuem da seguinte maneira: direção escolar, coordenadores pedagógicos, professores devidamente habilitados, assistentes administrativos e apoio operacional.

⁵ Resolução nº 2/2022 – Aprova as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, Ciclos de Formação I, II, III e IV e Educação de Jovens, Adultos e Idosos – 1º, 2º, 3º e 4º – Totalidades na Rede Municipal de Ensino de Belém/PA.

As dependências estão estruturadas em três blocos: “administrativo”, abrangendo diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca, coordenação pedagógica, depósito do material de educação física, depósito de material de limpeza, banheiro masculino e feminino de funcionários; “bloco pedagógico”, com 11 (onze) salas de aula, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de Recursos Multifuncional; e o “bloquinho”, com 4 (quatro) salas de aula. Ainda há auditório, refeitório coberto, copa, depósito da merenda escolar, quadra de esportes coberta, arquivo morto, sala do apoio, banheiros masculino e feminino e um pátio de convivência descoberto.

A escola está localizada no bairro do Tapanã, na comunidade Parque União, bairro que apresenta alto número de pessoas em condições de pobreza e de desigualdade social, com ocupações irregulares e moradias precárias, a conviver, lado a lado, com condomínios de classe média alta. As contradições são gritantes e escancaradas. O bairro é “cortado” pela Bacia do Mata-Fome, ao longo da qual diversas palafitas abrigam centenas de famílias. Em seu entorno, estão os bairros do Coqueiro, Parque Verde, Val de Cães e Tenoné, constituindo importante via alternativa de acesso ao centro da cidade, pelas rodovias do Tapanã, Arthur Bernardes e Padre Bruno Sechi (antiga rua Yamada).

A especulação imobiliária, no contexto da expansão da chamada “nova Belém”, e a articulação dos próprios habitantes desenvolveram significativa estrutura socioeconômica no bairro. Contudo, a maior parte da população ainda padece com a falta de saneamento básico, o acúmulo de lixo, a falta de manutenção de algumas vias, alagamentos e violência (Santos, 2022, p. 4).

O Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) (ver Imagem 2) foi fundado em 2013 e implementado em 2015. Trata-s-e de unidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). O CRIE está localizado à Avenida Gentil Bittencourt, 694, no bairro Batista Campos.

Imagem 2 – Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)



Fonte: <http://criebelem.blogspot.com/>

O CRIE dedica-se a proporcionar e desenvolver a inclusão de discentes com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede de ensino municipal de Belém. O acompanhamento educacional especializado (AEE) é empreendido por intermédio de Núcleos, Programas e Projetos que compreendem os discentes e suas famílias. A unidade viabiliza, ainda, a formação dos profissionais da rede que atuam no AEE e nas salas de trabalho da respectiva unidade, trabalho direcionado pela política educacional empregada pela Prefeitura de Belém, por meio da SEMEC, tendo como objetivo principal a formação de uma cidade educadora, alfabetizada, inclusiva e leitora.

A rede municipal de ensino de Belém recebe crianças, adolescentes, adultos e idosos na educação básica, que vai da educação infantil ao ensino fundamental, promovendo e consolidando a educação especial e inclusiva no município, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI), nº 13.146/15.

Na rede municipal de ensino, há 68 salas de recursos multifuncionais (SRMs), para atuação de professores especializados, com auxílio de estagiários, contratados por meio de colaboração entre as Secretarias Municipais de Administração (SEMAD) e Educação (SEMEC).

Ressaltamos que, em 2021, por meio de parcerias entre a SEMEC e o Instituto Euvaldo Lodi, foram contratados 50 (cinquenta) estagiários, que receberam formação específica para trabalhar junto aos mais de 1900 (mil e novecentos) discentes com diferentes deficiências, entre as quais: intelectuais, auditiva, visual, motoras, físicas; associadas a síndromes genéticas, como Rett⁶, Down⁷ e Usher⁸ e casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA); além de superdotação/altas habilidades. Entretanto, destacamos que o CRIE abriu novo PSS, a fim de contratar mais profissionais para atender às necessidades da Rede Municipal de Ensino.

O acompanhamento educacional oferecido pelo CRIE é realizado por meio de acompanhamento individualizado especializado, com base nas necessidades específicas de cada discente. O CRIE possui equipe multiprofissional, composta por pedagogos, psicopedagogos, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, assistente social, arte educador e profissionais especializados na área da educação especial e inclusiva. Entretanto, não há como negar, existem

⁶ Síndrome de Rett: mutação genética rara, que afeta o desenvolvimento do cérebro em meninas. Apesar de ser causada por mutação genética, a síndrome raramente é hereditária.

⁷ Síndrome de Down: condição genética causada pela presença de três cromossomos 21 nas células dos indivíduos, em vez de dois. Por isso, também é conhecida como trissomia do cromossomo 21.

⁸ Síndrome de Usher: doença hereditária caracterizada por perda auditiva e dificuldade visual progressiva, devido à Retinose Pigmentar. A perda auditiva ocorre por um defeito nas células sensitivas cocleares, responsáveis pela transmissão do som até o cérebro, e pode variar de leve a profunda.

diversas lacunas, as quais necessitam ser consideradas, principalmente, no que se refere ao atendimento de melhor qualidade, com maior presença nas escolas, por meio do acompanhamento do desenvolvimento, compreendendo-se e atendendo-se as reais necessidades dos discentes com necessidades.

No decorrer de nossa pesquisa, percebemos que a Educação Inclusiva de Belém se esforça, porém não consegue cumprir o que estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos, decretada em 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em 1975, a Declaração de Jomtien, da Conferência Mundial sobre Educação para todos, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994, a Convenção de Guatemala, de 1990, e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 2001, que proporcionou o direito à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, à promoção pessoal e social e à livre atuação na comunidade.

Ademais, o que estabelece a Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 206, inciso I, determina “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um princípio. Já no artigo 208, destaca-se que é dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente, na rede regular de ensino. Contudo, ainda há um longo percurso a ser desenvolvido para efetivação de uma Educação Inclusiva em Belém.

Com relação a nossa pesquisa, foi tomada uma série de medidas éticas, quais sejam: registro e aprovação da pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Pará (CEP/UFPA) de CAAE: 66475022.2.0000.0018 (ANEXO D), de modo a cumprir com todos os protocolos éticos para realização de estudos com pessoas. Do mesmo modo, entregou-se ofício institucional à Secretaria Municipal de Educação (ANEXO B), ao Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (ANEXO A), e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Lage da Silva, em 14/09/2022, com o propósito de se conseguir acesso aos participantes da pesquisa. Podemos constatar a apresentação e entrega do TCLE à Técnica do CRIE e a professora regente da escola no (APÊNDICE D), aos pais e responsáveis dos discentes surdos (menores) (APÊNDICE E), e aos discentes surdos participantes da pesquisa (APÊNDICE C), informando da finalidade e da metodologia da pesquisa, ocorreu após o primeiro encontro explicativo, realizado no dia 20/10/2022, ocasião em que todos foram convidados a fazer parte da pesquisa.

2.3.2 *Instrumentos*

A trajetória metodológica foi elaborada e alicerçada na Pesquisa de Campo, formada por três principais etapas: a) revisão bibliográfica; b) pesquisa de campo, com uso de observação direta e participante; c) entrevista em profundidade, com uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com os discentes surdos, a professora regente e a técnica de referência do CRIE. Inicialmente, os estudos bibliográficos se fundamentaram em livros, Teses, Dissertações, revistas, artigos e sites sobre o respectivo tema.

Segundo André (2005), a pesquisa de campo, por sua natureza exploratória e investigativa, é essencial para a compreensão dos estudos na área das Ciências Sociais, a exemplo da Comunicação, da Educação etc. Trata-se de áreas que analisam o comportamento das pessoas em diferentes domínios e esclarecem diversos posicionamentos, de forma a contribuir com a sugestão de caminhos e tomadas de decisões pertinentes a respeito de algum problema.

Neste contexto, as representações sociais dos discentes surdos sobre a escola e as implicações no processo comunicativo sobre si têm, como princípio de investigação, as interações comunicativas com o outro, nas suas experiências concretas como sujeitos comunicantes, na compreensão de si enquanto cidadãos, tendo como premissa a concepção de democracia social, ou seja, a inclusão comunicativa, no contato com as diferenças, com reverberação por meio do processo da comunicação, e os sistemas simbólicos usados para esse fim.

2.3.3 *Técnicas e instrumentos de pesquisa*

Para a coleta de dados, usamos os seguintes instrumentos:

- a) câmera e gravador de um celular MOTO G31 e tripé, para filmar e registrar os momentos de observação direta e participativa;
- b) reuniões com os discentes surdos, a docente e a técnica formadora do CRIE, com o objetivo de esclarecer todas as possíveis dúvidas em relação à pesquisa;
- c) diário de Campo, para sistematizar datas, horários, pessoas presentes, informações importantes, falas e conteúdos importantes, que possam contribuir para a análise dos dados, com pareceres emitidos pela professora e pela técnica do CRIE;

d) entrevista em profundidade, com os discentes surdos, a professora e a técnica de referência, com o propósito de compreender concepções, sentidos, juízos e práticas, e como esse arcabouço interfere na formação das representações sociais dos discentes surdos sobre a escola e as implicações no processo comunicativo sobre si.

Em data antecipadamente definida com os participantes, realizamos a observação direta e participativa e a entrevista em profundidade com inspiração narrativa, tendo, como ambiente, o CRIE e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva.

A pesquisa foi desenvolvida com o uso de filmagem, de forma individualizada, posto que os sujeitos estão regularmente matriculados na rede municipal de ensino. O ambiente da biblioteca foi escolhido para escuta dos discentes surdos e da professora lotados na E.M.E.F Prof. Escola Gabriel Lage da Silva, por ser uma sala pouco frequentada e sem ruídos, a fim de que o áudio e as imagens das gravações fossem nítidos. Recorremos à LIBRAS para o ato comunicativo nas entrevistas, com os discentes surdos, e a Língua Portuguesa com a professora e a técnica; já no, CRIE foi usada a sala de reunião bilíngue.

No que diz respeito às técnicas, o encontro com cada um dos sujeitos exigiu o envolvimento da pesquisadora, que possui domínio de LIBRAS, como recurso humano, pois tal fator revela-se extremamente significativo, no sentido de assegurar a compreensão e a confiabilidade das respostas.

As visitas desta pesquisadora para coleta de dados foram sempre marcadas com antecedência, de maneira a respeitar o melhor horário para cada participante, não interferindo, de modo algum, na rotina de trabalho e de estudo dos sujeitos. A sistematização dos dados foi feita por meio do registro escrito, da transcrição das entrevistas e da consulta aos registros dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na técnica da observação direta, destaca Trivinos (1987):

Observar, naturalmente não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar em “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é invisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismo, de relações etc. (Trivinos, 1987, p. 153).

Entendemos a observação direta fundamentada em um tipo de observação na qual se busca a compreensão de determinadas particularidades da realidade. Esse tipo de observação não se limita a ouvir ou a ver, mas busca investigar situações, comportamentos, ou mesmo fenômenos que se pretende estudar. Na construção da metodologia, reiteramos que esta técnica, dentro da pesquisa qualitativa, possibilitou a obtenção de provas que corroboraram nossos objetivos e possibilitaram o contato com a realidade da pesquisa.

Ressaltamos que também foi usada a técnica da observação participante, visto que se trata de técnica bastante recorrente em pesquisas com abordagem qualitativa, calcada na inclusão, no grupo observado, do pesquisador, que se transforma em parte dele, relacionando-se com os sujeitos e procurando participar de seu dia a dia, com a finalidade de experienciar as mesmas vivências. Assim, o pesquisador desfruta da possibilidade de conectar o objeto ao seu contexto, opondo-se ao preceito de afastamento no qual fomos constituídos.

Consideramos, neste sentido, a afirmação de Marconi & Lakatos (2010, p. 177), para quem a observação participante é a “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciaram e trabalhar dentro do sistema de referência deles”. Com a colaboração da observação participante, depreendemos a realidade social que nos envolve, compreendemos os confrontos e tensões presentes e reconhecemos grupos sociais que têm, em si, a sensibilidade e o encorajamento para as mudanças imprescindíveis.

Aliada à observação direta e participativa, combinamos dois outros métodos: a entrevista em profundidade e a entrevista narrativa. No que diz respeito à entrevista em profundidade, consideramos os aspectos em que o entrevistado é responsável pela construção do conteúdo que deseja expressar. Tal técnica possibilitou, simultaneamente, a liberdade de expressão do entrevistado e a conservação da essência da pesquisa pelo entrevistador (Gil, 2011, p. 137). Em conformidade com Duarte (2005, p. 62), a entrevista em profundidade é “um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”.

A entrevista em profundidade está alicerçada em roteiro flexível, com perguntas específicas para os cinco discentes surdos (APÊNDICE A), as quais possuíam, como temática, a compreensão dos estudantes acerca de suas experiências na escola, e sobre como tais vivências interferem na formação de si como cidadãos. Da mesma forma, o roteiro de perguntas direcionado à professora regente e à Técnica de Referência do CRIE (APÊNDICE B), tinham,

como temática, as representações sociais da surdez, relacionadas a suas compreensões, suas vivências e seus sentidos acerca da surdez, não como deficiência, e, sim, como realidade de sujeitos que pertencem a uma comunidade detentora de uma cultura, com língua, forma de viver e processos de comunicação próprios, que se diferem da cultura hegemônica ouvinte.

As respectivas perguntas abertas tiveram, como propósito fundamental, o incentivo ao discurso dos entrevistados acerca de pontos relevantes da temática da pesquisa. A versatilidade da entrevista tenciona a livre expressão do entrevistado, de modo que possa possibilitar o surgimento de questões não previstas, mas, outrossim, importantes à compreensão do fenômeno. Enfatiza-se, ainda, a natureza intersubjetiva e não-diretiva da entrevista em profundidade, que deve ser organizada com a naturalidade de um diálogo. Nesta técnica, o pesquisador comporta-se como facilitador e incentivador do processo.

2.3.4 *Corpus de escuta*

Nesta pesquisa, selecionamos, para escuta, os seguintes sujeitos: 5 (cinco) discentes surdos, regularmente matriculados no ensino fundamental e na EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gabriel Lage da Silva, reputados como grupo social, cultural e linguístico individualizado; 1 (uma) professora regente lotada na respectiva escola; e 1 (uma) Técnica do CRIE, pertencente ao grupo responsável pelo trabalho com discentes surdos lotados. Importante ressaltar que, ao final deste tópico, há uma tabela que descreve os principais dados dos participantes da pesquisa.

Neste contexto, acreditamos na imprescindibilidade da sistematização de um enfoque metodológico associada à imposição em alcançar a aproximação com sujeitos que desvendem a natureza de suas vivências e experiências, de modo a assegurarmos a apreensão das concepções dos participantes, e a procurarmos compreendê-los em sua real integridade.

Os sujeitos surdos selecionados, além de formar uma comunidade social e cultural, encontram-se no mesmo nível de aprendizagem (Ensino Fundamental). Eles são moradores do bairro do Tapanã⁹, ou, mais precisamente, da “Comunidade Parque União”, área periférica do município de Belém. Todavia, isso não os impossibilita de pertencerem a um grupo, uma vez que, para Jodelet (2007), a comunidade de pertencimento está associada ao lugar material de vida em que cada sujeito se inclui na sociedade. Destacamos que tal comunidade não está

⁹Bairro da capital paraense localizado entre a avenida Augusto Montenegro e a avenida Arthur Bernardes, ligadas pela rua do Tapanã. No passado, a região era uma fazenda, que foi invadida pelos sem-terra no fim do século XIX.

associada ao lugar onde o sujeito reside, ou mesmo onde o sujeito se encontra matriculado: o que importa, aqui, é que todos pertencem ao mesmo grupo cultural: a “**Comunidade Surda**”.

2.3.5 *Discentes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*

Esclarecemos que esta pesquisa, em momento algum, tem a intenção de fazer qualquer tipo de nivelamento entre sujeitos. Fundamentado em reflexões, o estudo busca, sim, compreender os processos comunicativos dos sujeitos, e como esses processos reverberam e influenciam a vida de cada discente surdo, em concordância com os objetivos apresentados nesta pesquisa. Lembramos, conforme Jodelet (2007), que a formação das representações sociais é analisada em sujeitos e comunidades específicas, em ambientes reais do dia a dia, o que implica declarar que os sujeitos não são pessoas isoladas. Trata-se, afinal, de:

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

Assim sendo, é importante compreendê-los nos ambientes cotidianos vivenciados no dia a dia. Não quer dizer que necessitam estar no mesmo lugar, visto que as representações sociais são produzidas, socialmente, em consequência dos processos de comunicação humana, de comportamentos e da cultura de pertencimento – no caso, conforme também acontece nas Comunidades Surdas (ou grupos de surdos).

Ressaltamos que todos os discentes surdos envolvidos na pesquisa são menores de idade. Portanto, o Termo Livre e Esclarecido de Consentimento¹⁰ foi assinado por seus respectivos responsáveis. A respeito desse assunto, Flick (2009) declara que, quando uma pesquisa envolve seres humanos, como colaboradores da pesquisa, existe a obrigação de se ter medidas éticas. O autor assinala alguns dos preceitos fundamentais para essa solidificação:

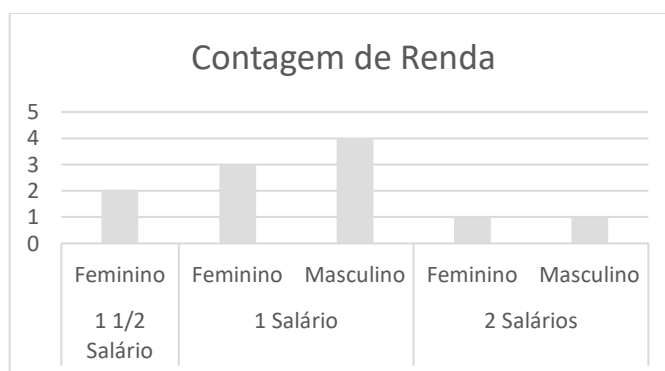
- O consentimento informado, o que significa que ninguém deve se envolver na pesquisa sem saber e sem ter oportunidade de se recusar;

¹⁰ Apêndice E.

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

Todos os discentes selecionados são membros de famílias que lutam pela sobrevivência. Seus pais e responsáveis, em geral, são profissionais liberais, diaristas, feirantes etc. Enfatizamos, também, que, em decorrência da surdez, essas famílias recebem benefício do INSS (um salário mínimo), que contribui para o sustento de todos. No Gráfico 1, apresentamos a renda *per capita* familiar dos respectivos discentes surdos.

Gráfico 1 – Renda *per capita*/Sexo



Fonte: Carla Georgia (2022)

Os discentes surdos selecionados têm laudos com CID, e, igualmente, reconhecem-se como surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação. Esses discentes estão na faixa etária de 10 a 17 anos, em concordância com o que determina o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, artigo 1º, parágrafo 1º. Enfatizamos que nossos entrevistados (discentes surdos; professora regente; e a Técnica do CRIE) foram identificados por sistema de codificação alfa numérico (Discente1, Discente2, Discente3, Discente4, Discente5). Abaixo, apresentamos a Tabela 1, com dados considerados relevantes. Contudo, a identidade de cada sujeito/sujeita foi preservada, tendo em conta as medidas éticas que a pesquisa representa.

Tabela 1 – Dados Sociodemográficos

Código	Idade	Sexo	Escolaridade	Renda
Técnica do CRIE	39	Feminino	Superior completo	Em média, 6 salários mínimos
Professora Regente	42	Feminino	Superior completo	Em média, 4 salários mínimos
Discente1	10	Masculino	E. Fund.	2 Salários
Discente2	13	Feminino	E. Fund.	1 Salário
Discente3	11	Feminino	E. Fund.	1 Salário
Discente4	11	Feminino	E. Fund.	1 1/2 Salário
Discente5	17	Masculino	E. Fund.	1 Salário

Fonte: Carla Geórgia (2022)

2.3.6 Organização dos dados

De acordo com Jodelet (2007, p. 51), o reconhecimento das representações sociais está direcionado ao “conhecimento do cotidiano e à experiência vivida que devem ser estudadas através de seu contexto de produção e de circulação”. Em vista disso, a autora declara que seu desenvolvimento teórico pode ser auferido graças “às pesquisas aplicadas, voltadas às situações concretas, e que levem em conta os contextos culturais, sociais, junto com elementos envolvidos na interação e nas práticas discursivas” (Jodelet, 2007, p. 51). Destarte,

Os dados levantados servem para os modelos teóricos de análise, resultantes dos produtos sociais do tipo mental e simbólico que são RS [...] assim, os pesquisadores tratam os estudos das RS não somente como uma ferramenta de compreensão de suas realidades, mas também como uma via de ação sobre elas (Jodelet, 2007, p. 52).

Alicerçada nessas observações, em face da análise dos dados, ponderamos o modelo de organização e estruturação do *corpus* da pesquisa. Por conseguinte, a reunião de conhecimentos e produtos das técnicas realizadas foi incorporada em perspectivas que respondem aos objetivos desta pesquisa. Na estrutura metodológica, ressaltamos que as informações serão examinadas por intermédio de três tipos de análises de campo: observação direta, participante e entrevista em profundidade.

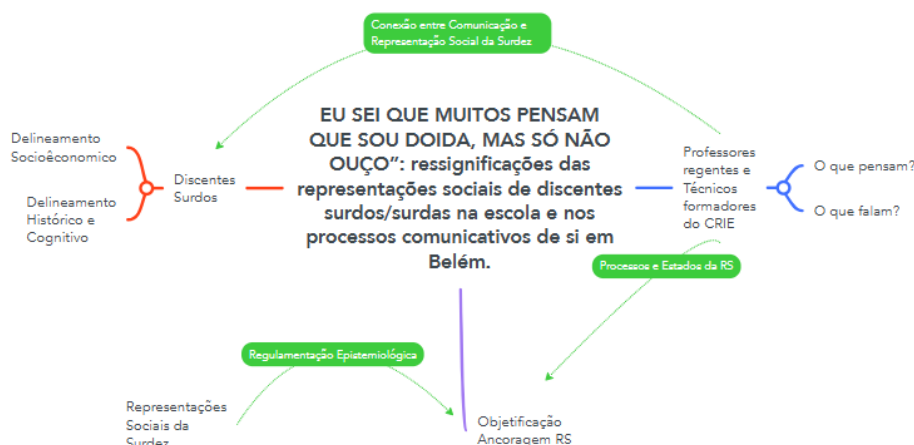
Todo o planejamento foi organizado com a finalidade de compreensão fundamentada o estudo analítico, abordadas nas RS por meio de interpretação processual e assentadas por Jodelet (2001, p. 28), que debatem as seguintes questões orientadoras:

- 1) “Quem sabe e de onde sabem?”;

- 2) “O que sabem?”;
- 3) “Sobre o que sabem e com que efeito?”.

Essas três grandes compreensões orientaram a constituição das análises do *corpus* desta tese, como pode ser constatada na Imagem 3.

Imagem 3 – Organização das análises



Fonte: Carla Georgia (2024)

Dois campos essenciais abordados por Jodelet (2001) são “Quem sabe?” e “De onde sabe?”, fomentam, no pesquisador, a necessidade de investigar o perfil dos grupos estudados, fundamentado na Teoria das Representações Sociais. A essencialidade desse campo está associada ao estudo das premissas de concepção e difusão das Representações Sociais da Surdez, as quais podem ser apresentadas em três condições: sociedade, comunicação e cultura.

“Quem sabe e de onde sabem?”: tal indagação busca, como princípio, compreender os discentes do lugar de surdos e; o que sabem sobre a escola e suas escolarizações; os efeitos: são as implicações desses saberes sobre a comunicações de si a partir do que vivenciam na escola E, como concepções, falas e crenças afetam os seus processos histórico-cognitivo e socioemocional. As questões que orientam este estudo fundamentam-se na seguinte missão: analisar as representações sociais enquanto processo comunicativo relacional, considerando os fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social.

Relacionada a essa orientação, está a construção das representações sociais reveladas nos princípios, padrões e constantes culturais; no institucional; na comunicação interindividual e de massa; nas conexões histórica e ideológica; na integração social dos sujeitos; no funcionamento das instituições em que são introduzidos, enquanto grupo a que pertencem (Sá,

1998) – conteúdos esses que permeiam os sujeitos surdos e viabilizam as representações sociais desses discentes a respeito de algo (objeto).

O segundo campo, “O que sabem?”, refere-se aos procedimentos e contextos em que se consolidam as Representações Sociais. Aqui, a pesquisadora analisou os discursos, pensamentos, crenças, o comportamento dos discentes surdos, dos professores e da Técnica do CRIE. Com direcionamento específico às falas e aos sentidos, na vida, desse discente surdo. Trata-se da temática extremamente importante da seção analítica. Esse campo é alicerçado na seguinte missão: identificar os processos comunicativos da cultura surda dentro das Escolas.

Com a finalidade de desenvolver os dados conseguidos desse campo, foi realizada, igualmente, a conexão entre a comunicação e os sentidos construídos na vida dos discentes surdos. Neste sentido, o objetivo foi acrescentar, à pesquisa, por meio das respostas das entrevistas em profundidade, uma interseção organizada, que abrange as falas dos participantes do respectivo estudo, suas práticas e experiências vividas. Lembramos, em conformidade com Jodelet (2001), que “as Representações Sociais nascem e se manifestam das relações comunicativas, das produções e experiências vividas pelos sujeitos ou grupos de pertença” (Jodelet, 2001, p. 27).

A respeito “do que sabem e com que efeito?”, destacamos que essas questões se relacionam ao terceiro campo de análise de Jodelet (2001), e possibilitam delinear o fundamento simbólico e imagético das Representações Sociais observadas nas reflexões, por intermédio das objetivações (imagens) e das ancoragens (sentidos). Essas questões foram analisadas a partir das falas da Técnica do CRIE, da professora regente, e de como suas concepções, ideias, memórias (vivências) e seus desejos contribuem com a formação da representação social dos discentes surdos sobre suas vidas, seu direito de ser surdo e seu processo de escolarização. Buscou-se compreender, por fim, o modo como esse arcabouço de conhecimentos se reverbera na vida e nos planos futuros desses discentes surdos.

Essas questões também buscaram atender os dois últimos objetivos norteadores desta pesquisa, os quais são: investigar a presença de profissionais surdos na construção dos processos comunicacionais e sua influência nas práticas educacionais produzidas e orientadas pelo CRIE; e, concomitantemente, refletir sobre como são mediadas as interações comunicacionais entre o CRIE, os docentes e os discentes surdos nas escolas municipais de Belém.

Neste sentido, os resultados direcionam a pesquisadora a pensar a respeito do estabelecimento gnosiológico das Representações Sociais, compreendidas por esse discente

surdo, apontando, conseqüentemente, para a concepção de transformação social. Contudo, chamamos a atenção para as conexões que determinadas representações conservam com a ciência e a realidade, “remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural ou do senso comum e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos e a transformação de um tipo de ser em outro” (Sá, 1998, p. 33).

2.3.7 Realização da visita e observação

No dia 26 de outubro 2022, já com a devida autorização concedida pela Secretaria de Educação do Município de Belém, realizamos as primeiras visitas ao CRIE e à Escola Municipal Prof. Gabriel Lage da Silva. No primeiro momento, tivemos o interesse de observar: a) o perfil das identidades culturais e dos *ethos* (práticas, normas, comportamentos) do CRIE e da Escola Municipal Gabriel Lage da Silva; b) o perfil dos sujeitos comunicantes do CRIE e da escola municipal (quem são esses sujeitos?; o que pensam e falam acerca da surdez?); c) os dispositivos presentes no espaço das respectivas instituições pesquisadas; d) as práticas realizadas (cursos, atividades desenvolvidas, envolvimento com os discentes surdos); e) as práticas socio-comunicacionais (internas e externas), as ações, as apreensões e os comportamentos.

Em continuidade ao processo de pesquisa, tivemos contato inicial com a Técnica do CRIE, responsável pelo grupo bilíngue (que atende aos discentes surdos regularmente matriculados nas escolas municipais de Belém). Nesse momento, explicamos os objetivos norteadores do projeto de pesquisa a ser desenvolvido na respectiva instituição, detalhando todos os aspectos envolvidos na realização da proposta. A referida profissional se colocou à disposição, para participar da pesquisa, e ainda nos convidou a conhecer o trabalho ali produzido.

Esse encontro foi importante, pois, no CRIE, tivemos a oportunidade de conhecer diversos trabalhos realizados pela respectiva instituição. No espaço, com técnicos ouvintes, foram esclarecidos aspectos importantes do trabalho desenvolvido pela instituição, sobretudo, a necessidade de compreender, de maneira geral, a realidade das famílias dos discentes surdos matriculados na rede municipal de ensino de Belém (Skliar, 2016).

Nosso trabalho inicial, norteado pelo caráter de conhecimento dos campos de investigação, possibilitou inúmeras visitas, ao longo dos três últimos meses do ano de 2022 e dos meses iniciais de 2023, tanto no CRIE como na Escola Municipal Prof. Gabriel Lage da

Silva, com o propósito de explorarmos e de nos aproximarmos da realidade e das experiências dos sujeitos participantes.

Nesses encontros, realizamos observações de modo informal, sem anotações e registros, pois nossa preocupação foi entender o funcionamento, por dentro, dessas instituições. Participamos de aulas do curso de LIBRAS, da confraternização de final de ano, assim como nos integramos aos respectivos espaços de pesquisa. Essas visitas proporcionaram o amadurecimento das questões iniciais de investigação, e, até mesmo, a consolidação de um olhar mais solidário com todos aqueles que compõem esses ambientes, assim como da execução das atividades e dos trabalhos para discentes e familiares. Presenciamos a oferta de um curso de Libras, com reconhecimento para discentes surdos, parentes e comunidade em geral.

A partir dessas visitas, tivemos a oportunidade de observar aulas do respectivo curso de Libras. Identificamos uma dinâmica interativa de ensinar, envolvendo o professor e os participantes do curso, caracterizando uma forma dinâmica, de base construtivista (Sanchis e Mahfoud, 2017). Destarte, neste respectivo espaço, observamos a presença da pedagogia centrada no diálogo e não bancária (Freire, 2000). Trata-se de metodologia de ensino que empreende uma prática educativa direcionada ao desenvolvimento do conhecimento, fundamentado em comportamento dialógico, acessível, questionador, não passivo (enquanto fala ou enquanto ouve).

As aulas, ministradas por um docente ouvinte bilíngue, possibilitaram vivenciar situações e contextos (na condição de surda ou ouvinte), a fim de que o/a estudante possa experimentar momentos e práticas comunicativas e produzir saberes. Foi autorizado o registro desse ambiente de interação educacional (*ver Imagem 4*).

Imagem 4 – Curso de LIBRAS



Fonte: Carla Georgia (2022)

Buscamos guiar essa primeira etapa de conhecimento fundamentada em processos diferenciados, naqueles atravessamentos e inter-relações epistemológicas procedentes de diferentes campos do conhecimento. Ou seja, conforme Trivinos (1987), a concepção da observação direta em uma pesquisa qualitativa tem, como primazia, a compreensão de determinadas particularidades da realidade. A técnica da observação direta e participativa usada nesta pesquisa não se resumiu a ouvir ou a ver. Ao contrário, ressaltamos que nosso propósito foi perceber, concretamente, o fenômeno das representações sociais da surdez reverberadas em suas nuances, singularidades, situações, comportamentos e pensamentos exteriorizados, por intermédio do processo comunicacional.

Nesta conexão, fundamentada nas considerações de Paulo Freire, aprofundadas nos registros da obra *Pedagogia da indignação*, a composição que buscamos nessa construção é de natureza pós-estruturalista, em prol da vida, das múltiplas identidades, das práticas discursivas, das práticas sociais e culturais, da convivência com o diferente, e não com sua negação, procurando reduzir a desigualdade, sobretudo, entre o que dizemos e o que fazemos (Freire, 2000).

Nesse contexto, Sacks (2010) assinala que, numa sociedade excludente, as pessoas tendem a reputar a cegueira mais grave do que a surdez. Isto é:

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações (Sacks, 2010, p.19).

Com base nas fundamentações e orientações de Strobel (2018), em “As imagens do outro sobre a cultura surda”, a respeito da cultura, afirmamos que o diálogo é um dispositivo de mudança, de compreensão, capaz de mudar a forma de observar o incomum, não mais apoiada na homogeneidade, mas, sim, na diversidade humana, nas diversas formas de existência, para que possamos nos desenvolver, assimilar e entender.

Reputamos que, para a formação de uma sociedade inclusiva, é imprescindível compreender a surdez como uma diferença cultural, e não somente como um problema patológico. Por conseguinte, com apoio em Rosa (2011), compreendemos que a particularidade essencial da comunidade surda não é a ausência do som, mas, sim, a forma de comunicação que se faz, por intermédio da língua de sinais, dispositivo cultural dos surdos que compõe suas identidades.

[...] ao descobrir-se como parte de uma cultura, o surdo se manifesta, e movimenta o que existir ao seu redor e no seu interior. A história de um surdo é a história de muitos. É a história de uma comunidade que luta desde sempre pela queda do muro que segrega e impede que os ventos da valorização penetrem nos campos que habitam. É uma história de luta pela valorização linguística, lutando contra as amarras da opressão à língua de sinais, e contra a imposição da língua oral (Rosa, 2011, p. 149).

De certa forma, com a técnica de observação direta e participativa, conseguimos assinalar os principais procedimentos nos trabalhos efetuados nas instituições participantes da pesquisa, constatando e entendendo as diversas compreensões da cultura surda nos respectivos espaços de pesquisa.

No segundo momento das visitas, passamos a usar um diário de campo, importante ferramenta de anotação do trabalho de observação, designado como “Meu diário de bordo”, em que registramos todas as atividades e ações desenvolvidas nos ambientes da pesquisa.

Esses foram nossos trajetos percorridos, com a finalidade de tecer os caminhos da pesquisa. Primeiramente, apontando os aspectos gerais do diálogo teórico, isto é, as representações sociais, e, depois, revelando os métodos selecionados, assim como os sujeitos escutados.

3 A CONSTRUÇÃO DA SURDEZ NO CONTEXTOS HISTÓRICO-SOCIAL

Iniciamos nosso diálogo aludindo o conceito de surdez com base em duas orientações distintas. A primeira interpretação assinala o significado da surdez, alicerçada na perspectiva clínico-patológica. A segunda interpretação, usada nesta pesquisa, encontra-se alicerçada na perspectiva socioantropológica e entende a surdez fundamentada em sua diferença linguística, na diversidade social e na cultura surda.

Em concordância com a Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, a expressão deficiente¹¹ significa “toda pessoa em estado de incapacidade de prover, por si mesma, as necessidades de sua vida pessoal ou social, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, de suas faculdades mentais ou físicas” (Organização das Nações Unidas, 1975). A surdez, na perspectiva clínico-patológica, situa-se no campo das deficiências, no qual também se encontram as deficiências visual, física, a intelectual e múltipla.

Em harmonia com Skliar (2001a, 2001b), a concepção de surdez encontra-se fundamentada em duas interpretações. A primeira discute o sujeito surdo mediante a compreensão clínico-patológica, em que os surdos são compreendidos a partir da concepção de pessoas deficientes, e, portanto, devem ser tratados, para que possuam fala e, assim, possam se comunicar como os sujeitos ouvintes. A essência da surdez, na compreensão acima mencionada, é caracterizada pelos déficits auditivos, com o propósito de produzir diagnósticos e disponibilizar procedimentos terapêuticos que conduzam ao restabelecimento da audição dos sujeitos avaliados. Essas práxis são desenvolvidas, geralmente, por diversas áreas de conhecimento, tais como Medicina, Fonoaudiologia, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional, em que diagnósticos, procedimentos e recomendações estabelecem limites nas identidades surdas, com base na diferença sujeito surdo/diferente/incapacitado, em comparação com ouvinte/falante/normal (Lulkin, 2001).

Nessa perspectiva, esbarra-os em dois relevantes conceitos. O primeiro, aqui reconhecido como o ouvintismo, aborda as diversas representações dos ouvintes acerca da surdez, “a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 2001a, p. 15). Esta compreensão, alicerçada nos padrões dos ouvintes, ainda se encontra presente e é incorporada na compreensão da surdez como doença, e, assim, é tratada por

¹¹ Expressão usada pelo citado documento.

intermédios de procedimentos médicos. Outrossim, há outra concepção muito prestigiada na perspectiva clínico-patológica, a qual chamamos de oralismo, que é o modelo reconhecido do ouvintismo. O oralismo é composto por técnicas marcadas por procedimentos que forçam os surdos a desenvolver a fala semelhante aos ouvintes. No decorrer da história dos surdos, o ouvintismo e o oralismo, como práticas ideológicas solidificadas, estabeleceram-se; nelas, o sujeito ouvinte é considerado superior, com autoridade para compelir o sujeito surdo a usar a linguagem oral como meio único para a formação e a construção de conhecimentos.

Esta compreensão clínico-patológica qualifica a surdez como mal desenvolvimento da audição, o que causa modificações no processo comunicativo. Em harmonia com a ideologia determinada pela American National Standards Institute (1989), “a deficiência auditiva é considerada como a diferença entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora”¹².

Conforme as informações dispostas pelo respectivo Instituto, a perda auditiva pode oscilar em graus e níveis. Vejamos:

- a) perda de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) perda de 41 a 55 decibéis (db) – surdez moderada;
- c) perda de 56 a 70 decibéis (db) – surdez acentuada;
- d) perda de 71 a 90 decibéis (db) – surdez severa;
- e) perda acima de 91 (db) – surdez profunda;
- f) perda anacusia.

Neste contexto, os deficientes auditivos são aqueles que possuem perdas auditivas nos graus leves, moderados, severas ou profundas. Os sujeitos qualificados como surdos são aqueles que não têm nenhum resíduo auditivo. Todavia, neste estudo, para compreendermos as representações sociais que reverberam no senso comum, usamos a nomenclatura “surdo” para todo sujeito que possua qualquer tipo de perda auditiva, não importando o grau. O autor Melo (2004) chama a atenção para os vários tipos de surdez:

¹² Disponível em < www.ansi.org.> Acesso em 6 de setembro de 2021.

- a) condutiva, que se apresenta como alteração no som que vai do conduto auditivo até a cóclea, não produzindo vibração sonora. Este tipo de surdez pode ser reparado por meio de cirurgia (Implante Coclear);
- b) sensorioneural, que conhecemos como surdez irreversível; neste caso, as células da cóclea ou do nervo auditivo foram afetadas, não havendo recepção do som;
- c) mista, compreendida pela deformação na mobilidade do som, até o órgão sensorial, provocada, sobretudo, por danos no órgão sensorial ou no nervo +auditivo;
- d) central, caracterizada por graus diferenciados de distorções na compreensão das informações sonoras. Ocorre em função de deformação nos procedimentos de compreensão das informações sonoras no tronco cerebral (sistema nervoso).

Portanto, alicerçada na perspectiva clínico-patológica, a surdez é entendida como anomalia auditiva, a ser corrigida pela Medicina. Em contrapartida, a perspectiva socioantropológica apresenta outra interpretação em relação à surdez e ao surdo. Nesta perspectiva, a surdez é entendida como uma diferença antropológica, social e política. E, com base na perspectiva socioantropológica, a surdez é compreendida como “uma diferença a ser politicamente reconhecida e (...) uma experiência visual” (Skliar, 2001a, p. 11).

Dessa forma, na perspectiva socioantropológica, a heterogeneidade produzida pela surdez não é compreendida como uma deficiência, e, sim, como um processamento histórico e social. Skliar (2001a) afirma que a concepção de surdez, com base nessa perspectiva, leva em conta a ideia de diversidade e das conexões entre os saberes e as relações de poder presentes entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda. Neste contexto, Skliar chama a atenção para a importância da língua de sinais como L1 (língua materna) dos surdos, proporcionando outras representações, afastadas daquelas fundamentadas na cultura da comunidade ouvinte. Assim, a análise alicerçada na perspectiva socioantropológica, acerca da surdez, alcança os aportes do bilinguismo, importante orientação para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de surdos.

Identificamos, assim, a compreensão de que os surdos vivem imersos no bilinguismo; eles possuem a sua língua própria, a LIBRAS, essencial à comunidade surda, e a língua oral, representativa da cultura ouvinte.

Assim, a análise, a partir da perspectiva socioantropológica, com relação à surdez, ganha os subsídios do bilinguismo, uma orientação para a educação de surdos alimentada no princípio

de que, em seu dia a dia, os surdos coabitam uma conjuntura bilingual: a língua de sinais (LIBRAS), pertencente à comunidade surda, e a língua oral, peculiar da cultura ouvinte. Ao usar as duas línguas desde bebê, o sujeito surdo desenvolve possibilidades reais de comunicação, inclusão sociocultural e modelos de identificação com as comunidades surdas e ouvintes (Lima, 2004).

Fundamentada na perspectiva socioantropológica, compreendemos a surdez tendo em conta os surdos com direito intrínseco de se comunicar com o mundo, considerando suas diferenças culturais em referência à cultura ouvinte. A ausência da audição no ser humano obriga a construção do conhecimento de mundo por intermédio do duo viso-gestual. Ou seja, os dispositivos de compreensão, bem como as diversas formas de assimilação, são produzidos a partir das experiências visual e gestual. De tal forma que o desenvolvimento e a educação dos sujeitos surdos necessitam ser coordenadas pela LIBRAS (Souza, 1998; Silva & Pereira, 2003; Gesueli, 2006). Desde 1984, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconheceram a LIBRAS e a legitimou como a língua dos surdos no Brasil.

A perspectiva socioantropológica, aplicada nesta pesquisa, não tem, como finalidade, compreender a surdez isolada, mas o domínio hegemônico das representações ouvintistas reverberadas nas identidades surdas, a LIBRAS, a surdez e os surdos. Isso posto, não é o objetivo desta pesquisa apresentar a surdez como patologia a ser curada, ou como deficiência. Ao contrário, apresentamos a surdez com base na concepção híbrida, visto que existem heterogêneas identidades surdas em construção. Em conformidade com Thomas (2001), a inferência é fundamentada nas diferenças linguística e cultural, e não na deficiência auditiva, como prescrito pela perspectiva clínico-patológica. A perspectiva socioantropológica considera o surdo como sujeito eficiente, inteligente e com diversas habilidades, tal qual o sujeito ouvinte.

A definição de surdez, em vista disso, modifica-se de acordo com a área, uma vez que, conforme a dimensão da implicação biológica, as exigências do ambiente e a capacidade de estimulação, determinam-se graus leves, moderados ou severos de comprometimento. Já a surdez na perspectiva socioantropológica é vista como diferença cultural e linguística, sem diferenciação por grau.

Vygotsky (1920; 1995), em seu *Tratado de defectologia*, destaca que nem todas as deficiências são formas de incapacidade, posto que há chances reais de incentivar dispositivos compensatórios, por meio de processos comunicativos sociais. Em conformidade com o autor, a deficiência biológica produz problemas severos no campo da socialização, dificultando as

interações sociais. Por consequência, a ausência de interação e socialização fortalece os problemas sensoriais.

Asseguramos, em conformidade com Vygotsky (1920, 1995), que o determinismo biológico sempre esteve impregnado na história dos surdos. Por um longo período, os surdos foram percebidos como pessoas amaldiçoadas, aberrações ou monstros. Nesse período, determinado por um poderoso processo de exclusão, os surdos, bem como pessoas com outras necessidades especiais, eram tradicionalmente aprisionadas em asilos e hospitais. O “período biologicista”, no século XIX, ou, mais precisamente, a partir de 1855, sinalizou o chamado “período da integração”.

Ao sujeito surdo, ofereciam-se procedimentos terapêuticos, com a finalidade de desenvolver a fala e de transformá-lo, forçadamente, em sujeito ouvinte. Contemporaneamente, não se pode negar a relevância dos movimentos sociais na conquista da inclusão: as interações sociais são assistidas em seu valor, no que se refere ao desenvolvimento humano, e, sobretudo, em relação ao desenvolvimento atípico (Sassaki, 1997).

3.1 O contexto histórico do processo educacional surdo

Aqui, fazemos um apanhado histórico, com a finalidade de demarcar as principais ocorrências sucedidas na história dos surdos e de sua educação. Apontamos aspectos essenciais, que levam à “rotulação” desses sujeitos como inferiores ou incapazes, em decorrência da deficiência, que os colocou em situação de marginalização. Observamos, porém, que a história dos surdos é marcada por um contexto de lutas, assim como a de todos os sujeitos com necessidades especiais.

No decorrer dessa história, igualmente, os outros sujeitos reputados como “deficientes” foram classificados e expostos como aberrações, ou, por vezes, como “amaldiçoados”. Na antiguidade, era comum cercar-se de conceitos místicos, práticas de exclusão, enclausuramento e/ou de distanciamentos submersos nas organizações que promoviam a exclusão. Todavia, as particularidades da surdez foram alicerçadas em uma história *sui generis*¹³, que diagnosticava esses sujeitos como loucos ou doentes mentais. As perspectivas clínico-patológicas e socioantropológicas sempre permearam a história dos surdos, produzidas, sobretudo, por ouvintes, ora destacando a superioridade da língua oral e com determinações expressas em

¹³ *Sui generes*: sem semelhança com nenhum outro, único no seu gênero; original, peculiar, singular.

igualar com os sujeitos ouvintes, ora buscando avaliar as especificidades e as competências dos surdos.

3.1.1 Uma história de exclusão

Observamos que as dinâmicas de exclusão não foram criadas na contemporaneidade, mas se instituíram desde a Antiguidade, quando os surdos eram classificados como desqualificados e inaptos, um ultraje verdadeiro ao padrão de perfeição e excelência física do período. Na Roma e na Grécia antigas, os recém-nascidos com “defeitos físicos”, ou qualquer deficiência, eram subordinados a um tribunal, o qual deliberava sua morte ou a aquiescência à vida. Em Esparta, deficientes eram jogados do alto de penhascos.

