



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO
LETRAS – LIBRAS/EAD SOBRE OS SURDOS**

Simone de Fátima Saldanha Carneiro Costa

**Brasília – DF
2011**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO
LETRAS – LIBRAS/EAD SOBRE OS SURDOS**

Simone de Fátima Saldanha Carneiro Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, sob a orientação da Prof^a.Dr^a Celeste Azulay Kelman, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

**Brasília – DF
2011**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO
LETRAS – LIBRAS/EAD SOBRE OS SURDOS**

Simone de Fátima Saldanha Carneiro Costa

**Prof^a. Dr^a. Celeste Azulay Kelman
(Orientadora)**

Banca examinadora:

**Prof^a Dr^a Cristina Broglia F. de Lacerda
(Membro Externo – FE – UFSCar)**

**Prof^a Dr^a Teresa Cristina S. Cerqueira
(Membro - FE-UnB)**

**Prof^a. Dr^a. Heloísa Maria M. Lima Salles
(Membro Suplente – Instituto de Letras- UnB)**

“O que nos falta, sejamos explícitos, são modelos conceituais e, além deles, uma visão global graças à qual nossas ideias dos seres humanos como indivíduos e como sociedades possam harmonizar-se melhor. Não sabemos, ao que parece, deixar claro para nós mesmos como é possível que cada pessoa isolada seja uma coisa única, diferente de todas as demais; um ser que, de certa maneira, sente, vivencia e faz o que não é feito por nenhuma outra pessoa; um ser autônomo e, ao mesmo tempo, um ser que existe para outros e entres outros com os quais compõem sociedades de estrutura cambiável, com histórias não pretendidas ou promovidas por qualquer das pessoas que as constituem, tal como efetivamente se desdobram ao longo dos séculos, e sem as quais o indivíduo não poderia sobreviver quando criança, nem aprender a falar, pensar, amar ou comportar-se como ser humano” (ELIAS, 1994, p.6).

Dedico este trabalho ao meu esposo Daniel, amigo e companheiro de todos os momentos e aos nossos filhos Thiago e Rodrigo.

Agradeço a Deus pela oportunidade de vivenciar este momento;

Ao meu querido esposo Daniel pelo incentivo e apoio de todos os dias;

Aos meus filhos amados, Thiago e Rodrigo, pelo carinho, compreensão e pela ajuda na filmagem das entrevistas;

Aos meus pais pelo carinho e palavras de incentivo;

Aos meus familiares pelo incentivo;

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Celeste A. Kelman pelo auxílio na elaboração e execução deste trabalho;

À Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira pelo carinho e contribuição para melhor compreensão da Teoria das Representações Sociais;

Aos meus colegas professores do ensino especial do Centro de Ensino Médio Elefante Branco pelas palavras de incentivo;

À professora Adriana Dias Sambranel de Araújo pela primeira leitura e correção deste trabalho;

Aos meus alunos surdos pela inspiração;

Aos alunos, professores intérpretes, tutores e coordenadores do curso Letras – Libras pela participação e apoio para o desenvolvimento da pesquisa;

A Mariana Rodvalho Pessoa Santos pela preciosa ajuda com o programa Evoc;

E à banca examinadora pela sua valiosa contribuição para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Resumo