Oliveira (2007) revela que, independentemente da veneração à beleza e à vitalidade física, romanos e gregos apresentavam problemas em identificar, no início, a surdez. Dessa forma, conforme o autor, Rômulo, fundador de Roma, por volta do ano 753 a.C., decretou uma lei estabelecendo que toda criança que, aos olhos do Estado, representasse inconveniente, por conta de sua deficiência, deveria ser morta, no máximo, até a idade de três anos. Os sujeitos surdos que sobreviviam a essa lei tinham como destino viver aprisionados em calabouços, depósitos, ou se tornavam escravos.

No século VI, o Código Justiniano afirmava que os nascidos surdos eram semelhantes aos sujeitos com deficiência mental. Por conseguinte, eram considerados absolutamente inaptos para desenvolver qualquer tipo de ofício, administrar suas vidas ou seus bens. Destacamos que havia uma exceção: os sujeitos que adquirissem a surdez em consequência de acidente, depois de terem sido regularmente educados, assim como os nascidos surdos em famílias abastadas, precisavam de um tutor (Sacks, 2005). Ainda assim, eram proibidos de desempenhar seus direitos de cidadão, assim como de ter direito às heranças.

Com o surgimento do Cristianismo, sujeitos com algum tipo deficiência foram reputados como filhos do mesmo Deus-Pai. Contudo, a implementação do Cristianismo não mudou a realidade desses sujeitos, que continuavam a ser tratados como os filhos menos afortunados de Deus. No mais, o Clero e a própria sociedade julgavam que esses sujeitos representavam um castigo divino às famílias.

Foi no Renascentismo (século XV até fins do século XVI), período conhecido como a “era das luzes” e do surgimento da ciência, que localizamos os primeiros ensaios para concretização da educação de surdos. O Iluminismo, de acordo com o humanismo e a razão,

inaugurou uma perspectiva modernizada, no que tange à surdez. Cessaram os pensamentos baseados no castigo divino, e se criou nova perspectiva, que defendia a correção e a desmutização, provocada pela surdez, por meio da educação. Uma nova era surgia, baseada na compreensão de que os sujeitos surdos eram capazes de se instruir, por intermédio da língua de sinais (nesse período, a LIBRAS ainda não possuía *status* de língua, nem era reconhecida como tal) e da linguagem oral. Bartollo Della Marca D'Ancona, advogado e escritor que viveu no século XIV, instituiu inovações em relação à educação de surdos (Batista Júnior, 2008).

Ainda no século XVI, o médico Girolano Cardano possuía um filho surdo, e, a partir desse fato, resolveu pesquisar doenças que envolviam o ouvido e o cérebro. Ele pressupunha que os surdos tinham possibilidade de se desenvolver cognitivamente. Nesse mesmo período, o monge e pedagogo espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), conhecido, historicamente, como o primeiro educador de surdos, trabalhou com quatro jovens surdos da nobreza, e a eles ensinou diversas línguas, tais como latim, grego e italiano, além de desenvolver conhecimentos básicos, envolvendo as disciplinas de Física e Astrologia. Dessa maneira, León chama a atenção da sociedade para a real possibilidade de educar sujeitos surdos.

Ressaltamos que, nesse período, a educação de sujeitos surdos tinha, como fundamento, o treino da fala. Todavia, havia o uso da língua de sinais, mas não a legitimação de língua. No século XVII, Pablo Bonet reduziu o alfabeto manual, usado por Pedro Ponce de León. Bonet era sectário de técnicas que tinham como princípio o ensino da fala, da leitura e da escrita por intermédio da representação manual do alfabeto. Observamos que Bonet era terminantemente contrário ao uso da língua de sinais, pois era adepto do oralismo, dado que apoiava e fazia uso da língua oral, em desfavor da Língua de Sinais. Bonet publicou livros e fundamentos de fonética, a fim de serem empregados na educação de sujeitos ouvintes, os quais foram profusamente empregados na educação de sujeitos surdos (Oliveira, 2007).

Em conformidade com Oliveira (2007), em 1644, contradizendo os preceitos pregados por Bonet, John Bulwer escreveu o primeiro livro a respeito da Língua de Sinais. Bulwer declarava que a língua de sinais era eficiente no desenvolvimento da comunicação de sujeitos surdos. Por conseguinte, a educação de sujeitos surdos deveria ser desenvolvida, com primazia, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e, posteriormente, no desenvolvimento da fala, com o intuito de possibilitar a construção da capacidade de realizar a leitura labial.

Com uma visão ainda mais avançada em relação aos surdos no século XVII, citamos George Dalgarno (1626-1687), para quem os surdos tinham condições de se igualar aos ouvintes, caso lhes fossem oferecida uma formação apropriada.

O século XVIII trouxe novas perspectivas, ultrapassando compreensões procedentes a 1750, quando as circunstâncias de vida dos sujeitos surdos eram destinadas ao perecimento. Em conformidade com Sacks (2010), os sujeitos surdos eram compreendidos como pessoas inaptas a desenvolver a comunicação, bem como a fala. Possuíam, somente, fundamentos de sinais e gestos limitados, julgados desqualificados para exercer qualquer ocupação especializada. O autor afirma que esse período na história dos surdos simboliza

I

Um período (século XVIII) que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos e marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição da cidadania, e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade, escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos (Sacks, 2010, p. 34).

Na tessitura dessa narrativa, no continente europeu e nos Estados Unidos, os surdos festejam o nascimento da comunidade surda no encontro do Abade de l'Epèe, ou Abée de l'Epèe, com duas surdas em uma rua de Paris, aproximadamente, no ano de 1760. Este encontro foi positivo para fortalecer a curiosidade em relação à língua de sinais, visto que Abée de l'Epèe admitia que a linguagem mímica, mesmo que inábil, era a única que possuía condições de expressar o pensamento dos sujeitos surdos com possibilidade de se comunicar verdadeiramente. Nesse momento, surge a ideia de criar a primeira escola pública para sujeitos surdos, alicerçada, metodologicamente, na língua de sinais (Pimenta, 2008).

A primeira Instituição Escolar Imperial, formada em 1760, transformou-se no Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (INJS), que propagou os princípios metodológicos inerentes à educação de surdos nos diversos países (Mottez, 1992; Levy & Simonetti, 1999). Abée de l'Epèe, precursor da escola de Paris, despertou o interesse de toda a Europa e dos Estados Unidos para a importância desta língua, ao usá-la como instrumento de comunicação. Nesse momento, a sociedade direcionará sua atenção à construção de escolas formadas por religiosos, professores surdos e ouvintes, empregando uma língua de sinais nacional, e usando diversos instrumentos visuais, com desenvolvimento de um currículo organizado, com base na religião, na moral, no desenvolvimento profissional e na aprendizagem da língua nacional.

Neste contexto histórico, citamos, também, o médico francês Gaspard Itard, discípulo do médico Pinel (século XIX). Segundo Pimenta (2008), foi o primeiro médico a se empenhar no restabelecimento da audição em sujeitos surdos. O médico considerava que somente por meio do desenvolvimento da fala é que o sujeito surdo poderia alcançar, de forma significativa, o processo de aprendizagem. Seu trabalho tinha como premissa eliminar a surdez. Com esse

fim, desenvolvia procedimentos invasivos, submetia os sujeitos surdos a constantes sessões de descargas elétricas, a sangramentos, com uso de sanguessugas, e a perfurações nas membranas dos tímpanos. Depois de inúmeras experiências fracassadas de reabilitação de surdos, Itard chegou à conclusão de que a Medicina não possuía técnicas eficientes para reestabelecer a audição em sujeitos surdos.

Até o século XIX, não havia escolas para surdos nos Estados Unidos. Thomas Hopkins Gallaudet foi o primeiro americano a se dedicar à educação de surdos. Sua primeira experiência pedagógica foi com uma vizinha surda. Enfatizamos que, em todas as escolas públicas dos Estados Unidos, a escolarização de surdos era desenvolvida mediante o emprego da “American Sign Language (ASL, “Língua de Sinais Americana”), simultaneamente, com inglês sinalizado. Em 1894, Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, inaugurou o Gallaudet College, o qual, anos mais tarde, tornou-se a Gallaudet University (Sacks, 2010).

As primeiras próteses auditivas foram criadas no Estados Unidos, ainda no século XIX, e reativaram debates à volta da aquisição da fala por sujeito surdos. Naquele momento, reacendeu a discussão em relação à eficácia do método oral na educação de sujeitos surdos, e a língua de sinais foi impugnada nas escolas para surdos. Segundo Sacks (2010, p. 37), isso significou que, nesse período, “em vinte anos se desfez o trabalho de um século”. Diante desses fatos, observamos um direcionamento político inflexível com os surdos e a cultura surda.

Segundo Sacks (2010), a partir desses acontecimentos, na França, foi criado o movimento de integração, atingindo o auge na década de 1960, salvaguardando a concepção de que todos os sujeitos com necessidades especiais necessitavam ser incluídos na sociedade, por meio de políticas compensatórias, com a premissa de garantir seus direitos. Assim, a esses sujeitos, somente eram concedidas as deliberações ofertadas por meio de sucursais de educação, e a “recuperação”, com a finalidade de chegar mais próximo do padrão de normalidade.

Por meio desse movimento, evidenciamos o surgimento de sérios problemas, os quais, até então, não tinham sido debatidos, os quais transitavam em redor dos benefícios da integração de crianças com necessidades especiais em escolas regulares. Solucionado o problema e elucidados os prós dessa integração, as discussões prosseguiram, no sentido de como deveria ser realizada a integração dessas crianças. Fundamentado no axioma médico/terapêutico, alicerçou-se a indispensabilidade de assistência nas escolas especiais, até que a criança alcançasse “condições” de se desenvolver, cognitivamente, em uma escola regular.

Lembramos, no decurso da história, de diversos movimentos com concepções pertinentes à educação de sujeitos surdos. Alguns sob perspectivas extremamente negativas e

outros capazes de pensar nesses sujeitos como portadores de direitos. No decorrer de dois séculos, persistiu, entre educadores, pais de crianças surdas e alguns estudiosos, a salvaguarda de que a finalidade da educação de surdos seria sua recuperação por meio da fala, esclarecimento procedente da perspectiva oralista. Também houve outra corrente, instaurada por Abée de l'Épée, em resistência à primeira, que defendia o uso da língua de sinais, e foi disseminada, na década de 1870, com imenso êxito nos asilos de surdos. As adversidades produzidas nesses períodos perduram até hoje.

Na década de 1870, justamente, surgem as principais demandas representativas, que obtêm força e prosseguem ainda um século depois. De acordo com Pimenta (2008), a crucial justificativa dos oralistas era que, ao aplicar a língua de sinais na educação de surdos, ela proporcionaria a displicência no aprendizado da língua oral. Tal posicionamento de desconsideração da importância da língua de sinais, determinando-a como instrumento complicador na integração social de surdos, foi empregado por Vygotsky (1920, 1995), em seu *Tratado de defectologia* (1989), redigido anos mais tarde.

Para Vygotsky (1920; 1995), a privação da linguagem oral posicionava o sujeito surdo em nível desvantajoso em relação a seu desenvolvimento cognitivo, além de produzir a privação social. Portanto, a primeira dificuldade da surdo-pedagogia seria habilitar sujeitos surdos a falar, com a finalidade de humanizá-los. O autor admitia que o oralismo era um dispositivo que divergia da essência do desenvolvimento de sujeitos surdos, mas, em sua visão, não havia modo mais apropriado para incluí-lo à sociedade.

Um dos mais importantes defensores da corrente do oralismo nos Estados Unidos foi Alexander Graham Bell, criador do telefone. Sua família tinha, por herança, por meio de seu pai e de sua avó, o ensino e a retificação dos problemas na fala. Enfatizamos que seu trabalho foi reconhecido, mundialmente, não apenas no campo da tecnologia, mas, também, na educação de surdos, quando, em 1880, Graham Bell participa do Congresso de Milão, na companhia de mais de 170 professores ouvintes, e faz intervenções proficientes em favor do oralismo na educação de surdos.

Segundo Skliar (2001a, 2001b), a partir do Congresso de Milão, até o final da década de 1970, o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido em sua representação física, uma vez que o alcance da língua oral era prioridade. Posteriormente, discutiram-se questões metodológicas para o desenvolvimento da língua escrita, a aprendizagem de conteúdos e a inclusão dos surdos.

Destacamos que o evento de Milão foi marcado por uma visão idealizada de nivelamento do mundo teórico ao mundo físico (em que se estabeleceriam, concomitantemente, gestos e palavras). No respectivo congresso, a representação da comunidade surda ocorreu por meio da participação de apenas um sujeito surdo, e, lá, chegou-se à conclusão de que “a linguagem mímica exalta os sentidos e provoca, demasiadamente, a fantasia e a imaginação” (Lulkin, 2001, p. 37). As direções debatidas no congresso impulsionaram a proibição, nas escolas, de os surdos se comunicarem por meios dos gestos produzidos pelas suas mãos. E mais: eles deveriam sentar-se sobre elas. Logo após esse evento, a proibição foi implementada por todo o mundo, e práticas pedagógicas foram direcionadas segundo as contribuições da abordagem do oralismo.

Em relação à educação de surdos/surdas, a referida abordagem não obteve o êxito desejado. A maior parte de pessoas com surdez profunda não conseguiu fomentar a fala socialmente adequada. Regularmente, a fala era desenvolvida de forma arrastada e pesada, em relação à fala dos sujeitos ouvintes, determinando procrastinação no desenvolvimento geral do surdo. Além disso, os sujeitos surdos demonstravam sérios problemas na aprendizagem da língua escrita (Oliveira, 2007).

3.2 Educação pela comunicação

As transformações começaram a surgir no final do século XX, em Washington, nos Estados Unidos, quando a Gallaudet University Library, primeira e única universidade do mundo para surdos, passou a ser coordenada por surdos, depois de inúmeros protestos e da retaliação à indicação de uma diretora ouvinte. Nessa universidade, usou-se o método da comunicação total. Ou seja, seus seguidores advogavam o uso de todos os instrumentos linguísticos, concomitantemente, orais e visuais, a exemplo do alfabeto digital, das expressões facial e corporal, dos gestos naturais, da língua de sinais, da fala, dos aparelhos auditivos e da conexão entre vocabulário e conceitos.

No decorrer da década de 1970, ressurgiram os debates que reconheciam a importância da língua de sinais na educação de surdos, porém, com o acréscimo de outros aspectos. As orientações, a partir daquele momento, direcionavam-se a um planejamento fundamentado no bilinguismo, em que as inferências certificam a equidade de status linguístico para a língua oral e a língua de sinais. Os pioneiros do bilinguismo não concordavam com as perspectivas clínico-patológicas da surdez, e apresentaram uma compreensão socioantropológica. Compreensão

essa que admite a exequibilidade de o sujeito surdo produzir conhecimento e fortalecer sua identidade por meio do contato com sua comunidade linguística. A língua de sinais, portanto, foi anunciada e reconhecida como L1, ou língua natural, dos surdos. E, nas décadas de 1980 e 1990, o bilinguismo obteve reconhecimento e força em outros continentes.

3.2.1 Educação de surdos no Brasil: entre avanços e retrocessos

Os avanços na educação de surdos no Brasil compreenderam as mesmas orientações dos outros países. Destacamos que, em 1857, chegou ao Brasil, a convite do Imperador D. Pedro II, o professor francês Hermes Huet, precursor da Língua Brasileira de Sinais, para conhecer o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos (INES), no Rio de Janeiro. Naquele momento histórico, inicia-se a formação da educação sistematizada de surdos no Brasil. Segundo Oliveira (2007), o trabalho desenvolvido por Hermes Huet não acatou as orientações discutidas no congresso de Milão, e sua proposta pedagógica, desenvolvida no INES, legitimou oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), formada com base na língua de sinais francesa e com procedimentos de comunicação já aplicados pelos sujeitos surdos nas mais diferentes regiões do Brasil.

No século XX, formaram-se instituições direcionadas à educação de surdos no Brasil, entre as quais: Instituto Santa Terezinha para meninas surdas, em 1929, em São Paulo; Escola Especial da Concórdia, em 1966, em Porto Alegre; e Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL/LP, em 1973, em Brasília. Todas essas instituições desenvolveram atividades alicerçadas no Método Oralista, assim como o INES, seguindo a orientação mundial do oralismo de 1911. Assim, foi coibida a comunicação por intermédio da língua de sinais entre alunos mais velhos de alunos mais novos, com a finalidade de impedir o uso da língua de sinais. No ano de 1957, baniu-se a língua de sinais de todas as instituições escolares nacionais que ofertavam assistência à educação de sujeitos surdos (Pimenta, 2008).

A consolidação da Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, do Código Civil, repercutiu no fortalecimento da perspectiva clínico-patológica, que promovia a hegemonia ouvintista e oralista. A respectiva lei afirmava, em seu Art. 5º,: “são absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os surdos-mudos, que não puderem exprimir sua vontade”. Outra referência na educação de surdos significativa foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e garantia aos excepcionais (termo usado à época) o direito à educação.

Em 1970, constituiu-se a primeira Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), inicialmente administrada por sujeitos ouvintes. Contudo, em 1983, a comunidade surda local não aceitou mais que a respectiva instituição estivesse sob o domínio ouvintista, e efetivou um movimento de resistência, com a finalidade de que os surdos pudessem tomar parte das deliberações da Federação. De imediato, houve negativa da solicitação, de forma que os sujeitos surdos criaram uma chapa, com o objetivo de se candidatar à diretoria da entidade. Essa foi uma das primeiras vitórias da comunidade surda. Eles reorganizaram o regimento e criaram um novo movimento, visando à administração e à coordenação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Esses movimentos representaram uma transformação no cenário educacional surdo, por meio da coparticipação eficiente dos surdos em sua própria história. Neste contexto, houve a substituição da terminologia “Deficiente Auditivos”, da obsoleta sigla FENEIDA, para “Surdos”, compreendida na nova sigla FENEIS, representando a rejeição àquilo que reputavam como um estereótipo: a situação de serem expostos como deficientes.

No ano de 1994, representantes de 92 países e de 25 organizações não-governamentais (ONGs) se reuniram em Salamanca, na Espanha, com a finalidade de debater novas orientações para a criação de uma educação de boa qualidade e acolhedora, para atender não somente aos surdos, mas, também, àqueles com todas as particularidades humanas. O evento originou a Declaração de Salamanca, importante documento, que baliza a educação inclusiva, conforme reflete Silveira (2004). Na declaração, é reiterada a garantia do direito à educação a todos, sobretudo, a crianças, jovens e adultos com necessidades especiais.

Assim, exige-se a implementação da educação inclusiva nas escolas regulares, em oposição às escolas especiais. Para tal, os países necessitariam desenvolver ações diversas, tais como: oferecer capacitação de professores; conscientizar famílias, para que colaborassem, por intermédio de habilidades escolares; e reorganizar programas educacionais, com o propósito de modificar os pilares da escola, transformando-a em um espaço onde as diferenças humanas fossem respeitadas e valorizadas.

Com efeito, a ideia embrionária do documento da Declaração de Salamanca atingiu a educação de surdos. Apesar de argumentar pela indispensabilidade da escolarização de surdos em escolas especiais, ou em salas especiais, dentro das instituições regulares de ensino, considerando suas particularidades linguísticas, o pensamento inclusivo asseverou a orientação do reconhecimento da língua de sinais como conduta para se harmonizar às especificidades do desenvolvimento surdo. Naquele momento, instalou-se, no Brasil, o método bilinguista, que,

em conformidade com o histórico acima, declara a língua de sinais como a língua natural dos surdos.

3.2.2 A educação bilíngue

É importante apontarmos que a corrente bilíngue, para o desenvolvimento educacional de sujeitos surdos, surge no Brasil a partir de inúmeras reivindicações lideradas por jovens e professores surdos, com o objetivo de cessar o uso do modelo oralista na educação de tais sujeitos. Fundamentada nessas organizações, em 1993, a então senadora Benedita da Silva (PT-RJ) formulou um Projeto de Lei com a colaboração do MEC-SEESP e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que, depois de nove anos de acentuadas discussões com esse corpo social, efetivou-se na legalização da Língua Brasileira de Sinais, realizada por meio da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, denominada, ordinariamente, como a Lei de LIBRAS (BRASIL, 2002).

Essa lei disponibiliza o *status* de Língua à LIBRAS e é reputada como o símbolo mais poderoso em direção ao progresso e ao reconhecimento para a comunidade surda. A LIBRAS é o meio de comunicação e linguagem “em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002).

O reconhecimento da Língua de Sinais derruba a concepção de que era meramente composta por sinais, gesticulações ou códigos icásticos. Destarte, a linguagem nominada de gestualismo alcança, oficialmente, o *status* de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a partir daquela data.

A responsabilidade e a legitimidade da aplicação da língua de sinais proporcionaram transformações relevantes, não somente no comportamento social, na organização e na administração da sociedade brasileira, bem como na maneira como a LIBRAS é elaborada. Em outros termos, evidencia-se a transformação de paradigma em relação à LIBRAS, que deixa de ser assimilada como modelo inócuo de comunicação, que produziria procrastinação intelectual. Como consequência, passa a ser registrada nos documentos legais, como língua que necessita ter sua aplicação assegurada em várias instituições sociais (Souza, 1998).

A lei da LIBRAS foi regimentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005, em que sobrevém a indispensabilidade de seu uso para sujeitos surdos, e, similarmente, para os docentes que recebem, em suas salas de aula, esses sujeitos, observando a necessidade de regularizar a

existência do Intérprete de LIBRAS. O decreto admite que os sujeitos surdos têm uma cultura diferenciada dos ouvintes, quando reconhece que este sujeito é “aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (Brasil, 2005).

Neste decreto, normatiza-se a imprescindibilidade de transformar a LIBRAS em disciplina curricular em cursos de graduação de Fonoaudiologia e Formação de Professores, os quais compreendem todas as Licenciaturas, além dos cursos de Pedagogia e Educação Especial. Determina, também, a implantação dessa disciplina no Ensino Normal do Ensino Médio.

A fim de conseguir oferecer assistência e efetividade na comunicação às pessoas surdas, o Brasil outorgou a Política Nacional de Educação Especial, na compreensão da inclusão, no ano de 2008. Com base nela, consolida-se o direito à educação com boa qualidade, para os sujeitos surdos, e, também, para os outros, que são grupo-alvo dessa categoria de ensino e, igualmente, são favorecidos com as políticas contemporâneas.

Paralelamente, homologou-se o Decreto Federal nº 6.571, de 11 de setembro de 2008, com a criação do espaço para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), determinando que o trabalho desenvolvido no respectivo espaço deve ser realizado em instituições regulares de ensino. Fundamentado neste parâmetro, sancionou-se a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que implementa efetivas orientações para essa assistência na Educação Básica, na categoria Educação Especial. Em seu artigo 5º, a lei determina que esse atendimento seja

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

Em continuidade à garantia de direitos, no ano de 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, anula o Decreto nº 6.571, de 11 de setembro de 2008, e disponibiliza outras orientações e o prolongamento desse serviço. A partir daquele momento, criam-se novas deliberações em relação ao funcionamento do espaço do AEE, com a finalidade de melhor atender a cada necessidade específica, entre os quais, dos sujeitos surdos e da “prerrogativa” da educação bilíngue. O decreto-lei sistematiza a educação especial e o suporte instrutivo pedagógico especializado, assim como determina outras deliberações.

Constata-se, assim, no art. 5º, § 2º, inciso III, que o Decreto-Lei concede visibilidade à imprescindibilidade da formação continuada aos docentes, igualmente para o prosseguimento

da educação bilíngue para discentes surdos ou com deficiência. Ademais, orienta esse suporte instrutivo ao Ensino Superior, em seu artigo 5º, parágrafo 2º, inciso VII e parágrafo 5º, ao determinar a formação dos intitulados centros de acessibilidade nas entidades federais de educação superior, com o propósito de suprimir dificuldades na comunicação e considerações que impossibilitam o absoluto progresso cognitivo acadêmico e social dos discentes (Brasil, 2011).

O decreto determina, ainda, que os núcleos se comprometam a aprovisionar e repartir os recursos educacionais, a fim de que seja assegurada a acessibilidade e o desenvolvimento cognitivo dos discentes com deficiência, contemplando os discentes surdos. Além disso, é preciso organizar instrumentos com procedimentos didáticos e paradidáticos em “[...] Língua Brasileira de Sinais [...], softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo” (Brasil, 2011).

As orientações disponibilizadas pelo MEC, para os espaços de AEE da Educação Básica, determinados pelo Decreto-Lei nº 7.611 de 2011, definiu que esses locais deveriam possuir fundamentos integrantes ou adicionais, efetuados no contraturno, aos discentes da Educação Especial, sendo possível que o discente possuísse dupla matrícula. Após autorização pelo MEC, devem ser concedidos recursos materiais para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com alicerce da legislação em vigor, com benefícios de verbas do Fundo Nacional de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), para garantia dos espaços organizados.

Consequentemente, nessas salas, deve haver a possibilidade de desenvolver um trabalho direcionado aos discentes surdos, com uso da Língua Brasileira de Sinais como L1, e a especificidade da escrita alicerçada na Língua Portuguesa, como L2, medida que possibilita, ao discente surdo, o reconhecimento de ser bilíngue/bicultural, assegurado pelo Decreto nº 5.626/2005. Contudo, observamos que a maior dificuldade em assegurar essa garantia é a ausência de capacitação dos profissionais para trabalhar com os sujeitos surdos, conforme determina o decreto, no caso da existência de AEE, com o objetivo de esses discentes desenvolverem suas habilidades, por intermédio da LIBRAS, desde a Educação Infantil. Segundo o artigo 14, devem ser assegurados o direito à comunicação desses sujeitos. Ou seja,

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

Outra regra que também reforça a assistência aos sujeitos surdos é a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que legitima a profissão de Intérprete de LIBRAS, especialista determinante na efetivação da comunicação e do conhecimento no ensino bilíngue, nas inúmeras instituições sociais, bem como nos diversos ambientes públicos, que podem oferecer, como competência:

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

Assim, a metodologia de ensino bilíngue assevera, aos espaços do AEE, a legitimação do acompanhamento do tradutor e intérprete de LIBRAS/LP2, e se mostra essencial ao desenvolvimento cognitivo e à habilidade nas duas línguas, sendo a LIBRAS a primeira língua, e a Língua Portuguesa escrita, a segunda língua, para os sujeitos surdos. As respectivas leis e os decretos evidenciam e fortalecem as diretrizes para pessoas surdas em todas as jurisdições sociais e culturais.

Assim, o bilinguismo se configura como ferramenta imprescindível ao desenvolvimento das realizações que determinam transformações profundas na vida dos sujeitos surdos e das instituições sociais. Dissolve, igual e abruptamente, os princípios clássicos dos paradigmas oralistas, experienciados pelos discentes surdos por mais de 200 anos. Por conseguinte, é imprescindível compreendermos que a abordagem bilinguista é fundamental ao processo de comunicação do sujeito surdo.

Em conformidade com Sá (2011), a língua natural dos sujeitos surdos é a LIBRAS, que se consolida nos meios linguísticos apropriados a essa aquisição. Amparado em princípios educacionais, o bilinguismo assegura a fluência em duas línguas, sendo a LIBRAS como língua natural dos surdos, e, como segunda língua, a oficial do país onde mora – no caso do Brasil, a Língua Portuguesa escrita.

O reconhecimento da surdez, pelo próprio sujeito surdo, é essencial à concepção bilíngue, visto que a Língua de Sinais necessita ser identicamente apropriada e assimilada na configuração dos processos comunicacionais. Em concordância com Goldfeld (2002), a característica mais relevante dessa concepção é desenvolver, no sujeito surdo, o sentimento de pertencimento a um grupo que faz parte de uma comunidade, com cultura e língua próprias. Isto posto:

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

Ressaltamos que essa concepção produz importante compreensão da surdez, do sujeito surdo e da forma como ele se percebe, tendo em conta que se caracteriza por ser uma pessoa diferente, decorrente de uma cultura que lhe é própria, a Cultura Surda. Nessa perspectiva, o oralismo fundamentado nessa concepção apresentou-se como estratégia inservível para o desenvolvimento cognitivo, referência intitulada, por Skiliar (2013), de modelo clínico-terapêutico, ou médico-patológico, da surdez, em que o cerne se encontra na recapacitação do sujeito, ou, melhor dizendo, na adestração da fala, a oralização.

Segundo o autor, essa compreensão da surdez ou do surdo, relacionada ao déficit biológico no ouvido, é extremamente nociva, pois promove posturas em que os docentes se restringem a orientar o sujeito, regrados por procedimentos com especificidades retificadoras. Consequentemente, na concepção da língua oral, a habilidade linguística da criança surda se restringe, de modo a prejudicar o desenvolvimento em outras áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, a principal proposta curricular da instituição escolar assentada nessa concepção é oferecer o que lhe escasseia: a linguagem oral e a audição. Assim sendo, a ideologia formada dos surdos é a de que eles “são doentes reabilitáveis [...] cujo fim, é unicamente, a ortopedia da fala” (Skiliar, 2013, p. 105). A concepção de que o sujeito surdo alcança seu desenvolvimento e seu poder de reflexão com a prática da comunicação oral é a síntese dessa idealização. Logo, tal concepção ocasionou sequelas na vida de muitos sujeitos surdos.

Bastaria oferecer dados informacionais sobre o estado psicológico de milhares de Surdos que sofreram isolamentos comunicativos e verdadeiras provações sociais em sua primeira infância, que foram obrigados a falar e violentados em sua intimidade, e foram proibidos de usar a língua de sinais (Skliar, 2013, p. 104).

Trata-se de acontecimentos que jamais devem ser menosprezados e ignorados, uma vez que tais sofrimentos assinalaram a existência socioafetiva e cultural dos sujeitos surdos ao longo da história. O ciclo oralista para sujeitos surdos foi reputado como uma época histórica, que assinala a mais implacável brutalidade em relação a essa comunidade. Lembramos que, ao longo de anos, diversos sujeitos surdos morreram em mesas de laboratórios, vítimas de

experiências, sacrificados por médicos que desejavam encontrar explicações para a surdez (Lane, 1992), com ênfase nos métodos de Itard.

O bilinguismo assinala a contemporaneidade do momento histórico para esse corpo social. Desse modo, alicerçados na concepção socioantropológica da surdez, afirmamos que o bilinguismo surge na contramão da perspectiva clínico-patológica, já que possui, como guia, o protótipo socioantropológico da surdez. Essa designação é resultante dos estudos de Skliar, o qual alude à transformação implementada na década de 1960, que começou a ser analisada com base na ótica da antropologia, da sociologia e da linguística, em contraste com a perspectiva clínico-patológica.

Com base nos estudos dessas áreas de conhecimento, constatamos que os filhos surdos de pais surdos demonstravam habilidades cognitivas superiores com o emprego da Língua de Sinais, em relação ao uso da língua oral. Destarte, os surdos filhos de pais surdos têm melhor domínio da LIBRAS, em virtude do contato com sua língua materna desde os anos iniciais de sua formação, em comparação aos surdos filhos de pais ouvintes, que não têm a mesma frequência de contato inicial: “os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (Skliar, 2013, p. 133). Nessa perspectiva, o autor afirma que a Língua de Sinais se torna essencial na formação da identidade surda, ou seja, é pela linguagem, sobretudo, por intermédio da Língua de Sinais, que o sujeito surdo passa a se compreender como membro da comunidade cultural surda.

Segundo Skliar (2013), a referência socioantropológica da surdez observa essa comunidade como uma associação que apresenta um comportamento antagônico e rejeita a concepção de déficit ou de ausência de audição. Isso é um processo, ou seja, ele não se apoia nos diversos graus da perda auditiva, e a atuação na comunidade se consolida pelo emprego da “Língua de Sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferente e não como deficiente” (Skliar, 2013, p. 134). Nessa perspectiva, a comunicação se realiza por intermédio da Língua de Sinais, suprimindo a concepção de deficiência.

Assim, a educação bilíngue passa a ser responsável pela reconhecimento conclusiva dessa língua e de sua comunidade linguística, que só é possível ser reconhecida quando a Língua de Sinais for assumida e realizada dentro das orientações do bilinguismo. Essa realização alcançará soberania somente se for transmitida e orientada, no interior das instituições escolares, com

docentes surdos ou docentes ouvintes bilíngues, e com suporte do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS.

Em 2005, mudanças foram implementadas. As leis brasileiras que abordam a escolarização e a assistência às pessoas surdas mencionam e solidificam a importância da educação bilíngue, assim como implementam a necessidade do profissional intérprete de LIBRAS no suporte pedagógico. Da mesma forma, assegura o direito de optar pela escolarização, compreendendo a orientação oralista. Este é o teor do Decreto nº 5.626, de 2005. Seu artigo 16 determina que a orientação oralista da Língua Portuguesa não foi desfeita no processo de aprendizagem do sujeito surdo. Todavia, ela passa a ser um direito amparado da família, ou exclusivo do discente surdo, em escolher ser ensinado nessa modalidade de ensino. O decreto salienta que:

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

Neste sentido, ratifica-se que há famílias de discentes surdos, que desejam desenvolver a modalidade oral da Língua Portuguesa, sendo esta, uma possibilidade na Educação Básica, visto que, no ensino fundamental, é de substancial relevância priorizar a mais acertada forma de assimilar e desenvolver uma língua e se comunicar, embora as leis ofereçam soberania ao bilinguismo e o uso da LIBRAS. A instituição escolar, nessa perspectiva, não pode impedir a prerrogativa do discente surdo de desenvolver suas habilidades cognitivas fundamentadas na língua oral, caso seja esta sua escolha.

No que se refere às instituições escolares bilíngues, a Lei nº 5. 626, de 2005, assegura a inclusão à educação de sujeitos surdos, ou com deficiência auditiva, em uma das dessas possibilidades:

1. Escolas e classe de educação bilíngue¹⁴, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
2. Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento,

¹⁴ São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

cientes da singularidade linguística dos alunos Surdos, bem como da presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS-Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Reforçamos que os discentes surdos regularmente matriculados em instituições oficiais de ensino possuem o direito ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em período distinto, e terá como propósito essencial o aperfeiçoamento curricular e o apoio pedagógico para o discente surdo. Ademais, a sala do AEE deve ser reforçada com equipamentos tecnológicos e didáticos assistivos. A não utilização dessa configuração de escola, para o acolhimento desses discentes, provoca a “formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência sem o uso de LIBRAS” (Brasil, 2005, p. 312).

O direito à escolarização bilíngue para sujeitos surdos, previsto no Decreto Nº 7. 611, de 17 de novembro de 2011, determina o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver Sem Limites), que também legitima, no art. 3º, I, a cobertura de uma organização educacional inclusiva. Eis mais um assunto de pleito na educação desses sujeitos: sua inclusão no sistema regular de ensino. A atual configuração, até agora, não responde às reivindicações da Comunidade Surda.

As reivindicações de tal comunidade seriam verdadeiramente atendidas se, nas escolas, acontecessem, de fato, as classes bilíngues, direcionadas a discentes surdos (Sá, 2011), com docentes bilíngues ou ouvintes fluentes em Língua de Sinais, preceptores ou tradutores e intérpretes em LIBRAS, implementando e respeitando a comunicação surda. Sem essa orientação, a inclusão bilíngue é, na realidade, simples ficção para os sujeitos surdos.

3.3 Educação do/da discente surdo/surda: a realidade no Estado do Pará

Na Amazônia, incluindo o estado do Pará, o trabalho com sujeitos surdos teve início no ano de 1946, com a chegada do missionário e padre Eugenio Oates, vindo dos Estados Unidos (Campello, 1983). Esse padre foi um apregoador da comunicação sinalizada, e se fez presente, por vezes, à Escola “Astério de Campos”. Ao longo de sua permanência na região, encantou-se pela proposta educativa e pela aprendizagem da língua dos surdos sinalizadores, e buscou, insistentemente, comunicar-se com eles. Depois de passar pela Amazônia, percorreu outros territórios brasileiros.

Nesse diálogo com sujeitos/sujeitas surdos/as brasileiros/as, identificamos que, em cada localidade, eles usavam sinais distintos; à época, esses sinais eram conhecidos como mímica, conforme retratada na obra *Linguagem das mãos* (Oates, 1983). Assim sendo, o padre constatou

que, em razão dessas diferenças, era muito complicado que um sujeito surdo da região Norte pudesse estabelecer a comunicação com outro/a sujeito/a surdo/a residente em outras regiões do Brasil, a exemplo da região Sul (Campello, 1983).

A prática pedagógica para sujeitos/sujeitas surdos/surdas então desenvolvida tinha como sustentáculo a língua oral, conforme doutrina já empregada, neste período, no INES. Porém, percebeu-se a imprescindibilidade de estimular alguma forma de comunicação mais uniformizada, e, por essa razão, foi produzido o “dicionário de mímica” para sujeitos surdos, em 1983 (Campello, 1983).

Em conformidade com Burnier (1983), o complexo de mímicas determinadas foi aquele que satisfizera e contemplara as necessidades comunicativas dos sujeitos surdos, e o que mais se assemelhava nas diversas regiões que ele visitou. Ademais, o padre solicitava o apoio dos professores, que conheciam e compreendiam a língua de sinais, e dos próprios surdos. O dicionário de mímica foi um produto do estudo desenvolvido por Oates, em todo território brasileiro, que acabou categorizado como o dicionário precursor de Língua de Sinais no Brasil.

Na introdução, da obra, o padre Eugênio Oates acentua:

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

Assim, constatamos que Oates, até aquele momento, não qualificava a língua de sinais com o *status* de língua, e, sim, como uma forma encontrada por sujeitos surdos para se comunicar, sendo um instrumento de pesquisa no campo da Comunicação Total. Em harmonia com Bentes (2010), o estado do Pará, por meio de seu Departamento de Educação Especial, implementou o primeiro curso de Comunicação Total, mais precisamente, no ano de 1980, desenvolvendo, por meio de práticas comunicativas, a comunicabilidade com a comunidade surda paraense.

A partir dessa realização, os docentes tiveram a primeira formação, sobretudo, os de Belém. Tudo começou com o uso da língua de sinais, planejada em conjunto com a Língua Portuguesa, tornando-se uma espécie de português sinalizado. A presença dessa formação em Belém lançou nova direção ao processo, para que conhecimentos e práticas entre docentes e discentes surdos fossem transformados em experiências, e permutados com outras regiões brasileiras. Não se pode negar a relevante participação das igrejas evangélicas na propagação

da Língua de Sinais no estado do Pará, pois “os pastores e intérpretes utilizam-se da Língua de Sinais e Língua Portuguesa oral, para esta difusão” (Bentes, 2010, p. 82).

De acordo com Bentes (2010), somente em 1990 é que a língua de sinais alcançou visibilidade e *status* de Língua no Pará, ainda que, nas escolas, ou, mais precisamente, em salas de aula, ainda persista a Língua Portuguesa sinalizada. Isto é, essa época é caracterizada como a fase de transformação para consolidação e uso da Língua de Sinais.

Ressaltamos que, até a metade da década de 1990, as instituições escolares eram mediadas pelo modelo de educação integradora, ou, melhor dizendo, os sujeitos surdos eram matriculados nas conhecidas “salas especiais”, junto a discentes com outros tipos de deficiências. As “salas especiais” eram assim conhecidas, e, nelas, eram colocados todos os discentes com necessidades educacionais especiais, destituídos de qualquer tipo de assistência, a fim de atender a suas respectivas necessidades, em distintos processos de aprendizagem.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 1996, foi apresentada a necessidade de os diretores das escolas especializadas em educação de surdos de Belém/PA conhecerem a metodologia do INES, com a intenção de ampliar a visão em relação à educação de discentes surdos, segundo a máxima “uma escola para todos a partir das diferenças” (Bentes, 2010, p. 83).

Essa transformação de concepção foi essencial para se concretizar o modelo inclusivo na área da Educação Especial. O modelo de integração tornou-se instrumento de estudos alicerçados nos princípios da inclusão. Destarte, os discentes seriam incluídos nas salas regulares, sem embargo de suas particularidades. Neste processo, já em 2003, tinham sido destituídas todas as salas e classes especiais (Bentes, 2010).

De acordo com Bentes, em 1996, o bilinguismo entra na pauta das discussões, em nível político e educacional, no estado do Pará, inspirado, sobretudo, na palestra realizada no Instituto Felipe Smaldone, acerca da temática “Bilinguismo no processo educacional do surdo”, com a professora Lucinda Ferreira Brito. Naquele ano, com o intuito de buscar mais formação e conhecimentos relacionados à educação de surdos e a importância do ensino da Língua de Sinais como L1. para os discentes surdos. um grupo de surdos e ouvintes foi ao Rio de Janeiro.

Essas viagens foram essenciais para que, no Estado do Pará, se iniciasse o fortalecimento do processo de desenvolvimento da Língua de Sinais, o que possibilitou, igualmente, a reorganização da Associação de Surdos do Estado do Pará, bem como o enfrentamento e a consolidação da educação bilíngue na instituição escolar, com a presença de tradutores e intérpretes da Língua de Sinais. O Instituto Felipe Smaldone também contribuiu

com a aprendizagem de surdos. Empregando inicialmente o ouvintismo e o oralismo, todavia posteriormente adotou a LIBRAS para trabalhar com os discentes surdos regularmente matriculados nessa instituição de ensino

Atualmente, o processo educacional de sujeitos surdos no Pará acontece, no Ensino Fundamental, em duas escolas especializadas ao acolhimento dessa comunidade, assim como nas escolas de ensino regular que contam com assistência especializada. Observamos que, nessas instituições escolares, em sua maioria, não há o atendimento com tradutores e intérpretes, e a justificativa se resume a carência de profissionais no mercado.

Identificamos, ainda, que, no Pará, há importantes trabalhos desenvolvidos por instituições que oferecem assistência à formação, ao ensino e à pesquisa para sujeitos surdos e ouvintes, entre as quais: Instituto Fellipe Smaldone, Centro de Apoio ao Surdo (CAS); associação de Tradutores e intérpretes de Língua de Sinais do Pará (ASTILP); Associação dos Surdos do Pará; Universidade Federal do Pará (UFPA), com o curso de graduação em Letras – LIBRAS/LP- L2; Universidade do Estado do Pará (UEPA), que disponibiliza os cursos de Letras – LIBRAS e a pós-graduação em Tradução e Interpretação em LIBRAS/LP. Incluímos, também, inúmeros cursos de LIBRAS, organizados por sujeitos surdos e Intérpretes de LIBRAS, em diferentes municípios do Pará. Esse trabalho se configura como fundamental, pois a LIBRAS torna-se essencial à efetivação da comunicação com o sujeito surdo.

Esses são alguns achados sobre a educação de surdos no Pará, mas acreditamos que, a partir de nossas entrevistas com discentes, docentes e técnicos, identificaremos outros importantes elementos a permear a efetivação dessa inclusão nas escolas municipais.

A seguir, passamos a discutir a instituição escolar como entidade de poder, em diálogo com Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Paulo Freire.

4 COMUNICAÇÃO, ESCOLA E AS RELAÇÕES DE PODER

Neste capítulo, abordamos a Instituição Escolar e suas relações de Poder dentro das comunidades onde estão inseridas, assim como a formação dos processos comunicativos e culturais. Para Foucault (1986), o sujeito é um ser assujeitado, eivado pelos discursos e pelas narrativas próximas. Nesta compreensão, cada sujeito possui um discurso próprio, pensado com base nos poderes que se concretizam próximos a ele, e que o próprio pratica, até mesmo, ao responsabilizar-se por tal discurso.

Nessa perspectiva, o sujeito é formado pelo social, materializando-o em organizações discursivas, as quais são propagadas e fundamentadas nas instituições que introduzem normas de restrições. Referimo-nos, aqui, à instituição escolar, examinada com perspicácia, por Foucault, no percurso deste capítulo.

4.1 As relações de poder e as reverberações na sociedade

Em consonância com Foucault, a compreensão de sujeito pode ser mediada como alguma coisa preparada, conforme as responsabilidades que postas em cima do próprio sujeito, em comunicação com outros sujeitos, organizações e comunidades. Logo, o sujeito se coloca nos discursos e nas narrativas, uma vez que, neles, percebe oportunidades de concretização de sua identidade, de sua subjetividade. Ao se colocar em um discurso, o indivíduo determina a ordem de tal discurso, mediado por funções discursivas específicas, segundo as inclinações de grupos e indivíduos, às ordens dos assujeitamentos e das conexões de poder, assim como da importância em que estes se incluem. À vista disso, para Foucault (1986), o sujeito só se encontraria na realidade do discurso, que, por seu turno, acha-se arraigado em formações discursivas.

Assim, o sujeito é constrangido, física e ideologicamente, a se transformar em um sujeito social, quando é inserido em categorias, por meio de manifestações de convenções e discursos, que terminam por formar indivíduos concretos. Por conseguinte, o poder, praticado nas relações sociais implementam, no homem, o mais significativo produto, visto que o poder cria um sujeito fundamentado com base nas práticas discursivas. Segundo Foucault (1986), a materialização do poder consegue ser comprovada de duas formas: nas políticas públicas orientadas à coletividade e nos procedimentos disciplinares que alcançam os corpos (poder disciplinar), convertendo-os em corpos obedientes. Desse modo, os costumes dos sujeitos são delimitados

no funcionamento social, destarte, a manipulação do corpo social manifesta-se no controle do sujeito. Logo,

Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças. Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade (Foucault, 1986, p. 28).

Nessa situação, conhecidos os procedimentos de subjetivação em Foucault, compreendemos o sujeito fundamentado em uma definida categoria de conhecimento, ou seja, dentro da conexão sujeito-objeto. Os procedimentos de objetivação são, de fato, procedimentos integrantes, que se associam por intermédio do que Foucault decidiu autodenominar de jogos de verdade, vistos como comportamentos com os discursos que ganham o potencial de se tornar reais, ou não, em conformidade com as situações em que são expostos e com as associações de poder implicadas. Sem negar as relações de poder da escola, é imprescindível direcionar as considerações ao estudo da política e suas ligações. O poder reverbera nas instituições, por meio das relações sociais intermediadas pelas relações de poder

Importante destacar que onde há relações de poder, há política. E a política reverbera nas várias formas de poder, e pode ser interpretada de dois modos: no sentido restrito, quando se relaciona-se à política pertinente ao Estado; e no sentido amplo, quando se reputa a outros aspectos da vida social considerados relevantes.

Independentemente das reflexões a respeito da dimensão das relações sociais, circunscrever o poder a um espaço próprio torna-se grande equívoco, posto que há relações de poder em diversos espaços, e não somente no aparelho estatal. Assim sendo, reconhecer as relações de poder referentes somente ao campo institucional do estado é reduzir sua grandiosidade.