De acordo com a literatura, o indivíduo é considerado surdo quando apresenta perda parcial ou total da audição, mas historicamente os Surdos são considerados como pessoas incompletas, doentes e alienadas. No entanto, os Surdos têm chegado ao ensino superior e muitos ainda enfrentam barreiras para permanecer no curso e concluí-lo. Na perspectiva da educação inclusiva, o aluno com necessidade educacional especial precisa receber condições de entrada e também de permanência em qualquer nível de escolarização. No entanto, essa não tem sido a nossa realidade. Alguns projetos de educação inclusiva para o ensino superior não estão adequadamente preparados para lidar com a especificidade linguística do Surdo e com suas necessidades educacionais dela advindas. Mas, em meio às diferentes propostas de educação inclusiva, encontra-se o curso de graduação Licenciatura em Letras – Libras/Educação à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o qual apresenta uma proposta diferenciada para a educação de Surdos. Esse curso é oferecido na modalidade à distância em convênio com o MEC – Ministério da Educação e Cultura através da Secretaria de Educação à Distância e Secretaria de Ensino Especial. Os objetivos desse trabalho são investigar as representações sociais dos professores tutores e/ou intérpretes de Libras do curso Letras – Libras/EaD – UFSC sobre os Surdos, assim como as representações sociais dos alunos Surdos sobre si mesmos e analisar as implicações dessas representações na aprendizagem do Surdo. Foram estruturados quatro momentos de análises, organizados de acordo com os instrumentos e procedimentos utilizados. No momento I, foram feitas observações realizadas na turma de 2008 do polo UnB durante aulas presenciais. No momento II, foi feita a aplicação do questionário aos professores tutores e/ou intérpretes dos dezessete polos do curso de graduação em Letras – Libras. No momento III, foi feita a aplicação do questionário aos alunos surdos do polo UnB e, para sua análise, utilizou-se o *software* Evoc. No quarto e último momento, foram realizadas entrevistas com seis alunos surdos, sendo três alunos surdos da turma de 2006 e três alunos surdos da turma de 2008. As análises foram construídas através do conteúdo das falas dos sujeitos participantes. Os resultados indicam que as representações sociais que os professores tutores e/ou intérpretes atuantes no curso de Letras – Libras têm sobre os Surdos contribuem para que os alunos surdos do curso elaborem e reelaborem representações sociais sobre si mesmos e sobre sua educação, motivando-os a continuar estudando e a se sentir mais valorizados e capazes.

Palavras-chave: Representação Social. Ensino Superior. Educação de Surdos. Bilinguismo.

Abstract

According to literature, the individual is considered deaf when he/she presents partial or total loss of hearing, but historically, deaf people are seen as incomplete, sick and alienated. However, deaf people have achieved higher education and many still face barriers on carrying on with their course and finishing it. Following the perspective of inclusive education, students with special educational needs must get entry and staying conditions at any level of schooling. However, this hasn't been our reality. Some inclusive education projects for higher education are not adequately prepared to deal with the specific language of deaf people and their educational needs arising from it. But among various proposals for inclusive education is the Letras – Libras course – Distance Learning at the Federal University of Santa Catarina – UFSC, which presents a different proposal for the education of deaf people. This course is offered as a distance module made possible by an agreement with MEC – Ministry of Education and Culture, through the Department of Distance learning and the Department of Special Education. The goal of this study is to investigate the social representations of tutors, teachers and/or interpreters of the Letras – Libras DL – UFSC course about deaf students as well as their own social representations of themselves and to analyze the implications of these representations on the learning process of deaf students. Four periods of analysis were structured and organized according to the instruments and procedures used. In the first phase, observations were made during lectures of a class in 2008 at the UnB campus. In the second phase, a questionnaire was applied to the tutors, teachers and/or interpreters of seventeen campi that offer the Letras – Libras course. In the third period, a questionnaire was applied to the deaf students at the UnB campus, and to the software Evoc was used to analyze it. In the fourth and last period, interviews were made with six deaf students, three of which were from the class of 2006 and the other three from the class of 2008. The analysis was built based on the data collected from the participants. Results indicate that the social representations about the deaf students of tutors, teachers and/or interpreters who work in the Letras – Libras course contribute to the evaluation and reevaluation of the deaf students' social representations of themselves and their education, which motivates them to continue studying, to feel more valuable and capable.

Keywords: Social Representation. Higher Education. Education of deaf people. Bilingualism.

SUMÁRIO

Apresentação.....	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
CAPÍTULO I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERCURSOS DE UMA TEORIA.....	6
1.1 História das representações sociais.....	8
1.2 Elementos e funções das representações sociais.....	13
1.3 Críticas à Teoria das Representações Sociais.....	16
CAPÍTULO II – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NA ESCOLA E NA ESCOLA INCLUSIVA.....	20
2.1 Representações sociais e a constituição da singularidade do Surdo.....	24
CAPÍTULO III – AS IMPLICAÇÕES DO SOCIAL NA VIDA DO SURDO.....	27
CAPÍTULO IV – PROPOSTAS BILÍNGUES PARA SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	36
4.1 Experiências no Ensino Superior com educação bilíngue para surdos.....	44
CAPÍTULO V – DELINEAMENTO DO OBJETO DE PESQUISA.....	51
5.1 Justificativa.....	51
5.2 Questões de pesquisa.....	52
5.3 Objetivos.....	53
CAPÍTULO VI – MÉTODO.....	54
6.1 Cenário da pesquisa.....	56
6.2 Participantes.....	58
6.3 Instrumentos.....	58
6.3.1 Protocolo de observação.....	59
6.3.2 Questionário misto.....	60
6.3.3 Roteiro de entrevista.....	61
6.4 Procedimentos.....	62
CAPÍTULO VII – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES.....	64
7.1 MOMENTO I – Observação Informal.....	65
7.1.1 À espera de uma sala de aula.....	65
7.1.2 No fluir da comunicação.....	66
7.1.3 Ensino a distância ou presencial?.....	67
7.1.4 As avaliações.....	68
7.2 MOMENTO II – Questionário aplicado aos professores tutores e/ou intérpretes de Libras.....	69
7.2.1 As representações sociais de professores tutores e/ou intérpretes de Libras sobre o Surdo.....	70
7.2.2 As representações sociais dos professores tutores e /ou intérpretes de Libras sobre a situação educacional dos surdos que ingressam em Letras – Libras.....	72