Se somos todos, como já enfatizei, fatores de poder e, além do mais, se o poder não se resume tão somente ao poder estatal, todos aqueles que se integram à luta pela democratização da sociedade e das relações autoritárias de poder que se expressam tanto a nível de Estado como no cotidiano da vida social e afetiva. Volto a repetir que as relações de poder são multiformes, apresentam mil e uma faces e não escolhem lugares para se manifestarem (Paranhos, 2000, p. 58).

Em conformidade com Paranhos (2000), não negamos o poder do Estado. Todavia, o Estado não é a única alusão de poder. O poder deve ser compreendido, igualmente, nas diversas

relações que se expressam no dia a dia da vida social e afetiva dos homens. Sendo assim, as relações de poder são multiformes, e se manifestam de várias maneiras, ao usar rostos diferentes e, portanto, ao não preferir lugares para se exteriorizar. Nas palavras de Foucault (2003):

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (Foucault, 2003, p. 179).

Importante compreender que todos são sujeitos e objetos de poder. Ele atua sobre nós, mas, também, é exercido por nós nas relações, “o que nos coloca simultaneamente na condição de sujeitos e objeto do exercício do poder (Paranhos, 2000, p. 56). É bom esclarecer que o poder não é alguma coisa tocável, não podemos comprar, nem, tão pouco, retomar, mas se exerce. Só existe poder em ação, pois ele é “acima de tudo uma relação de força” (Foucault, 2003, p. 175). Lembra o autor que as relações de poder são formadas nas relações sociais, e os sujeitos são o que ele considera como transmissores, e o poder prossegue tornando-se “efeitos de poder”. Assim, declara Foucault:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, são sempre centros de sua transmissão (Foucault, 2003, p. 183).

Nessa tessitura, constatamos que, para Foucault (2003), o poder também se aprofunda para além das relações estatais, no cerne do dia a dia, formando uma categoria que ele identifica como “micropoder”. Assim, considera que esses “micropoderes” dispõem de uma narrativa característica, e se conectam com o poder existente no aparelho do Estado, e não são subjugados ao poder estatal. Eles se interceptam, entretanto, não são interdependentes, nos diversos graus das relações sociais.

Frequentemente, o poder se relaciona ao controle. Aqueles que detêm o poder controlam outros sujeitos, que, por sua vez, têm menor poder e controle. Reconhecer a dominação e o poder, em suas diversas nuances, não é algo tão complicado. Contudo, é fundamental observar que, nem sempre, toda relação de poder é cerceada pela dominação. Logo, é um equívoco reputar que “toda relação política envolve necessariamente uma relação de dominação” (Paranhos, 2000, p. 59). Refletir o poder associado à dominação implica considerá-lo como algo cruel e negativo. Por isso, afirma Foucault é necessário:

deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 1986, p. 172 – grifos do autor).

Neste entendimento, o poder não é somente uma prática de dominação, mas, também, produção de contextos e realidades. Nessas relações, a realidade é formada. Assim sendo, percebemos que as relações de poder são claramente perceptíveis nos diversos âmbitos: na vida social, na escola, na família, na igreja, no trabalho, nos hospitais, nos relacionamentos, no Estado etc. Foucault salienta que o poder se encontra, sobretudo, na disciplina, na organização histórica das diversas instituições acima mencionadas. Do mesmo modo, para Kruppa: “o poder e o saber produzido pelas normas disciplinares são fundamentais para a organização burocrática. Em uma sociedade de instituições burocratizadas como a nossa, o poder disciplinar se desenvolve em todo tecido social” (Kruppa, 1994, p. 102).

Em relação a esse poder disciplinador, voltado, principalmente para a escola, observamos, nitidamente, a influência de dispositivos de vigilância (disciplinadores) em torno da formação e do desenvolvimento cognitivo educacional. A instituição Escolar é posta, portanto, sob vigilância.

4.2 A Escola em Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Paulo Freire

Apesar de todos os avanços e de todas as reflexões, reafirmamos que ainda identificamos, na instituição escolar, o poder disciplinador de Foucault, considerando as diversas regras exigentes, que ainda tolhem as pessoas em suas ações. É o poder disciplinador da instituição escolar que nos interessa de perto, pois é precisamente a partir dele que se formam dispositivos que implementam a disciplinarização nos sujeitos que integram a escola. Os dispositivos, segundo Foucault (1986, p. 126), “permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade, utilidade e são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”.

Disciplinas essas, segundo Foucault, que fabricam corpos “dóceis” e aumentam as forças do corpo (em termos econômicos, de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos, de obediência). Ademais, afirma Foucault (2003, p. 182), devemos “captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações. Lá onde se torna capilar, captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais (...)”.

Considerando os aspectos levantados pelo autor, observamos a escola como um espaço em que o poder disciplinar forma um saber e, solidificando-o, é aprovado e aplicado por todos os integrantes da Instituição Escolar, tendo, como premissa, uma sólida estrutura hierárquica. Ou seja, passamos a compreender a Escola como um aparelho reprodutor que atua por meio de controle coercitivo e rígido, a fim de que os discentes se tornem obedientes a regras, dentro de um sistema punitivo, com aplicabilidade regulamentadora.

O espaço escolar é definido como um espaço útil e prático. A instituição escolar necessita ser fragmentada por intermédio das salas de aula e por níveis de aprendizagem. Assim, concretiza-se o objetivo de diferenciar os discentes por meio de sua organização em fila, o que favorece a vigilância contínua e o domínio. O docente observa os discentes, uma vez que cada um se determina pela sua localização na sala de aula. Logo, “a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (Foucault, 1986, p. 135).

Essa imposição da organização da sala de aula em filas, com discentes estruturados e usando um único modelo de indumentária possui, como propósito, salvaguardar a submissão dos discentes, e um absoluto controle do tempo. Assim como ao produzir ambientes conectados e hierárquicos, “(...) trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma ‘ordem’” (Foucault, 1986, p. 135).

Por outro lado, e ao mesmo tempo, a semelhança dos espaços físicos escolares públicos, em sua maioria, e as penitenciárias, com grades, muros altos, portas, refeitórios comunitários com horários rígidos, opera sem nenhuma comunicação, e os portões impedem a visualização com o ambiente externo à escola. Considera-se, inclusive, a ineficiência do Estado em conter as diversas violências cometidas contra as escolas, instituição que passa a adotar medidas protetivas similares a prisões.

Seus prédios, em geral, seguem, aproximadamente, todos esses padrões, e com considerável particularidade: a localização da direção proporciona a visibilidade absoluta de todo o prédio, um “olhar panóptico”, em edificação que se assemelha ao Panóptico de Bentham¹⁵. Não desejamos dizer que o panoptismo é uma qualidade inerente aos presídios, contudo, indubitavelmente, encontra-se ostentada na instituição escolar.

¹⁵ O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre, vazada de largas janelas, que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada qual atravessando toda a espessura da construção. Basta pôr um vigia na torre central, e, em cada cela, trancar um louco, um doente, um condenado, um presidiário ou um escolar (Foucault, 1986, p. 177).

Ainda que não manifeste todas as características relacionadas, a finalidade da localização da sala da Equipe Diretiva é, certamente, a vigilância legitimada no poder. Nas escolas, as condutas infratoras são “anotadas” em formato de “ocorrências”¹⁶. Tais documentos narram os comportamentos dos discentes e dos docentes que, subsequentemente, são examinados, discutidos e, dependendo das avaliações realizadas pelos membros da respectiva equipe diretiva, podem ou não ser desconsiderados. Destacamos que essas “ocorrências” têm o poder de punir, ou, até mesmo, de afastar os sujeitos (docentes podem ser suspensos, demitidos ou exonerados), de acordo com a seriedade do acontecido.

Consequentemente, a instituição escolar transforma-se em “um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados (...)” (1986, p. 174). Essa matriz de vigilância possibilita que a equipe diretiva detenha amplo domínio, no que concerne às ações na escola, a exemplo da circulação em ambientes externos da sala de aula, das “insubordinações” e das conversas, dentre outros comportamentos considerados fora dos padrões de controle da escola.

O poder disciplinar, praticado pela equipe diretiva, em cima do docente e do discente, por intermédio da “visão panóptica”, comprova, de modo fervoroso, como a disciplina se realiza e se efetiva, ao “funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1986, p. 134).

Nas reuniões entre equipe diretiva e docentes, os assuntos mais abordados e exigidos são: fazer cumprir a programação anual; fortalecer mais as disciplinas, sobretudo, entre os discentes; cumprir todo o horário de aula; desenvolver os trabalhos docentes, pois tais profissionais são empregados e, como tal, devem, de maneira hierárquica, coagir os discentes a se enquadrar nessa organização. As individualidades de todo o corpo social são precisamente centradas nas diversas obrigações de se incorporar a uma utilidade “orgânica”, isto é, de trabalhar como um corpo com tarefas e ocupações controladas e codificadas.

Identificamos essas tarefas, nas palavras de Foucault (1986, p. 141), como “o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma normatização não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica’”.

¹⁶ São documentos redigidos pela diretoria e, obrigatoriamente assinado pelo transgressor, como uma forma de confissão de suas ações.

Chamamos a atenção, também, para a questão do horário fatigado e exaustivo, tanto para docentes quanto para discentes. Trata-se de sólido e rígido instrumento de controle e disciplina. Destacamos que esse controle não se limita ao acatamento do cumprimento do horário, por docentes e discentes: “procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo que possa perturbar, distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil (...)” (Foucault, 1986, p. 137).

A equipe diretiva tem o poder de supervisionar o trabalho do docente, no que se refere a seu desempenho nas atividades em sala de aula, e, especialmente, ao controle sobre o discente, a fim de que ele realize todas as tarefas exigidas pela instituição escolar.

Há uma lógica de vigilância na escola, que se legitima com a existência da equipe diretiva, dos docentes, e, por último, dos discentes. O que nos faz lembrar as afirmações de Foucault (1977, p. 155-156), quando o autor afirma, que o “edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar (...), mas esse aparelho necessita para a eficácia da disciplina de uma vigilância hierárquica, “(...) o olhar disciplinar teve de fato, necessidade de escala (...). É preciso decompor suas instâncias, mas para aumentar sua função produtora. Especificar a vigilância e torná-la funcional”.

Essa organização hierárquica sustenta um domínio, “um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (Foucault, 1977, p. 153). Logo, essa organização disciplinar busca impedir as inteligências diferentes, tendo, como objetivo maior, o cerceamento de energias, com a finalidade de regrá-las e empregá-las conforme sua vontade. Sua solidificação opera alicerçada nessa organização hierárquica e em outros expedientes coercitivos de repressão.

A fiscalização na escola se ratifica de diversas maneiras, por meio, por exemplo, do uniforme padronizado, exigido no acesso dos discentes ao prédio da respectiva instituição. Certas escolas adotam uma “carteirinha”, como documento a ser entregue, pelos discentes, na entrada. Quando termina o horário de aula, recebem-no, para identificação e controle da presença. Nesta circunstância, a saída dos discentes da sala de aula, ou do prédio da Instituição Escolar, é vigiada e disciplinada, por meio do documento, a ser mantido em mãos. Ressaltamos que esse domínio severo, associado a outras normatizações, produz uma estrutura punitiva. Este complexo disciplinar, responsável por regras comuns da educação, é severo com os erros, cuja diminuição é ordenada pelo uso de:

micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (Foucault, 1986, p. 159).

Infelizmente, ainda são incontáveis os casos que se inserem nesses preceitos. Na rotina escolar, tais acontecimentos atravessam a maior parte dos vínculos. Ao detectar-se a infração ao regulamento, a punição é resultado da racionalidade:

trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (Foucault, 1986, p. 159).

O temor dos discentes, em relação às punições que recebem, na hipótese de desobediência às regras, comprova o poder ainda vigente dos corretivos, e a performance do mecanismo do processo punitivo. Essas correções são desenvolvidas por meio do afastamento do discente das aulas, de reunião com os pais, da troca de sala de aula, da expulsão, e, conforme a seriedade do acontecimento, do boletim de ocorrência. As punições são fragmentos de uma organização dupla, na qual Foucault identifica a “gratificação-sanção”¹⁷. Essa organização se fundamenta na transformação dos discentes, no que se refere aos relacionamentos efetivados em sala de aula. O docente disponibiliza mais recompensas do que punições, porquanto, os transgressores serão estimulados a buscar mais compensações, e, por outro lado, haverão de se distanciar dos corretivos e de se esforçar por mais recompensas e reconhecimento.

Foucault (1986) afirma que o poder disciplinar emprega, como guisa de coerção, uma conexão que estabelece relações de semelhança entre os excelentes e os péssimos discentes, formando, sobretudo, uma associação hierárquica de qualidades. Essa hierarquização não se refere, exclusivamente, aos discentes dentro da sala de aula; ela se encontra entre as classes. Na escola, há uma separação entre as classes “com discentes bons e obedientes” e classes “ruins, com discentes desobedientes”, isto é, as classes são consideradas dessa maneira porque os discentes que a compõem apresentam essas designações. Na conversão das classes, quando o estudante busca distanciar-se da colocação “vexaminosa”, para uma colocação “dignificante”, fortalece-se, mais ainda, o poder disciplinar da Instituição Escolar.

Outro instrumento revelador de poder disciplinar nas escolas são as célebres avaliações. Por intervenção delas, o docente identifica, julga, normaliza e equipara os discentes. “O exame

¹⁷ Ver *Vigiar e punir*, especialmente, à página 161.

combina as técnicas de hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 1986, p. 164).

Nas Instituições Escolares, as avaliações compreendem uma complexa prática, que vai da organização de sua estética ao comportamento do discente etc. As avaliações, normalmente, são realizadas nas respectivas salas de aula, em período e tempo determinados pela equipe diretiva. A presença dos discentes torna-se obrigatória (exceto, em casos específicos), com inúmeras proibições, tais como conversas e contatos físicos. Todo esse processo é realizado de modo disciplinado e prático. Esse padrão avaliativo fortalece e regulamenta o poder, assevera a pujança da disciplina na rotina escolar. Todo esse processo avaliativo impõe uma relação injusta de semelhança, legitimando procedimentos indevidos, de comparação entre discentes e, inevitavelmente, aprovando-os ou reprovando-os.

Por intermédio deste processo avaliativo, conseguem-se informações que, nem sempre, são verdadeiras, a respeito de determinado discente, sobretudo, do discente surdo, que, em sua grande maioria, é compreendido como sujeito inferior, incapaz de participar da vida social, de aprender, amar, cuidar, trabalhar e ser um cidadão, como qualquer pessoa ouvinte. Neste contexto, o discente surdo, principalmente, descendente da classe popular, não é percebido por suas competências. Todavia, suas limitações auditivas determinam seus progressos ou falhas e, simultaneamente, seus conhecimentos. O processo avaliativo infere “(...) um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” (Foucault, 1986, p. 166).

Sem pormenorizar, podemos asseverar que, na escola, o poder disciplinador faz-se natural e legítimo, principalmente, quando há, em sala de aula, uma voz de comando, que não proporciona – em especial, ao discente surdo – a sensação do espaço escolar como experiência possível e enriquecedora, com direito a exercer a comunicação, respeitando sua língua materna. Trata-se, ainda, de experiência que possibilite e ampare o estudante na construção de um ambiente de trocas simbólicas, que tenha fim em si mesmo. Neste sentido, ratificamos a formação do conhecimento valorativo na educação, com realizações e projetos pedagógicos – sobretudo, para uma comunidade hegemônica – que ditam regras e padrões aplicados, por meio da natureza disciplinar, nas instituições escolares, e não por intermédio do respeito às diferenças.

Outro importante diálogo sobre o papel da instituição escolar na sociedade é discutido por Pierre Bourdieu, que fortalece a análise da educação próxima ao marxismo, ao interpretar

que as práticas desenvolvidas na escola são inferidas a partir do poder econômico da classe dominante. Interessante destacar que o trabalho na escola, em relação à cultura, é mediado com base nas imagens do poder econômico, segundo Silva (2012).

Na concepção de Bourdieu (1992), a escola não desempenha a função que lhe fora referenciada, de instância transformadora e democratizadora das sociedades. Ao contrário, ela é uma das principais instituições que mantêm e legitimam os privilégios sociais. Ao longo de seu pensamento, e do aperfeiçoamento de seus pressupostos, o sociólogo permiti-nos a expansão das considerações sobre o sistema de ensino, para além de repetições, em conformidade com modernos acontecimentos sociais e pedagógicos, abrangendo, em suas questões, a compreensão de ações realizadas pelas condutas escolares, com relação às subjetividades, e, do mesmo modo, em relação às formações identitárias dos sujeitos.

Bourdieu correlaciona a reprodução cultural na instituição escolar em consonância à reprodução social. Desse modo, o autor entende que a cultura reconhecida pela escola e os conhecimentos desenvolvidos no currículo escolar são produtos da cultura dominante. Consequentemente, os discentes oriundos da classe dominante convivem com seus símbolos culturais e escolares com certo conforto. Já os discentes provenientes das classes populares não possuem o patrimônio cultural das classes dominantes, muito menos, as práticas desse grupo social. De acordo com Bourdieu (1992),

Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se (mesmo parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em consequência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende da posse prévia dos instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação aos quais, e uma sociedade dividida em classes são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1992, p. 306).

Relevante salientar que a escola não observa a reprodução cultural como propositiva de diferenças. Longe disso, ela as camufla, utilizando-se da “imparcialidade” quanto à cultura disseminada. A instituição escolar se apoia na suposição de que todos os discentes têm uma única realidade social, e que suas dificuldades e habilidades escolares são produtos de sua competência individual, subscritas em suas particularidades naturais como ser humano, fundamentando-se por intermédio da metáfora da “dádiva”. Por conseguinte, ao tratar “todos os educandos como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 1998b, p. 53).

Sem dúvida, a escola possibilita, alicerçada em suas práticas, a reprodução e a legalidade da divisão da sociedade em classes, sobretudo, quando as transforma em hierarquias escolares, especialmente, na conservação da estrutura social vigente.

A escola atua, portanto, no nível do domínio simbólico. Os valores, os hábitos e os costumes assumidos na cultura escolar são também os da cultura dominante. Outros valores e hábitos de outras classes são qualquer outra coisa que não a cultura. Outras manifestações que não a cultura, não têm valor no sistema escolar, não sendo reconhecidas (Silva, 2009, p. 34).

Os/as discentes com menos condições econômicas são obrigados à espinhosa responsabilidade de se apoderar das práticas e dos costumes da classe dominante, o que Bourdieu (2007) chama de “boa-vontade cultural”, com o objetivo de asseverar o “domínio” do capital cultural que lhe outorga a cognição da linguagem, os princípios e as informações disseminadas pela escola. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a escola do século XXI, onisciente em uma cultura homogênea, ainda não percebe seus alunos com olhar da diferença, mas, sim, por meio da hipócrita “diversidade”, buscando descobrir formas adaptativas e recursos para padronizar, recebendo, em especial, o discente surdo na escola. Todavia, não respeitando suas especificidades, desconsiderando sua cultura e não proporcionando a oportunidade de ele se desenvolver em padrão de igualdade com os discentes ouvintes, e em conexão com todos. Não é preciso que se faça metástase, mas que se faça transformação (Skiliar, 2013).

O importante é assinalar a “diferença”, não para classificar o “diferente”, mas com o propósito de identificar o outro em sua subjetividade, sem a finalidade de uniformizar os sujeitos posicionando todos em mesmo molde ou padrão. A diversidade acolhida, e respeitada, incentiva viver a própria identidade, a ser reconhecido e respeitado em sua cultura, na cultura de um corpo social, de um povo, que, à sua maneira de ser e viver, compreende o mundo

Sendo assim, os grupos sociais ou familiares, que têm o capital cultural e escolar, dispõem de absoluto favoritismo com o conhecimento de suas particularidades e o aperfeiçoamento do respectivo grupo. Em outras palavras, as classes que se favorecem do capital econômico, no que lhe diz respeito, vão conceder importância aos procedimentos que fortalecem a condição de exclusividade na organização econômica do corpo social, empregando-os, subsidiariamente, no comércio escolar.

Os grupos sociais que não estão dentro desta categoria dominante, por vezes, buscam recursos para alcançar a sonhada promoção social. Recursos esses que, reiteradamente,

proporcionam a reprodução de artimanhas matrimoniais, artimanhas de fecundidade, artimanhas na área educacional e ideológica (Bourdieu, 1998c).

Em vista disso, a relevância apresentada pelo grupo social familiar dominante, detentor do capital cultural, em relação à educação de seus filhos, solidifica-se na possibilidade de oferecer uma educação de boa qualidade, em geral, oferecida nas escolas mais modernas e equipadas. Dessa forma, seus filhos têm mais oportunidades de se desenvolver, com potencial para asseverar a manutenção de seus *status*, por intermédio de profissões que detenham maior destaque social e econômico.

No esforço de se distanciar da reprodução das desigualdades sociais, por meio da alienação cultural produzida pela escola, Bourdieu sugere um sistema educacional coerente. Nessa perspectiva, Bourdieu (1998c) fortalece a ideia de que a escola necessitaria propiciar situações igualitárias de desenvolvimento cognitivo, em direção ao domínio do capital cultural da classe dominante, as quais já são experimentadas pelos filhos de certa classe, e aos discentes filhos de outros grupos sociais, que, de “posse” desse capital cultural dominante, consigam prosperar e se desenvolver, para alcançar estágios mais importantes da estrutura social.

Alicerçados nas releituras de Paulo Freire, compreendemos que a escola é um espaço de aprendizagem, educação e trabalho. Um ambiente onde a convivência possibilita, constantemente, ultrapassar barreiras, visto que a escola é, reconhecidamente, um espaço de reflexão. Salientamos que, em toda sua obra, o educador sempre destacou a competência criativa das pessoas e, raciocinando dessa maneira, identifica a escola como uma esfera da sociedade.

Freire afirma que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (Freire, 1975, p. 30). Percebemos, na citação de Freire, a existência de uma dominação da educação pela cultura dominante vigente, nos moldes de Bourdieu, de forma não condizente com a realidade encontrada na maioria das escolas. O autor acredita que a instituição escolar deve ser importante espaço de conquista da libertação dos grupos oprimidos, a fim de alcançarmos, por meio do manifesto popular, abjugar todos os homens. Em suas reflexões:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos. (Freire, 1991, p. 126).

Sabemos da importância da escola para as pessoas, compreendendo, igualmente, que não é a única atividade encarregada de mudanças na sociedade, mas, porquanto ainda está sistematicamente direcionada à preservação das estruturas sociais dominantes, impossibilitando sua própria mudança. Nessa perspectiva, Freire destaca que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (Freire, 1991, p. 84).

Esta certificação guia a ação de uma práxis pedagógica, não somente na categoria de instituição escolar, mas, do mesmo modo, da comunidade como espaço dos sujeitos. Logo, o conhecimento do dia a dia, como matriz de transformação, habilita a se responsabilizar pelas suas obrigações, nas importantes particularidades culturais, consequência da realidade do corpo social. Desse modo, a escola é interpretada como dispositivo responsável pela democratização, favorecendo as experiências dos grupos sociais, na comunicação, no respeito às diversas culturas, a fim de produzir sujeitos participativos.

Assim sendo, Freire pensa a escola como espaço que favorece a libertação, uma vez que é, precisamente, pelo debate, pelo diálogo e pela argumentação que se chegará ao entendimento a respeito da realidade, e, do mesmo modo, será possível escrever a história das transformações e das mudanças.

Na escola, há a necessidade de diálogo e a necessidade de refletir a práxis como ato de reorganizar suas estruturas internas. Disponibiliza-se uma leitura do exercício como ação meticulosa, hábil em abjugar. Nas palavras de Freire. “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1968, p. 52). Em conformidade com essa perspectiva, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o que resulta da habilidade de compreendê-lo e interpretá-lo, e é de tal forma que a história é apresentada e reapresentada no progresso do ser humano, para criação da escrita, com ênfase na indispensável conexão, ligada e consciente, de transformar a escola em um dispositivo que assegure a democracia, por meio da participação e do diálogo com a sociedade.

Nas leituras fundamentadas no educador brasileiro, compreendemos que a escola é um espaço onde a comunidade apresenta um mundo rico de vivências e saberes, transformando a escola “como um espaço de ensino-aprendizagem, (...) [como] um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência” (Freire, 1991, p. 16 – *grifos nossos*).

Destarte, uma escola democrática, que conta, em seu cerne, com os princípios da transformação e da humanização deve estar sempre conectada às necessidades da comunidade

a que pertence, nos debates de ideias, nas respostas e nas considerações manifestadas da organização, para e com essa mesma comunidade, consequência de pensamentos provenientes da realização da própria experiência. Nas considerações de Freire, contrário ao modelo de educação atual, vivenciado pela pesquisadora, é na escola que se implementa a imaginação criadora, que se persegue a liberdade, a coragem para criar, que se combate à exclusão, ultrapassando os impedimentos de compreensão, para legitimar a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo tal entendimento, uma escola democrática é aquela na qual se pratica a pedagogia da pergunta, “em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo” (Freire, 1991, p. 24).

Desse modo, em Freire, é necessário pensar a escola fundamentada na valorização das diversas experiências dos discentes, em seu vocabulário, em sua competência linguística, reconhecendo e valorizando as experiências das pessoas e de suas condições. A valorização e o reconhecimento não estão permeados somente pelo domínio da linguagem escrita. Isto posto, a escola é um ambiente de encontro, de conhecimento, de compreensões de vida de discentes e docentes, de todos. Ela, escola, responsabiliza a todos pela tarefa de concentrar os conhecimentos, os conteúdos, para além da educação bancária, objetivando desenvolver práticas significativas, relacionando-as aos conhecimentos acumulados e ligados à dimensão política e social.

Assim, Freire concebe a escola como espaço de formação de sentidos, de emoções e desejo. A instituição escolar necessita estar conectada com seu tempo, comprometida com a comunidade onde se encontra inserida. Além disso, o trabalho nela desenvolvido deve ser orientado para educar, fundamentada na participação, na formação para a criatividade e a esperança.

Nas reflexões e contribuições de Foucault, Bourdieu e Freire, compreendemos que a instituição escolar ainda representa um sistema disciplinar que outorga e legitima o poder da classe dominante. Nesse sentido, o conhecimento, dessas situações correntes na escola ratificam que, com base nela, as relações de poder se renovam e se fortalecem, alcançando seu padrão. Ou seja, em determinadas circunstâncias, a escola é um aparelho da classe dominante, e o conhecimento e seus componentes são instrumentos de fiscalização contínua, por parte de um pequeno grupo. Nessa relação de controle, há a vigilância que se fortalece na disciplina, por meio da qual os sujeitos são sutilmente pressionados a se sujeitar ao poder disciplinador.

As relações de poder criadas na instituição escolar impulsionam a reprodução das desigualdades sociais, por meio da transmissão da cultura dominante, e, por vezes, da dificuldade do discente de condições menos favorecidas em compreender os códigos da classe dominante, os quais responsabilizam os próprios alunos pelo fracasso escolar. A escola, assim, revela-se como produtora e reprodutora das desigualdades. Porém, destacamos que ela (escola) pode modificar essa realidade, ao cumprir seu papel de estimular a libertação, a criticidade e a formação de pessoas mais conscientes de suas realidades e do sistema que regem os interesses em sociedade.

Na seção a seguir mobilizamos reflexões sobre as relações de poder na escola e os processos comunicativos e culturais.

4.3 A formação dos processos comunicativos e culturais

Nossas reflexões teóricas e metodológicas dialogam com as Representações Sociais e sua relação com o contexto da cultura surda, partindo do princípio de que essas representações sociais são maneiras específicas de compreender e comunicar o que já sabemos. Segundo Moscovici (2015, p. 46), as representações sociais se ocupam em “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa”. É relevante destacarmos que as vidas individuais, conforme aponta o autor, só tomam forma e se constroem em relação a uma realidade social.

Ou seja, é preciso compreender aspectos centrais da Teoria das Representações Sociais (TRS), entre os quais: a relação entre sujeito e sociedade, pois é nessa relação que se constrói tanto a visão de mundo quanto a visão de si próprio, assim como os desafios e as transformações; a construção de saberes sociais que envolve a cognição e os afetos. “O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão” (Moscovici, 2011, p. 19). A luz dos fatos acima citados, compreenderemos a comunicação a partir da ótica freireana.

4.3.1A Comunicação na concepção *freireana*

Trabalhamos na interconexão teórica entre Comunicação e Educação. Nesse pilar, entendemos a comunicação e a educação como lugares de práticas sociais, profundamente interligadas. Nessa articulação, as concepções de Paulo Freire, inspiradas pelo Marxismo, são

definitivamente marcantes, pois vários dos seus escritos apresentam o antagonismo existente na sociedade capitalista. O educador sempre teve a preocupação de revelar os problemas gerados pelo abuso de poder existente quando há um opressor/oprimido e, igualmente, críticas aos comportamentos unidirecionais na sociedade capitalista.

De uma perspectiva fenomenológica, Freire enfrentou e resistiu à ideologia empirista e racionalista, que, de certa forma, tenta separar o homem do mundo, enfatizando a íntima relação entre as coisas, o mundo e o sujeito, entre objeto e consciência. Com base no existencialismo, o educador reputa o homem como um ser cognoscente, como ator do processo, um ser realizador, ativo, livre e autônomo.

Sua compreensão de mundo é mediada no diálogo com diversos teóricos, entre os quais, Karl Marx (1818-1883), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Frantz Fanon (1925-19610), Antonio Gramsci (1891-1937) e Amílcar Cabral (1924-1973), dentre outros. A produção de Freire é composta por um conjunto de práticas e princípios filosóficos complexos. Seu pensamento é compreendido, com maior profundidade, quando associado a uma composição prática-pedagógica-comunicativa abrangente, em que as concepções não representam um idealismo fictício, mas, ao contrário, são objetos de mediação constante, coerente e organizada, desenvolvida com base numa práxis social. Essas práxis, estabelece, do mesmo modo, fundamentos para o campo da educomunicação.

É bom que se ressalte, porém, que esses fundamentos só adquirem significado quando correlacionados e postos em ação, por meio de procedimentos críticos e dialetizados, não se restringindo a um objetivo a ser auferido, mas se compõem de conhecimentos que produzem segmentos da contemporaneidade e da práxis pedagógica presente (Freire, 2003). Ou seja, a realidade, em Freire, é refletida entre a educação e a comunicação. Constatamos que seu pensar e seu manifestar demonstram certa resistência a modelos regulamentários e políticos, num estilo suave, inspirador e estimulador, que rompe com paradigmas, contra direcionamentos e normas estabelecidas pelo dominador.

A habilidade com a qual Freire desenvolveu sua práxis pedagógica conecta conhecimentos para produção de teorias e políticas de comunicação. Esse reconhecimento deixa compreender o quão importante é a dimensão da obra, em sua concepção emancipatória do homem e da mulher (Alves, 2006). O pesquisador compreende todos os sujeitos historicamente condicionados, mas não definidos numa realidade social pré-estabelecida. Ao contrário, devemos e podemos redirecionar nossa história, à medida que mudamos a nós mesmos como seres humanos.

O desenvolvimento da produção teórica de Freire, por exemplo, na obra *Extensão ou comunicação*” (1968), apresenta a comunicação humana em seu sentido complexo e abrangente, por meio da construção de profícuas considerações acerca das práticas de dimensão rural.

No estudo “Sobre educação: diálogos”, o autor declara que, embora não aborde, essencialmente, os conhecidos meios de comunicação, analisa-os “dentro do horizonte geral da teoria do conhecimento”, e explica e expande seus trabalhos direcionados à educação (Freire, 2003, p. 54). Desse modo, compreende suas investigações com base na natureza sociológica, fundamentada numa teoria da comunicação.

Na relação da comunicação com a esfera educacional, o autor faz o exercício de pensar os meios de comunicação coligados à instituição escolar e à urgente necessidade de se transformar, com o objetivo de se inserir no universo tecnológico, inovador e produtivo desses meios. Destaca, porém, a importância de o sujeito usar os meios de comunicação como instrumento de informação, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de o sujeito ser crítico acerca das informações transmitidas.

Freire não compreende os meios de comunicação como vilões em si, mas como representação do desenvolvimento, da tecnologia e da ciência, como dispositivo aplicado ao processo de aprendizagem e cognição. Contudo, o autor reflete as questões políticas de poder que emana de tais meios (Freire, 2003, p. 25). As “políticas”, neste caso, são vistas sob a perspectiva de transformação da sociedade, e não de subserviência. Por outro lado, e ao mesmo tempo, a comunicação é precedida de compreensão relacional, com os sujeitos em interação na instituição escolar e com a sociedade.

O autor aponta que a instituição escolar é um importante lugar para concretização de comunicabilidade e interação social. Contudo, alerta para a necessidade de observar, com cuidado, as inferências políticas e de poder estabelecidas neste ambiente. Freire reconhece que os meios de comunicação são excelentes dispositivos de esclarecimento, e têm potência para o desenvolvimento de diálogos, conseguindo ser extraordinários colaboradores no desenvolvimento da aprendizagem, da capacitação e da cientificação (Freire, 2003, p. 37).

Nessa perspectiva, entendemos que a obra de Paulo Freire demonstra a consciência de que a educação é uma ação dialógica. Apesar de reconhecer que o desenvolvimento de técnicas permite que os sujeitos se comuniquem e coexistam de modo democrático e sociável uns com os outros e com o meio ambiente, o autor preconiza a predominância do diálogo, que também

se revela como instrumento de informação, mas, fundamentalmente, é necessário estabelecer a comunicação verdadeira, a de relação, e não só focar na transmissão de informações.

Segundo Freire (2003, p. 26), “na verdade, o que se está fazendo, em grande parte, com os meios de comunicação, é comunicado! Em lugar de haver comunicação real, o que está havendo é transferência de dados, que são ideológicos e que partem muito bem vestidos”. O ato de comunicação não é objeto de análise, contudo. Essa reflexão remete à época de Platão, que distingue “comunicação verdadeira” e “comunicação enganosa”, debate presente nos estudos de Sodré (2001, p. 16).

Nesse sentido, compreendemos que o domínio e a influência são particularidades antidialógicas. Ou seja, tais elementos são fortalecidos por intermédio de mitos legalizados em paradigmas burgueses de influência. Esses mitos são internalizados pelas classes populares reprimidas, tendo, como anunciadores, os meios de comunicação de massa, na qual não existe comunicação, e, sim repositório de comunicados (Freire, 2006a, p. 160). Na constituição dessa narrativa, e, especificamente, no espaço escolar, os meios de comunicação necessitam ser pensados e dialogados com cautela. Caso contrário, eles podem operar como uma “escola paralela”, transmitindo não só informações, mas um conjunto de valores, crenças, impressões, sentimentos, isto é, visões de mundo que podem tanto formar quanto deformar.

Assim, a comunicação é substituída, o comunicador executa “comunicados”, e essa interpretação “bancária” da comunicação, como repositório e entrega de informação, impulsiona a ignorância, e não a conscientização, afirma Freire (2006a, p. 66). Para o autor, o diálogo é a direção pela qual os sujeitos alcançam a consciência. Isto é:

Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado signifiante mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse, e quando assim é, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados. A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Por isto, não é possível compreender o pensamento fora dessa dupla função: cognoscitiva e comunicativa (...). Na comunicação não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo (Freire, 2006a, p. 67).

A partir dessas premissas, entendemos que a comunicação se realiza em sua cumplicidade e reflexão. A comunicação se realiza por intermédio da reflexão crítica, e não pela mera transmissão de informações (Freire, 2006a, p. 71).

Quando um sujeito leva a outro um conhecimento (este deixando assim de ser sujeito), ocorre a ação extensiva. (...) A tendência do extensionismo é cair facilmente no uso de técnicas de propaganda, de persuasão, no vasto setor que se vem chamando “meios de comunicação de massa”. Em última análise, meios de comunicados às massas, através de cujas técnicas as massas são conduzidas e manipuladas, e, por isto mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo-libertador (Freire, 2006a, p. 72).

O proceder do indivíduo se fundamenta na ação e na reflexão: é prática, e é a reorganização do mundo. Sua construção necessita se basear em fundamentos teóricos que o inspirem e o orientem. A autêntica insurreição tem que estabelecer o diálogo perseverante e aguerrido com as classes populares dominadas.

Nesse contexto, entendemos que, no diálogo, existem imposições cumpridas, por meio de sujeitos e sujeitas, que não toleram estar afastados da verdadeira acepção de comunicação. “Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase ‘coisa’, e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários” (Freire, 2006b, p. 141-145).

Na comunicação, são fundamentais a informação e a reflexão crítica, com o propósito de promover conscientização, esclarecimento e compreensão, e que, nas asserções de Freire, não insistam “na transmissão de comunicados, na extensão de conteúdos (...)”, pois não podem “esconder sua face desumanista” (Freire, 2006a, p. 91). A comunicação direcionada à verdadeira mudança precisa, antes de tudo, acreditar na população, nos/nas sujeitos/sujeitas simples, em sua diversidade, humanidade e habilidade de refletir e produzir uma sociedade com mais equidade e criticidade.

À guisa de compreensão, a efetiva materialidade da comunicação está, sobretudo, na capacidade de compartilhar experiências, universalizar conhecimentos, saberes, contrariamente à produção de comunicados tendenciosos, em que sujeitos são passivos no domínio dialógico. No tocante à condição ontológica do homem, a comunicação é, sem sombra de dúvidas, a sintonia entre o diálogo e a comunhão de sujeitos. Para Freire, a comunicação não é neutra, pois necessita ser blindada no caráter humanista, isto é, nasceu para a práxis da liberdade, já que a pessoa possui, de verdade, uma realidade permeada de conhecimento: todos são autores de conhecimento. A comunicação, pois, deve possuir, como práxis, o diálogo, de forma a contribuir com a transformação da realidade do ser humano.

4.4 A cultura surda e a representação social da surdez

A divisão de grupos sociais acontece socialmente, bem como sua inclusão, uma vez que toda matriz de discriminação produzida pelo humano encontra-se dominada pela cultura que os

produz e consolida (Sacks, 1998). As normas sociais são responsáveis por essa divisão, assim como as regras que ordenam a sociedade, a linguagem e os modos de agir no mundo. A maneira como a surdez vem sendo compreendida está ideologicamente associada a essas normas, assim como o enfrentamento político por normas contemporâneas.

Neste entrecruzamento de formação teórica, Muniz Sodré (1984) esclarece que a noção de cultura desponta da exigência etnoantropológica de uma singularidade teórica para as várias concepções das inúmeras comunidades. Esta exigência foi criada pelos filósofos e viajantes, devido a situações específicas, como a autodenominada ideia etnocêntrica europeia surgida no século XVIII. Na tessitura dessa narrativa, Muniz Sodré (1984, p. 119), compreende a cultura como “conjunto das relações de sentido (atualizadas em comportamentos, normas, valores) presentes em todas as instâncias de uma formação social”. Nessa perspectiva, consideramos que a cultura se estrutura em meio aos procedimentos de diálogos e, contemporaneamente, nas conexões determinadas com as mídias.

Em Strobel (2018, p. 21), há a compreensão de que existem múltiplas culturas atuando de maneira intensa em sua essência, em um cruzamento de percepção da autoidentidade, em lugar de se diluírem em identidades diversas, visto que cada sujeito possui um encadeamento extenso de acepções importantes, com os quais pode se reconhecer por intermédio de uma variedade de compreensões de existência e de viver. Ao meditar a respeito dessas inúmeras particularidades dos sujeitos apresentadas, entendemos que a diversidade de procedimentos e organizações materializadas nas culturas presentes disponibilizam um “peculiar colorido”, em algumas áreas, de acepções à vida em sociedade.

No século XVIII, reconhecido como “Século das luzes”, período do registro da modernidade europeia, o mundo contemplou o corpo humano, então manipulado, dissecado, avaliado em laboratórios pelas ciências da saúde; na busca incessante pela compreensão do homem, a mente (ou a alma) humana, da mesma forma, foi estudada pelas Ciências Humanas. Filósofos como Condillac (1715- 1780) e Diderot (1713- 1784) manifestaram compreensões sensíveis em relação à surdez. No entendimento acadêmico filosófico daquele período, a apreensão relativa aos sujeitos surdos direcionava-se a interrogações do tipo “Pode haver um ser humano sem uma linguagem?” (Lulkin, 2000).

Em referência a essas interrogações, e à incerteza entre a natureza da comunicação humana dos sujeitos surdos, destituídos de alma ou não, detentores de linguagem desconsiderada pelo entendimento acadêmico filosófico daquele período, mencionamos citação marcante que expressa as inquietações e ideias impulsionadoras da compreensão relativa à

cultura surda: “a concepção de que palavras são os meios mais bem adaptados à significação de conceitos. Portanto, um homem que, por ter nascido surdo, permanece surdo, sem fala, jamais poderá atingir uma analogia da razão” (Kant, XXX).

Tradicionalmente, os/as sujeitos/sujeitas surdos eram escondidos, pois representavam uma desonra e um constrangimento para suas famílias, devido a sua deficiência, tendo dificuldade de se expressar oralmente. Simultaneamente, em negação às determinações acerca do que é considerado “normal” (segunda metade do século XVIII), ocorreu uma atrofia¹⁸ silente na ideologia da formação da cultura surda, que interviu, verdadeiramente, na compreensão da surdez apresentada (ainda que de modo primário).

Cortina (2005) revela que uma das primeiras dificuldades para refletir a cidadania ligada à cultura é, primeiramente, definir o que é cultura. Nessa perspectiva, com o objetivo de suplantar determinados problemas em relação a determinadas representações conceituais, depreende-se que a cultura é “o conjunto de modelos de pensamento e de conduta que dirigem e organizam as atividades e produções materiais e mentais de um povo, em sua tentativa de adaptar o meio em que vive as suas necessidades, e que pode diferenciá-lo de qualquer outro” (Cortina, 2005, p. 148). Com fundamento neste parecer, compreende-se que a cultura rege determinados comportamentos, concepções, valores e organizações de certas comunidades. Trata-se de ideia em conformidade com Perlin e Strobel (2014), que, igualmente, analisam a o conceito de cultura em *História dos surdos: desafio contemporâneo*, que contribui em nossa construção:

Os diferentes conceitos de cultura estão aí para se compreenderem as diferentes posições de cultura. Há conceitos unitários de cultura; conceitos de alta cultura e baixa cultura; conceitos referentes a múltiplas culturas. Há algumas posições mais radicais diante das culturas, por exemplo, de grupos que compartilham da afirmação de uma cultura universal onde legitimam a dominação de outras culturas. [...] Na temporalidade pós-moderna, perdemos o ‘conforto’ de pensar a cultura como algo global, único em conceitos de diferentes culturas ou múltiplas culturas. O que significa a cultura no espaço pós-moderno presente, na temporalidade em que vivemos? O conceito pós-moderno coloca o problema como sempre: diferenças culturais; múltiplas culturas. O conceito de cultura igualmente muda e mesmo pode oscilar, sendo entendido dentro de novas tramas epistemológicas. Entramos, portanto, na presença de diferenças culturais, diferentes culturas, cada uma com sua emergência, sua história, seus usos, suas particularidades (Perlin, Strobel, 2014, p. 24).

A cultura, da mesma forma, pode ser entendida como espaço de conflitos em redor de sentidos sociais. Portanto, compreendemos que a cultura surda também é um espaço de

¹⁸ O termo “atrofia”, aqui, infere a ideia de degeneração muscular, na qual os músculos, deteriorados, são gradativamente enfraquecidos.

contestação e de formação de identidades e heterogeneidades que regulam a existência de sujeitos e comunidades. Já Garcêz (2015) salienta que o diálogo representa a compreensão de cultura como um campo de lutas acerca da relevância social, como acontece nos diálogos e debates que buscam demandas, em redes sociais, tais como o Facebook: “Somos Surdos”, “Surdos & Surdas Brasil” e “Pais de surdos e Cotas”. No Instagram: “@pravida_dos_surdos”, “Surdos pela Democracia”. Ressaltamos que, nesses espaços, a comunicação das redes sociais reverbera ideias e pensamentos, auxiliando a resolução de conflitos e a construção de reconhecimento dos direitos sociais, ligados a temas como direito à educação, ao trabalho justo, à saúde e a uma vida tranquila. Direitos esses efetivamente encadeados nesses espaços, de modo a preconizar um futuro estimulador das lutas sociais dos surdos.

Nesse sentido, Claúdio (2016) se refere à cultura com base na perspectiva do/da sujeito/sujeita como ator social, como fruto de seres humanos responsáveis por sua história, escrita por intermédio da cultura. Esse homem reflete a própria identidade, ao identificar seus valores, língua, crenças, direitos e costumes. Nesta lógica, o autor argumenta:

podemos dizer que a cultura é a base sobre a qual a subjetividade do indivíduo está defendida, em primeiro lugar, pelo reconhecimento na própria pessoa. Isso quer dizer que os sujeitos comunicantes surdos, nos grupos sociais, podem possuir interesses diferentes, por exemplo, lutas e direitos em comum e buscam sua identificação no pertencimento à comunidade surda (Claúdio, 2016, p. 91).

Assim, a interpretação de Strobel (2018), em relação à cultura surda é um aceno ao entendimento e ao reexame das concepções e dos sentidos que produzimos sobre os surdos:

Cultura surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2018, p. 29).

Dessa mesma linha de reflexão, comungam Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011), para quem o entendimento de cultura – em refutação à concepção criada pela hegemonia ouvinte relativa à comunidade surda e ao sujeito surdo no decurso da história – impede-lhes oportunidades de escreverem e viverem suas narrativas como um grupo cultural, não reconhecendo os sentidos criados e baseados em suas práticas e conhecimentos comuns.

A partir da estreita relação que o contexto histórico pode estabelecer com o movimento surdo, gostaríamos de ressaltar que, ao percorrermos alguns fragmentos da história do movimento surdo, percebemos também essa ligação. Em outras

palavras, enquanto a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não era reconhecida ou enquanto era proibida de ser usada nas escolas e em diferentes espaços sociais, também não existiam publicações ou o reconhecimento de cultura surda. O ensino priorizava o aprendizado da fala e da língua portuguesa. Nas escolas, não havia espaço nem aceitação para as produções culturais em sinais. No entanto, entre os surdos circulavam histórias sinalizadas, piadas, poemas, histórias de vida, mas em espaços que ficavam longe do controle daqueles que desprestigiam a língua de sinais. Especificamente no panorama brasileiro, é possível constatar ainda que para muitas pessoas torna-se irrelevante e, para outras, decisivamente incômoda, a referência a uma cultura surda (Karnopp, Klein, Lunardi, Lazzarin; 2011, p. 18).

O pesquisador Skliar (1997; 2019) busca promover a reflexão do conceito de cultura surda, que se realiza em um reconhecimento multicultural, com intrínseca historicidade, além de criações, composições e procedimentos, alicerçados, principalmente, em uma prática ética de reconhecimento do outro como cidadãos de direitos, indivíduos comunicantes surdos.

Ressaltamos que a expressão “surdo” relaciona-se às pessoas que apresentam baixo ou nenhum acesso a qualquer experiência sonora, de qualquer natureza. Não falamos de simples particularidade do corpo humano, mas de um sentido necessário à plena realização psicossomática de indivíduos *sui generis* (Luz, 2017, p. 18). Assim, por meio do domínio dessa necessidade de compreensão, os sujeitos surdos necessitam experienciar sua singular presença. Desse modo, de acordo com Renato Luz:

Aparição é, no seu grau máximo, assumir-se entre outros como alguém que é a singularização de toda a humanidade, a realização plena e criativa de si no mundo comum a partir da experiência sensorial, afetiva, linguística e cultural ofertada pela presença de um outro responsável por mim enquanto rosto. (Luz, 2017, p. 37)

Constatamos, na citação acima, a profundidade da fraseologia “sujeitos surdos”, “alguém” e “singularização”, que caracterizam referências esclarecedoras acerca das compreensões éticas, imateriais e dúcteis.

A compreensão ética procura compatibilidade ao declarar que alguém, um ser humano, transcende as funções orgânicas e de sua corporeidade. Trata-se de um ser humano, como afirmado acima, *sui generis*, integrante de si mesmo, com uma cultura singular, requerente de reconhecimento ética em nome das pessoas, para, assim, compreendê-las, simplesmente, em sua diferença. “O ético é o reconhecimento que transcende as características objetivas de uma pessoa” (Luz, 2017, p. 35). Por isso, numa concepção humana direcionada a existir considerando a existência do “outro”, no domínio físico ou mesmo virtual, encontram-se as alteridades, compromissos fundamentais para formação das subjetividades, compreendidas na própria ética que se reverbera, intrinsecamente, no interior da subjetividade humana.

A compreensão situacional considera os acontecimentos em determinado período da história, do tempo e do lugar. Por conseguinte, torna-se uma compreensão político-cultural, intimamente conectada às perspectivas sociológicas existentes na condição humana, a formar o sujeito comunicante. Essa compreensão é impactante na constituição da comunicação. A ausência de uma língua, ou sua desconsideração, provoca sérios prejuízos na execução do processo comunicativo. Assim sendo, Sacks (2010, p. 24) contribui com essas considerações, ao alegar que: “uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações”. Sendo assim, compreendemos os sujeitos comunicantes (agentes sociais) como componentes presentes nos processos comunicacionais, identificados como comunicadores socioculturais.

Dessa forma, as representações sociais sobre a surdez passam por níveis de compreensão e de representação em que a surdez, na instituição escolar, em específico na instituição que esta pesquisa se desenvolve, é compreendida como elemento de diferenciação, tanto para a criação de estratégias culturais inclusivas quanto para formação de estereótipos, que enfraquecem o desenvolvimento cognitivo e subordinam a relação de “eu-isso”, nos moldes de Buber (2001), ou seja, de objetificação dos sujeitos. Assim sendo, os sujeitos surdos não são objetivados como sujeitos ativos, aptos a escrever sua própria história, mas como indivíduos a serem amparados, ou, melhor dizendo, sustentados pela cultura hegemônica ouvinte.

A discrepância entre surdo/ouvinte, sobretudo na instituição escolar, é ressignificada quando a surdez é entendida como um componente que o representa quanto a uma diferença biológica, proporcionando, da mesma forma, aproximações, produções e interações sociais, nas quais as práticas culturais são compartilhadas e promovem novas possibilidades de construção de um sujeito social ativo na sociedade.

A representação social da surdez ainda se encontra submersa em meio a conflitos, negações, conhecimentos e potencialidades culturais comunicativas. Sendo assim, a comunidade surda luta, incansavelmente, pelo processo emancipatório e dialógico, que atravessa saberes e autonomias.

A Libras e os gestos, quando se tornam dialogáveis e compreensíveis pelo sujeito surdo e pelo sujeito ouvinte, aumentam as chances de compreensão de mundo, e de inclusão social, para além da deficiência. Neste sentido, a importância do processo comunicativo compreende uma orientação mais eficiente em relação à inclusão social, nas práticas culturais e relacionais

nas diversas instituições sociais, oportunizando mudanças, ações e fluxos de conhecimentos, que atravessam obstáculos da desigualdade.

Na contemporaneidade, há inúmeras políticas direcionadas ao respeito às minorias, mas ainda é necessário realizar um trabalho de conscientização mais amplo. Até o momento, as pessoas surdas são colocadas em papel submisso e, muitas vezes, inferior.

A compreensão e o reconhecimento da cultura surda são fundamentais para o acolhimento e a participação social dos surdos, tanto entre si quanto com o restante da sociedade. Na atualidade, o reconhecimento da cultura surda se mostra urgente no processo de ruptura de discriminações, e, do mesmo modo, luta pelo respeito com a comunidade das pessoas que apresentam algum grau de deficiência. Compreender que a cultura surda existe e se encontra na comunidade surda é um ponto importante e uma de suas maiores lutas, pois diz respeito à inclusão dos surdos na sociedade. Sua legitimação estimula empresas e instituições a implementarem ações inclusivas, visando à melhora da qualidade de vida dos sujeitos surdos. Por consequência, pode-se melhorar seu bem-estar e ampliar a aceitação da deficiência.

Com base nessas análises, afirmamos que os/as sujeitos/sujeitas surdos são cidadãos sociais reais e repletos de conhecimentos e práticas significativas em contextos múltiplos, com numerosos domínios, em diferentes aspectos do dia a dia. Destarte, as diversas línguas de sinais são instrumentos de comunicação, valorização e respeito no convívio das diferentes culturas. Compreendemos que, por intermédio da comunicação, os surdos podem lutar pelo reconhecimento e pela ressignificação da surdez como diferença cultural, e não como anomalia. Além disso, a comunidade surda possui rica cultura, repleta de significados. A seguir, discutiremos a representação social da surdez, tendo como viés a cidadania comunicativa.

4.5 Cidadania comunicativa, interação e instituição escolar

O direito à comunicação não é somente um instrumento de salvaguarda da liberdade de expressão e da informação plural e heterogênea, que proporcione a ênfase para os distintos comportamentos e concepções de mundo. Ele também reivindica a reconhecimento dos interlocutores como cidadãos no processo comunicacional (Costa Filho, 2019). Para tanto, é indispensável aprofundar o alcance democrático e o apoderamento amplo, alicerçado à educação crítica, para a participação concreta da comunidade surda em todos os espaços institucionais. Assim sendo, buscamos compreender a ideia de cidadania comunicativa na

caracterização pela busca do direito à comunicação, alicerçada no reconhecimento desse sujeito como um ser jurídico e social.

A fundamentação teórica é compreendida na qualidade primordial ao direito à comunicação. A contribuição dos sujeitos surdos abrange inúmeros sentidos, que reivindicam imprescindíveis entendimentos éticos, sociológicos, políticos e psicológicos. Neste contexto, o movimento transdisciplinar é fundamental, pois orienta as numerosas percepções da contribuição da comunidade surda. Contudo, simultaneamente, é responsável por determinar balizas entre o envolvimento e as conexões verticais e antidemocráticas que a contestam. Logo, subentende-se que todo o conhecimento é formado por análises consolidadas por um pensamento político de existência social, nesta situação, direcionada à proteção da igualdade e da justiça social.

A participação dos/das sujeitos/sujeitas surdos é compreendida com base em inclusão social, interação, reconhecimento e atendimento de suas necessidades. São componentes inseparáveis da representação universal da importância da atuação das minorias nas diversas instituições sociais. Em uma compreensão estruturada, incluir socialmente representa introduzir e integrar sujeitos ou grupos em uma sociedade. Refere-se a um procedimento essencial, a fim de transformá-los em sujeitos participativos.

Esse exercício, na interpretação da teoria do reconhecimento (Honneth, 2009), dispõe de duas situações: a primeira representa a luta pelo direito à comunicação, em que a competição se orienta à volta da obtenção de uma normatização igualitária, que assevere a admissão universal, a evidência da pluralidade e a plena atuação social nas diversas instituições públicas e privadas; a segunda especificidade da representação social da surdez, nesta pesquisa, é o reconhecimento social, que reivindica princípios capazes de proporcionar a consideração e o respeito de um sujeito ou grupo em uma sociedade. Essa exigência decorre da necessidade de reconhecimento do outro como participante social. A solidariedade determina não só a negação, a discriminação, a intolerância, a segregação e a marginalização, mas também consegue se estruturar na prática de ações pertinentes.

Estar incluso revela, nesta perspectiva, ser acolhido, respeitado, reconhecido e, de fato incluído nas demandas coletivas de uma sociedade, de modo a poder desenvolver suas habilidades e fazer aprendizagens daquilo que deseja. A reconhecimento social, portanto, é uma intensificação das compreensões em relação à tolerância e à harmonia para a solidariedade (Wolton, 2019). Na cidadania comunicativa, a reconhecimento social deve produzir a “isegoria”, que significa igualdade de direito, sobretudo, a garantia de que todos, inclusive os sujeitos

surdos, possam manifestar seus pensamentos em público, assim como acompanhar os debates, as concordâncias e as contestações a respeito deles (Valente, 2013). Esse princípio ultrapassa a simples enunciação, uma vez que se processa por intermédio do irrefutável reconhecimento público.

Nesse contexto, a identificação social estimula o engajamento e promove práticas de reconhecimento social, constituindo o direito de ser reputado de modo igualitário. A negação de reconhecimento do outro, em contrapartida, é uma das matrizes mais perversas de exclusão social (Martín-Barbero, 1998). Não se trata, simplesmente, do indeferimento ao acesso a bens materiais, mas, sim, do impedimento de alcance a suas necessidades reveladas. Para tanto, o direito à comunicação precisa asseverar a identificação dos inúmeros grupos sociais, especialmente, os mais excluídos e suscetíveis.

Consequentemente, a inclusão social reivindica a formação de elos de harmonização entre os componentes de uma sociedade. As identidades, determinadas por intensa diversidade e controvérsia, são uma instigação, para que cada grupo não só se distinga dos outros, mas, também, frequentemente, se separe em ilhas epistêmicas produtoras de ideias e informações, fortalecidas pela comunicação.

Essa estruturação auxilia a consolidação da compreensão de mundo de cada grupo social, de modo que dificulta cansativos e infundáveis conflitos. Destarte, o sentido de cidadania refere-se à formação de pertença social imprescindível ao comprometimento com o existir coletivo, a despeito das diferenças entre os diversos grupos sociais (Cortina, 2005). Para tal fim, salientamos a importância da autoconsciência da necessidade do coletivo como oportunidade que assevere a independência individual e social (Castoriadis, 2006). O reconhecimento dos diversos grupos, entre os quais, os surdos, encontra-se atrelado à garantia de que suas necessidades não sejam suprimidas pela cultura ouvinte, isto é, subordinadas à formação da política estabelecida e executada nas negociações desta cultura (Mouffe, 1996). Então, a consciência responsável pelo lugar público da urbe é fundamental à inclusão que fomenta a participação.

Por conseguinte, cidadania se transforma, outrossim, num ininterrupto procedimento de criação política que não recusa, de forma alguma, o compartilhamento de processos cognitivos. Ser incluído consiste em alcançar e compartilhar o conhecimento produzido socialmente e cooperar com essa produção. Por meio da percepção da realidade social e das garantias individuais e coletivas, é legítimo implementar a cidadania comunicativa que reivindica, para tanto, práticas educacionais equitativas. A educação é organizada, nessa perspectiva, na atenção

aos diversificados saberes e na análise do conhecimento, relacionado à palavra ação (Freire, 1968).

Desse modo, a inclusão da comunidade surda, sobretudo no espaço escolar, representa o reconhecimento social e jurídico formado por intermédio do desenvolvimento educativo e dialógico. Na compreensão de cidadania comunicativa, as conexões que produzem isegoria necessitam ter o domínio das interações dialógicas. Isso quer dizer que os intermediários que se comunicam necessitam procurar permutas de informações, pensamentos, pontos de vista e alegações, considerando-se mutuamente. Por essa razão, Freire (1968) acredita que o fundamento do diálogo é a segurança no outro. Somente dessa maneira torna-se viável determinar interações de “um encontro em que os homens se tornam sujeitos de denúncia no mundo para sua transformação” (Lima, 2004, p. 78).

A comunicação revela, no diálogo, a disposição da cumplicidade e a parceria entre indivíduos surdos e ouvintes na ação de relacionar-se, de recusar a mera informação e alcançar a democratização da vida social. Destarte, podemos inferir que robustecer a cidadania comunicativa é indispensável para melhorar as relações interpessoais entre os sujeitos e, no âmbito da instituição escolar, estimular uma prática de transformação que luta pelo alcance do reconhecimento e do exercício do direito à comunicação.

5 VIVENDO E DIALOGANDO NO CAMPO DAS OBSERVAÇÕES

No presente capítulo, fazemos um apanhado de nossas visitas e experiências de convivência com discentes, docentes e técnicos, tanto no CRIE quanto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva. Trata-se de nossas inserções na pesquisa de observação direta e participante.

Enquanto pesquisadora e membro participante e atuante na comunidade surda, onde se desenvolve a pesquisa, e por estar sempre muito próxima dos/das sujeitos/sujeitas do estudo, os/as discentes surdos, participamos de algumas atividades, com o objetivo de “ganhar” a confiança, principalmente, dos professores e técnicos do CRIE, em busca de respostas. Esclarecemos que, por vezes, foi solicitada nossa cooperação, principalmente, na transcrição da Língua Portuguesa para a LIBRAS, e, também para a Língua Portuguesa. Entretanto, em nenhum momento, houve influência sobre a dinâmica do grupo. Lembramos que realizamos uma descrição sobre nosso percurso metodológico no início da tese.

Acreditamos ser interessante traçar breve descrição dos espaços onde foi realizada a pesquisa. No CRIE, constatamos que a sala bilíngue conta com uma mesa grande, com seis cadeiras, um pequeno armário de metal, com pastas nomeadas por escolas. Ali, encontram-se os registros dos discentes surdos regularmente matriculados na rede municipal de ensino, e atendidos pelo respectivo grupo. Há, também, pequena mesa, com uma cadeira próxima à janela. Neste espaço, não há computador disponível para a equipe.

Outro espaço de pesquisa, conforme mencionado acima, foi a Escola Municipal Prof. Gabriel Lage da Silva, considerada uma das maiores escolas da rede pública municipal de Belém, tanto em número de alunos quanto de funcionários. Porém, igualmente, parte das escolas públicas também conta com limitações, no papel de instituição escolar pública, sobretudo, no que se refere a recursos materiais. Entretanto, o respectivo espaço escolar, para aquela comunidade, configura-se como um dos ambientes de integração. Nos fins de semana, a escola, por vezes, transforma-se em espaço comunitário, para atender a diversas necessidades.

5.1 Descrição das visitas

5.1.1 *Dia 26/10/2022*

Na primeira visita ao CRIE, realizada no dia 26 de outubro de 2022, por volta das 9h, direcionamo-nos à sala bilíngue. Nesse primeiro encontro, fomos apresentadas à coordenadora, professora Tânia, e aos demais membros do grupo. Constatamos o comparecimento de 3 técnicas, integrantes do grupo bilíngue. Nesse dia, verificamos que as discussões efetuadas foram rotineiras, uma vez que o restante do grupo não se encontrava, pois estava em visita a diversas escolas, que possuem sala do AEE, com o objetivo de contribuir com os trabalhos dos professores lotados neste espaço.

Contudo, registramos que, por intermédio das falas proferidas naquela sala, foi revelada a preocupação no que se refere à aquisição da língua de sinais (LIBRAS) pelos discentes surdos da rede municipal de ensino, posto ter sido mencionado que, em sua grande maioria, os discentes surdos não têm contato com sua língua natural, a LIBRAS. Observamos que, nas discussões feitas nesse ambiente, eles atribuem a falta de reconhecimento do status da LIBRAS como língua materna, por parte das famílias desses discentes, à ausência de acesso ao idioma.

No período da tarde, iniciamos os trabalhos na Escola Gabriel Lage da Silva, e, de imediato, procuramos compreender o trabalho da sala do AEE da escola. Observamos um atendimento realizado ao Discente 3, pelo docente surdo contratado pelo CRIE, em que ele dialogava com o discente e o ensinava em LIBRAS.

É importante esclarecermos que nenhum dos/das discentes surdos participantes desta pesquisa dominava a língua de sinais (LIBRAS), antes de frequentarem a escola. Todos, sem exceção, usavam, e ainda usam, sinais domésticos (com menos frequência), como forma de se comunicar com os familiares. Todavia, na escola, estão tendo contato com a LIBRAS, por meio do trabalho do professor surdo lotado na sala do AEE, e da professora da sala de leitura (que possui conhecimento de LIBRAS).

5.1.2 *Dia 27/10/2022*

Regressamos ao CRIE, às 9h. Nesse dia, a diretora do centro participou das demandas do grupo bilíngue, no qual foram discutidas as ações desenvolvidas no curso de LIBRAS, ofertado pelo CRIE. Do mesmo modo, ressaltou-se a necessidade de ampliar o curso, pois a procura tinha sido grande no segundo semestre de 2022. No debate, foi ventilada a possibilidade de continuidade do curso em 2023, contudo, em módulos.

Destacamos, de acordo com informações dos técnicos, a partir das fichas de matrículas, no curso oferecido, que não foram identificados os responsáveis ou parentes de discentes surdos regularmente matriculados na rede municipal de ensino de Belém. Naquele instante, percebemos certo constrangimento na sala, mas a Técnica 1 declarou que a procura maior são de profissionais como professores, médicos e fonoaudiólogos. De todo modo, três mães e dois pais de crianças surdas, nenhum deles com crianças matriculadas na rede municipal de ensino, mostraram interesse em fazer o curso.

A diretora do CRIE, presente na reunião, insistiu no assunto, chamando a atenção para a forma de divulgação do curso nas comunidades, no entorno das escolas, e sugeriu ir diretamente às residências dos/das discentes surdos. A ausência de comunicação direta entre a escola e os professores, segundo a diretora, tem sido a responsável para a pouca participação dos responsáveis e dos discentes surdos no curso de LIBRAS. Naquela ocasião, observamos outro constrangimento, quando das respostas dos técnicos, que afirmaram que a divulgação foi realizada nas diversas redes sociais da respectiva instituição, e declararam que entraram em contato, por telefone, com as diretoras das escolas, para repassar as informações.

Neste mesmo dia, na Escola Municipal, no período vespertino, procuramos os registros da informação do curso de LIBRAS, ministrado pelo CRIE. No entanto, não foi encontrado nenhum registro no livro de ocorrência da escola. Perguntamos à professora participante da pesquisa se ela havia sido informada do respectivo curso. A resposta foi “não”.

Na sequência, percorremos as salas onde estão matriculados os/as discentes surdos envolvidos na pesquisa, com o propósito de observar o processo comunicacional realizado entre os/as discentes surdos, os professores regentes e os colegas ouvintes de sala. Nesse dia, em resposta a esse momento de observação, não identificamos nenhuma troca de sinais entre os discentes surdos e os professores regentes. Em contrapartida, observamos inúmeros sinais trocados entre os discentes surdos e os ouvintes.

Descrever esta situação é algo bastante complicado. Não podemos afirmar a situação acima descrita como um boicote. Acreditamos, mais, na real falta de conhecimento em relação à comunicação e à cultura surda e suas premissas. Porém, a ausência de informação prevalece fomentando pré-noções, ideias preconcebidas, e, sobretudo, idealizadas em relação à surdez como uma deficiência incapacitante ou, de modo igual, ao sujeito/sujeita surdo como um ser incompleto – o que representa uma violência não só física, mas, também, simbólica.

Além disso, constatamos a ausência de compreensão da importância da comunicação para o desenvolvimento sociocognitivo do discente surdo, assim como a total ausência de

políticas públicas que possam cooperar com a promoção do reconhecimento do *status* da LIBRAS como língua natural dos surdos. Nessa perspectiva, nota-se que algumas instituições educacionais que fazem parte do sistema escolar brasileiro, historicamente, até este momento continua a excluir os surdos, e a insistir, silenciosamente, na aquisição da linguagem oral para os surdos nas salas de ensino regular, acrescentando que os professores aceitam a perpetuação dessa situação, não procurando desenvolver a LIBRAS, pela inexistência do conhecimento de que a comunicação é fundamental a qualquer pessoa, sendo ela ouvinte ou surda, independentemente do estágio da vida.

Inferese-se que alguns sujeitos, inclusive, os profissionais da educação, entendem a comunicação como um processo linear, em que há um emissor, um receptor e uma mensagem, mas a comunicação não é mera divulgação de notícias. Trata-se de processo circular, permanente, de troca de informações, sendo essencial, no compartilhamento de ideias, sentimentos e pensamentos sobre diversos assuntos, que façam parte das relações socioculturais e político-econômicas. Também é fundamental a construção de relações sociais, tanto para os surdos quanto para os ouvintes.

5.1.3 Dia 28/10/2022

Retornamos ao CRIE um pouco atrasadas, pois já passava das 10h. Ao adentrarmos a sala do grupo bilíngue, constatamos que eles estavam em reunião, repassando o desenvolvimento dos trabalhos realizados nas escolas que contam com o espaço do AEE. Percebemos diversas dificuldades enfrentadas, sobretudo, em relação ao ensino da LIBRAS para alunos surdos. O uso da LIBRAS se constitui como essencial, segundo fala dos técnicos de referência, no atendimento aos discentes surdos. Todavia, por intermédio da observação direta, constatamos que não havia um relatório claro e preciso com as atividades realizadas, os avanços, os acontecimentos e os registros das atividades em conexão com os professores regentes.

No mesmo dia, no período vespertino, chegamos à Escola Municipal Gabriel Lage da Silva, e logo fomos ao encontro dos discentes surdos, em suas respectivas salas de aulas. Nesse dia, observamos o desenvolvimento de um trabalho pedagógico envolvente, mas, também, observamos a Discente 3 olhando para todos os colegas, e para o quadro branco. Então, a Professora 1 veio até a pesquisadora solicitar auxílio, com a finalidade de orientar a Discente 3 a resolver as atividades de Língua Portuguesa escritas no quadro. De pé, em frente à Discente

3, estabeleceu-se a comunicação, por meio da língua de sinais, e, com gestualidades corporais, a fim de explicar o conteúdo discutido. Naquele instante, a Professora 1 ficou observando, um pouco desconfortável, mas se justificou, pois não dominava a língua de sinais e tinha certa dificuldade em se comunicar com a respectiva discente.

Entretanto, a Professora 1 afirmou que se esforçava para se comunicar, por intermédio de gestos, contudo a mesma não dominava a LIBRAS. Nesse contexto, Strobel (2018) salienta que os gestos e as gestualidades corporais contribuem e podem ser consideradas uma espécie de estratégia comunicacional entre ouvintes e surdos.

5.1.4 Dia 4/11/2022

Por volta das 9h, a pesquisadora chegou ao CRIE. Nesse dia, estavam presentes, na sala do grupo bilíngue em reunião, os técnicos e dois professores da sala do AEE de determinada escola. Nesse meio tempo, um dos relatos dos professores chamou a nossa atenção: uma mãe ouvinte foi à escola porque sua filha é surda profunda. Apesar de a mãe, de acordo com o relato, afirmar veementemente a aceitação plena da surdez da filha, persistia na ideia de que fosse trabalhada a oralidade com ela, pois acreditava que era o melhor para a criança. Segundo o relato dos professores, esta mãe afirmava que já tinha conversado com diversos fonoaudiólogos, que afirmavam a necessidade de desenvolver a oralidade da filha. Ainda por cima, ela só se comunicava, em sua casa, por meio da linguagem oral. A mãe insistia para que a filha fosse orientada, na respectiva escola, com base na língua oral.

Nesse dia, constata-se o esforço da coordenadora do grupo bilíngue em alicerçar os respectivos profissionais lotados na sala do AEE, com arcabouço teórico riquíssimo, com o propósito de esclarecer a mãe a importância e a imprescindibilidade de sua filha apreender a língua de sinais, e, da mesma forma, que a mãe também aprendesse, para que, verdadeiramente, pudesse estabelecer laços comunicativos com a filha.

Foi apresentado, na respectiva reunião, pela coordenadora do grupo bilíngue, a relevância de aquela mãe reconhecer o direito de sua filha de se comunicar por intermédio da língua materna (língua de sinais), e, severamente, chamou a atenção dos professores em relação à passividade destes acerca do direito daquela discente, mencionando o fato de as pessoas surdas, em pleno século XXI, continuarem sendo subtraídas do direito de se comunicar, em sua língua, em sua completude cidadã. Em contrapartida, reconheceu o esforço dos respectivos

técnicos e professores, lotados no CRIE e na sala do AEE, que contribuem, pacientemente, com as interações comunicativas com discentes surdos e com o desenvolvimento da LIBRAS.

5.1.5 Dia 7/11/2022

A pesquisadora chegou à Escola Municipal e seguiu em direção às salas de aulas, onde encontravam-se os discentes surdos participantes da pesquisa. Percebeu-se, naquela instituição de ensino, verdadeiras interações comunicativas e afetivas entre os discentes surdos e alguns discentes ouvintes (sobretudo, entre os mais novos). Nesse dia, à hora do intervalo, presenciamos o desejo de exercer uma das mais importantes necessidades da raça humana: a comunicação por intermédio de sinais caseiros e de mímicas. Observaram-se, também, diálogos processados. Observamos que aquelas crianças não estavam preocupadas com o uso correto ou incorreto da LIBRAS. Havia interação entre surdos e ouvintes.

Naquele momento, consolidou-se a certeza de que ninguém nasce preconceituoso, excludente, com ideias pré-concebidas, mas tende a agir com o ambiente no qual foi inserido. As crianças não costumam se encaixar em estereótipos ou outros tipos de preconceitos, podendo levar anos até para construí-los. Entendemos que, em geral, as crianças não crescem com a concepção de um mundo dividido entre tipos de pessoas; logo, percebemos a importância de uma escola inclusiva, que desenvolva debates acerca da diversidade. Registramos, naquela oportunidade, uma observação realizada pela Professora 1: “É perceptível que os discentes ouvintes mais velhos não possuem o mesmo nível de interação comunicativa e afetiva com os discentes surdos”.

5.1.6 Dia 08/11/2022

A pesquisadora retornou à Escola Prof. Gabriel Lage da Silva, por volta das 8h, com a finalidade de dar continuidade à pesquisa, sendo informada de que a turma das Discentes 3 e 4 estava na quadra de esportes da escola. Ao chegar à quadra, identificamos que os discentes realizavam uma brincadeira conhecida como “cabra cega”, marcada por muitos risos e gargalhadas. Entretanto, as duas Discentes estavam sentadas na arquibancada, sem participar da brincadeira. Neste cenário, enfatizamos que, para o/a surdo, a visão e o tato são integrantes/sentidos que compreendem uma importância extraordinária, assim como destaca Medeiros (2018):

Para os surdos, a visão e o tato adquirem um significado especial, tornando-se lócus privilegiado de sua relação com o mundo, já que o predomínio de modos visuais/gestuais de comunicação (entre os quais a linguagem de sinais) faz com que construam uma forte identidade cultural, alicerçada nessas sensibilidades e experiências partilhadas (Medeiros, 2018, p. 49).

5.1.7 Dia 11/11/2022

Às 9h30, a pesquisadora retorna ao CRIE. Registramos que, nesse dia, todo o grupo bilíngue estava presente: técnicos lotados no CRIE, professores surdos e intérpretes de LIBRAS. A principal demanda daquele dia centrava-se no planejamento e na organização da Festa de Natal do CRIE. Observamos a participação ativa dos professores surdos na organização da programação, envolvendo os discentes surdos atendidos pelo CRIE nas diversas escolas municipais.

As principais discussões a nortear a reunião foram: como se daria o acesso dos discentes surdos ao CRIE no dia da festa; a organização do coral natalino em LIBRAS; o acompanhamento de professores surdos e intérpretes de LIBRAS, regularmente lotados em algumas escolas que possuem a sala do AEE; e as diversas atividades interativas, as quais seriam disponibilizadas nos diversos espaços do CRIE.

Imagem 5 – Reunião sobre a festa de natal do CRIE



Fonte: Carla Georgia (2022)

5.1.8 Dia 17/11/2022

Em continuidade às observações na Escola Prof. Gabriel Lage da Silva, a pesquisadora chegou à escola por volta das 7h15, e a direcionou às salas de aula, onde se encontravam, enturmados, os/as discentes surdos participantes da pesquisa. Com a finalidade de dar continuidade à pesquisa, foi solicitada licença à Professora 1, para poder entrar em sua sala de aula, o que foi autorizado. Naquele momento, verificamos que a Professora 1 realiza a acolhida

dos discentes, com a oração do Pai Nosso. Observamos que as Discentes 3 e 4 não acompanharam a oração com os colegas, e estavam de mãos dadas como os colegas, mas apenas olhando para os colegas ouvintes.

Na sequência, a Professora 1 iniciou as atividades direcionadas ao livro de Língua Portuguesa. Registramos que, em nenhum momento, percebemos alguma orientação acerca das atividades direcionadas às discentes surdas. Novamente, houve um pedido, à pesquisadora, para ajudar a traduzir, em LIBRAS, as atividades propostas para aquele dia. Sentamo-nos em frente às discentes e as orientamos, usando a LIBRAS e sinais domésticos. Dessa forma, as Discentes 3 e 4 conseguiram realizar todas as atividades propostas.

A Professora 1 se aproximou da pesquisadora e comentou que reconhece que o processo cognitivo das Discentes 3 e 4 encontra-se procrastinado, em relação aos discentes ouvintes. Da mesma forma, salientou a importância de ser garantida a presença de um profissional intérprete de LIBRAS, visto que, somente com o uso da língua de sinais, as discentes em questão conseguiriam realizar todas as atividades programadas.

Ressaltamos que a Professora 1 observou e, simultaneamente, comentou as expressões de espanto e de alegria das respectivas discentes, ao concluir cada atividade programada para aquele dia. Percebemos, ainda, que as discentes compreendiam os comandos e realizavam as atividades. Ao final do dia, registramos que a Professora 1, novamente, comentou com a pesquisadora que o domínio da LIBRAS seria de suma importância, como instrumento de interação e comunicação, afirmação essa que leva a pensar na declaração de Sacks (2010:

A língua de sinais ainda preserva, e enfatiza, suas duas faces a-icônica e a abstrata, igualmente, de um modo complementar e assim, embora seja capaz de elevar-se às proposições mais abstratas, à mais generalizada reflexão sobre a realidade, também pode simultaneamente evocar a qualidade concreta, vivida, real, animada que as línguas faladas, se alguma vez tiveram, há muito tempo abandonaram (Sacks, 2010, p. 104-105).

Durante esse período de observação, constatamos o reconhecimento da imprescindibilidade da LIBRAS no processo comunicativo com o sujeito surdo.

Dia 21/11/2022

Às 15h30h, na Escola Municipal Prof. Gabriel Lage da Silva, a pesquisadora se dirigiu à sala onde o Discente 1 encontrava-se regularmente matriculado. No entanto, ao chegar na sala de aula, nos comunicaram que o referido discente estava presente na escola, contudo não quis

entrar em sala. Sem interrupção, também nos informaram que ele se encontrava na sala do AEE. Percorremos a escola e constatamos que o Discente 1 conversava, com o professor surdo lotado na sala do AEE, utilizando a LIBRAS e alguns sinais domésticos, sobre o motivo de sua ausência da sala de aula. O Discente 1 afirmava que “não queria mais participar das aulas, pois não conseguia compreender as coisas. Ele era uma vergonha para sua família e só prestava para dar problemas a todos, e estava decidido a ir trabalhar na feira, como carregador”.

O professor surdo demonstrou perplexidade diante daquelas palavras, assim como em relação à tristeza e a revolta do discente. Imediatamente, o professor surdo convidou o discente a ir à biblioteca, a fim de conversar a sós. Ele aceitou. Passadas algumas horas, o professor surdo procurou a pesquisadora, solicitando sua ajuda, no sentido de traduzir, em Língua Portuguesa, à Coordenação Pedagógica da respectiva escola, a situação enfrentada pelo Discente 1.

Registramos que, naquela ocasião, foram revelados, para a Coordenação Pedagógica, diversos problemas emocionais enfrentados pelo Discente 1, em relação a sua convivência com seus familiares, sobretudo, os irmãos, e, de imediato, foi mencionado que a família do discente já tinha sido chamada alguma vez. No entanto, a resposta da Coordenação Pedagógica no que se refere a situação exposta pelo Discente 1, pasmem, era que não havia muito o que fazer, pois a escola não iria se envolver em problemas particulares. Importante salientar que filhos surdos de pais ouvintes e irmãos ouvintes nem sempre são aceitos ou respeitados em seu direito de ser surdo.

Na tessitura dessa observação, analisamos a rejeição da família, como mencionado acima, atravessados pela negação do outro e pela invisibilidade do respectivo discente surdo. Aquele jovem é, para a família, o estranho, que, aos seus olhos, simboliza o não familiar, o anormal etc. O anormal alarma e aterroriza, e, diante daquilo que para eles é estranho, força-os a sair de seus padrões de normalidade. Uma vez mais, diante das observações, recorremos a Moscovici (2015), e à representação social da surdez, nos sentidos permeados pela objetivação atravessada na reprodução da imagem da surdez relativa às ideias de incapacidade e invalidez, acompanhada pela ancoragem e pelos processos de que se trata de algo estranho e perturbador, no insistente sistema de categorização de normalidade.

Dia 23/11/2022

No CRIE, na sala do grupo bilíngue, assinalamos a presença das Técnicas 2 e 4 conversando com uma professora surda, fazendo uso do celular, por meio de uma chamada de

vídeo IMO¹⁹. Neste contexto, constatamos a relevância dos diversos recursos tecnológicos como possibilidade comunicacional, sobretudo, do uso da tecnologia no desenvolvimento da comunicação e nos processos inclusivos.

Dia 29/11/2022

Na Escola Municipal, por volta das 15h, fomos em direção a sala da Discente 5. Importante ressaltarmos que a presença da pesquisadora na sala de aula foi autorizada pela professora regente, com o objetivo de dar continuidade ao processo de observação direta. Registramos que, logo em seguida, tocou o sinal do intervalo para o lanche. A pesquisadora, como de costume, foi em direção ao refeitório, para observar a interação entre os discentes surdos e ouvintes.

Nesse dia, em uma mesa interativa e comunicacional, se fazia presente o Discente 5, e outros três discentes ouvintes, que se sentaram para jogar UNO. Naquele momento, observamos a alegria contagiante externada no sorriso do Discente 5, quando ele venceu o jogo. Ademais, torna-se oportuno registrar que, em nenhum momento, os discentes ouvintes facilitaram as jogadas para o colega Discente 5. Em determinado momento, o Discente 5 iniciou uma discussão com outro discente ouvinte, que estava no mesmo grupo. O motivo era uma carta indevidamente jogada. Houve necessidade da intervenção de colegas para pacificar os ânimos.

Apontamos que a expressão facial do Discente 5 era de revolta, no que se refere ao ocorrido. ele batia no peito e na mesa, com as mãos, com a intenção de fazer sinais rápidos e, ao mesmo tempo, manifestava sons altos, a fim de chamar a atenção dos colegas para a jogada. Esse momento foi registrado como tenso, mas, aos poucos, a situação foi pacificada, e o jogo continuou, até o sinal tocar, indicando a necessidade de retornar para a sala de aula. Nessa direção, podemos enfatizar que a linguagem corporal do Discente 5 foi usada para demonstrar suas emoções e sua percepção em relação à jogada errônea.

Para Stuart Hall (1997), a cultura estabelece uma forma de compreender, de questionar, de existir, de elucidar o mundo. O existir e o comungar das experiências em sociedade é o que viabiliza a (re)invenção e o desenvolvimento da cultura surda. A cultura surda é formada por expressões faciais, hábitos, códigos e pela língua de sinais. Todos esses artefatos culturais são

¹⁹ IMO é um mensageiro para celular Android, Iphone (IOS) e PCs com Windows. O cerne do aplicativo são as mensagens de vídeo, mas o IMO, igualmente, possibilita conversar via texto, imagens e ligações de voz.

regularmente aplicados pelos sujeitos surdos, sendo uma das muitas formas de manifestar suas identidades culturais.

Por conseguinte, o Discente 5, assim como a comunidade surda, luta contra o esmagamento de sua cultura. Eles se esforçam para manter sua identidade viva, empregam sua língua nos momentos de encontro, nos intervalos de recreio, nas idas ao bebedouro, nos acordos às escondidas. Por meio dessas mobilidades de resistência, constata-se uma oportunidade de experimentar a identidade de uma comunidade minoritária, atravessada pela formação de sujeitos híbridos.

Dia 16/12/2022

Às 9h, no CRIE, participamos da festa de Natal, com a presença de representantes de escolas da rede municipal de ensino, bem como de alguns discentes atendidos pelo CRIE, de professores e assistentes lotados nas salas do AEE, assim como de alguns pais e responsáveis. Nesse dia, observamos uma manhã de muita diversão, brincadeiras e mensagens de confiança. Foi assim a festa de Natal que o CRIE realizou para as crianças especiais, regularmente matriculadas na rede municipal de ensino. Houve apresentação de um coral em LIBRAS, coordenado por um professor lotado na sala do AEE, de determinada escola municipal. Esse professor estava caracterizado de palhaço Pirulito, e orientava o coral.

O palhaço Pirulito (*ver Imagem 5*) comandou a festa com brincadeiras, abraçou muitas crianças que ali se encontravam, tirou fotos e distribuiu bombons de chocolate. Após a apresentação do coral, as crianças foram direcionadas a diversas salas, onde estavam preparadas atividades pedagógicas para os discentes, como pinturas, colagens de miçangas e outras brincadeiras. Ao final, as crianças receberam o lanche e retornaram para suas escolas de origem, em transporte fornecido pela Prefeitura Municipal de Belém. Tudo foi registrado, em fotografia, pela pesquisadora, com a câmera digital do Celular MOTO G.31.

Imagem 6 – Festa de natal CRIE



Fonte: Carla Georgia (2022)

5.2 Análise das observações diretas

A análise em questão está associada às observações e narrativas realizadas, como parte metodológica desta pesquisa, ao considerar as observações que se alongam nas representações sociais, que evidenciam como determinadas instituições compreendem o sujeito surdo, e fundamentadas nos referenciais teóricos de Moscovici (2015). Essas representações se distinguem em diversos momentos, pois ora os determinam como sujeitos patológicos incapazes, entendendo a surdez como doença, ora como sujeitos participantes de um grupo minoritário, os quais possuem particularidades linguísticas que necessitam ser respeitadas e reconhecidas. Ou seja, é preciso investir na compreensão da surdez como diferença.

Nas observações realizadas, verificamos articulações com imagens fixas da surdez, em que as representações sociais, conforme Moscovici (2015, p. 24), organizam uma “formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso”. Dessa forma, percebemos que as representações sociais da surdez se estruturam, sobretudo, quando os discentes surdos são revelados na instituição escolar. Entretanto, averiguamos que a herança histórico-cultural da comunidade surda não possui o mesmo reconhecimento do que a herança cultural ouvinte.

Evidenciamos, também, o senso comum em relação à surdez, em diversos aspectos: aceita-se, com leniência, a ausência do processo comunicativo com os discentes surdos; a cultura surda não é valorizada, e, de forma bastante discreta, há profundo esforço em transformar o não familiar em familiar; o saber cotidiano de profissionais envolvidos neste estudo, a respeito da surdez, é reputado e aceito como verdadeiro, mas percebemos, claramente, que o conhecimento científico, com relação à surdez, ainda precisa ser aprofundado, sobretudo, na instituição escolar.

Depreendemos que o conhecimento em relação à surdez, em alguns profissionais envolvidos na pesquisa, ainda se encontra associado a explicações produzidas na vida cotidiana, e, particularmente, por meio da comunicação interindividual, formando, assim, uma versão contemporânea do senso comum. Ou seja, conforme Jochelovitch (1997, p. 42), as representações sociais se constituem em uma estratégia fortalecida por atores sociais “para enfrentar a adversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”.

A técnica da observação direta, associada à observação participante, possibilitou-nos conectar diferentes situações em tempo restrito, mas nos trouxe informações que nos fizeram

compreender que os discentes surdos enfrentam dificuldades, principalmente, em relação à compreensão de sua linguística, que se distingue pelo processo comunicacional realizado por intermédio da LIBRAS, sua língua natural. No entanto, como falar em processo comunicacional se, na respectiva escola, não há um intérprete de LIBRAS, e nenhum dos professores regentes, com discentes surdos regularmente matriculados em sua sala de aula, dominam a língua de sinais? Lembrando que a língua é o instrumento com o qual o discente realiza a leitura de mundo. A linguagem humaniza e, como já mencionado, é por intermédio dela que os seres humanos expressam sentimentos, constroem pensamentos, interagem com o ambiente e com os outros.

Nas observações, percebemos que a representação social da surdez, para alguns sujeitos envolvidos nesta pesquisa, se marca pela diferença entre discentes surdos e ouvintes, em que a falta do sentido da audição torna-se um empecilho ao desenvolvimento global do discente surdo, pois o parâmetro usado nas instituições sociais, frequentemente, é o modelo ouvinte criado pelo construto clínico-terapêutico.

Nestes primeiros encontros no campo de pesquisa, constatamos ausência de conhecimento da surdez, possibilitando diversas situações em que a representação social da surdez é identificada como deficiência e incapacidade, pois se destaca a crença de que em nenhum momento é possível a comunicação correta com os surdos. Por conseguinte, consolida-se a ideia de que os discentes surdos não pensam, ou não têm o que dizer. Ou mesmo a compreensão equivocada do que seria a comunicação, não como relacional, mas como transmissão única, em que um fala e, necessariamente, o outro deve entender ou receber passivamente.

Assim, há insistência numa representação estereotipada dos surdos. Nas palavras de Dorziat (2011):

No decorrer da história, os surdos têm visto suas identidades serem construídas por meio de discursos recheados de estereótipos, nos quais a deficiência auditiva surge como um aspecto definidor de todas as suas (im)possibilidades. As infinitas capacidades humanas de estabelecer contatos, relações e de construir caminhos múltiplos são ignoradas, ratificando-se o binômio normal/deficiente, como possibilidades opostas (Dorziat, 2011, p. 8).

Presenciamos momentos como os relatados acima, em que as particularidades dos discentes surdos são desprezadas. Identificamos a necessidade de um diálogo claro, a fim de esclarecer a surdez alicerçada numa construção histórica e social, resultado de confrontos sociais, respaldados em mecanismos de significação e de representações compartilhadas entre

os surdos (Skliar, 2001). Isso evidencia a relevância de compreender que a surdez é uma maneira de ser e estar no mundo, e não uma enfermidade, que impossibilita o sujeito surdo de pensar, agir e, principalmente, de se comunicar.

Notadamente, na Escola Municipal Prof. Gabriel Lage da Silva, percebemos que certas práticas forçam o discente surdo ao padrão de “normalidade”, sobretudo, na necessidade da oralidade, para estabelecer a comunicação entre a professora regente e o respectivo surdo. Assim, dá-se “a superação da condição da surdez, através do aprendizado da língua oral, da medicalização da surdez”, a fim de que sejam aceitos e incluídos socialmente, e, dessa forma, adquiram “valores e padrões culturais dos que ouvem e falam” (Thoma, 1998, p. 127).

Na tessitura dessa síntese, o imaginário social, no que se refere aos discentes surdos, é fortalecido por modelos estereotipados de sua cultura e sua língua. Por essa razão, há a crença de que os discentes surdos são naturalmente manuseados e confundidos, simplesmente, pela característica surda, numa asserção do senso comum usual de que os sujeitos surdos não têm uma cultura e uma língua.

Levando em conta as análises e discussões acerca dos dados produzidos pela técnica da observação direta e participativa, que orientaram a compreensão desta tese, fundamentada na teoria das representações sociais, quando os discentes surdos são chamados de “deficientes”, concretiza-se a categoria da classificação, de modo a determinar uma associação negativa, no que diz respeito a eles, de segregação, por não estarem delimitados em padrões ou modelos que considerados apropriados e reputados socialmente.

Entendemos a necessidade de desconstruir narrativas a respeito dos surdos, que se “cristalizam” em representações que determinam e impossibilitam a ação desses sujeitos, e conduzi-las por uma nova concepção, que possa, por certo, anular os modelos de deficiência e de doença, de modo a se encaminhar, por conseguinte, a outros dispositivos de representações que reconheçam e deem importância às diferenças identitárias, linguísticas, e aos processos culturais dos surdos, ou melhor, a representações socioantropológicas.

5.3 Segunda etapa: as entrevistas

Refletimos que estas observações possibilitaram a análise do contexto dos surdos numa escola contemporânea, e, sobretudo, as representações usadas nas instituições sociais, que induzem a compreensões negativas sobre os respectivos discentes. Contudo, igualmente, que possam colaborar nas transformações necessárias e na formação de novas representações, que

impulsionem o reconhecimento e o respeito à sua diferença, à recongição de sua cultura e, de modo igual, à sua língua, de modo a libertá-los de qualquer forma de ouvintismo.

As interpretações e as narrativas de sociabilidades ponderadas e efetuadas no CRIE e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva podem ser consideradas como componentes que auxiliam a observação de particularidades da representação social da surdez. As conexões determinadas nessa etapa metodológica, por intermédio das observações diretas e participantes, cooperaram com a concretização fértil da etapa seguinte, de realização das entrevistas com os discentes surdos, a professora regente e a técnica do CRIE.