7.3 MOMENTO III – Questionário aplicado aos alunos surdos do polo UnB.....	73
7.3.1 As representações sociais dos alunos surdos sobre si mesmos.....	74
7.3.2 As representações sociais dos surdos sobre a situação educacional dos surdos.....	78
7.4 MOMENTO IV – Entrevistas.....	82
7.4.1 Categoria 1 – Um ensino próprio para o Surdo.....	83
7.4.2 Categoria 2 – Experiência escolar da educação infantil ao ensino médio.....	84
7.4.3 Categoria 3 – Mudanças na educação de surdos.....	87
7.4.4 Categoria 4 – Motivos da mudança na educação de surdos.....	87
7.4.5 Categoria 5 – Sentimento enquanto aluno do Letras – Libras/EaD – UFSC.....	90
CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES.....	92
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	106
Apêndice A.....	107
Protocolo de observação de interação e atividades	
Apêndice B.....	108
Questionário misto para os professores tutores e intérpretes de Libras	
Apêndice C.....	111
Questionário misto para os alunos surdos	
Apêndice D.....	113
Roteiro de Entrevista	
ANEXOS.....	114
Anexo I.....	115
Alfabeto em Língua Brasileira de Sinais – Libras e alguns sinais em Libras	
Anexo II.....	116
Termo de consentimento livre para os alunos surdos	
Anexo III.....	117
Termo de consentimento livre e esclarecido	
Anexo IV.....	118
Carta de apresentação	
Anexo V.....	119
Carta de aceite	
Anexo VI.....	120
Termo de Compromisso	

MEMORIAL

Conheci o trabalho educacional com Surdos¹ através do meu marido, que atua como professor no ensino regular e na educação de jovens e adultos surdos. Sempre nos finais de ano eles realizavam uma festa de encerramento do ano letivo e eu participava, mas me sentia excluída das conversas por não saber me comunicar através da língua de sinais. Eu ficava tentando entender o que eles queriam dizer, mas não adiantava, era muito difícil pela rapidez com que faziam os sinais. Meu marido sempre compartilhava comigo as dificuldades que os Surdos enfrentam durante a sua escolarização. Então, comecei a ter interesse em conhecer mais sobre a educação de Surdos. Naquela ocasião, eu trabalhava como professora de História em uma escola particular de ensino médio.

Comecei meu trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal como professora de História no ensino médio. No mesmo ano, abriu inscrição para o curso básico de Libras – Língua Brasileira de Sinais (o alfabeto e alguns sinais encontram-se no anexo A deste trabalho) oferecido pela Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (Apada) . O curso foi desenvolvido na própria escola. Quando concluí o curso, recebi o convite para trabalhar na mesma escola no contraturno com os alunos Surdos do ensino médio. A cada dia me surpreendia e ainda me surpreendo com a habilidade que eles possuem de se comunicar e de se expressar em Libras.

Inicialmente, trabalhava na sala de recursos auxiliando os alunos surdos nas atividades propostas pelos professores regentes. A partir de algumas mudanças na proposta pedagógica da escola, a presença de um professor para traduzir a participação do Surdo na sala de aula começou a ser mais solicitada. Começamos a traduzir não apenas a participação do Surdo como também as explicações dos professores regentes das diferentes disciplinas do currículo. No início, tive muita dificuldade, porque não existiam cursos para intérprete. Trabalhava fazendo a interpretação das aulas contando com ajuda dos meus alunos, que eram muito pacientes comigo. Eles foram e ainda são meus professores.

Mais tarde, participei de dois cursos de Libras oferecidos pela Eape – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação. Nesses cursos, foi possível aprender novos sinais e trocar informações sobre educação de Surdos com outros profissionais.

¹A escolha por registrar “Surdo” e não “surdo” parte do entendimento de que o Surdo pertence a um grupo minoritário e que deve ser respeitado em suas diferenças. Essa convenção é encontrada em Moura (2000), que apresenta a diferenciação das grafias a partir dos argumentos apresentados por James Woodward, em 1972.

Acredito que os Surdos são capazes de se desenvolver integralmente. Vejo que o modelo de educação inclusiva do qual participo ainda não conseguiu atendê-lo em todas as suas necessidades. Esforço-me para traduzir as aulas, mas sinto que não é suficiente. Existe a carência de um trabalho que envolva a família do aluno surdo do ensino médio e também projetos que ofereçam uma orientação profissional.

A minha atuação hoje tem sido ir além da interpretação, apesar das muitas discussões sobre o papel do intérprete. Oferecer ao meu aluno o máximo de informação com compreensão tem sido o meu objetivo. Sempre aproveito as oportunidades para conversar sobre tudo o que é do interesse deles e espero, dessa forma, ajudá-los a crescer em seu conhecimento de mundo.

Tenho procurado, por meio da participação em cursos e palestras, conhecer mais sobre a educação de Surdos. Encontro muitas discussões sobre as questões do Surdo na Educação Infantil, sobre a Libras e também sobre o ensino do Português como segunda língua (L2)² para o Surdo. Porém, são poucos os estudos que abordam a educação do aluno surdo no ensino médio ou superior.

² Português como segunda língua (L2) é o ensino da Língua Portuguesa para o Surdo com uma metodologia própria para ele. Quadros (2006, p.17) destaca que “o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania”.

APRESENTAÇÃO

A temática deste trabalho surgiu com a experiência de exclusão que vivenciei quando ainda não sabia me comunicar por meio da Libras com os Surdos. O sentimento de exclusão me fez refletir sobre o que acontece com a pessoa surda que vive em uma sociedade feita para ouvintes.

Pesquisar sobre representações sociais foi o caminho que encontrei para conhecer melhor a educação que o Surdo tem recebido no ensino superior. Esse nível de ensino foi selecionado para a pesquisa por ser pouco investigado quanto ao olhar sobre a educação de Surdos. O curso de graduação de licenciatura em Letras – Libras/EaD – UFSC³ será aqui investigado por ser um curso que surge como diferencial na educação de Surdos. Ele foi escolhido por seguir uma proposta bilíngue para a educação superior de Surdos e por ser um curso oferecido a distância, com apoio do MEC (Ministério da Educação e Cultura), através das Secretarias de Educação a Distância e Secretaria de Educação Especial.

O trabalho tem como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2007). Com base nessa teoria, desenvolvemos reflexões sobre as representações sociais da surdez que estão presentes no curso de graduação de licenciatura em Letras – Libras/EaD – UFSC⁴ partindo das expressões de professores tutores e/ou intérpretes de Libras e alunos Surdos.

Temos acompanhado as mudanças no âmbito educacional referentes à educação de Surdos. Diversos trabalhos acadêmicos são desenvolvidos com o propósito de analisar o processo de inclusão dos Surdos nas escolas brasileiras (DORZIAT, 2009; QUADROS, 2008; SILVA & PEREIRA, 2003). Esses estudos nos mostram que o Surdo está incluído na escola regular, mas ainda sofre com as práticas pedagógicas que não atendem às suas necessidades educacionais e que os levam muitas vezes ao fracasso e à evasão escolar (SILVA, 2008). Para Thoma (2005, p.135), esse fracasso está diretamente relacionado às representações sociais e imagens que conferem ao Surdo “certas dificuldades de aprendizagem, ligadas a uma suposta inferioridade cognitiva e linguística”.