O Centro de Referência em Inclusão Gabriel Lima Mendes (CRIE) e a Escola Municipal Prof. Gabriel Lage da Silva são os espaços de investigação desta pesquisa. Importante ressaltar que ambos não são espaços desconhecidos pela pesquisadora. Na realização das entrevistas, percebemos, de modo irrefutável, o quão salutar foram as observações nos respectivos espaços. Por entre inúmeras peregrinações, experiências e empecilhos, facilitaram-nos uma proximidade maior com os sujeitos envolvidos, compreendendo suas vivências e seus universos de interesses, o que foi importante para conseguirmos responder aos objetivos traçados nesta pesquisa.

Necessário lembrar que os primeiros contatos com os componentes deste estudo foram realizados por meio de reunião, a fim de esclarecer a importância da pesquisa, os seus objetivos e como o estudo poderia elucidar e colaborar com as nossas compreensões a respeito da representação social da surdez. Contamos com a participação de 7 (sete) sujeitos, sendo dois ouvintes e cinco surdos.

A técnica para coleta de dados selecionada para realização desta fase foi a entrevista em profundidade. Considerada uma acepção abrangente de comunicação entre as partes, e reduzida como método de coleta de informações a respeito de determinada temática científica, a entrevista em profundidade é um dos procedimentos mais usados no processo de construção de um trabalho de campo. Entendemos, aqui, a entrevista em profundidade, essencialmente, como interlocução com dois ou mais interlocutores, a todo momento, com o propósito direcionado à formação de dados apropriados à pesquisa (Minayo, 2016).

Essa técnica de escolha foi determinada com base nas particularidades comunicativas do grupo participante (surdos/ouvintes) da pesquisa. Logo, no processo de execução das entrevistas, o uso da LIBRAS, nas entrevistas com os discentes surdos, e da língua oral, com a técnica do CRIE e a professora regente, foram fundamentais para estabelecer o processo comunicativo.

No CRIE, as entrevistas foram realizadas na sala bilíngue, e, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva, na sala da biblioteca. Ambas as salas eram climatizadas. Ali, realizaram-se as apresentações e informações relacionadas aos objetivos e às inferências da participação na pesquisa, as respostas diante das interrogações e a assinatura do TCLE (*Apêndices C,D e E*). As entrevistas foram estruturadas por *script*, com padrão semiestruturado²⁰, formadas por dois roteiros diferentes, um direcionado aos discentes surdos, com dez perguntas abertas, e o segundo direcionado à técnica do CRIE e à professora regente, com nove perguntas abertas, que objetivavam reunir elucidações sobre: processos comunicativos desenvolvidos entre o CRIE e a Escola Prof. Gabriel Lage da Silva, e como estes atravessam a construção da representação social da surdez, afetando o reconhecimento da cultura surda; comportamentos, ações e práticas inclusivas direcionadas aos discentes surdos; processo comunicativo entre a técnica do CRIE, a professora regente e os discentes surdos; vínculos comunicativos entre a família dos discentes surdos, a escola e o CRIE.

Demarcamos que o ato de realizar entrevistas se reveste de interação profunda, considerando que não se trata, apenas, de perguntar e responder, mas de compreender o contexto sociocultural do participante da entrevista (Costa et al., 2024). O método tem a intenção de proporcionar oportunidades de diálogo, em momentos formais ou informais, de modo a promover uma intercomunicação, que, ao mesmo tempo, estabeleça confiança entre pesquisado e pesquisador, e contemple os objetivos da pesquisa, de forma responsável e compromissada com a realidade. Evidente que esses princípios sobre a entrevista são reputados como procedimentos de comunicação que oportunizam um diálogo possível entre entrevistador e entrevistado. Esta decisão está permeada de conexões movimentadas por sinais e palavras. A situação reivindicava considerações sobre como interpelar e realizar as entrevistas. Não que sinais e palavras não estivessem presentes, pois eram presentes e reais, mas havia algo maior: a presença de um relacionamento de natureza viva, dinâmica e incitante, movido por aspectos reais, expressos no cotidiano.

Nesse contexto, reconhecemos a relevância de dominar a LIBRAS no desenvolvimento de todas as etapas desta pesquisa, sobretudo, nos diversos momentos e aproximações com os discentes surdos. Cada sinal, gesto facial descrito ou palavra anotada nas entrevistas representaram um significado, uma relação com alguma situação importante, pois a “palavra

²⁰ A entrevista semiestruturada é uma reunião de perguntas fechadas e abertas, na perspectiva de dissertar sobre o que concerne ao tema determinado, sem me aprisionar à ordem estabelecida ou as questões *ipsis litteris*. Ainda assim, sem fugir do assunto/concepção nuclear dos questionamentos.

revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (Bakhtin, 2004, p. 66). Procuramos, então, orientar os relatos correspondentes às concepções apresentadas como ação comunicativa que não se limita a uma conceituação simbólica, com interpretação finalizada e particular, e, sim, levando em conta as compreensões relacionadas a uma realidade precisa, real, em circunstâncias, outrossim, concretas de comunicação discursiva (Bakhtin, 2003).

Ressaltamos que, nas entrevistas com os discentes surdos, as perguntas foram traduzidas para Libras (língua de sinais). O entrevistado surdo respondia em Libras, ou, por vezes, com uso de sinais caseiros. Com os sujeitos ouvintes, usamos a língua portuguesa oral. E, dessa forma, demos sequência à ordem do discurso, da formação das concepções e das narrativas dos sujeitos comunicantes surdos e ouvintes.

As entrevistas foram todas registradas, reforçando que, antes de qualquer gravação, houve a solicitação de autorização expressa para os entrevistados, os discentes surdos – sendo que todos os responsáveis assinaram documentos autorizando a gravação de imagem –, com gravador com voz digital e câmera do celular MOTO G31.

Destacamos, ainda, que, conforme os entrevistados respondiam às questões, a entrevistadora anotava as respostas, em relação aos discentes surdos, identificando todas as gestualidades na câmera do celular e no roteiro de entrevista. Previamente ao início das entrevistas, a pesquisadora buscava momentos de reflexão e concentração, a fim de evitar perder alguma troca de olhar, qualquer sinal ligeiro, ou, ainda, um leve movimento com a cabeça, que revelasse determinada situação, decepção vivida ou lembrança.

À vista disso, a entrevista em profundidade se revelou uma técnica interessante e envolvente, transformando-se em momentos deleitosos e abundantes em relatos de incertezas, aflições e dúvidas, experiências vividas e orientadas pelas perguntas antecipadamente elaboradas e analisadas, revelando, por fim, a compreensão de todos os participantes.

Todas as entrevistas foram marcadas antecipadamente, pela manhã, nos horários entre 80h às 12h, e, à tarde, de 14h às 17h. Determinamos a realização de uma entrevista por dia. Procuramos, dessa maneira, oferecer absoluta concentração para cada entrevistado, e para os registros que auxiliariam construção de uma profícua narrativa.

Nesse cenário da pesquisa e do encontro, depreendemos a profundidade não à incapacidade, mais, sim, à dificuldade de ultrapassar os obstáculos de caráter comunicacional, cultural, social e político. Tais obstáculos estão em todos os ambientes, no dia a dia,

reverberando-se, de modo acentuado e hegemônico, na vida dos discentes surdos, e influenciando a construção de si, nos relatos aqui mostrados.

Na próxima seção, valemo-nos dos relatos dos/das entrevistados/entrevistadas para analisar a construção narrativa dos discentes surdos, da professora e da técnica, em relação a si, aos fatos, à realidade e à cultura surda.

6 CONSTRUÇÃO DE SI E A RELAÇÃO COM O OUTRO E O MUNDO

Mesmo que nossa pesquisa não tenha enveredado pelo caminho da hermenêutica de Paul Ricoeur, ela atravessa, a partir da interpretação e da significação dada por discentes surdos, técnicos e professores, uma compreensão profunda da realidade desses sujeitos no mundo. Fazemos tal registro, considerando que a linha de pesquisa do Programa se alinha numa hermenêutica comunicativa, em particular, as análises teóricas e metodológicas de minha orientadora, fundamentadas nessa concepção. Por isso, sentimos necessidade de demarcar que nossa pesquisa foi atravessada pela identidade narrativa *ricoeuriana*, quando o filósofo sugere que a compreensão de nós mesmos (nossa identidade) é construída através das histórias que contamos sobre nossas vidas (Ricoeur, 2010, 2014).

6.1 As narrativas dos entrevistados

Neste momento, iniciamos a reescrita das narrativas dos/das entrevistados, destacando que as entrevistas com discentes surdos foram traduzidas pela pesquisadora, que possui conhecimento da língua de sinais. Organizamos as análises, a fim de responder aos objetivos da tese. Acreditamos na imperiosa necessidade de escuta das narrativas dos/das sujeitos participantes da pesquisa, uma vez que eles têm legitimidade para falar de si. Assim, conseguimos ouvi-los, respeitando e compreendendo suas representações sociais, seus sentimentos, suas afetações, suas particularidades, seus comportamentos, suas concepções e seus valores, por intermédio de linguagem oral ou sinalizada, a respeito do que lhes foi perguntado.

A transcrição das narrativas se configurou, para nós, como uma grande responsabilidade, considerando o compromisso com a compreensão daquilo que sujeitos e sujeitas relatam sobre suas realidades. Amparamo-nos, ainda, em Bardin, a fim de fortalecer nossas práticas investigativas:

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobredeterminação de algumas palavras ou fins de

frases. Uma entrevista é, em muitos casos, polifônica²¹ (Bardin, 2010, p. 90 – *grifos da autora*).

Ao realizarmos as entrevistas com cada um dos respondentes, procuramos seguir a identificação mediada por questões norteadoras à técnica do CRIE e à professora regente, e um segundo roteiro de perguntas direcionadas aos discentes surdos. Na sucessão de cada narrativa, caracterizamos as contribuições de cada participante surdo ou ouvinte nas entrevistas. Nossas perguntas alicerçaram-se em um roteiro de perguntas abertas, conforme descrito abaixo (*o roteiro completo pode ser encontrado no Apêndice C*).

1) **Roteiro 1** – Perguntas para a técnica do CRIE e para a docente

- a) Como você compreende ou representa a surdez?
- b) Qual sua concepção sobre a cultura surda?
- c) Como você percebe a relação entre a escola e os/as discentes surdos/as?
- d) Como percebe e desenvolve a comunicação com os/as discentes surdos/as regularmente matriculados na Escola Prof. Gabriel Lage da Silva?
- e) Quais habilidades comunicativas você trabalha com os/as discentes surdos/as?
- f) Quais são as orientações usadas por você para se comunicar com os/as discentes surdos/as?
- g) Na sua concepção, a representação social da surdez coopera ou dificulta a consciência de cidadania?
- h) Você acredita que a influência da representação social da surdez contribui com a promoção de comportamentos e práticas inclusivas?
- i) De acordo com seu planejamento, há orientações traçadas para o desenvolvimento de ações direcionadas aos surdos, ou suas ações são únicas para os/as surdos/as e ouvintes?

2) **Roteiro 2** – Perguntas para os discentes surdos

- a) O que representa a escola para você?
- b) Há comunicação entre a escola e vocês?

²¹ Considera-se polifônica na acepção outorgada por Mikhail Bakhtin (2003), em sendo a presença de outros textos dentro de um texto.

- c) Sua família participa das atividades na escola?
- d) Como você interage com os outros discentes?
- e) Como é a comunicação com os/as professores/as?
- f) Você gosta de conversar com os/as professores/as e colegas na sua escola?
- g) Como você compreende a cultura surda?
- h) Você sabe o que representa o CRIE? E como é o relacionamento com os técnicos do CRIE?
- i) Você se sente incluído no espaço escolar?
- j) O que você gostaria de falar a todos, quando percebe que as pessoas próximas não sabem sobre você?

Após descrever as técnicas usadas para realização da entrevista, esclarecemos que optamos, primeiramente, por iniciar as narrações com as funcionárias ligadas ao sistema de ensino (técnica e professora regente), e, na sequência, a narração dos discentes surdos. A escolha foi intencional, com a finalidade de compreensão da ação institucional em relação à política de atendimento aos discentes surdos. Ou seja, buscou-se analisar a ação escolar e sua atuação no processo de inclusão ou exclusão discente.

Esclarecemos, ainda, conforme indicado anteriormente, que nossa entrevista teve inspiração na entrevista narrativa (Jovchelovitch, 2002), buscando capturar as experiências e percepções dos participantes de forma mais livre, assim como permitindo que eles narrassem suas experiências com base em suas vivências.

Do mesmo modo, nossa escrita segue o critério de narração das entrevistas, apresentada em forma de narrativa corrida, sem recuos. Essa escolha tem como objetivo valorizar as falas dos sujeitos entrevistados, preservando a fluidez e suas falas. Ao adotar esse formato, buscamos destacar a experiência e a perspectiva de cada indivíduo, permitindo que suas narrativas ganhem centralidade no processo de análise, sem a interrupção de interpretações ou comentários intermediários, realizados somente quando necessários. A abordagem respeitou, também, o ritmo próprio de cada depoimento, o que oferece uma imersão direta nas reflexões dos participantes.

Ressaltamos, segundo Jovchelovitch (2002), que a entrevista narrativa possibilita ao entrevistado contar sua história, com a valorização da subjetividade nas interpretações pessoais. Esse método qualitativo permite que o participante organize suas falas numa sequência temporal, ou lógica, que faça sentido para ele. Logo, permite, ao pesquisador, compreender o

modo como os indivíduos organizam suas experiências, e como essas narrativas revelam elementos culturais, sociais ou pessoais.

Destacamos, aqui, que as entrevistas realizadas vão ao encontro do primeiro campo de estudo de Jodelet (2001), qual seja: reconhecer o sujeito histórico e social quando se relaciona com a abordagem processual, visto que possibilita a responder à questão **“Quem sabe e de onde sabem?”**.

Nossa primeira entrevista foi com a técnica do CRIE. Ela em 39 anos, é funcionária pública concursada pela Prefeitura Municipal de Belém e atua, há mais ou menos três anos, no grupo Bilíngue do CRIE. A entrevistada se autodeclara mulher branca, ouvinte, casada, mãe de dois filhos. Possui nível superior completo em Licenciatura Plena em Pedagogia, com Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia. Atualmente, é participante do curso de LIBRAS, oferecido pelo CAS.

A referida técnica inicia a narração apresentando sua ideia e compreensão sobre o sujeito surdo, declarando e reconhecendo como uma patologia, quando reivindica o CID. Relata a técnica: “Bem, a surdez, a meu ver, é uma deficiência, não vamos romantizar. Possui um CID, não há como negar. Agora, pela minha experiência profissional, reconheço que os surdos são pessoas como eu, como você, eles se comunicam. Afirmo que o silêncio os torna mais perceptivos do que muitos ouvintes. O/a surdo fala com as mãos e ouve com os olhos. Não vou negar: em relação à cultura surda, acredito que necessita ser amplamente divulgada. O que sei da cultura surda aprendi em alguns livros, e na convivência com alguns surdos. Alguns princípios norteadores que são imprescindíveis para quem trabalha com surdos, tipo: nunca falar de costa com um/uma surdo/surda, sempre falar de frente e, se possível, próximo, porém, na minha concepção, a língua de sinais é o elemento mais importante da cultura surda. Utilizo a LIBRAS para me comunicar com os/as surdos, porém, acredito que a grande dificuldade está na relação do dia a dia na escola, pois nossos docentes, em sua grande maioria, não possuem o domínio da LIBRAS. Isso é um complicador. Estamos em uma luta árdua para contratar intérpretes de LIBRAS, para as escolas que possuem discentes surdos. No entanto, o trabalho desse profissional é oneroso, necessita todo um cuidado com o teto do orçamento destinado para a educação municipal”, relata.

Continua sua narração, falando do pouco que compreende sobre a representação social da surdez: “Novamente, repito, não vamos romantizar. Tenho certeza, a sociedade brasileira não compreende a surdez somente como uma diferença, uma forma de entender a vida. Constato, diariamente, nas escolas das quais faço visitas, preconceito, sentimento de piedade, não só para

com os surdos, mas, também, com tudo o que é diferente. A própria família entende dessa maneira: aquela criança ou jovem é um incapacitado, inútil. Já tive denúncias complicadíssimas, envolvendo famílias que trancam seus filhos surdos em casa, e a escola é, apenas, para garantir o benefício no final do mês. O CRIE, como você sabe, tenta intervir sempre, como pode. Buscamos sempre orientar, por meio de formações, os docentes, em relação às práticas e aos comportamentos inclusivos. Tentamos auxiliar os professores na construção de um planejamento que atenda as diversas necessidades de uma turma heterogênea. Entretanto, não é fácil. Há ‘profissionais e profissionais’ na educação, e nosso campo de atuação ainda é muito restrito. Temos uma certa dificuldade em acompanhar as atividades nas escolas. Nosso trabalho é mais direcionado para os relatórios das salas do AEE. A cidadania para todos é uma utopia, bem distante da realidade, principalmente, para as pessoas surdas das classes populares. Tudo que escapa do tradicional é assustador”, relata a técnica.

Identificamos, na fala da técnica, a existência de preconceitos quanto à participação de pessoas com deficiência surda. Ela demonstra maior preocupação com sua atividade técnica do que com a possibilidade de realizar uma comunicação relacional mais efetiva, e afetiva, com os discentes. A responsabilidade parece ser um ente distante de si, pois estaria na escola, e não entre todos, dentro da sociedade e da escola.

Após a escuta da técnica, realizamos a entrevista com a professora regente. Lotada há treze anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva, ela tem 42 anos de idade, é funcionária pública concursada pela Prefeitura Municipal de Belém. A professora se autodeclara mulher branca, ouvinte, divorciada, mãe de três filhos, com nível superior completo em Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior.

Nos mesmos moldes da narração da técnica, compreende a surdez como um fator de conflito na sociedade: “Compreendo a surdez como uma deficiência. A ausência de audição em determinadas pessoas carrega consigo inúmeras dificuldades, ou seja, o fato de não ouvir é um complicador na vida do surdo, como também das pessoas que o cercam. Veja: quando falo de complicador, penso não só na dificuldade da pessoa surda. Falo em nome das pessoas que lidam com este surdo; não é fácil. Vou explicar melhor: no meu caso, tenho uma turma com 35 alunos ouvintes, que se comunicam através da língua oral portuguesa, e tenho três alunos surdos, que não conseguem se comunicar em língua oral portuguesa, e ainda estão aprendendo a língua de sinais. Eu fico sem saber o que fazer com os discentes surdos”, relata.

Constatamos que a professora não está preparada para receber discentes com surdez, e, inclusive, acredita na impossibilidade de comunicação entre surdo e ouvinte. Em relação à cultura surda, a professora regente revela confusão de compreensão sobre o que entende ou significa cultura, uma vez que declara perceber que não há diferenças entre cultura surda e cultura ouvinte: “Acredito que o que importa é a nossa cultura paraense, nossos costumes, músicas, nossa alimentação”, sentencia. Ou seja, a professora entende a cultura como algo homogêneo e padronizado. Ela continua: “Daí, eu pergunto: a cultura surda tem comida diferente? Há cantigas diferentes para os surdos? Há danças específicas para os surdos? A cultura que importa é a nossa cultura paraense, não acredito em tipos de cultura. A língua de sinais é a única especificidade, a meu ver. Como professora regente, percebo que a escola sempre tenta trabalhar com os nossos discentes surdos, assim como com qualquer criança especial. Porém, observo que os discentes surdos não gostam de se relacionar com os outros alunos. Eles sempre ficam isolados, nunca se manifestam. Nas atividades extracurriculares, eles nunca participam. A escola bem que tenta, mas não há muita receptividade”, narra. Observamos que a professora regente impõe a culpa aos próprios sujeitos surdos pela sua condição, sem perceber a própria exclusão feita pelo sistema e pela escola, inclusive por ela mesma.

Quando indagada sobre a relação comunicativa estabelecida com os discentes, a professora afirma que não faz esforço para estreitar ou melhorar essa relação comunicativa. Ela começa assim o relato: “Em relação à comunicação, não vou mentir, não domino a língua de sinais, não consigo compreender os gestos que eles fazem. Acho muito complicado. Já pensei em fazer um curso de LIBRAS. No entanto, não tenho tempo. Trabalho o dia inteiro, chego em casa, e ainda tenho que organizar aulas e minha vida pessoal. Assim sendo, não tenho condições. Sem falar que investir em cursos é algo caro, e nosso salário encontra-se defasado. Não tenho condições. Então, vou tentando fazer o que eu posso, no que se refere a estabelecer uma comunicação efetiva com os meus discentes surdos. Geralmente, quando posso, copio algumas atividades no caderno deles, ou trago algumas atividades impressas, entrego para o responsável, que vem buscar, e peço para eles ajudarem a fazer em casa. Por vezes, os próprios colegas se esforçam em falar com eles, explicar as atividades. Acho isso muito bacana da parte deles”, relata a professora. Constatamos, assim, que a professora se exime de responsabilidade na realização das tarefas: “Considero que um intérprete de LIBRAS é essencial, mas já cobrei, já reclamei, e, até agora, só promessas. Enquanto isso, eu tenho que dar conta de tudo. Não é fácil”.

Com relação à representação social negativa da surdez, a professora acha que há certo exagero da sociedade. Para ela, pelo contrário, acredita que há proteção quando comparada com outras realidades: “Considero que há um certo exagero. Vejo que, nas escolas, bem como em muitos espaços, há uma espécie de superproteção às pessoas com necessidades especiais. Vou explicar melhor: não consigo ver como a surdez impede a pessoa de ter seus direitos garantidos como cidadão. Todos os meus alunos surdos recebem o benefício do governo, que equivale, salvo melhor juízo, a um salário mínimo. Só por ser surdo, eles possuem direitos a diversas gratuidades: ônibus, cinema etc. Posso até estar falando uma tolice, mas, aqui, nesta área da escola, a carência é geral; há famílias que não possuem nenhum tipo de rendimento, há crianças que passam fome. A pobreza é para ouvintes e surdos, sem distinção. Em relação à representação social da surdez, não percebo que ela contribui na promoção de práticas inclusivas, ou mesmo em comportamentos inclusivos”, relata.

A professora relata, ainda, ter dificuldades de se relacionar com os discentes surdos, o que demonstra, claramente, um comportamento de exclusão, da própria profissional, com esses sujeitos: “Minhas aulas são todas planejadas, mas, por conta da ausência do profissional de LIBRAS, como mencionado acima, tenho dificuldades em desenvolver atividades e interagir com os discentes surdos lotados na minha sala de aula. É como falei acima: eu tento, mas tenho dificuldade de me relacionar com eles. Ressalto que a escola possui um trabalho muito bom na sala de leitura; lá, a professora domina a LIBRAS e trabalha diretamente com eles. O trabalho é todo desenvolvido por intermédio da literatura infantil. Eles adoram, fazem muitas atividades com esta profissional”, narra. A professora finaliza o relato à pesquisadora, ao deixar claro que busca, constantemente, ajuda do CRIE, mas tais profissionais “ficam só em promessas, e a responsabilidade fica toda em nossas mãos. Estou um pouco cansada, e, assim, vamos fazendo o que é possível”.

Após os dois relatos, tanto da técnica quanto da professora regente, realizamos a descrição das falas e analisamos as narrações, com a finalidade de compreensão das temáticas abordadas e das manifestações advindas de suas narrações. Em seguida, de posse dos relatos interpretativos da técnica e da professora regente, iniciamos as entrevistas com os discentes surdos.

6.2 Narrativas discentes

a) “Discente 1”: jovem de 10 anos, regularmente matriculado no CI, no 3º ano do Ensino Fundamental, apresenta um quadro de surdez neurossensorial profunda e bilateral, de causa desconhecida. A surdez foi diagnosticada quando tinha dois anos de idade. Mora com seus pais, ouvintes, e mais cinco irmãos, todos ouvintes, sendo três homens e duas mulheres.

Nossa terceira entrevista foi com o Discente 1, que iniciou seu relato falando da relação com a escola. “Minha escola é muito boa e bonita. Gosto muito de estudar, e lá consigo sonhar com um mundo melhor para mim. Na realidade, é na escola que me sinto melhor. Lá, eu brinco, danço. Tem uma menina que estou gostando, mas acho que ela não sabe ainda. Na minha escola, tenho merenda, e posso até repetir. Tenho um pouco de dificuldade para me comunicar com os meus amigos, com os professores, mas em casa é pior. Lá, ninguém tenta conversar comigo, e, geralmente, fico isolado. Por isso, gosto muito de vir para a escola. Aqui, os professores fazem gestos meio malucos para falar comigo. Às vezes, meus amigos é que me ajudam a fazer as tarefas que os professores pedem. Minha família é muito complicada. Meu pai não gosta que eu venha para escola. Ele briga muito com a minha mãe. Ele quer que eu trabalhe com ele na feira; minha mãe não deixa. Meus irmãos são mais inteligentes. Eles sabem ler, escrever. Meu pai diz que meus irmãos têm um grande futuro; eu, não. Fico chateado, mas já estou acostumado. Quando chego aqui na escola, fico feliz, porque tenho, pelo menos, alguns amigos para conversar. Às vezes, jogar bola com meus amigos... Aqui, tudo posso fazer”, relata o Discente 1.

Em seguida, o Discente 1 narra as dificuldades de comunicação com colegas e professores: “Sempre tenho que buscar ajuda de um colega para conseguir falar com os professores. Meus amigos, alguns, já conhecem um pouco da língua de sinais. Eles pesquisaram na internet, só para poder falar comigo. Fico muito feliz por isso”, narra o discente para a pesquisadora. Segundo ele, não sabe muito bem o que é a “cultura surda”, assim como para que serve o CRIE. “Não sei direito o que é esse CRIE, e para que serve. Acho que veio aqui na escola uma ou duas vezes, me chamaram em uma sala. A moça perguntou meu nome, e algumas coisas chatas, tipo: se estou bem aqui na escola, se venho para a aula todos os dias, coisas desse tipo. Que eu me lembre, só isso, mesmo. Depois disso, nunca mais, ninguém veio falar comigo, pelo que eu lembro”.

Em sua narração, o Discente 1 expressa ser bem acolhido pela escola. “Sempre gosto de participar de tudo aqui na escola, porém, nem tudo eu consigo participar. Já participei de dança,

jogo futebol, jogo ping-pong com meus amigos. Mas há algo que me deixa um pouco triste: não conseguir entender as matérias. Tenho dificuldade de compreender o que o professor está explicando. Não posso ficar, toda hora, pedindo ajuda ao meu colega que conhece um pouco de LIBRAS. A mãe dele já disse para ele parar de me ajudar, porque ele pode se prejudicar” – tal fato específico é narrado com tristeza.

Em seguida, o Discente 1 relata o que gostaria de falar para todas as pessoas, e “principalmente para minha família”: “Eu sou uma pessoa, e eu sei muito bem que muitos acham que eu não entendo nada, que sou burro. Gostaria de dizer que eu gosto do jeito que eu sou. Me acho muito bonito, e só preciso de uma chance para aprender mais coisas. Eu não sou burro. Gosto de estar no meio das pessoas, sorrir, dançar (não ouço a música, mas eu imagino na minha mente; aí, eu danço). Adoro jogar futebol e tenho um sonho ser jogador de futebol. Quero trabalhar e casar e ter uma família. Eu sei que posso”, finaliza²².

b) “Discente 2”: jovem de 13 anos, discente regularmente matriculada no CII, no 2º ano do Ensino Fundamental, apresenta quadro de surdez congênita, neurosensorial, profunda e bilateral, em consequência de Sífilis materna, durante a gestação. Possui relativo domínio da LIBRAS como primeira língua, mas usa a comunicação alicerçada nos “sinais caseiros”. Seu único contato com o mundo externo se resume à instituição escolar, não frequentando nenhuma instituição de apoio, como o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas com Surdez (CAS/COEES-SEDUC-PARÁ). Mora com sua mãe, ouvinte, e é filha única.

A Discente 2, nossa quarta entrevistada, também inicia seu relato falando da relação com a escola, mas destaca a exclusão que sofre. “Eu gosto da minha escola, mas gostaria de ter outra escola para ir. Minha vontade é poder estudar em uma escola em que todos fossem iguais a mim. Algumas vezes, me sinto muito sozinha. Quero conversar, brincar, mas nem sempre as meninas deixam entrar na brincadeira com elas. Isso me deixa muito triste. Minha mãe é que vem sempre aqui, na escola, para conversar com a minha professora. Minha professora não fala muito comigo. Tento me comunicar com ela, mas ela não entende e me manda sentar. Geralmente, pede para alguma colega me ajudar a fazer as tarefas. Isso me deixa muito chateada, não gosto”, relata.

²² Tradução: Carla Georgia T. T. Pinto, 2023.

Em seguida, a Discente 2 fala de sua relação familiar. “Minha mãe é costureira. Ela trabalha muito para poder comprar comida, pagar luz, comprar gás para cozinhar. Eu ajudo muito a minha mãe em casa: varro casa, lavo roupa, faço arroz, feijão, sei fritar peixe. Mas teve um dia que eu e minha mãe choramos muito. Era festa junina. Pela primeira vez, eu fui colocada para dançar com a minha turma. Minha mãe fez um lindo vestido para eu dançar, mas, na hora da dança, meu par não aceitou dançar comigo. Minha mãe e eu saímos da escola chorando, e ninguém fez nada. Nesse dia, disse para minha mãe que nunca mais iria retornar para a escola, e nunca mais iria estudar. Minha mãe conversou muito comigo. Ela disse que não podia ficar fora da escola, pois ela poderia ser presa. Fiquei assustada, resolvi voltar para a escola. Não gosto muito de fazer amizades. Aqui, na escola, tenho duas amigas que são surdas como eu. [Quanto às] outras meninas, dificilmente converso com elas”, relata.

Na sequência, a Discente 2 relata que não sabe muito bem o que é a cultura surda: “É a dança, comida? Não sei bem o que é isso”. Com relação ao CRIE, mostra certo distanciamento na relação: “O CRIE é aquelas pessoas que ficam naquela sala ali [sala do AEE]? Já fui lá, tinha um professor igual a mim. Ele conversou muito comigo, me ensinou novos sinais, foi muito bacana. Gostaria de ter ele como meu professor”, relata. E ressalta, em sua narração, que gostaria de falar para todos que é surda, mas não doente. “Eu sei que muitos colegas, aqui na escola, e na minha rua, pensam que sou doida. Eu não sou doida, só não ouço. Mas gosto de tudo o que vocês gostam. Minha mãe diz que sou uma menina especial, e que, um dia, as pessoas vão gostar de mim. Sonho que, um dia, isso se transforme em realidade”²³, finaliza.

c) “Discente 3”: jovem de 11 anos, regularmente matriculada no CII, no 2º ano do Ensino Fundamental, apresenta quadro de surdez neurosensorial profunda e bilateral, de causa desconhecida. A surdez foi diagnosticada aos quatro anos de idade. Mora com seus pais, ouvintes, e uma irmã, também ouvinte.

Nosso quinto encontro foi com a Discente 3, que expressa, em sua narração, o amor à escola. “Eu adoro a minha escola, pois, aqui, posso brincar, correr. Tem merenda muito gostosa. Gosto da aula de Educação Física, gosto muito das aulas na sala de leitura. Aqui, na escola, há outras crianças como eu. Elas também não ouvem. Não me sinto sozinha. Até as meninas que ouvem gostam de mim. Algumas, colegas estão me ensinando LIBRAS através do celular delas, é muito bacana. Alguns professores tentam conversar comigo, mas ainda não entendo o que

²³ Tradução: Carla Georgia T. T. Pinto, 2023.

eles falam. Na hora do recreio, sempre estou junto com as meninas. Geralmente, ficamos juntas. Meu maior sonho é ter minha festa de quinze anos aqui na escola, poder convidar muitos amigos, professores, a diretora. Na sala de aula, consigo copiar tudo do quadro, mas não compreendo o que é para ser feito. Algumas vezes, consigo entender, e faço, mas nem sempre acerto. Minha professora tenta escrever para compreender os comandos das questões, mas também não sei ler direito. É um pouco difícil estudar”, narra a Discente 3.

A Discente 3 também não sabe muito bem definir o que seria a cultura surda: “A cultura surda, pelo que vi aqui na escola, outro dia, é o dia de Saci Pererê, Matinta Pereira, Cobra Grande, da dança. Isso que é cultura?”, pergunta a discente à pesquisadora.

Quando indagada sobre como percebe sua relação com o CRIE, relata a Discente 3: “Minha mãe já me levou lá. Já fui para uma Festa de Natal. Foi lindo. Lá, tem uma professora muito legal. Ela falou comigo, e já veio aqui, na escola, para conversar com a minha professora. Eles são legais”, relata. Observamos que a Discente 3 tem uma relação de proximidade com o CRIE, uma vez que os profissionais do setor tentaram uma relação comunicativa com ela. Com relação a se sentir incluída, ela afirma em seu relato: “Eu me sinto muito melhor aqui na escola do que em minha casa. Aqui, consigo me sentir uma pessoa de verdade. Eu gostaria que todos soubessem que eu sei fazer muitas coisas. Eu consigo sentir quando as pessoas não me querem por perto. Fico magoada, mas a professora da sala de leitura me falou que todos somos iguais. Eu achei estranho e perguntei a ela o que ela queria dizer com aquilo. Ela me disse que todas as pessoas são iguais, independentemente do quão diferentes sejam. Eu achei bonito e nunca mais irei esquecer dessa frase²⁴”, finaliza seu relato.

d) “Discente 4”: jovem de 11 anos, regularmente matriculada no CII, no 2º ano do Ensino Fundamental, apresenta quadro de surdez neurosensorial profunda e bilateral, em consequência de uso excessivo de medicamentos ototóxicos logo após o nascimento. A surdez foi diagnóstica no primeiro ano de vida. Atualmente, mora com a família de sua tia ouvinte e de suas duas primas ouvintes.

Nossa sexta entrevista foi com a Discente 4, que faz narrativa contagiante de sua relação com a escola. “Minha escola é como se fosse minha casa, porque só aqui consigo ter paz, respeito e um pouco de alegria. É neste espaço que posso sonhar com dias melhores para mim. Estou aprendendo a escrever e a ler. Já sei fazer algumas contas. Quando chego na escola,

²⁴ Tradução: Carla Georgia T. T. Pinto, 2023.

sempre há pessoas sorrindo para mim. Vou abraçar alguns professores, mostro meus desenhos para eles, e dizem que sou muito legal, e meus desenhos, também. Um dia, eu estava muito triste, e fiz um desenho de uma menina chorando debaixo de uma árvore, e, também, fiz as nuvens pretas chorando. Então, minha melhor amiga viu e ficou preocupada comigo, perguntou o que tinha acontecido. Eu não aguentei e contei tudo para ela. Nesse dia, percebi o quanto as pessoas gostam de mim, na escola. Eu amo quando temos programações diferentes, pois participo de jogos. Aprendi, agora, na semana da cultura, algumas coisas. Dancei com o boto e outras coisas mais, foi muito legal. Quando é prova, vamos para a sala de leitura, para fazer a prova com a professora de lá. No recreio, gosto de passear com minhas amigas. Elas também são surdas. Tenho algumas amigas ouvintes, já até brincamos de maquiagem. Foi muito legal. Adoro estar com minhas amigas. Mas, na sala de aula, fico quietinha, não gosto de incomodar, minha professora. Minha professora não conhece a língua de sinais. Geralmente, ela escreve no meu caderno. E eu tento resolver com a ajuda das minhas colegas, ou da professora da sala de leitura”, afirma a Discente 4. Quanto ao CRIE, a Discente 4 disse desconhecer o que é ou o que significa. Ela finaliza a narração dizendo “que nós, crianças surdas, somos pessoas iguais a qualquer um. Ficamos tristes quando nos machucam, quando somos esquecidos. Isso dói. Dá uma raiva, mas acredito que, quando eu crescer, vou ensinar para muitas pessoas. O importante é ser feliz, e eu sou feliz²⁵”, finaliza a Discente 4.

e) “Discente 5”: jovem de 17 anos, cursa a 3ª etapa na modalidade EJAI, diagnosticado com surdez congênita, neurosensorial, profunda e bilateral, em consequência de meningite. Conseguiu ter contato com a LIBRAS, como primeira língua, ainda na infância, na escola. Mora com a mãe ouvinte e com dois irmãos (uma menina e um menino) ouvintes.

Nosso sétimo encontro interativo, ou entrevista, foi com o Discente 5, que também expressou a importância da escola em sua vida. “Minha escola é muito legal. Aqui, tenho muitos amigos, tenho oportunidade de melhorar de vida. Os meus colegas, da minha turma, sempre estão prontos para me ajudar. Aqui, tem umas meninas muito bonitas. Meus amigos já me apresentaram para uma delas, ela se chama Roberta. Eu sempre converso com alguns colegas. Eles sempre tentam se comunicar comigo. Hoje, aqui na escola, já melhorou muito. Antigamente, era bem mais difícil a convivência com os outros”, narra, com alegria.

Em seguida, relata a comunicação com os professores: “Para me comunicar com os professores, colegas, e com alguns funcionários, uso a língua de sinais, e, também, alguns gestos

²⁵ Tradução: Carla Georgia T. T. Pinto, 2023.

caseiros. No entanto, nem todos compreendem. Às vezes, consigo entender algumas situações, por meio da leitura labial. Poxa, acredito ser muito importante ter um intérprete de LIBRAS aqui na escola. Como posso interagir com meus professores? Eles são muito ocupados. Então, como eles não conhecem a língua de sinais, fico na sala, tentando compreender o que está se passando. Meus colegas tentam me ajudar, mas não é fácil. Olhe, gosto muito de participar de todas as atividades aqui na escola, mas nem sempre posso participar de tudo, principalmente, quando é necessário comprar camisa ou roupa, como foi o caso dos jogos internos, da festa junina. Por vezes, minha mãe não tem dinheiro. Nossa fonte de renda é o meu benefício, a venda de *chopp* e gelo”.

O Discente 5 ressalta que sabe que é diferente, mas é inteligente. “Sabe, eu adoro conversar. Eu sei que eu sou diferente, mas entendo as coisas, eu não sou burro. Só preciso de uma oportunidade para mostrar que também sou inteligente. Gosto muito de literatura. Eu já sei ler e escrever em língua portuguesa. Aprendi aqui na escola. Algumas vezes, escrevo uma carta para umas meninas. Elas dizem que sou muito legal”, relata.

Quanto à compreensão da cultura surda, o Discente 5 afirma que, um dia, “a professora da sala de leitura estava conversando sobre a cultura surda. Ela me disse que a cultura está relacionada a minha existência, e a como eu compartilho minhas experiências com os outros. Ela também falou outras coisas, mas não me lembro do resto”, expressa, com contentamento. Com relação ao CRIE, relata certo distanciamento do Centro com os discentes: “Quando eu estudava durante o dia, até que, algumas vezes, vinham pessoas desse CRIE, para conversar comigo, com os meus antigos professores. Mas, agora, que estudo a noite, nunca veio ninguém para conversar, me perguntar como estão me tratando aqui na escola. Nunca mais, mesmo”.

Ele compreende que há um esforço para a inclusão dos discentes surdos. “Acredito que todos se esforçam para atender a todas as nossas necessidades, mas ainda precisa melhorar muito. Em primeiro lugar, se meus professores e colegas conhecessem a língua de sinais... Acho que a LIBRAS deveria ser estudada, como a Língua Portuguesa, aqui na escola, pois temos grande número de discentes surdos. Isso seria muito bom”, narra o Discente 5. Ao finalizar sua narração, o discente destaca como gostaria de se relacionar com as pessoas: “Gostaria de falar a todos que nós, os surdos, não somos deficientes. Nossas experiências são associadas a nossa visão. Portanto, sempre que você quiser falar comigo, ou com qualquer surdo, não tenha medo,

fale. Vou me esforçar para ser seu amigo. Para mim, essa é a verdadeira inclusão. O resto é mentira”²⁶, finaliza o Discente 5.

6.3 Desvelando as interpretações

Após as transcrições das narrações dos discentes surdos, desvelamos as representações sociais que estes sujeitos/sujeitas fazem de si a partir das relações entre escola e CRIE, fundamentadas nas categorias levantadas, desenvolvidas e determinadas para a análise.

Lembramos que essa sistematização, conforme explicado na identificação de nossos entrevistados, correspondeu ao primeiro campo de estudo de Jodelet (2001), no reconhecimento do sujeito histórico e social na abordagem processual, ao responder à questão **“Quem sabe e de onde sabem?”**. Logo, as respostas dos entrevistados contribuíram para responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que se refere às “representações sociais enquanto processo comunicativo relacional, considerando os fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social”, com ênfase em práticas experienciadas, revelações, emoções, vivências de aprendizagem e das relações sociais.

6.3.1 Quem são?

Destacamos que essas duas situações têm o propósito de identificar a comunidade à qual pertence cada sujeito, e, ao mesmo tempo, compreender que cada entrevistado conta com uma concepção resultante de suas experiências vividas, reveladas em suas narrativas. Retomamos, novamente, que, para a identificação dos nossos entrevistados, usamos as seguintes nomenclaturas: técnica do CRIE, professora regente e discentes surdos foram identificados por um sistema de codificação alfa numérico (Discente 1, Discente 2, Discente 3, Discente 4, Discente 5).

O perfil dos participantes da pesquisa indica a existência de sujeitos surdos e ouvintes, sendo o gênero feminino em maior número, em relação ao gênero masculino. Ambos se identificam como heterossexuais e têm faixa etária heterogênea. O cotidiano de todos os entrevistados é marcado por trabalho, como, também, por estudo, assim como pelo desejo de garantir melhor qualidade de vida para si e para suas respectivas famílias. Observamos que a maioria dos entrevistados esforçam-se para vencer os obstáculos impostos pelo dia a dia. Todos

²⁶ Tradução: Carla Georgia T. T. Pinto, 2023.

convivem com diversas situações, que exigem muita insistência para harmonizar conhecimento, estudo, trabalho, e, subsequentemente, inclusão social.

6.3.2 *De onde falam?*

A produção e o funcionamento das representações sociais estão intimamente relacionados ao aprendizado. Como reflete Moscovici (2015, p. 46), “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. Nesse sentido, é preciso entender que a representação social está imersa nos sentidos e conceitos, e que seu principal objetivo é abstrair sentido do mundo, e inserir, nele, regras e ideias. Assim, é possível a rerepresentar o mundo de maneira significativa, transformando uma imagem numa ideia de significado, fortalecido por intermédio dos conhecimentos transmitidos, principalmente, pela família e pela escola, instituições essenciais na sociedade. As instituições escolares, religiosas, comunitárias e culturais experimentadas pelos sujeitos podem facilitar a construção de determinadas representações e/ou representar limites a essas mesmas representações.

As representações sociais de cada interlocutor/interlocutora revelam aspectos de sua realidade familiar e profissional, surda ou ouvinte. No caso, tem-se em consideração que todos os entrevistados, ouvintes ou surdos, são descendentes de famílias ouvintes, “espaço” onde se instituem as primeiras relações e os primeiros processos comunicativos.

Neste sentido, observamos que cada sujeito/sujeita desta pesquisa possui distintas compreensões e concepções de ser humano. Evidenciamos, em suas respostas, que o conhecimento das coisas que o cercam, de sua própria existência corporal, de suas dificuldades, incompreensões, afetações, e das responsabilidades que o dominam, são tomadas por questões que os atingem e angustiam desde seu nascimento. Tudo isso lhes gera diversos questionamentos. Assim, depreendemos que as respostas de cada interlocutor/interlocutora externa seus pensamentos reais, e não meros comportamentos. Neste contexto, nas palavras de Frege (1977):

A influência de uma pessoa sobre outra acontece principalmente através do pensamento. Alguém comunica um pensamento. Como acontece isso? Alguém causa mudanças no mundo externo normal que, percebidas por outra pessoa, são consideradas como induzindo-a a apreender um pensamento e aceitá-lo como verdadeiro. Poderiam os grandes acontecimentos do mundo terem se tornado realidade sem a comunicação do pensamento? E apesar disso, estamos inclinados a considerar os pensamentos como irrealis, porque parecem não possuírem influência sobre os acontecimentos, embora pensar, julgar, falar, compreender, são fatos da vida

humana. Como um martelo parece muito mais real que um pensamento. Como é diferente o processo de usar um martelo do de comunicar um pensamento (Frege, 1977, p. 38).

Neste sentido, é preciso entender a importância dos pensamentos, uma vez que são eles os responsáveis por nossas falas, por nossos comportamentos, pelos impulsos de nosso corpo. Logo, ao refletirmos sobre as respostas da técnica do CRIE e da professora regente, inferimos que ambas compreendem a representação social da surdez não como diferença, ou particularidade, mas como deficiência.

“Bem, a surdez a meu ver é uma deficiência, não vamos romantizar, possui um CID, não há como negar”, narra a técnica do CRIE.

“Compreendo a surdez como uma deficiência, a ausência de audição em determinadas pessoas carrega consigo inúmeras dificuldades”, narra a professora regente.

Como observado, as interlocutoras comunicam seu pensamento em relação à surdez. E revelam suas crenças, isto é, aquilo que, para elas, representa a surdez. Tal concepção foi produzida a partir da comunicação, isto é, seus pensamentos estão profundamente associados a suas inter-relações sociais, e, também, àquilo que elas ouviram, na infância, a partir de seus pais, e de pessoas próximas, acerca da surdez. Destacamos que não estamos insinuando que as interlocutoras sejam receptoras passivas. Pelo contrário, elas mobilizam intensas reflexões e pensamentos por si mesmas, realizam e comunicam suas próprias ideias e representações.

Entretanto, é considerável refletir que a representação social da surdez, usualmente caracterizada como deficiência, é uma concepção produzida por determinada classe social, pelo estado, pela escola, e representa, exatamente, a ideia da surdez como doença incapacitante. Assim, constatamos a associação da surdez como deficiência, que conta com forte arcabouço no âmbito da Audiologia, da Medicina, assim como aparece nos hospitais e nos laboratórios. Porém, essas análises podem construir:

Filosofias espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maioria como elas educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento” para o pensamento (Moscovici, 2015, p. 45 – *grifos do autor*).