As dificuldades de comunicação dos Surdos e a aceitação social da língua de sinais representavam barreiras para uma maior inserção do Surdo na sociedade brasileira. Depois de muito empenho da comunidade surda, de profissionais da educação de Surdos, da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), o governo brasileiro

³ UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

⁴ O curso de graduação de licenciatura em Letras – Libras/EaD – UFSC passará a ser chamado, no decorrer do trabalho, de Curso de Letras-Libras.

reconheceu, através da Lei 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e de expressão das comunidades surdas do Brasil. Esse reconhecimento proporcionou ao Surdo maior liberdade de expressar-se em sua língua e, a partir desse momento, entraram na pauta de discussão outros aspectos relevantes para a educação dos Surdos através do Decreto nº5.626/2005 com disposições sobre a formação do professor de Libras, do instrutor e do professor-intérprete de Libras – língua portuguesa e a difusão e uso da língua portuguesa para o acesso do Surdo à educação.

A luta dos Surdos pela conquista de seu espaço na sociedade e de ser reconhecido como cidadão ganha fôlego com as decisões legais. No entanto, por muito tempo firmou-se no imaginário social a concepção clínico-terapêutica que apresenta o Surdo como um doente que precisa ser curado, ou seja, precisa ouvir para viver na sociedade de ouvintes (SKLIAR, 2004). A sociedade percebia o Surdo como sendo uma pessoa incapaz para o estudo e trabalho mais especializado (THOMA, 2005). A sociedade, desse modo, colocava o Surdo em uma situação de inferioridade. O Surdo é cidadão brasileiro e é participante de uma cultura constituída nacionalmente, embora para ele exista outra cultura, que se dá através de sua língua e de uma forma peculiar de perceber o mundo, a qual não passa pela experiência auditiva, mas pela visual (PERLIN, 2005; QUADROS, 2008; SKLIAR, 2005). É nesse aspecto que se compreende que o Surdo possui uma cultura própria. O Surdo apresenta aspectos de comportamento linguístico, de valores e atitudes diferentes dos ouvintes (MOURA 2000).

Outra concepção, citada por Skliar (2004), é a socioantropológica. Hoje é defendida por aqueles que acreditam que a língua de sinais gera condições para uma identificação Surdo-Surdo e favorece o caminho para a construção de sua identidade como pessoa surda que percebe o mundo por meio de experiências visuais. A língua de sinais para o Surdo é a base para suas relações humanas e o ajuda a constituir-se culturalmente (DORZIAT, 2009). É através da língua que são estabelecidas as relações sociais que levarão o Surdo a adquirir consciência de si mesmo a partir do olhar do outro (LODI, 2006).

É importante que o Surdo se aproprie de seus direitos e para isso ele precisa receber uma educação que lhe ofereça acesso à informação e autonomia⁵ na construção do seu conhecimento. Quanto mais cedo a criança surda aprender a comunicar-se por meio da língua de sinais, melhor será para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional (GOLDFELD, 1997; QUADROS, 2006; SKLIAR, 2005). A participação do Surdo não pode ficar restrita às associações de Surdos. Ele precisa *ter voz* na política e ser participante e ativo nas decisões que deliberam sobre assuntos do interesse da comunidade surda, assim como nas decisões que dizem respeito ao seu país.

⁵ O termo autonomia é utilizado no sentido do sujeito se autogovernar, autodirigir, ter independência.

A legislação brasileira tem garantido a entrada dos Surdos em todos os níveis de ensino. Com a política de inclusão, todos os alunos com necessidades educacionais especiais podem ser matriculados em escolas regulares. A entrada do Surdo no ensino regular implica em mudanças na prática pedagógica, porque as que existem hoje não conseguem atendê-lo de forma satisfatória (DIAS, SILVA E BRAUM, 2007) e essas mudanças precisam servir para que sua permanência na escola seja proveitosa e de qualidade na perspectiva de seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

O que se constata, no entanto, é que, com frequência, a inclusão é feita, mas sem as devidas considerações ao processo de aprendizagem do Surdo (DIAS, SILVA E BRAUM, 2007). São comuns reclamações de Surdos que estudam em escolas onde professores intérpretes de Libras não estão presentes e onde o professor utiliza somente a língua oral para instrução. Também é fácil encontrarmos Surdos que passam o dia inteiro na escola porque ficam na sala de aula durante um turno inteiro sem a presença de professor intérprete e, por isso, precisam estar no contraturno para realizar as tarefas com professores que usam a Libras na sala de recursos ou sala de apoio (LOPES, 2005).

No entanto, existem Surdos que chegam ao ensino superior, mas apenas com muita luta conseguem concluir o curso (CRUZ e DIAS, 2009). Muitos optam pelas faculdades que já contam com o trabalho de um intérprete de Libras. Mais recentemente, a partir de 2006, teve início o curso de graduação em Letras – Libras/EaD – UFSC, um curso a distância com polos em diferentes estados brasileiros, abrindo nova possibilidade de estudo para o Surdo. O Letras – Libras é um curso idealizado especialmente para atender ao Surdo em suas especificidades educacionais e tem como objetivo formar profissionais na Língua Brasileira de Sinais (professores e tradutores-intérpretes). A proposta do curso parte de uma perspectiva bilíngue, ou seja, as aulas são ministradas em língua de sinais, mas há também material em língua portuguesa. O curso recebe alunos surdos instrutores de Libras e Surdos fluentes em língua de sinais (para o curso de licenciatura) e ouvintes fluentes em língua de sinais (para o curso de bacharelado) que tenham concluído o ensino médio⁶.

Chegar ao ensino superior pode ser uma grande experiência para o Surdo. A conquista de uma certificação de graduação em nível superior amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Por isso, é de suma importância que os Surdos tenham a oportunidade de fazer um curso superior que atenda às suas necessidades educacionais, para que mais tarde possam também atuar sobre as decisões políticas.

O indivíduo está inserido na sociedade e, nela, precisa ser ativo e transformador. Para que isso aconteça, segundo Rego (2003) é importante que o sujeito se aproprie do legado cultural de seu grupo para que possa intervir no seu meio. A escola tem um papel

⁶ Informação adquirida no site www.libras.ufsc.br. Acesso em 15/03/2010.

importante nesse sentido, por proporcionar um espaço de interação social e apropriação cultural. Mas o Surdo muitas vezes se vê excluído desse espaço pela força das representações sociais e discursos que foram construídos com referência à deficiência e que ajudaram a criar a ideia, no imaginário social, de que o Surdo é inferior por não poder comunicar-se oralmente (THOMA, 2005; SILVA, 2008).

Os discursos que as pessoas elaboram sobre os Surdos são um reflexo direto do que pensam sobre a surdez, mas os discursos estão mudando, e entende-se, com isso, que está havendo uma compreensão maior sobre o que de fato é a surdez (SKLIAR, 2005). É possível perceber essas mudanças, mesmo que sutis, a partir de algumas medidas adotadas, como, por exemplo: a presença do intérprete de Libras no ensino superior e aulas de Libras que são oferecidas como disciplina em cursos de graduação em faculdades particulares e federais. Essas ações nos levam a acreditar que há um conhecimento maior sobre as necessidades das pessoas surdas e são o resultado de pesquisas e estudos que estão tendo um alcance maior dentro da sociedade, ajudando assim na constituição de novas representações (SILVA, 2008).

Este trabalho procura, portanto, identificar e analisar as representações sociais dos alunos surdos e profissionais do curso de graduação de licenciatura em Letras- Libras/EaD – UFSC sobre o aluno surdo.

Para isso, nos propusemos a elaborar as seguintes indagações, norteadoras para o nosso estudo:

* Quais as representações sociais do professor-tutor e/ou intérprete do curso Letras – Libras/EaD – UFSC do polo UnB sobre o Surdo?

*Quais as representações sociais que os alunos surdos do polo UnB têm sobre si mesmos?

*Quais as representações sociais que norteiam a interação entre professor-tutor e/ou intérprete de Libras e alunos Surdos no curso de graduação Letras – Libras/EaD – UFSC?

A análise das informações será desenvolvida a partir do referencial teórico que está pautado em quatro pilares essenciais. Esses pilares constituirão a primeira parte do trabalho nos capítulos 1, 2, 3 e 4. O primeiro deles tratará sobre o conceito das representações sociais e o percurso da teoria. O segundo trata das representações sociais na escola e na escola inclusiva. No terceiro, será abordado as implicações do social na vida do Surdo. O quarto versará sobre o ensino superior e uma proposta bilíngue para os Surdos. O capítulo cinco apresenta as questões de pesquisa e os objetivos. O capítulo seis apresenta a metodologia utilizada, o caminho percorrido na elaboração da pesquisa e o processo de construção de informações pautado nos seguintes instrumentos: entrevista, questionário misto e observação. Apresenta também o cenário da pesquisa, os participantes e

instrumentos utilizados e os procedimentos para sua realização. O capítulo sete apresenta as análises das informações organizadas em quatro momentos. A oitava parte apresenta as considerações.