Percebemos, então, que os mecanismos mentais mobilizados em relação à surdez, expressos pela Técnica do CRIE e pela professora regente, reforçam a imagem de deficiência, de incapacidade, criada por meio de uma interpretação, visivelmente distinta da perspectiva da surdez como forma diferente de estar no mundo proposta pela concepção socioantropológica.

Esses conceitos explicativos da surdez como deficiência incapacitante são realizados por meio da linguagem, repletos de representações, e situados entre a linguagem da observação e a linguagem da lógica. A primeira comunica a existência e a veracidade de determinados fatos – neste caso, da surdez como deficiência; a segunda comunica símbolos abstratos, por meio dos quais a definição de deficiência foi “aprendida”.

Neste contexto, a definição se configura como uma das mais importantes, visto que se encontra, precisamente, na relação entre linguagem e representação. A tarefa de desconstrução de determinadas representações é um processo conflituoso, uma vez que estas são externadas por palavras, gestos e comportamentos, produzindo relevantes marcas no mundo e nos sujeitos refletidos, e por elas refratadas. A tais representações, são incorporados, progressivamente, dados históricos, durante o processo de formação cultural de algumas comunidades.

A deficiência reverberada pelas interlocutoras evidencia, ainda, que, na sociedade, permanece a representação de que as pessoas surdas não estão aptas a aprender, a se desenvolver, a se relacionar, ou, até mesmo, a viver em sociedade. Além disso, os/as surdos/surdas necessitariam da benevolência dos ouvintes. Inversamente, Goldfeld (2002) sustenta a perspectiva de que todos são capazes de aprender, incluindo as pessoas surdas. Elas também podem desenvolver-se e trabalhar em benefício da sua comunidade, de sua língua e de sua própria cultura, com o intuito de incentivar e propagar a LIBRAS como língua natural da comunidade surda, revelando sua relevância enquanto língua.

Ressaltamos que a surdez não impede o desenvolvimento intelectual ou cognitivo das pessoas, isto é, a instituição escolar necessita de adaptação para atender à diversidade cultural e às necessidades dos diversos grupos que nela estão inseridos. Neste sentido, a instituição escolar precisa perscrutar orientações metodológicas e adequações, a fim de propiciar desenvolvimento com equidade de sujeitos surdos e ouvintes, respeitando suas diferenças, bem como sua maneira de ser, sua língua etc.

Ainda no que se refere às representações sociais dos discentes surdos, enquanto processo comunicativo relacional, considerando os fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social, ratificamos a importância da família e da instituição escolar em fomentar a socialização entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes, e de estimular a convivência com a comunidade surda, no momento em que descobrem a surdez, tendo em vista a presença de mundos distintos, impulsionando os sujeitos a ultrapassar as adversidades, compreendendo costumes e funções, de modo a suplantam obstáculos, por meio das estratégias comunicacionais.

No entanto, percebemos, nos relatos de alguns discentes surdos/surdas, a existência do sentimento de descontentamento da família de ter um filho(a) surdo(a) entre parentes ouvintes, ou um discente surdo(a) numa sala de aula com discentes ouvintes. Além disso, familiares e professores manifestam relutância em apreender a LIBRAS, essencialmente, por possuir a representação social alicerçada no senso comum: quem usa LIBRAS é percebido como deficiente. Nesse sentido, destacamos o pensamento de Witkoski (2009), o qual fortalece nossa compreensão:

Nesse sentido, é importante considerar que 95% das crianças surdas são filhos de pais ouvintes e a forma como é descoberta a surdez por meio de exames audiológicos e imersos nos discursos clínicos-terapêuticos, constitui-se em um dos importantes fatores da aceitação e perpetuação do rótulo estigmatizante do surdo como deficiente (Witkoski, 2009, p. 06).

Nos relatos dos/das discentes surdos/surdas, cujos os pais e professores são ouvintes, a compreensão do mundo, do ser surdo, se manifesta por intervenção de práticas excludentes, não formadora de vínculos entre a comunidade ouvinte e surda, sobretudo com a sociedade de modo geral. Em vista disso, para compreender a representação social da surdez fundamentada em uma concepção de deficiência, trazemos a concepção embasada em Moscovici (2015):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (Moscovici, 2015, p. 35).

Ao refletirmos sobre a relevância do processo comunicativo, consideramos que ele é essencial ao desenvolvimento e às relações da pessoa surda. Por intervenção da acessibilidade comunicacional, compreendemos que a realidade humana e a comunicação representam e asseguram sua sobrevivência, e se realiza na formação e na expressão da realidade social deste sujeito surdo.

Consequentemente, neste processo discursivo relacional, destacamos outro ponto importante desta pesquisa: as interações comunicacionais estabelecidas entre os discentes surdos, a técnica do CRIE e a professora regente. Observamos que as respostas de nossos entrevistados ratificam nossas observações, em tradução desta pesquisadora (2024):

Agora, pela minha experiência profissional, reconheço que os surdos são pessoas como eu, como você. Eles se comunicam. [...] O surdo fala com as mãos e ouve com os olhos. [...] Utilizo a LIBRAS para me comunicar com os surdos (Técnica do CRIE).

Em relação à comunicação, não vou mentir: não domino a Língua de Sinais, não consigo compreender os gestos que eles fazem, acho muito complicado. Já pensei em fazer um curso de LIBRAS. No entanto, não tenho tempo, trabalho o dia inteiro, chego em casa, e ainda tenho que organizar aulas, minha vida pessoal (Professora regente).

Tenho um pouco de dificuldade para me comunicar com meus amigos, com os professores, mas em casa é pior. Lá, ninguém tenta conversar comigo; geralmente; fico isolado. [...] Minha maior dificuldade, verdadeiramente, é não conseguir me comunicar direito com meus colegas e com os professores. Sempre tenho que buscar ajuda de um colega para conseguir falar com os professores [...] (Discente 1).

Minha professora não fala muito comigo. Tento me comunicar com ela, mas ela não entende e me manda sentar (Discente 2).

Aqui na escola, há outras crianças como eu. Elas também não ouvem. Não me sinto sozinha, até as meninas que ouvem gostam de mim. Algumas, colegas estão me ensinando LIBRAS por meio do celular delas. É muito bacana (Discente 3).

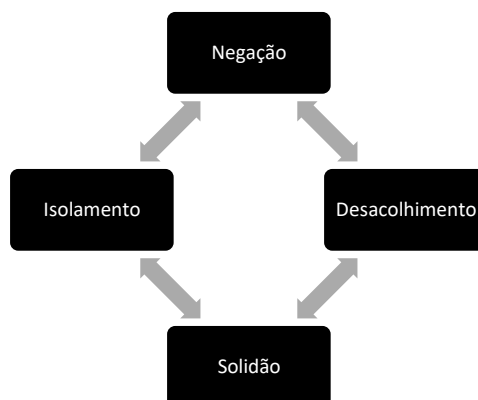
Quando chego na escola, sempre há pessoas sorrindo para mim, vou abraçar alguns professores [...]. Um dia, eu estava muito triste, e fiz um desenho de uma menina chorando debaixo de uma árvore [...]. Então, minha melhor amiga viu e ficou preocupada comigo, perguntou o que tinha acontecido [...]. Nesse dia, percebi o quanto as pessoas gostam de mim, na escola (Discente 4).

Eu sempre converso com alguns colegas. Eles sempre tentam se comunicar comigo [...]. Para me comunicar com os professores, colegas, e com alguns funcionários, utilizo a Língua de Sinais, e também alguns gestos caseiros (Discente 5).

Os relatos dos/das interlocutores/interlocutoras surdos e ouvintes revelam dificuldades no processo de comunicação, de aceitação, de inclusão dos/das discentes surdos no âmbito escolar, e estão profundamente relacionados a experiências de negações, desacolhimento, solidão e isolamento, eles não se encontram imersos na cultura surda, a comunicação visual não é explorada. De modo contíguo, esses relatos demonstram embaraços e resistências nos processos comunicacionais, tanto na instituição escolar quanto em algumas famílias.

Assim, também não podemos ignorar os relatos dos Discentes 1 e 2, que denotam sinais de descaso e abandono evidenciam a escolha do isolamento. Outrossim, há a incomunicabilidade escamoteada numa inclusão limitada. Como nos lembra Moscovici (2015), a comunicação, o diálogo e a conversa são componentes fundamentais à formação das relações sociais. É justamente por intermédio da comunicação (discursos, narrativas, conversas), que se estruturam a estabilidade e a recorrência, formando uma estrutura comum, de relevância entre os sujeitos.

Com base nos relatos das entrevistas, observamos sentimentos significantes, como:



Fonte: Carla Geórgia (2023)

Nessa circunstância, identificamos a primeira e gigantesca “barreira comunicacional”, para o/a sujeito/sujeita surdo/a, no espaço da instituição escolar. Eis o motivo pelo qual muitos recorrem a recursos como o isolamento, dentro do grupo social familiar ou do grupo social escolar. É a solução usada pelos Discente 1 e 2, a fim de não causarem sofrimento para si. Trata-se, enfim, de situações recorrentes à realidade de sujeitos/sujeitas surdos/as.

Neste contexto, inferimos que a falta de conhecimento da LIBRAS, como língua natural das pessoas surdas, no processo comunicacional, faz com que os discentes surdos procurem formas para estabelecer a comunicação²⁷. Quando o ato comunicativo não é compreendido por uma das partes, sobram o isolamento e o sentimento de desânimo.

A barreira comunicacional produzida na família, bem como na instituição escolar, ainda que de forma inconsciente, por parte de determinados familiares, professores e colegas, fortalece representações negativas em relação ao sujeito surdo, fomentando situações excludentes, uma vez que se trata de sujeitos com língua minoritária, em meio à supremacia da língua oral na instituição escolar. Por conseguinte, ao refletirmos de forma empática, dentro dessa relação na instituição escolar, é completamente compreensível que surjam comportamentos que traduzem aborrecimento, desânimo e isolamento nos sujeitos surdos.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a comunicação é responsável pela difusão de conhecimentos, por ideias intimamente relacionadas ao senso comum e à realidade de cada entrevistado, e que, simultaneamente, fomentam perspectivas na sociedade, em relação a determinado sujeito ou a determinada comunidade.

Interessante destacar que os estudos de Goldfeld (2002, p. 73) declaram que “é com base nas relações sociais que a criança aprenderá e para onde seu desenvolvimento seguirá”, e que a família possui fundamental responsabilidade nesse processo de desenvolvimento. Com o

²⁷ As formas de se comunicar são sinais caseiros e imitações.

objetivo de asseverar os estudos de Goldfeld (2002), Vygotsky (1989), em *Os fundamentos da defectologia*, esclarece que os filhos surdos de pais surdos têm progresso e desenvolvimento mais acelerados, precisamente, por se encontrarem com seus semelhantes na infância. Portanto, é nos espaços sociais que as crianças sancionam as diversas interações sociais.

De modo consequente, asseguramos que a infância é o período mais adequado para que a criança surda desenvolva a LIBRAS. Entretanto, é imprescindível que a família se comunique por meio da respectiva língua. De acordo com Quadros e Cruz (2011, p. 15), “qualquer criança adquire uma língua quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição”. Esse não é o caso dos discentes surdos entrevistados, como podemos observar, com exceção do Discente 5, que conseguiu ter contato com a LIBRAS como primeira língua ainda na infância. Os outros discentes surdos ainda estão aprendendo a Língua de Sinais como primeira língua. Lembramos que, para se comunicar, nossos entrevistados surdos (exceto o Discente 5) usam, com mais frequência, sinais caseiros²⁸ e mímicas, bastante presentes na abordagem da Comunicação Total, como mencionamos, anteriormente, no capítulo que trata da história da educação de pessoas surdas²⁹.

Nas representações dos/das discentes surdos/as, observamos que uma das maiores dificuldades está localizada na falta de comunicação, sobretudo, nos ambientes familiar e escolar. Em geral, nesses ambientes, é normal que as pessoas desconheçam a LIBRAS, o que transforma esses ambientes em espaços repletos de barreiras comunicacionais. Entretanto, nos relatos acima, percebemos que é natural o uso de sinais caseiros e de mímicas para estabelecer a comunicação com os/as surdos.

Ao refletirmos sobre a importância da realização dos processos comunicacionais por intermédio da LIBRAS, para os discentes surdos, é possível destacar que a língua de sinais, além de proporcionar a salvaguarda da identidade surda, colabora para o reconhecimento e a relevância da cultura surda, que, por um longo período, foi subjugada à hegemonia da cultura ouvinte.

Reforçamos o que nos diz Sá (2011, p. 57), de que não existe uma orientação que, realmente, reconheça a língua natural dos surdos: “o que tem sido oferecido aos surdos são apenas propostas alternativas ou complementares e uma política inclusiva”. Como mencionado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), somada ao Decreto

²⁸ Sinais caseiros são o complexo gestual restrito e limitado, produzido pelo surdo para se comunicar com sua família e seus amigos ouvintes, algo muito comum onde as pessoas não conhecem a LIBRAS.

²⁹ Arte de exprimir sentimentos sem o uso de palavras orais. É uma representação que se configura por meio de gestos, atitudes e mímica.

nº 7.611/2011, determina que, para responder às imprescindibilidades de uma escola inclusiva, é necessário o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois este prevê os procedimentos e as práticas que se responsabilizariam pelo provimento da comunicação, da inclusão dos sujeitos surdos na Instituição Escolar.

Todavia, declara Sá (2011), os AEEs não conseguem, nem conseguiram, atender às necessidades da comunidade surda, em relação aos processos comunicacionais. É preciso muito mais. A autora acrescenta que isso só será exequível quando as pessoas surdas se acharem introduzidas numa comunidade sinalizadora.

Lembramos, em acordo com as visitas realizadas, que o espaço do AEE, na respectiva escola municipal de Belém, ainda não apresenta proposta concreta para atendimento aos discentes surdos. Os encontros acontecem de forma irregular, ocasionalmente, uma vez por mês, com duração de uma a duas horas de atividades com profissionais ligados ao CRIE. No entanto, para esses discentes, que precisam aprender e praticar sua língua, torna-se indispensável reconsiderar esse paradigma inclusivo, a fim de que os discentes surdos possam, por meio de seu desenvolvimento cognitivo aprimorado na LIBRAS, desenvolver sua identidade linguística.

Com base nas narrações dos/das discentes entrevistadas, constatamos que os impedimentos são infinitos. Exceto com relação ao Discente 5, os outros não tiveram alcance à LIBRAS na idade certa. Consequentemente, é comum, sobretudo na periferia da região Metropolitana da capital paraense, encontrarmos pessoas surdas que só conseguiram ter acesso à LIBRAS na Pré-adolescência, principalmente, quando em contato com a escola. Na maior parte dos casos, os relatos indicaram aprendizagem tardia da LIBRAS, assim como há recusa e objeções à receptividade da Língua de Sinais pelos ouvintes (professora e familiares). Conforme sinaliza Strobel (2018), a sociedade, como um todo, e as instituições, em particular, precisam entender a importância da LIBRAS para os sujeitos surdos, uma vez que ela estimula o sentimento de pertencimento à comunidade e à identidade.

Em atendimento ao primeiro objetivo desta pesquisa, identificamos, nos relatos dos entrevistados, que a escola se configura como espaço presencial essencial para os/as discentes surdos/as, uma vez que, mesmo com todas as dificuldades nas relações comunicativas, ela estimula a dinâmica da vida em comunidade, proporciona o debate crítico sobre os preconceitos e incentiva o respeito em relação às singularidades dos indivíduos. Porém, devemos destacar que, ao analisarmos as representações sociais dos discentes surdos, enquanto processo

comunicativo relacional, identificamos os fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social.

Ou seja, a imagem da surdez “escapa” do protótipo familiar estipulado por determinado grupo, fazendo com que os discentes surdos não se enquadrem em determinada representação consensual, uma vez que eles estão “fora” do padrão estabelecido por uma hegemonia ouvinte. Nessa perspectiva, observamos que determinados sujeitos são estimulados a encontrar explicações, categorizar pessoas e coisas, ratificando paradigmas armazenados na memória e fomentando relações negativas acerca do sujeito surdo e da LIBRAS.

Por outro lado, e ao mesmo tempo, a representação social da surdez como deficiência, acrescida da desvalorização da importância da LIBRAS como língua natural da comunidade surda, afeta, negativamente, o reconhecimento da existência da identidade surda e sua cultura, sua diferença linguística e, do mesmo modo, sua maneira de compreender a realidade social.

7.1.3. *O que sabem?*

Nessa subdivisão, respondemos ao domínio das Representações Sociais de abordagem processual: “**O que sabem?**”. As análises se abrem com base nos objetivos deste estudo, direcionados ao objetivo de “identificar os processos comunicativos da cultura surda dentro das Escolas”.

A estruturação dessa perscrutação foi alicerçada na análise dos discursos, pensamentos, crenças ou comportamentos dos/das discentes surdos/as, da técnica do CRIE e da professora regente. A análise do conteúdo temático tem, como interesse, compreender como essas falas e os sentidos afetam a vida desse discente surdo, sobretudo, em relação a sua cultura. Destacamos as falas dos entrevistados em relação à cultura surda, em tradução desta pesquisadora (2024).

Não vou negar. Em relação à cultura surda, acredito que necessita ser amplamente divulgada. O que sei da cultura surda aprendi em alguns livros e na convivência com alguns surdos (Técnica do CRIE).

Em relação à cultura, percebo que não há diferenças entre cultura surda e o que você chama de cultura ouvinte. Acredito que o que importa é a nossa cultura paraense, nossos costumes, músicas, nossa alimentação [...] (Professora regente).

A cultura surda, não sei muito bem o que é isso, não! (Discente 1).

Quanto à cultura surda, não é a dança, comida? Não sei bem o que é isso (Discente2).

A cultura surda, pelo que vi aqui na escola outro dia, é o dia de Saci Pererê, Matinta Pereira, Cobra Grande, danças. Isso que é cultura? (Discente 3).

Aprendi agora, na semana da cultura, algumas coisas, dancei com o boto e outras coisas mais. Foi muito legal (Discente 4).

Um dia, a professora da sala de leitura estava conversando sobre a cultura surda. Ela me disse que a cultura está relacionada com a minha existência, e como eu compartilho minhas experiências com os outros [...]” (Discente 5).

Aqui, refletimos sobre o que os/as interlocutores/as pensam, sabem, e acerca de quem falou a respeito e do que vem a ser a cultura surda. Observamos que ainda há pessoas que se surpreendem ao saber que os surdos possuem cultura própria, e questionam se pode, mesmo, existir uma cultura surda. Será que os surdos gostam de músicas? No que diz respeito a esses questionamentos, Magnani (2007), enuncia que a experiência com os surdos era como a da maioria das pessoas, a de alguma vez ter visto duas pessoas conversando por meio de sinais, sem prestar maior atenção, o olhar não treinado não vai além do que o senso comum registra³⁰.

Estas interrogações acontecem em razão de que as pessoas, de maneira geral, desconhecem a realidade e o mundo das pessoas surdas, e, por consequência, confundem e realizam juízos equivocados a respeito da comunidade surda. Identificamos que, quando o termo surdo é pronunciado, as imagens que surgem na memória das pessoas são, justamente, as de sujeitos que vivem afastados e que, para serem incluídos, necessitam interiorizar a cultura ouvinte. Ou seja, para que eles possam existir dentro de uma “normalidade”, em conformidade com os preceitos da sociedade ouvinte, é fundamental ouvir e falar.

Essas representações sociais têm base em pensamentos equivocados, pois, para alguns, os/as surdos/as não possuem uma cultura própria, são incomunicáveis e gostam de viver isolados. Esses equívocos são fortalecidos numa cultura hegemônica ouvinte, que conserva, historicamente, um discurso alicerçado em um modelo clínico que corrobora com procedimentos e comportamentos reparadores, os quais reputam a surdez como deficiência incapacitante e doença.

Constatamos, nos relatos da técnica do CRIE, da professora regente e dos/das próprios/as discentes surdos/as, o desconhecimento da cultura surda. E isso é um fator conflituoso e complicado, uma vez que o próprio sujeito surdo desconhece o significado de sua cultura, como o afeta diretamente no sentimento de pertencimento ao seu grupo, e em seu processo comunicativo intermediado pela LIBRAS, a língua de sinais. Ressaltamos que o reconhecimento da cultura surda contribui decisivamente para a formação de sua identidade. Destacamos a fala da técnica do CRIE, quando menciona a necessidade de a cultura surda ser

³⁰ Fonte: <http://www.n-a-u.org.org/AntropologiaUrbanadesafiosmetropole.html>.

amplamente divulgada. Nesse sentido, observamos que a fala da respectiva técnica é relevante, pois provoca pensar no reconhecimento da cultura surda como essencial à admissão e à atuação social dos/das sujeitos/sujeitas surdos/as, tanto entre si quanto com o restante da sociedade.

O reconhecimento dessa cultura surda é fundamental para que os/as sujeitos/as surdos/as não experimentem a exclusão na sociedade, e possam ter o direito de se descobrir numa comunidade, conhecendo-se, identificando-se, e, especialmente, sentindo-se representados. Destarte, essas estruturas colaboram, consideravelmente, para o bem-estar e a qualidade de vida da pessoa surda.

Os elementos representativos deste processo de reconhecimento da cultura surda são marcados por total desconhecimento, como podemos perceber nas falas dos entrevistados. Notamos que as crenças e os valores implementados na instituição escolar são alusivas, somente, à cultura ouvinte.

Assim, as representações sociais negativas da surdez estão inseridas e alimentadas nas práticas discursivas e nos dispositivos pedagógicos. Nessa perspectiva, a partir dos relatos dos/das interlocutores/interlocutoras, constatamos a total falta de conhecimentos de todos, no tocante às propriedades culturais, imprescindíveis para a formação de uma identidade surda.

Em primeiro lugar, destacamos a importância do reconhecimento da Língua como artefato cultural de uma comunidade, e, igualmente, como patrimônio social que preserva e transmite conhecimentos culturais ao longo de gerações. A língua é um instrumento de luta, uma poderosa ferramenta que o sujeito pode ter para lutar por seus direitos. Também é por intermédio da língua que um povo representa suas vivências. Nessa orientação, compreendemos que as pessoas surdas usam a LIBRAS para se comunicar.

Entretanto, identificamos que apenas a técnica do CRIE e o Discente 5 têm relativo domínio da LIBRAS. O restante ainda se encontra no processo de aquisição da Língua de Sinais, como já mencionado anteriormente. Consequentemente, percebemos, em alguns discentes surdos, participantes da pesquisa, que a ausência de conhecimento e diálogo em sua língua materna afeta diretamente a identificação com sua cultura, além de influenciar, negativamente, sua autoestima.

Outro artefato cultural de suma importância para a comunidade surda é o sinal identificador. Nenhum dos/das discentes surdos/as têm seu sinal identificador, tampouco conhecem esse artefato cultural surdo, o que os torna frágeis diante da imposição hegemônica ouvinte. E o que vem a ser sinal identificador? Assim como na cultura ouvinte, em que costumeiramente apelidos são criados, com base em características físicas ou individuais de

personalidade, na cultura surda, é comum que as pessoas recebam um sinal de identificação, que funciona como apelidos que os identificam. Esse sinal, normalmente, tem relação com alguma característica física. Esses sinais o representam e o diferenciam.

É relevante destacar, ainda, que, na cultura surda, existe vasta literatura, com histórias, peças de teatro e outros componentes, que outorgam o reconhecimento da LIBRAS e o modo de vida das pessoas surdas. A título de exemplo dessa cultura literária e artística, temos *Cinderela surda*; *Rapunzel surda*, *Patinho surdo*, *EcoPiratas* (obra que discute tema de relevância, em relação ao meio ambiente), dentre outras obras. Há, também, música para as pessoas surdas, que pode ser sentida por meio das vibrações sonoras, ou com auxílio do intérprete de LIBRAS. Um exemplo, entre tantos, é a Banda Música do Silêncio, composta apenas por jovens surdos, que tocam diferentes tipos de instrumentos de percussão. Eles não podem ouvir a própria melodia reproduzida, mas experimentam a música vibrar das mãos e nos pés. No teatro, temos grupos de surdos, em escolas bilíngue, que produzem arte, a exemplo do conhecido e premiado Grupo Teatral Signatores, que já recebeu quatro prêmios no *@offcinefestival*, com o filme *Romeo e Julieta*". Por fim, há uso de instrumentos, que validam politicamente a identidade surda. Porém, todo esse arcabouço artístico é desconhecido dos/das interlocutores/interlocutoras.

Também são reputados como componentes da cultura surda a sensibilidade visual, a visão aguçada e o uso utilização de tecnologias, dentre outros. Dessa forma, observamos que há um patrimônio cultural social entre as pessoas surdas, e que o fato de não fazerem uso da linguagem oral não pode ser motivo de exclusão pelos ouvintes.

Nesse contexto, a importância do reconhecimento da cultura surda é fundamental para a compreensão do que é no interior desta cultura que os sujeitos se identificam e são capazes de empreender melhores mecanismos de comunicação e interação com outras pessoas. Ademais, por usar a LIBRAS, os/as sujeitos/as surdos/as se comunicam com mais segurança e sem preconceitos no interior dessa comunidade.

Destacamos que o constante convívio com os/as surdos/as produz influência nos processos de reflexão e nos padrões de comportamentos, contribuindo com a construção social e intelectual dos surdos. Isso permite mais visibilidade, representatividade e reconhecimento à comunidade surda, até mesmo no universo ouvinte. Por conseguinte, descrever e entender a cultura surda é intensificar o respeito e reduzir o preconceito acerca do modo de vida e das relações sociais desse grupo. As políticas de acessibilidade comunicativa, realizadas nas

diversas instituições, devem ser primordiais para que as pessoas surdas possam ser acolhidas e consigam afirmar sua competência.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, não há procura de culpados para a discriminação e a exclusão dos/das sujeitos/as surdos/as. No entanto, nota-se que a ignorância em relação a habilidades, capacitações e particularidades dessa comunidade dá-se pela falta de exploração de debates abertos, que envolvam tanto pessoas da comunidade surda quanto ouvintes, na busca por minar a concepção que considera as pessoas surdas como pessoas desqualificadas, incapacitadas e inaptas. Subsistem, hodiernamente, inúmeras políticas direcionadas à formação do respeito às minorias. Todavia, é imprescindível desenvolver abrangente conscientização nessa orientação. Na contemporaneidade, em sua grande maioria, os/as sujeitos/as surdos/as ainda são situados em funções subalternas, e, frequentemente, se revelam inferiorizados.

Nessa perspectiva, a cultura surda emerge, com a finalidade de apoiar a ruptura de representações sociais negativas em relação à pessoa surda e ao preconceito, e, do mesmo modo, para ampliar o respeito em relação às pessoas que têm algum grau de deficiência auditiva. Embora essa temática seja pouco discutida nos distintos grupos sociais, é fundamental que ela disponha de uma perspectiva em termos de compreensão, e seja exaustivamente analisada e debatida, até que, finalmente, a comunidade surda alcance visibilidade.

Observamos, com base nos relatos acima descritos, que alguns discentes são excluídos desde a infância, em razão de não ouvir. No entanto, o reconhecimento e o contato com a cultura surda, e com membros da comunidade surda, auxiliam a formação de uma representação social positiva em relação à surdez, cooperando, igualmente, para a supressão do isolamento e o acolhimento desses discentes.

Reiteramos que a conscientização e a sensibilização em relação ao reconhecimento da cultura surda é uma forma de inclusão desses discentes na sociedade, e nas diversas instituições sociais, evocando que as pessoas só acolhem e apoiam aquilo que conhecem. Por esse motivo, são importantes o reconhecimento e o contato com essa cultura, com o propósito de formar representações positivas e legítimas da surdez, e, por intermédio delas, integrar os discentes surdos à sociedade, respeitando e apoiando esses sujeitos/as e seus familiares, na plenitude do seu desenvolvimento, e melhorar sua qualidade de vida. Por conseguinte, os/as discentes surdos/as conseguirão se sentir mais confortáveis e incluídos na instituição escolar.

Para concluir e responder ao nosso segundo objetivo, constatamos, com base nas falas de nossos/as interlocutores/interlocutoras, o desconhecimento da existência da cultura surda. Percebemos, em seus discursos, a existência e a hegemonia da cultura ouvinte. Do mesmo

modo, observamos a existência de diferenças entre as realidades, que impedem e evitam o contato com os/as discentes surdos/as. A partir das narrações, observamos a necessidade de ser trabalhada a comunicação inclusiva nas instituições escolares, com o suporte de intérpretes, que operem como auxiliares, intermediando esses processos comunicativos, nos quais o ouvinte e o surdo sejam capazes de compartilhar experiências, conhecimentos, dúvidas – e, juntos, consigam encontrar *feedbacks* e melhorar o relacionamento entre eles, contra um sistema que teima em excluir os discentes surdos.

Neste ponto, ratificamos a importância da comunicação que inclui o diálogo entre diferentes pessoas e gerações, interpretando o não-dito e o não-vivido (Paiva, 2003), e, também, com o propósito de possibilitar a integração e os sentidos entre os diversos mundos: no caso desta pesquisa, o mundo surdo e o mundo ouvinte.

7.1.4. A respeito do que sabem e com que efeito?

Nessa última subdivisão, apresentamos as análises oriundas do *corpus* do estudo, decorrentes das entrevistas com a técnica do CRIE e a professora regente, identificando suas concepções, ideias, memórias (vivências) e desejos. Do mesmo modo, buscamos compreender de que forma contribuem com a formação da representação social que os/as discentes surdos/as têm sobre suas vidas, seu direito de ser surdo, e como isso afeta seu processo de escolarização; por fim, como esse arcabouço de conhecimentos reverbera na vida e nos planos futuros desses discentes surdos.

Ressaltamos que a análise em questão contribuiu com a compreensão e a resposta aos dois últimos objetivos norteadores desta pesquisa, quais sejam: investigar a presença de profissionais surdos/as na construção dos processos comunicacionais e sua influência nas práticas educacionais produzidas e orientadas pelo CRIE; refletir como são mediadas as interações comunicacionais entre o CRIE, os/as docentes e os/as discentes surdos/as nas escolas municipais de Belém.

A respeito do que sabem e com que efeito? A questão foi estruturada por intermédio de apreensões das representações sociais personificadas em discursos a respeito da surdez, dos /das discentes surdos/as, da inclusão e de como todo esse arcabouço é manifestado por meio das objetivações e ancoragens, fruto das significações trazidas sobre questão investigada na pesquisa. As representações sociais indicam comportamentos de exclusão, sensações de

abandono, solidão e desacolhimento. Não se pode negar que esses sentimentos influenciam, diretamente, a formação da representação que o/a sujeito/a surdo/a constrói sobre si próprio.

A terceira divisão abordadas nas configurações temáticas estão alicerçadas na participação de profissionais surdos/as na construção dos processos comunicacionais e nas interações comunicacionais entre o CRIE, a docente e os/as discentes surdos/as. Tais processos são marcados pela falta de políticas públicas, pela falta de apoio (tanto para a docente como para os discentes surdos), e pelas ausências de metodologias adequadas. Nesse cenário, afirmamos que as dificuldades identificadas refletem a realidade do sistema escolar de inúmeras escolas públicas brasileiras, e é comum encontrarmos relatos, falas, pensamentos e atitudes que buscam justificar os confrontos no interior da instituição escolar. Esses confrontos são materializados por preconceitos, dificuldades, prejulgamentos e estereótipos. Os enfrentamentos acontecidos tanto na sala de aula quanto na vida familiar, a princípio, são atravessados por momentos de desconfortos, sobretudo, em relação à acessibilidade comunicativa.

Constatamos que a comunicação por intermédio da LIBRAS, no interior da sala de aula, que deveria estabelecer a efetiva comunicação entre a professora regente e o/a discente surdo/a, é reputada como algo abstrato. Já a falta de conhecimento da LIBRAS ocasiona, na professora regente, desinteresse em explicar os conteúdos para este discente. À vista disso, entende-se que não há uso de metodologias apropriadas para estabelecer a comunicação com esses discentes surdos/as, o que resulta na falta de interação entre a professora regente e os/as discentes surdos/as, que têm mais dificuldades de acompanhar as atividades em sala de aula, conforme nos destaques a seguir:

O CRIE, como você sabe, tenta intervir sempre como pode. Buscamos sempre orientar, por meio de formações, os docentes, em relação às práticas e aos comportamentos inclusivos. Tentamos auxiliar os professores na construção de um planejamento que atenda às diversidades de uma turma heterogênea. Entretanto, não é fácil (Técnica do CRIE).

Em relação à comunicação, não vou mentir: não domino a Língua de Sinais, não consigo compreender os gestos que eles fazem, acho muito complicado. [...] Já pensei em fazer um curso de LIBRAS, no entanto, não tenho tempo, trabalho o dia inteiro, chego em casa, e ainda tenho que organizar aulas e minha vida pessoal. Assim sendo, não tenho condições, sem falar que investir em cursos é algo caro, e nosso salário encontra-se defasado. Não tenho condições (Professora regente).

Mas há algo que me deixa um pouco triste: não conseguir entender as matérias. Tenho dificuldade de compreender o que o professor está explicando [...] (Discente 1).

Geralmente, peço para alguma colega me ajudar a fazer as tarefas. Isso me deixa muito chateada, não gosto (Discente 2).

Na sala de aula, consigo copiar tudo do quadro, mas não compreendo o que é para ser feito. Algumas vezes, consigo entender, e faço, mas nem sempre acerto (Discente 3).

Minha professora não conhece a Língua de Sinais; geralmente, ela copia no meu caderno, e eu tento resolver, com a ajuda das minhas colegas ou da professora da sala da leitura (Discente 4).

Então, como eles não conhecem a Língua de Sinais, eu fico na sala, tentando compreender o que está se passando. Meus colegas tentam me ajudar, mas não é fácil [...] (Discente 5).

Ao refletirmos a importância de estabelecer a comunicação, tanto para os/as surdos/as quanto para os ouvintes, buscamos reforço, em Bakhtin (2012), com algumas compreensões, quando esclarece que a palavra é constituída como instrumento de linguagem interior e da consciência. É, também, um componente especial da comunicação no dia a dia, que compreende toda a constituição ideológica existente em todas as práticas de percepção e compreensão. Segundo o autor, a palavra, regularmente, possui um significado ideológico ou experiências, conecta-se completamente com o contexto e transporta uma coleção de conceitos que, socialmente, foram ofertados a ela. A palavra é, igualmente, polissêmica e plural. Trata-se de existência real da história, e abrange inúmeros segmentos ideológicos que a compõem.

Enfatizamos que a palavra, para a pessoa surda, é expressa por intermédio de sinais: cada sinal, cada gesto e cada expressão facial representa uma palavra, e, neste contexto, um sinal em LIBRAS. A enunciação é um acontecimento de caráter social, que se define pela circunstância mais rápida, ou mesmo pelo ambiente social mais corpulento, e é justamente essa interação entre surdos e ouvintes, mediada pela e através da linguagem, que contribui diretamente com a formação deste sujeito enquanto ser humano, colaborando para que as compreensibilidades e os pensamentos sejam divulgados e compartilhados.

Compreendemos que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos/as discentes surdos/as está no uso da linguagem oral. Ou seja, refere-se a um obstáculo, pois as pessoas costumam usar a mesma comunicação dos ouvintes para os discentes surdos, conforme pode ser identificada na fala da professora regente, que afirma que, para se comunicar com todos os discentes, usa somente a língua oral na sala de aula. É relevante destacarmos o quão difícil é, para o/a discente surdo/a, entender a linguagem oral, que possui, como princípio de compreensão, a escuta, e não a visão. Goldfeld (2002, p. 38) enuncia que, “ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação de alunos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado”, pois a criança amarga com “o atraso da linguagem e o bloqueio da comunicação”.

Com relação aos enfrentamentos da pessoa com deficiência, destacamos que a ausência do conhecimento da Língua de Sinais no processo de comunicação e a falta de apoio e de habilidades metodológicas diferenciadas para trabalhar com os discentes surdos se constituem em fortes aspectos a reverberar na exclusão. De modo específico, destacamos, ainda, o cuidado, no que concerne ao desenvolvimento apresentado pelos discentes surdos/as, em comparação ao desenvolvimento dos ouvintes. É necessária uma política de sensibilização, da instituição familiar à instituição escolar, para que os processos comunicativos sejam trabalhados para acabar com a exclusão.

Neste contexto, a partir dos recortes das falas dos/das interlocutores/interlocutoras, constatamos que há ausência de interação entre o CRIE, a professora regente e os discentes surdos participantes desta pesquisa, inclusive, influenciando nas atitudes que os discentes surdos tomam, do desejo de abandonar a escola aos sentimentos diferentes, no sentido negativo do termo. Percebemos que eles/elas interagem muito mais com alguns colegas de sala de aula, buscando explicações acerca das atividades, trocando e compartilhando ideias com os respectivos colegas ouvintes, do que com a técnica ou a professora regente.

De acordo com a narração dos/das discentes surdos/as, os professores só usam a língua oral, e não compreendem e salientam: “Minha professora não fala muito comigo! [...] Alguns professores tentam conversar comigo, mas ainda não entendo o que eles falam! [...] Minha professora não conhece a Língua de Sinais [...]” Assim, há necessidade de formação e habilitação dos docentes na aprendizagem da Língua de Sinais. O que se depreende dessa situação? Que as instituições escolares, que se reconhecem como escolas inclusivas, com discentes surdos/as regularmente matriculados, praticam mais a exclusão do que a inclusão.

Essa situação comprova a realidade da instituição escolar, ainda não preparada para receber discentes surdos/as, especialmente no que tange aos processos comunicativos, em sua forma de compreender o mundo, em seu direito de ser surdo. Em consonância com Skliar (2013, p. 16):

A visão patológica da surdez desviou os objetivos e práticas educacionais nas quais as ideias clínicas e terapêuticas de oralização se instauraram, deteriorando o espaço educativo e, conseqüentemente, determinando o fracasso escolar de muitos, comprometendo a natureza social, cultural, linguística e cognitiva do surdo, contribuindo para sua marginalização (Skliar, 2013, p. 16).

Observamos que a realidade do dia a dia, na instituição escolar, é assinalada pelo preconceito, no que se refere à pessoa surda, mesmo que alguns discentes ainda considerem o espaço escolar como importante – uma vez que, nesse ambiente, têm a oportunidade de fazer

amizades, conhecer outras realidades e, principalmente, participar de atividades fora do ambiente familiar. Quando perguntamos sobre a comunicação com os/as professoras, comprovaram-se padrões discriminativos, particularmente, exclusões em atividades escolares e extracurriculares, apenas por se tratar de estudantes surdos/as.

A realidade da pessoa surda, nessas representações, de imediato, determina-se ao preconceito, e, conseqüentemente, à exclusão. A discente 2, ao realizar alusão a esse assunto, assim dialoga, em tradução desta pesquisadora (2024):

[...] Era festa junina. Pela primeira vez, eu fui colocada para dançar com minha turma. Minha mãe fez um lindo vestido para eu dançar, mas na hora da dança, meu par não aceitou dançar comigo. Minha mãe e eu saímos da escola chorando, e ninguém fez nada, nesse dia. Disse para minha mãe que nunca mais iria retornar para escola, e nunca mais iria estudar (Discente 2).

As manifestações discriminativas em relação à pessoa surda têm sido reproduzidas ao longo da história desses sujeitos/as, pois há uma representação negativa da surdez, considerada como questão patológica, o que faz com que as pessoas olhem essas pessoas como “desviante”, “anormais”, e, por isso, sem possibilidades de convivência social. Ao mesmo tempo, identificamos dificuldades no processo comunicativo, e um processo de escolarização atrasado, em desacordo à realidade desses sujeitos/as. Soma-se, as dificuldades nas relações familiares. Afinal, se a sociedade reverbera um discurso negativo sobre a surdez, a família, também, em determinados segmentos sociais, tomará essa representação como real, excluindo o/a filho/a de participação nas diversas instâncias sociais.

Por outro lado, percebemos a necessidade de o CRIE atuar com uma política mais incisiva nos cursos de formação continuada de professores, principalmente, em relação à situação do professor regente, visto que, via de regra, este profissional trabalha, em média, 8 horas por dia, e, em determinados casos, mais de 12 horas, com um salário defasado.

Outro ponto importante a destacar, em relação ao intérprete de Libras, e, em especial, à professora regente, é que esta não se sente habilitada para tal ação educativa, e, de forma até inconsciente, acredita que não é sua responsabilidade ensinar os/as discentes surdos/as. A referida tarefa, a seu ver, deveria ser ministrada pela professora da sala de leitura, que possui domínio da Língua de Sinais, e pelo Intérprete de Libras enviado pelo CRIE, conforme pode ser observado nos destaques a seguir, em tradução desta pesquisadora (2024):

Considero que um intérprete de Libras é essencial, mas já cobrei, já reclamei, e, até agora, só promessas. Enquanto isso, eu tenho que dar conta de tudo, não é fácil. [...]

Minhas aulas são todas planejadas, mas, por conta da ausência do profissional de LIBRAS, como mencionado acima, tenho dificuldades em desenvolver atividades e a interagir com os discentes surdos lotados na minha sala de aula. É como falei acima, eu tento, mas tenho dificuldades de me relacionar com eles. [...]

Ressalto que a escola possui um trabalho muito bom na sala de leitura. Lá, a professora domina a LIBRAS e trabalha diretamente com eles. O trabalho é todo desenvolvido por intermédio da literatura infantil. Eles adoram, fazem muitas atividades com esta profissional (Professora regente).

Essa fala contraria a importância de se ter conhecimento e saber se comunicar por intermédio da Libras, pois isso é essencial para garantir a efetiva inclusão dos/das discentes surdos/as na instituição escolar, sobretudo, no Ensino Fundamental. Por instituição inclusiva, entendemos não meras adaptações de espaços, como banheiro adaptado para PcD, que também são importantes, mas a garantia de vagas para discentes com deficiência, a realização de atividades diferenciadas, as políticas que garantam a permanência, o aprendizado e a conclusão dos estudos, com dignidade e respeito. Por isso, as escolas devem implementar políticas públicas que garantam a comunicabilidade em todos os espaços, entre os diversos grupos sociais. Somado a isso, é preciso buscar metodologias apropriadas para responder às necessidades, assim como às particularidades dos discentes surdos.

Em conformidade com a cartilha do Programa de Apoio de Surdos (Quadros, 2004), cognominada “O tradutor e intérprete da Língua de Sinais e Língua portuguesa”:

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor (Quadros, 2004, p. 60).

De acordo com esse documento, é incorreta a conduta de transferir a obrigação de ensinar ao Intérprete de Libras. A professora não deve determinar que esse profissional exerça sua responsabilidade, que é a de estimular e desenvolver as habilidades cognitivas do/da discente surdo/a. Lembramos que não é responsabilidade do profissional de Libras ensinar, muito menos, realizar, avaliações no âmbito escolar. A função deste profissional é intermediar as interações comunicativas entre surdos/as e ouvintes. Mas a obrigação se constitui de toda a sociedade.

Para compreensão do papel deste profissional, recorremos ao código de Ética dos Intérpretes, que, no artigo 2, infere que esse ele deve “manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, salvo se for requerido a fazer” (Brasil, 2010).

A Lei nº 12.319 de 2010, que normatiza a profissão de Intérprete de Libras, determina, em seu artigo 6º, incisos I e II, que esse profissional, no desempenho de suas competências, deve:

I-Efetuar comunicação entre os surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos-cegos e surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
II-Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais- Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (Brasil, 2010).

Portanto, não é função deste profissional exercer a ofício de professor. Cabe a ele interpretar e estabelecer a mediação comunicativa entre surdos e ouvintes, contribuindo para o desenvolvimento e a consolidação de sua língua e e da cultura surda.

Com relação à situação dos/das cinco discentes surdos/as, identificamos que quatro deles só conseguiram ter acesso à LIBRAS na escola, com o trabalho da professora de sala de leitura, e, esporadicamente, na sala do AEE. Do mesmo modo, percebemos a necessidade da presença de intérpretes de Libras na sala de aula, com o objetivo de ser mediador das relações comunicativas, e da aprendizagem efetiva da Língua de Sinais, melhorando e fortalecendo as interações entre os surdos e os ouvintes na sala de aula.

A Discente 2, por exemplo, declara que possui dificuldades em socializar com os ouvintes, e que, por vezes, sente-se muito só. Segunda ela: “Algumas vezes, me sinto muito sozinha. Quero conversar, brincar, mas nem sempre as meninas me deixam entrar na brincadeira com elas. Isso me deixa muito triste”. A discente externa o desejo de interagir, mas é impedida, devido à surdez. Percebe-se um desabafo e, ao mesmo tempo, um pedido de socorro velado da discente, uma vez que deseja ser incluída e participar do processo de aprendizagem e da vida da escola.

Ainda com relação à exclusão, observamos a ausência de apoio e a falta de procedimentos diferenciados no enfrentamento e na consolidação dos processos comunicativos e de aprendizagem. Constatamos que não é falta de empenho pessoal ou competência da respectiva educadora. Contudo, há um conjunto de fatores (ausência de conhecimento de metodologias adequadas; ausência de orientações para suprir suas dúvidas; falta de apoio

humano durante as aulas) que impõe uma prática pedagógica limitada, e com pouco compromisso em estabelecer a interação comunicativa com os discentes surdos.

Ressaltamos que o CRIE tem conhecimento das dificuldades enfrentadas pela educadora, mas pouco tem realizado para ampará-la, com ações mais efetivas de apoio ao trabalho que deve ser realizado. Nos encontros de observação participante, identificamos que os educadores se sentem desorientados em relação à inclusão, assim como à realização de processos de interação mais inclusiva com os/as discentes surdos/as. Nesses encontros, ainda “vigoram” representações negativas sobre esses sujeitos/sujeitas, e certa imagem “cristalizada” de pessoas deficientes, incapazes e com patologias. Logo, são tratadas segundo o viés do capacitismo. Ou seja, pessoas como incomunicáveis, incapacitadas, ineducáveis, insociáveis. Essa estrutura equivocada de sentimentos e percepções tem influenciado, nas ações tomadas pelo CRIE, que são insuficientes para atender às necessidades dos discentes, conforme pode ser observado na fala da técnica do CRIE, segundo tradução desta pesquisadora (2024):

Estamos em uma luta árdua para contratar Intérpretes de Libras, para as escolas que possuem discentes surdos. No entanto, o trabalho desse profissional é oneroso, necessita todo um cuidado com o teto do orçamento destinado para a educação municipal. [...] Na educação, o nosso campo de atuação ainda é muito restrito. Temos certa dificuldade em acompanhar as atividades nas escolas. Nosso trabalho é mais direcionado para os relatórios das salas do AEE.

Observamos que há o reconhecimento da necessidade do profissional de Libras, dentro da instituição escolar, para estabelecer o elo comunicativo entre professores, discentes surdos e ouvintes, e com toda a comunidade escolar, conforme direito garantido por lei. No entanto, constatamos que, apesar da lei, no que se refere às necessidades das pessoas com deficiência, há certo desinteresse e falta de compromisso dos governantes, no que se refere ao cumprimento desses direitos.

A inclusão, nessa perspectiva, configura-se, nas instituições sociais, em especial, na escolar, como medida paliativa para pequenos ajustes dos espaços, e não do espaço como um todo, o que se resume a rampas (quando as há) e banheiros com acessibilidade. Essa realidade é agravada quando o corpo técnico e docente reverbera reproduções ou representações negativas sobre a surdez, recusando-se à compreensão do papel da escola nessa socialização, assim como na construção do pensamento crítico contra estereótipos e discriminações que impedem a integração dos sujeitos em um convívio social saudável.

Outro detalhe que nos chamou a atenção na fala da técnica do CRIE, em relação ao campo de atuação, foi o reconhecimento de que as ações da instituição são muito limitadas,

focadas apenas no trabalho da sala de AEE. Isso significa que as interações sociais entre o CRIE, os professores regentes e os discentes (surdos e ouvintes) são mínimas. Esse ponto é evidenciado nos recortes das falas da professora regente e dos discentes surdos que participaram da pesquisa, em tradução de Carla Georgia (2024):

Finalizando, quero deixar claro que buscamos, constantemente, ajuda do CRIE, porém, ficam só em promessas, e a responsabilidade fica toda em nossas mãos. Estou um pouco cansada e, assim, vamos fazendo o que é possível (Professora regente).

Não sei direito o que é esse CRIE, e para que serve. Acho que veio, aqui na escola, uma ou duas vezes. Me chamaram em uma sala, a moça perguntou meu nome, e algumas coisas chatas, tipo: se estou bem aqui na escola, se venho para a aula todos os dias, coisas desse tipo. Que eu me lembre, só isso, mesmo. Depois disso, nunca mais. Ninguém veio falar comigo, pelo que eu me lembro (Discente 1).

O CRIE é aquelas pessoas que ficam naquela sala ali (*sala do AEE*)? Já fui lá, tinha um professor igual a mim. Ele conversou muito comigo, me ensinou novos sinais. Foi muito bacana. Gostaria de ter ele como meu professor (Discente 2).

Em relação ao CRIE, minha mãe já me levou lá, já fui para uma Festa de Natal. Foi lindo. Lá, tem uma professora muito legal. Ela falou comigo, e já veio aqui na escola, para conversar com minha professora. Eles são legais (Discente 3).

O CRIE, não sei, o que é isso, não (Discente 4).

Quando eu estudava durante o dia, até que, algumas vezes, vinham pessoas desse CRIE, para conversar comigo, com os meus amigos, professores, mas, agora que estudo a noite, nunca veio ninguém para conversar, me perguntar como estão me tratando aqui na escola. Nunca mais, mesmo (Discente 5).

Testemunhamos mínimas interações comunicativas entre a instituição CRIE, professores e discentes surdos. Não há um diálogo entre as pessoas. O que constatamos foram angústias na fala da professora regente, pois ela não sabe, de fato, como lidar com a situação, devido à falta de apoio na relação com os discentes surdos, regularmente matriculados, e com a falta do profissional Intérprete de Libras em sala, a fim de que consiga estabelecer o elo comunicativo com os surdos, e, igualmente, fortalecer as interações comunicativas entre surdos e ouvintes.

A professora denota cansaço com relação à situação, e, principalmente, o sentimento individual de que só ela é responsável por resolver a interação com os discentes surdos. Ela demonstra que a questão da inclusão é uma cobrança para o professor, e não uma responsabilidade coletiva da escola e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Ressaltamos que o processo inclusivo e o acolhimento dentro de uma instituição são obrigações de todos os membros, e em todas as instâncias, inclusive, com legislações próprias, que tratam dos direitos das pessoas com deficiência. Nem sempre, porém, as leis conseguem ser operacionalizadas,

uma vez que continuam sendo letras mortas nos papéis, fora de sintonia com a realidade dos sujeitos surdos, que continuam vivendo situações de exclusão.

Um aspecto que merece destaque, particularmente, nas falas dos discentes surdos, é o exíguo contato do CRIE com esses sujeitos. Essa limitação no relacionamento com os estudantes surdos aponta para a urgente necessidade de repensar o papel da instituição, especialmente no que tange à escuta ativa de suas reais necessidades e dificuldades. Para que o CRIE possa efetivamente atender a essa comunidade, é necessário o estabelecimento de um diálogo contínuo entre os sujeitos surdos, os professores e a equipe bilíngue da instituição. Esse intercâmbio é crucial para a compreensão das dificuldades enfrentadas por esses alunos e para a garantia de que suas imprescindibilidades sejam atendidas, considerando que se trata de uma minoria escolar, que luta tanto por seus direitos enquanto cidadãos quanto pelo direito de serem surdos.

A ausência de um diálogo adequado, assim como a falta de apoio e de procedimentos diferenciados que atendam às especificidades dessa comunidade, também se configuram como formas de exclusão. Portanto, a criação de estratégias que promovam a inclusão efetiva e o respeito às particularidades dos sujeitos surdos deve ser uma prioridade institucional.

Nesse debate, é imprescindível reiterar que os discentes surdos, como membros da cultura surda, são plenamente capazes de se comunicar e expressar suas necessidades e dificuldades. Eles têm aptidão para manifestar suas opiniões, por meio de experiências visuais, aprendendo da mesma forma que qualquer pessoa ouvinte. No entanto, é fundamental ressaltar que sua relação com o mundo é predominantemente visual. Portanto, imagens e gestos são elementos essenciais, tanto no processo comunicativo quanto em seu aprendizado, mesmo no contexto do ensino fundamental.

Observamos que a professora regente, participante desta pesquisa, conduz suas aulas de forma inadequada para o público surdo. Ela escreve rapidamente no quadro e faz explicações, exclusivamente, em língua oral, acostumada a uma dinâmica em que os alunos, simultaneamente, ouvem e escrevem. A professora regente reconhece que sua formação foi direcionada ao ensino de pessoas ouvintes, que usam a língua oral como o principal meio de comunicação. Ela admite não se sentir preparada, pois não recebeu formação consistente para trabalhar com alunos surdos, o que evidencia uma lacuna importante na capacitação docente para atender às necessidades dessa comunidade.

Atualmente, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, tanto na Universidade Federal do Pará (UFPA) quanto na Universidade do Estado do Pará (UEPA), assim como em algumas

outras Instituições de Ensino Superior, oferecem a disciplina de Libras com carga horária que varia entre 34 e 60 horas. Embora seja um avanço, consideramos essa carga horária insuficiente para proporcionar um domínio adequado da Libras. É importante destacar que a Libras, como qualquer outra língua, possui particularidades e complexidades. Dessa forma, aprender uma língua em um período tão curto é um desafio significativo. Nesse sentido, os profissionais precisam buscar formações complementares, com cargas horárias mais extensas, a exemplo do curso de Libras oferecido pelo CAS, em Belém, o que, às vezes, inviabiliza o trabalho desses profissionais, em virtude da carga horária disponibilizada para as escolas.

Nessa perspectiva, é essencial refletir sobre a ampliação da carga horária dos cursos, e, ao mesmo tempo, fortalecer a formação de professores que atuam no Ensino Fundamental. Isso é especialmente relevante quando se considera o constante aumento de discentes surdos que ingressam nas escolas, confiando nessas instituições para seu desenvolvimento social, cognitivo, físico e mental.

Neste contexto, torna-se relevante não apenas o reconhecimento da Libras como L1 (primeira língua) da comunidade surda, mas, também, sua popularização. A Libras não deve ser vista apenas como componente essencial ao processo comunicativo dos discentes surdos, mas, também, como ferramenta capaz de desconstruir representações negativas, solidificadas, ao longo dos anos, sobre essa língua. Ao analisar as entrevistas, percebemos que as interações comunicativas entre os discentes surdos e os ouvintes, na Escola de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva, ocorrem, principalmente, com a professora da sala de leitura, com alguns colegas de sala de aula e, esporadicamente, com o professor surdo da sala do AEE.

No entanto, é importante mencionar que esse professor surdo está lotado no CRIE e atua de maneira itinerante, percorrendo todas as salas do AEE da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belém. Consequentemente, seu contato com os discentes surdos regularmente matriculados na Rede de Ensino Municipal é esporádico. Durante o período de construção desta pesquisa, esse profissional visitou a escola apenas três vezes. Esses momentos de interação são fundamentais para os discentes surdos, pois funcionam como estímulo, para que continuem seus estudos e frequentem, assiduamente, a instituição escolar, conforme destaque das falas a seguir, em tradução desta pesquisadora (2024):

Meus amigos, alguns, já conhecem um pouco da Língua de Sinais. Eles pesquisaram na internet só para poder falar comigo. Fico muito feliz por isso (Discente 1).

Tenho algumas amigas ouvintes. Já até brincamos de maquiagem. Foi muito legal, adoro estar com minhas amigas (Discente 3).

Os meus colegas, minha turma, sempre estão prontos para me ajudar (Discente 5).

Nesta situação, podemos inferir que as interações comunicativas entre os discentes surdos, seus colegas de sala e a professora da sala de leitura desempenham um papel significativo no bem-estar desses alunos. Alguns afirmam encontrar conforto, ajuda e valorização por meio dessas interações. Nesse sentido, é possível reafirmar a importância de se contar com professores surdos, professores ouvintes fluentes na Língua de Sinais, técnicos pedagógicos capacitados ou, ainda, intérpretes de Libras em sala de aula e nos diversos espaços sociais da escola. Essa medida seria essencial para mitigar o preconceito e o isolamento vivenciado por esses discentes no ambiente escolar.

As entrevistas revelaram sinais de superação por parte dos discentes surdos, notadamente, em seu esforço para interagir e participar de atividades extraclasse, como no recreio e nas aulas de educação física. Ao considerar os comportamentos relacionados à comunicação, fica evidente que tanto o domínio da Língua de Sinais quanto a presença de um Intérprete de Libras são demandas constantes nas falas dos discentes surdos, da professora regente e da técnica do CRIE. A presença de intérpretes em sala de aula, e em outros espaços da escola, é crucial para o desenvolvimento da comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo uma participação mais eficiente dos alunos surdos e promovendo o progresso, a motivação e o entusiasmo pela interação.

Com a presença de intérpretes, os discentes surdos poderiam participar de maneira mais ativa e se envolver mais nas aulas. A acessibilidade comunicativa, por meio da criação de ambientes linguísticos naturais no Ensino Fundamental, é fundamental para o processo de inclusão, sendo de grande valor para o desenvolvimento das habilidades cognitivas desses discentes. Observa-se que os alunos surdos exploram diversas formas de comunicação, como a LIBRAS, os sinais caseiros, e, até mesmo, desenhos, para interagir com colegas e professores. Essas interações, ainda que limitadas, são essenciais para garantir os incentivos e as contribuições necessárias dentro da sala de aula.

Fernandes e Correia (2010) destacam que o domínio da Língua de Sinais é imprescindível para os surdos, pois promove a efetivação da comunicação, fortalecendo-os social e cognitivamente. Além disso, esse domínio é crucial para o desenvolvimento emocional, cognitivo e cultural dos surdos. No entanto, alguns discentes usam estratégias alternativas para atenuar a falta de interação com professores e colegas, mas essas soluções temporárias não resolvem os desafios mais amplos, relacionados às representações sociais negativas da surdez, que resultam em exclusão e segregação.

Nesse sentido, observamos que certas posturas e falas da Técnica do CRIE e da professora regente acabam por estimular, nos discentes surdos, a crença de que é sua responsabilidade adaptar seus comportamentos ou desconsiderar suas formas de compreender e refletir, para obter pequena chance de participar mais ativamente nas atividades em sala de aula e nas atividades extraclasse.

Concluímos, assim, que o respeito e a compreensão da particularidade dos discentes surdos ainda são difíceis de alcançar, uma vez que esses alunos, muitas vezes, precisam lutar arduamente por seus direitos. Como evidenciado ao longo deste estudo, essa luta continua sendo uma realidade constante.

Em síntese, as conexões criadas por intermédio dos recortes das entrevistas e dos questionários dos componentes desta pesquisa indicaram que os entendimentos orientados para a subjetividade da pessoa surda são poucos, ou nenhum, e, portanto, ao conservar as representações sociais negativas da surdez, e as consequências que delas se formam, influencia-se, de modo direto, na representação social que os discentes surdos fazem de si, assim como são fundamentais em determinadas decisões que tais estudantes tomam, com relação a suas perspectivas e a seu futuro. Esses componentes foram compreendidos pelas objetivações e ancoragens, como se podem examinar logo abaixo.

Moscovici (2015) considera que a ação de representar provoca ressignificações dos objetos e das ocorrências ordenadas, por meio do uso de procedimentos mentais que contribuem para uma contemporânea percepção das ideias anteriormente anunciadas, convertendo-se em representação social, uma vez que, como declara o autor, o objetivo de todas as representações é transformar algo não familiar em familiar, ou ao já conhecido – de modo a localizá-los, no que se refere aos preceitos sociais, e a conceder-lhes coerência, o estatuto epistemológico³¹.

Além disso, Moscovici (2015) declara que as Representações Sociais, como teorias socialmente formadas e ligadas, conectam-se à formação da realidade do dia a dia, com os comportamentos, as condutas e as interlocuções que ali se concentram, e, do mesmo modo, com a vida e as exterioridades das diversas comunidades, no cerne das quais elas são concebidas e experienciadas. Logo, as objetivações (imagens) e ancoragens (sentidos) trouxeram, nesta pesquisa, a realidade, com a oportunidade para assimilarmos os recortes, com a intenção de auxiliar a nomear e classificar as inúmeras situações vividas pelos discentes surdos em seu processo comunicativo.

³¹ Esclarecimento dado por Jodelet (2001, p. 38) na obra *Representações Sociais*.

Ressaltamos que tanto a ancoragem quanto a objetivação são procedimentos ligados, e que direcionam as ideias, emoções e vivências de diversas comunidades de modo consensual. Esse procedimento é determinado por uma reunião de recortes, em um entrecruzamento de conceitos e significados, que, no fim de contas, determinam as Representações Sociais. Assim sendo, as RS formadas por meio das objetivações e ancoragens demonstraram o que é consentido aos discentes surdos, sobretudo, em relação aos seus processos comunicativos e aos resultados disso para suas vidas.

Em resumo, as falas registradas na entrevista da Técnica do CRIE e, respectivamente, da professora regente, nos fizeram compreender que as ancoragens estão amparadas pelas objetivações que estruturam, determinam, normatizam e regularizam as concepções a respeito dos discentes surdos e suas habilidades e competências, e são constituídas por componentes discursivos, alicerçados em ideias, pensamentos e concepções sobre a surdez. Os componentes formadores das interações sociais e comunicativas entre o CRIE, a professora regente e os discentes surdos são assinalados por: imputações; enfrentamentos; negacionismo; lassidão; desânimo; os quais podem afetar, consideravelmente, possibilidades futuras para a vida dos discentes surdos. Nesse sentido, as objetivações são direcionadas e guiadas àquilo que é familiar acerca da surdez, como “doença incapacitante”, podendo, às vezes, prejudicar consideravelmente os processos comunicativos, cognitivo, social e emocional dos sujeitos surdos.

Essa direção imagética (objetivações) deu significado às ancoragens, que, no caso, são formadas nos discursos de uma cultura hegemônica ouvinte, ou, melhor dizendo, dos sentidos do senso comum a respeito desse objeto social que demonstra o “enraizamento no sistema de pensamento, e explicações pelas quais as informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real” (Jodelet, 2005, p. 48).

Os campos simbólico e imagético ressaltado nas falas da técnica do CRIE e da professora regente, em cima do objeto (processos de comunicação), nos permitiram perceber diversas concepções transmitidas, por meio de discursos formados por uma seletividade de ideias e pensamentos, que regularizam as concepções comuns da comunidade ouvinte.

Assim, observamos as RS concebidas por intermédio das ancoragens: a segregação é o principal impedimento experienciado pelos discentes surdos no decorrer dos processos comunicativos, tencionada por importantes adversidades, e, da mesma forma, confessada por eles. Conforme já mencionado acima, trata-se de segregação a partir de exclusão, preconceito,

falta de acessibilidade comunicativa, falta de apoio e ausências de ambientes linguísticos específicos para a aprendizagem de Libras.

As interações sociais, experiências, concepções e ideias, e os encontros são fundamentados em representações excludentes. Essas representações contribuem com a formação de distanciamentos, comportamentos excludentes na instituição escolar, bem como com a inexistência de qualificação dos profissionais, de metodologias adequadas para se trabalhar com sujeitos surdos, e de suporte – conjunto que se transforma em sentimentos de negação, isolamento, tristeza e revolta.

Uma das principais formas de segregação é, precisamente, o indeferimento da Libras (Língua de Sinais), indicadora de um cruel processo aniquilador, que circunda uma cultura dominante linguística sobre outra, minoritária, no espaço escolar. A instituição, que necessitaria ser um ambiente onde se dissemina inclusão, igualdade e consideração em relação às diferenças, revela-se um ambiente representado por práticas eliminadoras, simbolizadas pela “negação abstrata” do direito do discente surdo de estar e permanecer num ambiente onde necessitaria perceber-se incluído.

Em conformidade com Jodelet (2013), no espaço escolar, perfaz-se um impedimento social, sobretudo, na comunicação, pois todos os recursos se encerram. Sendo assim, solidifica-se o mais danoso indicador de segregação. E a segregação ocorre, sobretudo, quando as interações sociais entre as pessoas, e entre outros grupos sociais, não são consideradas e respeitadas, estimulando a formação de pessoas prejudicadas, emocionalmente e socialmente. Também ocorre devido à ideologia oralista, que ainda se conserva em diversas escolas, sobretudo, nas Escolas de Ensino Fundamental, provocando o isolamento do discente surdo no grupo social ouvinte, por intermédio, principalmente, de experiências oralistas (com impedimentos comunicacionais).

As ações e os comportamentos do CRIE e da professora regente fortalecem procedimentos excludentes e impedimentos comunicacionais, tendo potencial de incentivar barreiras na convivência, inspirados pela inexistência da compreensão da Libras pelos ouvintes, e, além disso, pelo preconceito e pelos prejulgamentos resultantes dessas barreiras, que causam o isolamento do sujeito surdo na instituição escolar. Botelho (2010) salienta que, na falta de organização e de consciência da importância do processo comunicativo entre sujeitos surdos e ouvintes, fortalecem-se não só o isolamento, como, também, o afastamento entre ambos, visto que o distanciamento é formado por práticas concretas de exclusão, numa instituição que,

supostamente, deveria primar pela inclusão, e, principalmente, pela acessibilidade comunicativa.

Sendo assim, o preconceito e a discriminação podem provocar a falta de interesse em estabelecer proximidade, levando a pessoa à segregação, no interior da instituição escolar, ou, ainda, ao afastamento dela.

Apesar de as leis pertinentes à questão da “inclusão” no Brasil terem sido criadas, o preconceito ainda é presente nas Representações Sociais de sujeitos e de grupos dominantes, sobre grupos minoritários, sobretudo, na Instituição Escolar. Em outras palavras, ela, até este momento, é uma das instituições que mais alimenta condutas discriminativas.

Em consonância com os dois últimos objetivos, destacamos que a discriminação nas instituições escolares se manifesta por meio do obscurantismo e da falta de reconhecimento da importância da diversidade e das diferenças. Essas práticas tornam-se frequentes quando a escola age como se todos os discentes fossem idênticos, tratando-os de maneira homogênea. Nesse contexto, podemos afirmar que o corpo social se revela obtuso, ao abordar pessoas culturalmente heterogêneas, uma vez que muitas instituições ainda não compreendem que as pessoas são diferentes, seja em função da raça, seja da língua, da religião ou da deficiência.

Acreditamos que a presença de um professor surdo efetivo nas Escolas de Ensino Fundamental seria fundamental para a construção de narrativas em Língua de Sinais, e para a solidificação da identidade e da cultura da comunidade surda. Além disso, tal professor atuaria como um elo importante entre o CRIE, a professora regente e os discentes surdos, contribuindo, significativamente, para os processos comunicacionais na escola.

As atitudes e falas da técnica do CRIE, e da professora regente, na instituição escolar em questão, ainda são direcionadas a uma comunidade escolar homogênea, o que fomenta o afastamento e a discriminação. Isso reforça a importância de uma observância cuidadosa dos processos comunicativos, especialmente no contexto educacional, em busca de uma escola menos discriminatória, que leve em consideração as particularidades culturais, sociais e linguísticas de todos os seus discentes.

Também nessa perspectiva, acreditamos ser relevante dialogarmos acerca do papel da família neste contexto, uma vez que há relatos e narrativas de discentes surdos que revelam, em diversos momentos, padrões discriminativos em suas respectivas famílias. Neste sentido, detectamos que a surdez tem sido descrita como um obstáculo social, que isola o discente surdo em sua família e na comunidade.

No ambiente familiar, evidenciamos o sentimento de despreparo da maioria das famílias para lidar com a surdez. Não há interesse em que os discentes surdos aprendam e realizem a comunicação na Língua de Sinais, bem como, não há acolhimento. Isso interfere diretamente em como eles se compreendem, reverberando-se, negativamente, em suas interações cognitivas, afetivas e emocionais.

Reconhecemos que a principal dificuldade dos discentes surdos é a comunicação. Notoriamente, evidenciamos que os discentes surdos sofrem devido a problemas na comunicação nos ambientes familiar e escolar, dificultando não só o acesso a uma boa educação, mas, igualmente, o desenvolvimento humano do discente surdo, como ser social e intelectual.

Relevante salientar a importância de as famílias perceberem seus filhos com mais naturalidade. Para tanto, é preciso buscar informação a respeito da surdez. Somente dessa maneira é que todos poderão compreender, adaptar e facilitar o convívio social, tanto da família quanto da pessoa surda.

Para finalizar, concordamos que a circunstância de ter um filho surdo pode ser considerado algo novo, e, certamente, traz insegurança. É natural que a família se sinta um tanto desorientada. Por isso, faz-se necessário ampliar conhecimentos; buscar informações nas leis que amparam pais de surdos e os próprios surdos; e trocar informações com pais que passam pela mesma situação, a fim de partilhar com eles sentimentos e esperanças.

Dessa forma, todos saberão que outras famílias passam pelas mesmas dificuldades, e que têm dúvidas em comum. Ao saber das dificuldades que outros enfrentam, fica mais fácil enfrentar, superar, e, por fim, encarar com naturalidade a “diferença”. Assim, será possível reconhecer a pessoa surda como um ser social, merecedora de respeito, e vê-la como alguém que pode e deve exercer sua cidadania. Isso é fundamental, e tal exercício deve começar, impreterivelmente, na infância, durante o processo de educação.

7 CONCLUSÃO

O doutorado foi o período que ficará registrado em nossa memória, emoldurado pelos quatros anos de estudos, superação, dúvidas, choros, angústias, mas, também, por grandes descobertas, aprendizagens, pesquisas, e idas e vindas entre minha amada UFPA e minha casa, sempre a refletir a respeito de cada aula, dos conhecimentos adquiridos em cada seminário do qual participei, fosse como ouvinte, ou como apresentadora. No entanto, ainda persiste, em mim, a sensação de incompletude, que acompanha minhas vivências, criando a indispensabilidade de ouvir vozes que não são ouvidas, procurando essa completude nas vozes que ecoam das estrelas e na sensibilidade transmitida pelo seu brilho.

Ora (direis) ouvir estrelas! Certo,
perdeste o senso! E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A via láctea, como um pátio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora: “Tresloucado amigo!”
Que conversas com elas? Que sentido.
Tem o que dizem, quando estão contigo?

E eu vos direi: “Amai para entendê-las!
Pois só que ama pode ter ouvido.
Capaz de ouvir e de entender estrelas!”³²

Para compor a última etapa desta pesquisa, selecionamos estes versos de Bilac, não só por sua qualidade poética, mas, também, pelo privilégio de poder conversar, comunicar-me com pessoas surdas e ouvintes, trazer à tona a realidade dessas pessoas, nas instituições sociais, aqui, no caso, a Instituição Escolar, onde tivemos que reviver experiências, aprendendo a separar sofrimentos pessoais, não somente como pesquisadora surda, mas como mulher e professora surda na região da Amazônia. Nesse sentido, a comunicação, nesta tese, está intimamente ligada à experiência da existência e da vida, tanto da pesquisadora quanto das pessoas surdas entrevistadas.

Experiência que é indissociável da comunicação (Costa, 2022), uma vez que a comunicação “(...) surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de

³² Olavo Bilac, *Soneto XIII* – Via Láctea, 1888.

cada ser humano (Ricoeur, 2019, p. 29-30). No que tange aos sentidos imagéticos do senso comum, referentes às representações sociais dos/das discentes surdos/surdas, afloraram suas particularidades culturais, sociais e linguísticas, que afetam, diretamente, o processo comunicativo sobre si, e seu direito de serem surdos/as. Desse modo, esta pesquisa não trata somente das particularidades linguísticas dos/das surdos/as, e, sim, da comunicação, das relações, da socialização desses discentes, e de como essa é significada com a L1 da comunidade ouvinte.

A comunicação estabelecida com esses discentes foi feita no desenrolar de suas vivências, a partir de representações repletas de ausências, tais como conexões, ações, sobre-elevações, transformações, movimentações, expectativas e a LIBRAS. Histórias narradas a partir de pequenas ações e experimentações, para que pudéssemos perceber como a ausência do processo comunicativo, permeado pela respectiva língua, afeta o decurso de suas vivências na instituição escolar e para além dela.

Ao concluir essa pesquisa, defrontamo-nos com representações que assinalaram diversas práticas e experiências de jovens surdos/as, de maneira negativa e positiva, por meio de todo o histórico familiar e escolar desses discentes. Estes falam de sonhos, desejos, da crença em uma vida melhor. Esses sentimentos, são fundamentais para que continuem seus estudos, e, principalmente, para que possam garantir o direito à cidadania, ter acesso a todas as informações, por meio da Língua de Sinais, a língua da comunidade surda, e o direito de serem surdos/as.

Importante salientar que a comunicação é essencial à formação de suas histórias e experiências, assim como às interações sociais entre surdos/as e ouvintes. Todavia, essas interações são assinaladas por inúmeros confrontos e conflitos, resultantes de segregação e exclusão. Eles reconhecem e afirmam que suas experiências na Instituição Escolar poderiam ser mais significativas se a escola fosse, de fato, mais inclusiva, menos ligada a paradigmas excludentes.

Os/as discentes surdos/surdas admitem que são diferentes, mas suas diferenças não os impedem de perceber, compreender e amar como qualquer pessoa ouvinte, seja em seu meio familiar, seja na escola ou em outro espaço qualquer. Por vezes, o reconhecimento da diferença vem muito mais por uma imposição e pela reprodução das representações sociais negativas, impostas às suas condições, ao longo da história de suas vidas. Esses sujeitos/sujeitas desejam participar de um convívio social que tenha direitos e garantias, assim como sociabilidades que os permitam viver relações interativas inclusivas. Se, por um lado, sofrem por condições

financeiras adversas, uma vez que quase todos os/as entrevistados/as participam de famílias com baixa renda, por outro, sofrem com as limitações das instituições, que deveriam garantir suas permanências em seus ambientes, como forma de superar os obstáculos impostos à condição desses sujeitos/sujeitas.

Observamos, por conseguinte, um grupo de pessoas surdas e ouvintes que almejam transformações em suas vidas e em suas histórias. As narrações de cada participante, nesta pesquisa, empreenderam importantes reflexões acerca da comunicação como processo de interação social entre as pessoas, e nos autorizaram a nos aprofundar em suas realidades, experiências, aflições e angustias, mas, igualmente, em seus anseios e suas perspectivas.

A pesquisa nos possibilitou reviver e compreender um passado familiar e escolar, comparando-nos e, simultaneamente, confrontando-nos com as vivências na escola, e nos colocando no lugar de cada sujeito/sujeita participante, seja surdo/surda, seja ouvinte. Neste estudo, levamos em consideração pensamentos, falas, comportamentos e concepções que contribuíram para a formação de representações sociais que a sociedade, bem como a escola, faz desses discentes, e como tais representações influenciam nas decisões e vivências.

Concluímos essa longa jornada de escrita com a convicção de que esta investigação nos permitiu realizar outras indagações, no que diz respeito aos dois grupos sociais investigados, e, particularmente, à realidade da inclusão nas instituições públicas municipais, às condições socioemocionais e materiais dos professores no Ensino Fundamental e às interações entre surdos/surdas e ouvintes.

Retornamos à questão que, na realização da pesquisa, nos orientou, estruturou e delineou esta construção, qual seja: “Quais são as representações sociais dos discentes surdos sobre a escola e as implicações no processo comunicativo sobre si?” Chegamos à conclusão de que têm sido perversas as representações contra os/as sujeitos/sujeitas surdas, uma vez que elas em grande medida os categorizam, ainda, como pessoas incapazes, e com corpulentos obstáculos aos processos educacionais, interacionais e sociais. Contudo, mesmo que a escola ainda trabalhe um paradigma contrário à inclusão desses discentes, e apenas com ações pontuais, identificamos que ela se constitui, conforme narração dos discentes, em importante instituição, que oportuniza o viver desses mesmos discentes, pois, nesse ambiente, eles conseguem ter as interações necessárias ao seu desenvolvimento social, intelectual e comunicativo.

Portanto, nossa pesquisa não se constitui uma crítica pela crítica, mas apresenta relatos e dados que corroboram para apontar as lacunas ainda vividas por esses discentes numa instituição escolar, e do mesmo modo, aponta para a importância desse ambiente no

desenvolvimento desses sujeitos e sujeitas. A escola, tanto quanto a família, possui um papel que desvela a identidade dos/das sujeitos e sujeitas, uma vez que oportuniza trabalhar a comunicativa interativa entre as diversas pessoas que constituem essa instituição e a sociedade, assim como possibilita o reconhecimento de si e do outro nesse processo comunicativo.

A tese que responde ao questionamento inicial salienta que as Representações Sociais dos/das discentes surdos/surdas, em relação à escola e ao modo como elas reverberam no processo comunicativo sobre si, **são estabelecidas por componentes ancorados em falas e discursos em relação à surdez, presentes na Instituição Escolar, produtora de segregação e exclusão, congregadas em imagens relacionadas ao senso comum, alicerçadas na falta de comunicação, em conflitos e no obscurantismo. Esses sentimentos afetam, em parte, a compreensão que esses discentes surdos têm de si e da escola.** Contudo, constatamos que, mesmo com todo o processo segregativo e discriminatório que eles ainda vivenciam no dia a dia, que a Instituição Escolar representa um espaço de socialização e de comunicação, uma vez que há, nos/nas discentes surdos/as, a esperança de um futuro melhor. Eles se superam a cada dia, e carregam, internamente, grandes perspectivas e planos futuros. A escola permite a reflexividade sobre suas condições ou mesmo com relação às interações com os outros, diferentes deles e delas.

As representações sociais acima reveladas, nas imprescindibilidades dos discentes, bem como na dos professores – sobretudo, no que se refere a sua formação – impedem a realização de uma escola mais inclusiva, no sistema regular de ensino, especialmente, no Ensino Fundamental, onde deveria ser ofertado o ensino bilíngue, com qualidade digna para a comunidade surda.

Por conseguinte, as formações de representações sociais equivocadas influenciam as interações sociais e o processo comunicativo entre discentes surdos/as e ouvintes, fortalecendo considerações equivocadas para a vida desses sujeitos e sujeitas, ancoradas em procedimentos de exclusões, e objetivadas por conflitos e discriminações, procedentes da segregação e do preconceito. Além disso, são encorajadas pela ausência de cursos de formação, que possam proporcionar conhecimentos acerca da surdez, do domínio da LIBRAS, de interações sociais, e, em razão disso, resultando em afastamentos entre surdos/as e ouvintes.

As formas de “furar” as bolhas das representações ou suplantando esses impedimentos são ancoradas na comunicação, que, quando não utilizadas, outorgam, aos discentes surdos/as, a aceitação de suas condições. Neste contexto, as aceitações são objetivadas pela formação de procedimentos encontrados pelos próprios discentes surdos/as, e pela colaboração de alguns

colegas ouvintes e da professora da sala de leitura. Não obstante, no decurso das poucas interações sociais entre surdos/as e ouvintes, consideramos lícito registrar que as representações dos/das discentes são ancoradas em concepções favoráveis à escola, e nas perspectivas de se conquistar uma escola verdadeiramente inclusiva e acolhedora, que receba, com equidade, a todos, independentemente de suas particularidades.

Uma dessas direções encontra-se fundamentada na imprescindibilidade de transformação da própria escola, e na conduta desta instituição, sobretudo, na realização de um paradigma educacional contemporâneo, que seja capaz de contribuir com a formação do sentimento de respeito às particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Isto posto, as falas em relação a suas vidas, e sobre si, encontram-se intimamente ancoradas nos espaços da instituição escolar, que possui grande relevância, visto que é neste espaço que os/as discentes surdos/as afirmam conseguir momentos de lazer, amizade e aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do domínio da LIBRAS como sua língua natural. Todos esses sentimentos em relação à escola também são motivados por expectativas de uma vida melhor.

Essas observações procederam dos objetivos apresentados nesta pesquisa, que se dedicaram a responder às questões das representações sociais de abordagem processual que alicerçaram a pesquisa. Os questionamentos foram estruturados nos domínios do senso comum, nos campos psicossocial, subentendidos nos campos gnosiológicos de Jodelet: “Quem sabe e de onde sabem?” (o perfil de todos os/as sujeitos/sujeitas envolvidos/as na pesquisa e similarmente de onde provêm determinado conhecimento); “O que sabem?” (o que sabem a respeito da cultura surda e da surdez como uma forma de experienciar o mundo); e, por último, “Sobre o que sabem e com que efeito?” (análise das objetivações e ancoragens promovidas pelos pensamentos e pelas falas da técnica do CRIE e da professora regente, e os efeitos que estas produzem em suas vidas e na vida dos/das discentes surdos/as e, no seu direito de serem surdos/as, e no processo de escolarização). Com base nessas demandas, identificamos os principais achados da pesquisa.

O perfil dos/das entrevistados/as foi composto por homens e mulheres surdos e ouvintes, sendo duas mulheres maiores de idade, ouvintes, com nível superior completo, funcionárias públicas municipais, e por cinco jovens discentes surdos, entre os quais, dois do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades entre 10 e 17 anos, todos no mesmo nível de aprendizagem (Ensino Fundamental), moradores do bairro do Tapanã – mais precisamente, a “Comunidade Parque União”, área periférica do município de Belém. Todos possuem o benefício do governo,

no valor de um salário mínimo, e alguns também trabalham na feira do próprio bairro, como feirantes.

A condição socioeconômica das famílias também se destacou em nossa análise, pois acreditamos que a ausência de perspectivas profissionais, associada a fatores como desemprego, violência, insegurança alimentar e falta de acesso a serviços públicos de qualidade, afeta diretamente a realidade dos/das discentes surdos/as. Essas condições influenciam significativamente suas escolhas, especialmente considerando que as oportunidades de avanço oferecidas pela escola são precárias, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de interações sociais entre surdos/as e ouvintes. Isso compromete o direito desses discentes se desenvolverem, plenamente, nos campos cognitivo, cultural e social.

Nesse contexto, chamou nossa atenção o paradigma comunicacional e educacional oferecido a esses alunos, particularmente, àqueles que dependem das escolas públicas municipais de Belém/PA, para aprender e ter contato mais aprofundado com a Língua de Sinais. Consideramos que essa situação precisa ser transformada, de modo que as pessoas surdas sejam efetivamente reconhecidas como cidadãs, e que as escolas públicas de qualidade possam garantir seus direitos fundamentais à vida, à liberdade e à igualdade.

Atualmente, o que encontramos é uma escola voltada a uma comunidade majoritariamente ouvinte, que não valoriza a diversidade e deixa os/as discentes surdos/as com menos oportunidades. Acreditamos que esse silenciamento não pode continuar. É fundamental que esta pesquisa revele à sociedade a falta de atenção dada a esses discentes. Como já mencionado, os/as surdos/as também são cidadãos de direito, com potencial e competências que precisam ser reconhecidos, estimulados e fortalecidos. A surdez, como já destacado, não é uma doença. O que se faz necessário é uma disposição maior, por parte da sociedade e dos governos na elaboração e políticas públicas mais inclusivas, para compreender e respeitar a diversidade, bem como para garantir o respeito linguístico à comunidade surda.

Ao buscar transformações, acreditamos no poder dos meios de comunicação – como jornais, televisão e redes sociais – para esclarecer questões sobre a comunidade surda e a importância da Língua de Sinais, assim como para fortalecer a comunicação e o aprendizado dos/das surdos/surdas. Compreendemos que a base da comunicação está no “fazer comum”, e que a transformação desse comum não depende, exclusivamente, da fala. Comunicar envolve, antes de tudo, a organização do sistema de linguagem, e é essa reorganização que permite o avanço da inclusão e do respeito à diversidade linguística. Do mesmo modo comunicar significa compartilhar o mundo de forma igual.

Na construção desta narrativa, é fundamental reconhecer que a comunicação está diretamente relacionada ao social e ao subjetivo, sendo perceptível e essencial na constituição da realidade. A reflexividade, nesse sentido, é estabelecida por um esquema de compreensão fundamentado na reprodução ideológica das organizações sociais contemporâneas. Determinados sinais ou palavras não apenas geram conhecimento, mas, também, são eficazes na formação da realidade em que os sujeitos são introduzidos por meio dos respectivos discursos.

Assim, além da comunicação dialogal e presencial, os meios de comunicação, têm o dever de promover a compreensão da Libras como a língua natural da comunidade surda. A popularização do conhecimento sobre a Língua de Sinais contribuirá para transformar a sociedade, especialmente no que tange à realidade da comunidade surda, particularmente, em escolas, hospitais e outras instituições. Isso é essencial para que a comunicação entre surdos/as e ouvintes não seja mais vista como algo extraordinário, difícil, ou, até mesmo, um obstáculo à interação entre essas duas culturas.

No que se refere aos nossos interlocutores e interlocutoras discentes, observamos que, de um total de cinco, nenhum é oralizado, e nem todos possuem domínio pleno da Libras (com exceção do Discente 5). Além disso, é apenas na escola que eles têm a oportunidade de desenvolver e ter acesso à sua língua natural, uma vez que, no ambiente familiar, a comunicação, quando ocorre, é feita por meio de sinais caseiros.

A interação entre surdos/as e ouvintes é marcada por sobretudo pela falta de informação, esta, produz a discriminação, segregação e exclusão, principalmente, devido à compreensão da surdez com base no senso comum, que a associa a algo desconhecido e, muitas vezes, assustador, em função do desconhecimento sobre como lidar com essa diferença. Por outro lado, constatamos que alguns discentes surdos/surdas expressam sentimentos de tristeza, isolamento e aborrecimento em relação à escola e a determinados colegas ouvintes. No entanto, esses sentimentos não os impedem de lutar por suas vidas, pelo direito de existir e, principalmente, pelo direito de serem surdos/surdas. A comunicação para eles e elas tem a ver com o direito de se expressar, trocar experiências e se desenvolver, cognitivamente, com base na Língua de Sinais.

Nesse contexto, rejeitar a língua natural da comunidade surda – ou, mais amplamente, das pessoas que fazem parte da Cultura Surda – fortalece, inevitavelmente, as representações negativas, que afetam a aceitação da identidade surda, suas diferenças linguísticas e, sobretudo, o reconhecimento desse sujeito/sujeita como cidadão/cidadã pleno/a na sociedade.

Com relação ao uso da comunicação na Língua de Sinais na instituição escolar, os/as sujeitos/sujeitas registram dificuldades em sua utilização, precisamente, pela falta de materialização das leis que garantem o profissional Intérprete de Libras, bem como de cursos de LIBRAS. Os principais ambientes onde se estabelecem a comunicação por meio da Língua de Sinais são, respectivamente, a sala de leitura, com a professora deste espaço, e, eventualmente, a sala do AEE, com o professor surdo, ou em contato com discentes surdos/as e ouvintes que buscam o domínio desta língua com a ajuda da internet.

Identificamos uma aprendizagem da Língua de Sinais tardia para esses discentes, pois somente na escola é que eles terão o primeiro contato. A família, infelizmente, não participa desse processo de aprendizagem, como já relatado. Nessa perspectiva, acreditamos que a família também necessita de orientação, no que se refere à surdez, não como deficiência, e, sim, como uma forma diferente de experienciar o mundo. Essa compreensão torna-se fundamental ao entendimento da importância da aprendizagem e ao domínio da LIBRAS, no processo de comunicativo com os/as surdos/as, e contra o isolamento tanto na escola quanto no ambiente familiar

Assim, os componentes que formam o processo comunicativo dos/das discentes surdos/as são constituídos e marcados por atribuições de responsabilidades, conflitos, suplantações, estratégias de sobrevivência, esperanças em um futuro melhor. E são exatamente esses componentes os responsáveis pelo engajamento no combate às representações sociais, organizadas por intermédio das objetivações e das ancoragens, determinadas por segregação e exclusões.

A exclusão e a segregação foram representações, identificadas nas narrativas e atitudes da técnica do CRIE e da professora regente. Ou seja, mesmo a relevância do papel desses profissionais - que devem ser melhor preparados para atender a comunidade surda - observamos breves interações comunicativas deles com os/as discentes. E, neste caso, essa relação é determinante para superar os processos de exclusão, mas o que se constata é uma intensificação dessa exclusão, pois os profissionais não recebem o apoio necessário na instituição, assim como também não buscam compreender a situação dos discentes. As reduzidas interações entre o CRIE, Instituição Escolar e a professora regente se reverberam no desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos/das discentes surdos/surdas, na ausência de participação nas atividades curriculares e extracurriculares, nas interações entre surdos/as e ouvintes.

Logo, as representações sociais que os/as discentes surdos/surdas fazem sobre si e a escola encontram-se organizadas nas poucas interações materializadas entre os/as próprios/as

discentes surdos/as e alguns discentes ouvintes, e são responsáveis pelo fortalecimento da autoestima desse sujeito/sujeita. A autoestima está explícita nos recortes das entrevistas, que evidenciam que eles acreditam neles mesmos, e em seu potencial. Essa afirmação é perceptível nos discursos enunciados por eles/elas, quando se consideram pessoas bonitas, inteligentes, sadias e capacitadas. São sujeitos/sujeitas que, embora parte da sociedade e da própria Instituição Escolar ainda os considerem como incapacitados, compreendem-se como pessoas felizes, que amam e desejam ser amadas, gostam de participar, dão o seu melhor nas atividades curriculares e extracurriculares e sonham com um futuro mais justo.

Por conseguinte, as representações sociais formadas em relação ao discente surdo/a e as implicações do processo comunicativo gerado a partir delas, sobre si, não os impedem de buscar esse futuro. Eles/elas reconhecem que a comunicação é fundamental e indispensável para o ser humano, e, da mesma forma, ação essencial ao desenvolvimento das sociabilidades, na compreensão mútua das relações humanas, na identificação de sua cultura e na constituição de um poderoso senso crítico. Nessa orientação, constatamos o interesse desses/dessas discentes em alcançar o domínio da LIBRAS, como sua língua natural, o esforço em compreender e desenvolver as atividades solicitadas tanto na sala de aula e na sala de leitura, e a importância que todos atribuem à escola, ainda que alguns familiares não acreditem em seu desenvolvimento social e intelectual, tentando, por vezes, impedi-los de frequentar a escola, conforme observado na narração do Discente 1.

Os resultados das representações sociais, por meio das reflexões da exclusão, autorizaram esses/essas discentes a reconsiderar seus planos em relação a suas vidas, a fim de reduzir as repercussões desses padrões e dessas rotinas eliminadoras. Acreditamos que a socialização seja o pilar da comunicação. Assim sendo, entender esse paradigma pode contribuir com a transformação da escola, sobretudo, no desenvolvimento de um trabalho que seja capaz de fomentar o respeito aos sujeitos/sujeitas que usam uma língua diferenciada e, destarte, tenham diferenças culturais.

A exclusão proporciona reflexões mais profundas, no que se refere a sua vida familiar, bem como no âmbito escolar. Todavia, não afirmamos que o/a discente surdo/a necessita passar por esses problemas na escola para se desenvolver social e cognitivamente. Longe disso! Revelamos, isso, sim, a realidade da inclusão, tão propagada pelo governo municipal, e, igualmente, o desprezo com a Educação de surdos/surdas, uma vez que é imprescindível que, a todos, sejam garantidos direitos. Além disso, faz-se referência à política de uma escola que

esteja em consonância com a realidade de seus/suas discentes, uma escola verdadeiramente humana e sensibilizada com a cultura linguística dessa comunidade.

Por fim, compreendemos que somente o reconhecimento e a visibilidade da pessoa surda como pessoa que experiencia o mundo de forma diferente da pessoa ouvinte contribuirão, positivamente, com a formação de representações positivas, alicerçadas em conhecimentos repletos de interesses, vontades e esperanças futuras para a Comunidade Surda, por meio de escolas públicas bilíngues, com acesso à comunicação e à informação, com formação continuada destinada a profissionais de educação, que prepare os estudantes a compreender a diversidade e a dominar a LIBRAS.

Em síntese, as **Representações Sociais dos/das discentes surdos/surdas sobre a escola e as implicações no processo comunicativo sobre si** foram evidenciadas por RS desenvolvidas por meio das ancoragens, que demonstram uma ligação explícita de causa e efeito, por intermédio da exclusão e da segregação. A exclusão é preponderante no impedimento encontrado pelos discentes no decorrer do processo comunicativo, além de objetivada por gigantescas adversidades e fortalecida por discriminação, segregação, ausência de acessibilidade comunicativa, ausência de suporte e ausência de espaços linguísticos específicos para os/as discentes surdos/as.

Desejamos que, em um futuro próximo, que as pessoas surdas não necessitem mais narrar essas experiências com representações excludentes vigentes na escola. Com esse propósito, é relevante que consigamos meditar acerca das práxis hoje desenvolvidas nas escolas, principalmente, no Ensino Fundamental, já que as representações sociais só se transformam quando os padrões e as normas também se transformam no corpo social. Não há como negar: é na Educação Básica que há os maiores níveis de falta de entendimento e conhecimento da surdez e de como lidar com crianças e adolescentes surdos. Nesse contexto, fortalecer interações sociais entre surdos/surdas e ouvintes, ao usar a LIBRAS o mais cedo possível, é de grande importância para a socialização da pessoa surda. Ressaltamos a relevância da presença regular do professor surdo, ou mesmo do Intérprete de Libras, dentro da Instituição Escolar, a fim de estabelecer esse contato direto com o/a discente, especialmente nos primeiros anos de escolares.

Constatamos que todas essas experiências e esses sentimentos envolvendo a comunicação no espaço escolar são essenciais à formação das RS e auxiliam os/as discentes surdos/as a considerar, empreender encontros com significativas descobertas e refletir sobre decisões futuras. Mesmo assim, a Instituição Escolar foi assinalada pelos discentes surdos como

um ambiente que possibilita a construção de uma nova vida, com maiores perspectivas, hodiernas informações, fortalecimento e reconhecimento de culturas heterogêneas elaboradas por intervenção da comunicação.

A Instituição Escolar, como representação para os discentes, é um ambiente ao mesmo tempo repleto de falhas, e, simultaneamente, de encontros e inspirações positivas e negativas. Neste ambiente, são construídas diversas concepções, paradigmas em que os/as sujeitos/sujeitas consolidam como verdades únicas. Todavia, concomitantemente, trata-se de espaço desafiador, onde são incitadas novas descobertas, tanto de desenvolvimento de habilidades quanto de superação. As habilidades conquistadas nesse espaço se concretizam, especialmente, graças a inesgotáveis experiências no campo da comunicação e a contínuos aprendizados.

Assim sendo, as experiências nos espaços da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva necessitam ser repensadas, a fim de que todos, dentro dessa Instituição Escolar, possam reconhecer o valor da comunicação em suas vidas e na vida do outro, e, paralelamente, identificar a importância do reconhecimento da LIBRAS, reconhecendo-a como língua natural da comunidade surda. Observa-se, assim, a orientação correta, a fim de estabelecer a acessibilidade comunicativa e o respeito à particularidade linguística sinalizadora dos/das discentes surdos/surdas.

Nessa orientação, o professor regente ouvinte, ou surdo/surda, bem como o colega ouvinte, têm grande influência nas escolhas futuras desse discente, particularmente, em suas escolhas pessoais. Contudo, essas escolhas devem estar solidificadas e apoiadas na alteridade, na importância e no reconhecimento da comunidade de cultura surda. Outra questão que contribui para que os/as discentes surdos/surdas decidam por continuar estudando, independentemente do que os outros pensem, ou mesmo dos impedimentos que, dia a dia, eles/elas precisam ultrapassar, é a necessidade de externar, à sociedade, que eles são pessoas inteligentes, com grande potencial, bastante perceptivos, que gostam de interagir com todos e, principalmente, que têm o desejo de continuar estudando e de melhorar a sua vida e a de seus familiares.

Essas representações, do mesmo modo, são responsáveis pela formação de impressões em relação aos discentes surdos/surdas, que estão regularmente matriculados na Escola, porquanto os desconfortos, a ausência de familiaridade e de compreensão da surdez, como outra forma de experimentar o mundo, afetam, de modo direto, as interações sociais entre surdos/as e ouvintes, assim como o desenvolvimento cognitivo, e consolidam a produção de práticas pedagógicas deficitárias.

Em vista disso, torna-se essencial conhecer um pouco da realidade de tais sujeitos/sujeitas, de suas experiências no cerne familiar, em outras escolas (quando o/a discente surdo/a vem transferido de outra escola), dos grupos sociais dos quais participam. Somente dessa forma seremos capazes de compreender as principais dificuldades que esse discente sente, nem sempre externadas no dia a dia.

Compreender esta pesquisa é algo complexo, uma vez que algumas pessoas, ao lerem-na, podem considerar que exageramos em nossas análises. Ou seja, trata-se de um alarde de excessos e de construções do senso comum. Sua compreensão só é possível, verdadeiramente, quando a pessoa compreender as relações de alteridade, independentemente de raça e crença, e, sobretudo, quando reconhecer as diferenças culturais nos diversos espaços, especialmente, nas Instituições Escolares. Essa identificação não se resume à questão linguística, mas ao modo como cada um se relaciona com o mundo.

Perceber isso é um gigantesco movimento, no sentido de buscarmos procedimentos distintos e disponíveis à comunidade surda, que nos últimos anos, marca presença em inúmeros espaços sociais, em busca de um futuro melhor, desenvolvendo-se cognitivamente e socialmente, e, a cada ano, adentrando, em maior número, o sistema regular de ensino.

Desejamos que esta pesquisa auxilie a formação de pensamentos, crenças e comportamentos, no que se refere às concepções e práticas pedagógicas de determinados profissionais da educação, sobretudo, os que trabalham com discentes surdos/as no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, e, como não pode ser diferente, também no Ensino Superior, com o propósito de que essas práticas se transformem em instrumento de ação e reflexão contínua de toda a ação docente.

A Instituição Escolar é um espaço social e cultural, onde há, por excelência, a difusão de conhecimentos, saberes e experiências vividas. Por ter essa responsabilidade, entendemos que é por meio dela que as ações se realizam para o grupo social e cultural da comunidade surda.

Enquanto mulher surda e professora do Ensino Fundamental, e, mais precisamente, na Amazônia, além de conhecedora dessa realidade, buscamos desenvolver um trabalho de transformação com os/as discentes surdos/surdas, e, da mesma forma, no CRF (Centro Reeducação Feminina), presídio feminino com uma detenta surda, utilizando, principalmente, obras literárias (contos e fábulas), com a finalidade de auxiliar o reconhecimento e a sua independência. Também procuramos cooperar com o desenvolvimento das interações sociais

entre surdos/surdas e ouvintes, tendo a comunicação estabelecida, prioritariamente, por intermédio da LIBRAS.

Posto isto, procuramos desenvolver práticas de leitura e escrita, e, por meio do arcabouço necessário, avaliar as políticas públicas implementadas pelos nossos governantes, de modo a compreender de que forma as ações políticas contribuem com o desenvolvimento e a construção da realidade das comunidades surdas, de modo ressignificar ações reflexivas que, verdadeiramente, estimulem a luta dos/das sujeitos/sujeitas por si e por sua comunidade.

Nessa orientação, os resultados desta pesquisa podem contribuir com as instituições responsáveis pela inclusão de pessoas surdas, a fim de que consigam desenvolver novas propostas para estimular a comunicação entre surdos/as e ouvintes, e, da mesma forma, o acesso e a permanência desses discentes no sistema regular de ensino. Além disso, busca-se a continuação, com boa qualidade, dos estudos desses discentes no Ensino Médio e no Ensino Superior. Ademais, que a tese possa contribuir com a construção de representações responsáveis de nossos corpos, nas conexões com outras pessoas, na equidade e na humanidade, processadas da infância à idade madura.

À guisa de conclusão, esta pesquisa denota um pouco do que a sociedade compreende acerca da surdez, e como ela é compreendida pela comunidade ouvinte. Assim, consideramos relevante reconhecer que os fenômenos das representações sociais são de natureza histórica, e influenciam, diretamente, a formação de imagens e conceitos nascidos no seio familiar, no dia a dia da escola, e na afluência de todas essas informações, que contribuem, diretamente, com a formação de concepções, crenças, comportamentos e pensamentos, por vezes, excludentes e discriminatórios.

Precisamos fazer a diferença, ao produzir pesquisas que possam contribuir com práticas comunicativas e educacionais que transformem a vida das pessoas que, desde o nascimento, sentem-se excluídas do direito de ir e vir, em todas as instâncias da sociedade, assim como do direito à comunicação e à vida.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Luiz Roberto. Educar, um ato radical de comunicação. Para pensar Paulo Freire e a sociedade em mudança. Unisinos. **Revista Fronteiras**. VIII (2): 123132, maio/agosto 2006. Disponível:<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/fronteiras/articulate/view/3144/2954>>. Acesso em janeiro de 2022.
- American National Standards Institute (ANSI-1989). Disponível em: www.ansi.org. Acesso em 6 de setembro de 2021.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2002a.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BATISTA JÚNIOR. **Os discursos docentes sobre a inclusão de alunos e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília. 2008.
- BANCHS, M. A. (2005). **Representaciones sociales en proceso: su análisis através de grupos focales**. In A. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 401-423). João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- BAÑON, Sonia Reverter. La perspectiva de género en la filosofía. **Feminismo/S**, Alicante, p. 33-50, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.14198/fem.2003.1.04>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BENTES, José Anchieta O.; HAYASHI, Maria Cristina P. **Normalidade e Disnormalidade: Formas do trabalho docente na educação de surdos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2012
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BOURDIEU, P. **A distinção crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) *Escritos de educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. **Futuro de classe e causalidade do provável**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) Escritos de educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998c.

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Brasília: UNESCO, 1948. Disponível <http://unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 4 de outubro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 28 de novembro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 28 de novembro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 28 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em 28 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 28 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 12.303, de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12303.htm. Acesso em 29 de setembro de 2024.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 28 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em 28 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasil, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 29 de setembro de 2024.

BRASÍLIA. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil tem mais de 10 milhões de pessoas surdas, segundo o IBGE. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em 7 de abril de 2023.

BRASÍLIA. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Brasília: MEC, 2008.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

BURNIER, Pe. Vicente de Paula P. **Apresentação do Livro Linguagem das Mãos**. In.: OATES, C. SS. R. Eugenio. Linguagem das Mãos. 20.ed. Aparecida, SP: editora Santuário, 1983.

CAMPELLO, Murillo Ridrigues. **Palavras do Exmº Sr. Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. In.: OATES, C. SS. R. Eugenio. Linguagem das Mãos. 20.ed. Aparecida, SP: editora Santuário, 1983.

CARMO, Gerson Tavares do et all. Interdisciplinaridade e teoria das representações sociais: iacônicas notas. **Revista Temática.UFPB**. V. 10, N.12. Paraíba:2014.

CASTORIADIS, C. **Uma sociedade à deriva**. Aparecida: ideias e Letras, 2006.

CEDIM-Conselho Estadual dos Direitos da. **Reflexões sobre a condição da mulher portadora de deficiência**: a experiência brasileira. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**: 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLAUDIO, Janaína Pereira. **A cultura dos sujeitos comunicantes surdos**: construções da cidadania comunicativa e comunicacional digital no facebook. 2016. 293 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

COSTA, Alda Cristina. Contribuições de Paul Ricoeur à comunicação: breves reflexões hermenêuticas. In: COSTA, Alda Cristina; NUNES, Paulo; COSTA, Vânia Maria Torres (org.). **Narra'Amazônia**: modos de ser e estar no mundo. Belém: Folheando, 2022. p. 96-117.

COSTA, Alda Cristina et al. **Entrevista hermenêutica em comunicação**: apontamentos teóricos e metodológicos da interpretação / Alda Cristina Costa, Danielle Moura, Giovane Silva e Michele Souza. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

COSTA FILHO, I. Os direitos do receptor-usuário na Cidadania Comunicativa In: Anais do 42º. **Congresso Brasileiro das Ciências da Comunicação**. Belém, 2019.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo**. São Paulo: Cortez, 2005.

Declaração Mundial de Educação Para Todos. Jomtiem: UNICEF, 1990. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 30 set 2021.

DORZIAT. **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DUVEEN, Gerard (Prefácio) In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Vozes. Petrópolis, RJ: 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 3ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação. Diálogos**. Volume 2. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006^a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **A consolidação da estrutura comunitária na atualidade**. Disponível em: <http://leccufrj.wordpress.com/>. Acesso em janeiro. 2020.

FREIRE, P.& ILLICH, Ivan. **Diálogo**. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, BúsquedaCeladec. 1975, 109 p.

FERREIRA, Naura S. C. É possível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível. In: FERREIRA, Naura S. C. **A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 p. 15-30.

GALINKIN, A. L., ALMEIDA, A. M. O., & ANCHIETA. V. C. C. (2012). Representações sociais de professores e policiais sobre juventude e violência. **Paidéia**, 22(53), 365-374. Disponível:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103863X2012000300008&lng=pt&tlng=pt.%2010> . Acesso em 2 de fevereiro de 2022.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. **REPRESENTAÇÃO POLÍTICA E LUTAS SOCIAIS: quem fala em nome de quem no debate sobre a educação de surdos**. 2015. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A7FJ9Z/1/tese_definitiva___regiane_lucas_garc_z.pdf. Acesso em 2 de setembro de 2022.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Guanabara, RJ: Koogan, 1989.

GESUELI, Z. M. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão**. Educação e Sociedade, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 5ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HALL, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, David; KUAN-HSING, Chen. Stuart Hall: **Critical dialogues in cultural studies**. London; New York: Routledge, 2005.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

JODELET, D. Prefácio. In: SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

JODELET, D. **Representação Sociais: um domínio em expansão**. In: _____As Representações Sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

JOHNSON, Richard. O que é afinal, Estudos Culturais? In.: SILVA, Tomaz Tadeu (org. **O que é afinal, Estudos Culturais?** 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W.A. Entrevista narrativa. In: BAUER, MARTIN W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KLEIN, Madalena. **A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

KLEIN, M., & FORMOZO, D. de P. (2008). **GÊNERO E SURDEZ. Reflexão E Ação**, 15(1), 100-112. <https://doi.org/10.17058/rea.v15i1.225>

KOZLOWSKI, L. **A educação bilíngüe-bicultural do surdo**. In: LACERDA, C.B.F.;

NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). Surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência: A comunidade surda amordaçada**. (Tradução Cristina Reis). Coleção horizontes pedagógicos: Instituto Piaget, 1992.

LEVY, C. C. A. C., & SIMONETTI, P. **O surdo em si maior**. São Paulo: ROCA, 1999.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre Nós**: Ensaio sobre a alteridade. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto (coord.) Petrópolis: Vozes, 1997

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o predito e o feito**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

LOPES, Luís Carlos. Hermenêutica, teorias da representação e da argumentação no campo da comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. (org.). **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003. P. 163-185.

LOURO, Guaciara. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LULKIN, S. O discurso moderno na educação de surdos: Práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In C. Skliar (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O Silêncio Disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/83551/000270785.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 2 de setembro de 2022.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo?. São Paulo: Parábola, 2017. 192 p.

MALDONADO, Alberto Efendy Gómez de La Torre. Pensar os processos sociocomunicacionais em recepção na conjuntura latino-americana de transformação civilizadora. In: BONIN, Jianini Adriana; ROSÁRIO, Nisia Martinsdo (Orgs). **Processualidades metodológicas**: configurações transformadoras em Comunicação. Florianópolis: Insular, 2013. p. 87-104.

MAHER, T.M. **Sendo índio em português....** In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MARKOVÁ, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale: dialoguer dans les focus groups. **Bulletin de Psychologie**, 57(3), 231-236. Disponível em <http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20%28focus%20groups%29.pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd>. Acesso em 21 de fevereiro de 2022.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

MARTINS, Rosilda Baron. **Metodologia científica: como tornar mais agradável a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Juruá, 2004.

MEAD, G.H. **Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MEDEIROS, Ana Thereza Faria de. **Projetando no silêncio: estratégias para participação de pessoas surdas em projetos de arquitetura residencial**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura, Departamento de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/25492/1/ProjetandoSil%c3%aanciaEstrat%c3%a9gias_Medeiros_2018.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

MELO, S. N. **O direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência. Ação afirmativa-O princípio constitucional da igualdade**. São Paulo: LTR, 2004.

MINDEL, E., & VERNON, M. **They grow in silence**. Silver Spring, MD: N.A.D., 1972

MOTTEZ, B. **Los banquetes de sordos mudos e el nacimiento del movimiento sordo**. Geles, Babel Editora, 1992.

MOUFFE, C. **O Regresso do Político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

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

MOSCOVICI, Serge e MARKOVÁ, Ivana. La presentación de las representaciones sociales: diálogo com Serge Moscovici: In: CASTORINA, José Antonio (org). **Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedis editorial, 2003. p. 111-152.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**/Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Trad. Por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, São Paulo, V. 12.n. 12, jun. 2006. Disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em 2 de outubro de 2023.

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In: Coutinho, Maria da Penha de Lima [et al.] **Representações Sociais: Abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2003.

OATES, C. SS. R. Eugenio. **Linguagem das Mãos**. 20ª ed. Aparecida, SP: editora Santuário, 1983.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de alunos surdos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em: www.eerp.hpg.com.br/ddpd.htm. Acessado em 5 de agosto de 2021.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003

PARANHOS, A. Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, N. C. (org.) **Introdução às Ciências Sociais**. Campinas: Papyrus, 2000.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 17-31, fev. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qR5cDC7tgf5SyMtrSGvSVFC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

PIMENTA, M. L. **Produção e compreensão do texto escrito: um estudo comparativo junto a surdos e ouvintes universitários**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Brasil, 03 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em 12 de maio de 2024.

POCHE, B. **A construção social da língua**. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). Multilingüismo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

RIBEIRO, F. S. & CRUZ, F. M. L. (2013). Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. **Psicologia & Sociedade**, 25(3), 612-622.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2019.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**: tempo narrado. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RODRIGUES, Paulo Bergallo. PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E CONSUMO DA CULTURA SURDA BRASILEIRA: realização do dvd. In: XXVI SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 26., 2014, Porto Alegre. **Resumo SIC_Paulo_FINAL**. Porto Alegre: Ufrgs, 2014. p. 2-2. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/114007/Resumo_36724.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 9 de setembro de 2022.

ROSA, E. F. EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO: CAMINHOS E PERSPECTIVAS ATUAIS. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 146-157, 5 jul. 2011.

ROSE, A. (Org.). **Human behavior and social processes: an interactionist approach**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1962.

SÁ, C. P. de. **Representações Sociais: teoria e pesquisa no núcleo central**. Temas em Psicologia, n. 3. Rio de Janeiro: 1996.

SÁ, N. L. de. O discurso surdo: a escuta de sinais. Em C., Skiliar (Org). **A surdez. Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

SÁ, N. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, N. L.de. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010. 201 p.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 12, p. 165-177, nov. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 2 de janeiro de 2023.

SANTOS, Raimundo Victor Oliveira. O bairro do Tapanã: da metropolização ao modo de vida de uma periferia da Amazônia: da metropolização ao modo de vida de uma periferia da amazônia. **Novos Cadernos Naea**, Belém, v. 25, n. 2, p. 233-252, 22 maio 2022. Quadrimestral.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SILVA, A. B. P., & PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção Social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. Desvendando as Teorias Implícitas: Uma Metodologia de Análise das Representações Sociais. In.: GUARECHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVEIRA, F. F. **Deficiência múltipla ou múltiplas diferenças: um estudo sobre as concepções de pais e professores sob uma perspectiva inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SILVA, P. B. & SILVA, P. (2012). Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, 24(3), 525-542.

SILVA, P. O. M., TRINDADE, Z. A., & SILVA, A. (2012). As representações sociais de conjugalidade entre casais recasados. **Estudos de Psicologia**, 17(3), 435-443. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2012000300012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 2 de julho de 2014.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Florianópolis: Editora Mediação, 2019. 176 p.

SKILIAR, Carlos. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças o caso dos surdos. In: AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. do, SILVA, Luiz Hero do (orgs). **Identidade Social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 242-281.

SKILIAR, C. **A surdez. Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In.: SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7 ed. Porto Alegre: Medicação, 2013.

SODRÉ, Muniz. **O Monopólio da fala: função e linguagem da televisão**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984. 170 p.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 2001. SODRÉ, Muniz. **O Monopólio da fala: função e linguagem da televisão**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984. 170 p.

SOUZA, I. G. M. de S. Formação funcional em libras: uma análise dos conteúdos da disciplina de libras no Ensino Superior. Rio de Janeiro: **Anais do XIII Congresso Internacional e XIX Seminário Nacional do INES**, 2014.

STENZEL, L. M. & GUARESCHI, P. A. (2002). A dialética obesidade/ magreza: um estudo em representações sociais com adolescentes. **Revista de Ciências Humanas**, 1(n. spe.), 183-

194. Acesso em 21 de fevereiro, 2022, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/25845/22630>.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018. 118 p.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

THOMA, A. S. **Surdo: esse “outro” de que fala a mídia**. Em SKILIAR, C. **A surdez. Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

TRIVINOS, Augusto. N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, Jorge. **Representações Sociais e Psicologia social do conhecimento do cotidiano**. In.: VALA, Jorge; MONTEIRO, M. B. (Orgs). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Caluste.

VALENTE, J. **Regulação democrática dos meios de comunicação**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2013.

VERONESE; Marília V.; GUARECHI, Pedrinho A. Articulando Representações Sociais e cotidiano. In.: _____. **Psicologia do Cotidiano: Representações Sociais em ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas, tomo 5. Habana: Pueblo y Educación. 1989.

WFD. World Federation of the Deaf. XII World Congress. Viena, 1995. Atas do Congresso. (DIGITADO).

WOLTON, D. **Pensar a comunicação**. Brasília: Ed. UnB, 2004.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Discentes

Roteiro de perguntas norteadoras aos discentes:

Código do Participante:

Idade:

1) **Roteiro 2** – Perguntas para os discentes surdos

- a) O que representa a escola para você?
- b) Há comunicação entre a escola e vocês?
- c) Sua família participa das atividades na escola?
- d) Como você interage com os outros discentes?
- e) Como é a comunicação com os/as professores/as?
- f) Você gosta de conversar com os/as professores/as e colegas na sua escola?
- g) Como você compreende a cultura surda?
- h) Você sabe o que representa o CRIE? E como é o relacionamento com os técnicos do CRIE?
- i) Você se sente incluído no espaço escolar?
- j) O que você gostaria de falar a todos, quando percebe que as pessoas próximas não sabem sobre você?

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Técnicos e Professores

Roteiro de perguntas norteadoras aos técnicos e professores regentes:

Código do Participante:

Idade:

Tempo de atuação na Rede Pública Municipal:

1- Roteiro 1 – Perguntas para a técnica do CRIE e para a docente

- a. Como você compreende ou representa a surdez?
- b. Qual sua concepção sobre a cultura surda?
- c. Como você percebe a relação entre a escola e os/as discentes surdos/as?
- d. Como percebe e desenvolve a comunicação com os/as discentes surdos/as regularmente matriculados na Escola Prof. Gabriel Lage da Silva?
- e. Quais habilidades comunicativas você trabalha com os/as discentes surdos/as?
- f. Quais são as orientações usadas por você para se comunicar com os/as discentes surdos/as?
- g. Na sua concepção, a representação social da surdez coopera ou dificulta a consciência de cidadania?
- h. Você acredita que a influência da representação social da surdez contribui com a promoção de comportamentos e práticas inclusivas?
- i. De acordo com seu planejamento, há orientações traçadas para o desenvolvimento de ações direcionadas aos surdos, ou suas ações são únicas para os/as surdos/as e ouvintes?

APÊNDICE C –Termo De Assentimento Livre E Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa POR ENTRE DISCURSOS, COMUNICAÇÃO E REALIDADE COTIDIANA: ressignificações das representações de si dos discentes surdos e da escola.

Seus pais permitiram sua participação.

Queremos entender: As representações sociais geradas pela interação dos discentes surdos com seus professores e formadores do CRIE

As crianças que irão participar desta pesquisa são discentes surdos com idades entre oito (08) a dezesseis (16) anos de idade entre meninas e meninos não importando o sexo.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita nas Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva da SEMEC que tiverem discentes surdos matriculados regularmente, onde as crianças não irão sofrer nenhum tipo de interferência por parte da pesquisadora, a metodologia adotada para essa pesquisa será a observação participante e as entrevistas narrativas e nas aulas. Para isso, será usado bloco de anotações e caneta. O uso do bloco de anotações e caneta é considerado seguro, porém, se aluno apresentar sintomas de cansaço ou mesmo apresente qualquer tipo de indisposição ou desconforto, este será imediatamente dispensado, se assim desejar. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (91) 98169-7154 da pesquisadora Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto.

Mas há coisas boas que podem acontecer como contribuir de forma significativa no processo de aprendizagem dos alunos surdos tendo como foco aquisição da leitura e escrita.

Sua participação não será remunerada, porém se você morar longe da Escola Municipal em que ocorrer a pesquisa, nós daremos o auxílio a seus pais, quando necessário e/ou solicitado, para despesas com transporte. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que vocês der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

- I) Benefícios: A participação do menor neste projeto contribuirá à academia por meio da literatura sobre a temática em questão e ao avanço no processo de leitura e escrita dos alunos surdos com déficit de aprendizagem.
- II) Riscos: Os riscos da respectiva pesquisa são considerados mínimos, já que serão extraídos de observação direta, no entanto, caso ocorra algum tipo de desconforto tais como: cansaço, indisposição ou constrangimento no momento de responder o questionário, o menor será imediatamente dispensado e caso necessário contamos com serviços de apoio psicológico e pedagógico da SEMEC para que possamos juntos ajudar o seu filho. Também como garantia, manteremos os nomes dos entrevistados sob identificação em códigos, por exemplo, o entrevistado primeiro receberá o código E1, assim manteremos sua identidade preservada.

Quando terminarmos a pesquisa desejamos publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte decima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

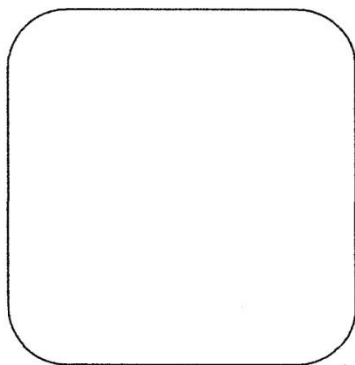
Eu, _____ aceito, de livre e espontânea vontade, participar como voluntário(a) desta pesquisa POR ENTRE DISCURSOS, COMUNICAÇÃO E REALIDADE COTIDIANA: ressignificações das representações de si dos discentes surdos e da escola.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia do termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Faça aqui seu desenho, concordando em participar da pesquisa



Belém, ____ de ____ de ____

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável
Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto
Email: carlageorgia24@yahoo.com.br
Número: (91) 98169-7154

APÊNDICE D - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Maior de Idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

POR ENTRE DISCURSOS, COMUNICAÇÃO E REALIDADE COTIDIANA: *ressignificações das representações de si dos discentes surdos e da escola*

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

O participante da pesquisa fica ciente:

Desejamos compreender como os alunos surdos da rede pública de ensino de Belém constroem as representações de si e da escola, a partir das relações estabelecidas com o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), unidade ligada à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). A metodologia aplicada será de caráter qualitativo com o emprego combinado de alguns métodos, observação participante, entrevista em profundidade e entrevista narrativa, com os/as discentes surdos/surdas das escolas municipais de Belém; docentes das respectivas escolas e técnicos da unidade CRIE. A pesquisa de campo será na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof Gabriel Lage da Silva em Belém/PA e similarmente no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) no período de 15/10/2022 a 15/12/2023. Para tal trabalho, será necessário contarmos com cinco discentes surdos, meninas ou meninos não importando o sexo, com idades entre 08 anos e 16 anos, um professor regente e um técnico lotado no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE).

- I) O participante ou voluntário da pesquisa não é obrigado a responder as perguntas contidas no instrumento de coleta dos dados pesquisa;
- II) A participação neste projeto não irá submeter você a nenhum tipo de tratamento, bem como não causará a você nenhum gasto com relação aos procedimentos da pesquisa.
- III) O participante ou voluntário da pesquisa tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização nenhuma e sem prejuízo a sua saúde ou bem estar físico;
- IV) O participante ou voluntário não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária;
- V) Direito a Indenização: em consonância com a Resolução 510/16, garantimos a cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.
- VI) Garantia de Ressarcimento: em consonância com a Resolução 510/16, garantimos a compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação.
- VII) Benefícios: A participação do menor neste projeto contribuirá à academia por meio da literatura sobre a temática em questão e ao avanço no processo de leitura e escrita dos alunos surdos com déficit de aprendizagem.
- VIII) Riscos: Os riscos da respectiva pesquisa são considerados mínimos, já que serão extraídos de observação direta, no entanto, caso ocorra algum tipo de desconforto tais como: cansaço, indisposição ou constrangimento no momento de responder o questionário, o menor será imediatamente dispensado e caso necessário contamos com serviços de apoio psicológico e pedagógico da SEMEC para que possamos juntos ajudar o seu filho. Também como garantia, manteremos os nomes dos entrevistados sob identificação em códigos, por exemplo, o entrevistado primeiro receberá o código E1, assim manteremos sua identidade preservada.
- IX) Embora, reconhecendo que nossa pesquisa não representa nenhum tipo de risco, ainda assim, garantimos que caso você sinta-se incomodado com nossa presença ou mesmo com qualquer tipo de intervenção em seu trabalho, prometemos retirar todas estas, sem qualquer tipo de dano a você esse

necessário for procuraremos ajudar com intermediações tais como: psicólogo, terapeuta e outros.

- X) Os dados pessoais dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo pelos pesquisadores, assegurando ao participante ou voluntário a privacidade;
- XI) Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais;
- XII) Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do pesquisador, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e do participante da pesquisa;
- XIII) Garantir ao participante da pesquisa que este receberá uma via assinada e rubricada do TCLE.
- XIV) Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa, contato: Pesquisadora Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto, (91) 981697154, e-mail: caralageorgia24@yahoo.com.br, Endereço: Instituto de Ciências da Educação, José da Silveira Netto, Campus Profissional - Rua Augusto Corrêa, n. 1 Cidade Universitária - Guamá, Belém - PA, 66075-110.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo acima descrito.

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, _____ de _____ de _____.

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável
CARLA GEORGIA TRAVASSOS TEIXEIRA PINTO
(carlageorgia24@yahoo.com.br)
(91) 98169-7154

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pará
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPa) – Faculdade de Enfermagem/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel./Fax. 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br.

APÊNDICE E - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Menor de Idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: POR ENTRE DISCURSOS, COMUNICAÇÃO E REALIDADE COTIDIANA: ressignificações das representações de si dos discentes surdos e da escola

O seu filho ou o menor o qual você é responsável, está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração do seu filho ou do menor neste estudo será de muita importância para nós, mas caso o mesmo desista de participar a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo ao seu filho ou a você como responsável.

O responsável pelo menor fica ciente que:

- I) Apresentação e objetivo da pesquisa: compreender como os alunos surdos da rede pública de ensino de Belém constroem as representações de si e da escola, a partir das relações estabelecidas com o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)
- II) Participação do menor na pesquisa: Seu filho terá como participação na respectiva pesquisa: o processo comunicativo observado diretamente e avaliado utilizando entrevistas e observações participantes. A coleta de dados ocorrerá em uma Escola Municipal Belém (PA) no período de 15/10/2022 a 15/12/2023, instrumentos de coleta utilizados serão a observação participante, entrevista em profundidade e entrevista narrativa; dados coletados será: as falas e interpretações entre discentes, professores e o CRIE;
- III) Critérios de inclusão e exclusão:
 - a) Inclusão: ser deficiente auditivo, meninas e meninos não importando o sexo, com idades entre oito anos (08) e dezesseis anos (16), estar regularmente matriculado no ensino fundamental em uma Escola Municipal em Belém (PA).
 - b) Exclusão: Ser ouvinte.
- IV) Orçamento do projeto **(informamos que a respectiva pesquisa não possui nenhum tipo de apoio financeiro)**
- V) O menor não é obrigado a responder as perguntas realizadas no questionário de avaliação;
- VI) A participação neste projeto não tem objetivo de submeter o menor a nenhum tipo de tratamento, bem como não causará nenhum gasto com relação aos procedimentos da pesquisa.
- VII) O menor tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização nenhuma e sem nenhum prejuízo à saúde ou bem estar físico do menor.
- VIII) Informamos que a participação de seu filho ou menor não será remunerada e não será oferecida nenhum tipo de recompensa, sua participação será voluntária.
- IX) Direito a Indenização: Em consonância com a Resolução 510/16, garantimos propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto for necessário;
- X) Garantia de Ressarcimento: Em conformidade com a resolução 510/16, garantimos propiciar assistência financeira ou mesmo psicológica ao menor, caso a respectiva pesquisa traga algum tipo de prejuízo desta natureza.
- XI) Benefícios: A participação do menor neste projeto contribuirá à academia por meio da literatura sobre a temática em questão e a compreensão da representação social dos discentes.;
- XII) Riscos: Os riscos da respectiva pesquisa são considerados mínimos, já que serão extraídos de observação participante, no entanto, caso ocorra algum tipo de desconforto tais como: cansaço, indisposição ou constrangimento no momento de responder o questionário, o menor será imediatamente dispensado e caso necessário contamos com serviços de apoio psicológico e pedagógico da SEMEC para que possamos juntos ajudar o seu filho. Também como garantia, manteremos os nomes dos entrevistados sob identificação em códigos, por exemplo, o entrevistado primeiro receberá o código J 1, assim manteremos sua identidade preservada
- XIII) Confidencialidade: Os dados pessoais dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo pelos pesquisadores, assegurando ao participante ou voluntário a privacidade. E os resultados poderão

ser divulgados em publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais;

XIV) Garantir uma via do TCLE, assinado e rubricado, em todas as páginas, pelos pesquisadores e pelo responsável legal pelo menor, após leitura e consentimento;

XV) Consentimento do responsável pela participação do menor na pesquisa e da divulgação dos resultados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados;

XVI) Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa, contato: Pesquisadora Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto, (91) 981697154, e-mail: caralageorgia24@yahoo.com.br, Endereço: Instituto de Ciências da Educação, José da Silveira Netto, Campus Profissional - Rua Augusto Corrêa, n. 1 Cidade Universitária - Guamá, Belém - PA, 66075-110.

*Eu, _____, responsável pelo menor _____.
Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras sobre as dúvidas por mim apresentadas a propósito da participação do menor sob minha responsabilidade direta na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Desta forma autorizo a participação do menor na referida pesquisa acima citada.*

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, _____ de _____ de _____.

Responsável Legal

Pesquisador Responsável
CARLA GEORGIA TRAVASSOS TEIXEIRA PINTO
(carlageorgia24@yahoo.com.br)
(91) 98169-7154

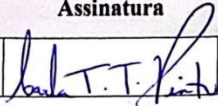
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pará

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Faculdade de Enfermagem/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel./Fax. 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br.

APÊNDICE F - Termo de Compromisso de Utilização de Dados

Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

1. Identificação dos membros do grupo de pesquisa

Nome completo (sem abreviação)	RG	Assinatura
Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	3656403	

2. Identificação da pesquisa

a) Título do Projeto: **ENTRE DISCURSOS, COMUNICAÇÃO E REALIDADE COTIDIANA: os alunos surdos de Belém e as representações de si e da escola**

b) Departamento/Faculdade/Curso: Universidade Federal do Pará / Instituto de Ciências da Educação / Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia

c) Pesquisador Responsável: Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto

Descrição dos Dados

São dados a serem coletados somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Pará (CEP-UFGA) e (comitês de ética coparticipantes, se aplicável): Tendo como objetivo compreender a forma como as representações sociais dos discentes surdos são afetadas pelo ambiente que o cerca registrados no período de: 15 de abril de 2023 a 15 de dezembro de 2023.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Para dúvidas de aspecto ético, pode ser contactado o Comitê de Ética em Pesquisa da UFGA (CEP/UFGA): Faculdade de Enfermagem/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel./Fax. 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br .

3. Declaração dos pesquisadores

Os pesquisadores envolvidos no projeto se comprometem a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do **CRIE e da Escola Municipal Gabriel Lage da Silva**, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam a Resolução 466/12, e suas complementares, do Conselho Nacional de Saúde.

Declaramos entender que a integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas estão sob nossa

responsabilidade. Também declaramos que não repassaremos os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para este projeto. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à apreciação do CEP UFPA.

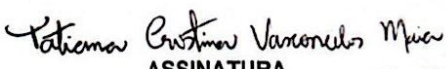
Devido à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os sujeitos, assinaremos esse Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados, para a salvaguarda dos direitos dos participantes.

Belém, 27 de dezembro de 2022

Carla George Trassos Teixeira Pinto
Nome completo (sem abreviação)

Carla George T.T. Pinto
Assinatura
Carla George Trassos Teixeira Pinto
Pesquisadora

ANEXO A – Autorização CRIE

 Belém Prefeitura da Região Metropolitana	PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA DE EDUCAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES	 CRIE Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA		
A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) por meio do Centro de Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) informa que, no ano de 2022, está retomando a parceria interinstitucional com as Universidades para a realização de atividades acadêmicas no campo da educação especial e inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Belém (RMEB). A referida parceria poderá ser desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental, nos Núcleos e Programas do CRIE, bem como nas salas de aulas regulares em que haja a matrícula e a frequência dos (as) estudantes com deficiência. A natureza da parceria consiste na realização de pesquisa, ensino e extensão referentes ao atendimento dos (as) estudantes com deficiência na rotina inclusiva desenvolvida nas unidades escolares da RMEB, de forma que possa enriquecer o conhecimento acadêmico, as práticas escolares e as aprendizagens dos profissionais nela envolvidos. Diante do exposto e do cumprimento das exigências para a realização da pesquisa científica, autorizamos a doutoranda CARLA GEORGIA TRAVASSOS TEIXEIRA PINTO, orientanda da professora ALDA CRISTINA DA SILVA COSTA, para realização de pesquisa de campo nas unidades escolares e CRIE, referente ao projeto de doutoramento intitulado "Entre discursos e a realidade cotidiana: reflexões e representações dos alunos surdos em Belém - Pará", vinculado ao Programa de Pós Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Declaramos que este CRIE está de acordo com a realização da pesquisa, conforme deliberação superior do GAB's da Sra. Secretaria de Educação de Belém (SEMEC), constante no processo nº 14924/2022 – SEMEC, de 14/09/2022. E recomendamos que a referida pesquisa ao ser concluída, seja socializada pelo professor e pela discente no âmbito do CRIE/DIED/SEMEC. Certos de sua compreensão e colaboração, aproveitamos o ensejo para manifestar nossos agradecimentos e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Belém, 19 de Outubro de 2022.  ASSINATURA COORDENADORA DO CRIE Tatiana Cristina Vasconcelos Maia Coordenadora / CRIE Mat.: 1982478/010		
AV. GENTIL BITTENCOURT, 694 - CEP: 66.035-340 - BELÉM (PA) E-MAIL: CRIE.SEMECPA@GMAIL.COM		

ANEXO B – Autorização SEMEC

À

Sra. Secretária de Educação: Dra. Márcia Mariana Bittencourt Brito.

Prezada Dra. Márcia Bittencourt, me chamo Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto, sou discente da Universidade Federal do Pará, do Curso de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia, número de matrícula 202125180004, minha pesquisa possui como tema "Entre discursos e a realidade cotidiana: reflexões e representações dos alunos surdos em Belém-Pará", nosso objetivo encontra-se na reflexão das representações sociais da surdez entre a instituição escolar, o CRIE e os Discentes Surdos.

Nesse sentido, peço-lhe encarecidamente autorização para realizar a referida pesquisa, com o intuito de ouvir, refletir com os membros que trabalham com a temática da surdez. Pretende-se ao final da pesquisa retornar com os dados como forma de contribuição no trabalho com o respectivo tema (surdez) para as instituições envolvidas na pesquisa.

Na certeza de sua contribuição, desde de já agradeço sua atenção.

Assina: Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto

14994/2022
PROT. GERAL SEMEC/GDOC
14.09.2022
HORA: ---
Cristiane Lp

Detalhe

<https://gdoc.belem.pa.gov.br/gdocprocessos/imprimirdetalheproce...>**GDOCPROCESSOS: IMPRIMIR MOVIMENTAÇÃO PROCESSO****Processo: 14924/2022 - SEMEC DIGITAL****Tipo de Processo: SOLICITAÇÃO DE PESQUISA EM AMBIENTE ESCOLAR**

Interessado:	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA	Tipo do Processo:	SOLICITAÇÃO DE PESQUISA EM AMBIENTE ESCOLAR
Situação:	ABERTO	Em Andamento:	40 dia(s)
Descrição:	SOLICITA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA A CARLA GEORGIA TRAVASSOS TEIXEIRA PINTO	Data de Abertura:	14/09/2022 10:58:41
Nº do documento de Origem:	SOLICITAÇÃO DE PESQUISA		

ENCAMINHAMENTOS

- Para o Setor/Entidade PROTOCOLO GERAL/SEMEC
Data do Encaminhamento 19/10/2022 11:54:39
Encaminhado Por EVALDO FERREIRA RODRIGUES
Data do Recebimento
Recebido Por

Despacho

Encaminhamos o pleito em atendimento a deliberação superior do GABS/SEMEC referente ao autorizo para realização de pesquisa de campo do projeto de doutoramento em tela. Solicitamos que os interessados sejam comunicados a se dirigirem ao CRIE para receberem a carta de autorização e demais orientações. Att Coordenação.

Com o retorno da (surdez) para as instituições envolvidas na pesquisa.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
POS-GRADUAÇÃO COMUNICAÇÃO, CULTURA E AMAZÔNIA

TERMO DE CONSENTIMENTO Nº 37/2022 - PPGCOM (11.40.07)

Nº do Protocolo: 23073.049751/2022-90

Belém-PA, 01 de setembro de 2022.

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Pelo presente termo e na qualidade de responsável por essa Instituição, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado "Entre discursos e a realidade cotidiana: reflexões e representações dos alunos surdos em Belém-Pará" por Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto, discente de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM) da Universidade Federal do Pará (UFPA) regularmente matriculada sob número 202125180004, sob orientação da Profa Dra Alda Cristina da Silva Costa.

Profa Dra Rosane Maria Albino Steinbrenner
Coordenadora do PPGCOM/UFPA

(Assinado digitalmente em 01/09/2022 16:16)
ROSANE MARIA ALBINO STEINBRENNER
COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO - TITULAR
PPGCOM (11.40.07)
Matrícula: ##345#2

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpa.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 37, ano: 2022, tipo: TERMO DE CONSENTIMENTO, data de emissão: 01/09/2022 e o código de verificação: 1e6192c723

ANEXO C – Folha de Rosto



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa ENTRE DISCURSOS E A REALIDADE COTIDIANA: reflexões e representações dos alunos surdos em Belém-Pará			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 18			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto			
6. CPF: 303.374.612-87		7. Endereço (Rua, n.º): AVENIDA PRINCIPAL PARQUE VERDE conjunto Orlando Lobato, Q- E BELEM PARA 66635135	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 91981697154	10. Outro Telefone:
11. Email: carlageorgia24@yahoo.com.br			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 27, 12, 2022		 Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto Pesquisadora	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal do Pará		13. CNPJ: 34.621.748/0001-23	14. Unidade/Orgão: PPG.COM / UFPA
15. Telefone:		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Luiz Cesar Silva dos Santos		CPF: 129.289.092-49	
Cargo/Função: COORDENADOR DO PPGCOM/UFPA			
Data: 21, 12, 2022		 Luiz Cesar Silva dos Santos Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



ANEXO D – Parecer Plataforma Brasil

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE DISCURSOS, COMUNICAÇÃO E REALIDADE COTIDIANA: os alunos surdos de Belém e as representações de si e da escola

Pesquisador: Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66475022.2.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.940.460

Apresentação do Projeto:

O presente projeto segue a metodologia da pesquisa qualitativa utilizando a técnica do grupo focal, onde serão usados a entrevista e a observação como método principal de coleta de dados. A pesquisa será realizada nas escolas públicas municipais no município de Belém/PA, em que tiverem discentes surdos regularmente matriculados e similarmente no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), órgão da Prefeitura de Belém que é responsável por realizar a inclusão dos discentes com deficiência na rede regular de ensino. Este estudo terá como participantes estudantes surdos regularmente matriculados no ensino fundamental, professores regentes e das salas ambiente e técnicos responsáveis pelo atendimento da Surdez respectivamente lotados no CRIE, na rede municipal de ensino de Belém.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender os sentidos construídos pelos discentes surdos sobre si a partir da relação com a escola em Belém.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01 - Campus do Guamá, UFPA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (01)3201-7735 **Fax:** (01)3201-8020 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.940.460

Os riscos são mínimos, já que serão extraídos de observação direta e das técnicas de entrevista narrativa e em profundidade.

Benefícios:

A pesquisa tem como benefício contribuir à academia por meio da literatura sobre a temática em questão e ao avanço da compreensão de como a

Representação Social e como ela se interfere na vida dos discentes surdos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende aos requisitos do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos necessários foram anexados.

Recomendações:

A pesquisa está de acordo com as regras do CEP e não cabe recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisa está de acordo com as regras do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2067876.pdf	06/01/2023 12:31:36		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Orientador.pdf	06/01/2023 12:31:10	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_CEP.pdf	02/01/2023 14:53:12	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
Outros	Declaracao_de_Isencao_de_Onus.pdf	02/01/2023 14:52:09	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Doutorado.pdf	27/12/2022 14:53:38	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	27/12/2022 14:52:00	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
 Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
 UF: PA Município: BELEM
 Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

Página 02 de 04

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.940.460

Orçamento	orcamento.pdf	27/12/2022 14:51:40	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_CRIE.pdf	27/12/2022 14:51:29	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_doutorado.pdf	27/12/2022 14:50:05	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCUD.pdf	27/12/2022 14:49:51	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Autorizacao_Depoimento_Grava cao.pdf	27/12/2022 14:49:42	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	27/12/2022 14:49:30	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Menor_pais.pdf	27/12/2022 14:49:18	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Maior.pdf	27/12/2022 14:49:09	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/12/2022 14:48:58	Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
 Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
 UF: PA Município: BELEM
 Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

Página 03 de 04

UFGA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 5.940.460

BELEM, 13 de Março de 2023

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFGA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

Página 04 de 04