Entendemos que seja importante o retorno deste estudo para a sociedade e principalmente para a comunidade surda, de forma que os resultados sirvam de reflexão e que contribuam para fortalecer a luta em favor de uma educação inclusiva de qualidade para o Surdo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERCURSOS DE UMA TEORIA

Para ajudar na compreensão do nosso objeto de pesquisa, a Teoria das Representações Sociais será utilizada como aporte teórico por entender-se que o estudo das representações sociais no campo da educação inclusiva fornece subsídios para a compreensão das mudanças que estão ocorrendo na educação de Surdos.

Falamos de representações sociais por considerarmos que as ideias que circulam na sociedade a respeito de qualquer objeto, situação ou pessoa são fruto de um consenso social que originalmente pode partir de um grupo de especialistas ou de uma simples conversa. Essas representações são elaboradas de forma individual pelo sujeito e depois compartilhadas com o grupo social conquistando o espaço do senso comum. São aceitas como verdades por determinado grupo social e são transmitidas espontaneamente pelos indivíduos do grupo por meio das interações sociais que se estabelecem a partir da linguagem e comunicação (MOSCOVICI, 2007; JODELET, 2001).

As representações sociais são estruturadas dentro de um tempo histórico e social e servem de orientação para a construção das práticas cotidianas dos indivíduos (SPINK, 2008). Para Minayo (2008, p.109), as representações sociais mostram a “visão de mundo de determinada época”. Desse modo, a ocasião é oportuna para o estudo das representações sociais no curso Letras – Libras/EaD – UFSC, pois esse curso de graduação apresenta-se como um diferencial para a educação superior de Surdos e vem proporcionando novas discussões sobre a educação bilíngue para Surdo e a importância do ensino de língua de sinais o mais cedo possível para a criança, como será explicado a seguir.

Adotamos a perspectiva teórica de Moscovici por ter sido ele quem introduziu a investigação das representações sociais nos estudos psicossociais. Para ele, as representações sociais estão presentes em todas as interações humanas. Elas se configuram a partir da linguagem e da comunicação. São as ideias e concepções elaboradas pelo grupo social. Atuam na elaboração de comportamentos e são elaboradas e se desenvolvem por meio da comunicação estabelecida entre os indivíduos. Para Jodelet (2001), grande colaboradora de Moscovici, as representações sociais estão presentes em todas as ações comunicativas do indivíduo e se concretizam nos comportamentos e nas interações que existem entre eles por meio das ações comunicativas expressas pela linguagem e favorecendo a construção de um consenso sobre a realidade que é compartilhada pelo grupo.

O estudo das representações sociais tem sido alvo de interesse de diversos campos de pesquisa. Suas aplicações ocorrem principalmente nas áreas da Psicologia Social, da Sociologia, da Linguística e da Educação, entre outras. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Castro (2004) sobre as representações sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. Desse modo, o estudo das representações sociais tem revelado ser um campo fértil para produções científicas que buscam conhecer mais a respeito da realidade social, cultural e histórica dos participantes da pesquisa.

Diante das diferentes possibilidades de campos de atuação apresentadas pela Teoria das Representações Sociais, buscamos conhecer as representações sociais da surdez que estão presentes no curso de Letras – Libras/EaD – UFSC, já que se apresenta como um curso que traz como diferencial um ensino bilíngue na educação superior a distância para Surdos e pessoas ouvintes que também são usuários da Libras e que desejam atuar na educação de Surdos. A iniciativa desse curso está inserida em um contexto histórico-social que favorece a propagação de novas representações sociais da surdez e que vem contribuir para novas ações quanto à educação de Surdos.

O curso Letras – Libras/EaD – UFSC busca atender o aluno surdo em sua complexidade enquanto sujeito. A proposta do curso tem despertado o interesse dos Surdos para fazer o curso superior por se verem atendidos em sua especificidade de aprendizagem. O curso considera a Libras como língua de instrução e valoriza o uso de recursos visuais, além de ter inserido em sua grade curricular disciplinas que tratam do estudo da Libras, da escrita de sinais, da educação de Surdos e da história da educação de Surdos, por exemplo.

Procura-se, dessa forma, trabalhar o emocional, o social e o desenvolvimento cognitivo do aluno. Mesmo sendo um curso oferecido a distância, que se utiliza do ambiente virtual para aulas, também são realizadas aulas presenciais em um ou dois finais de semana por mês. Assim, temos um espaço social por onde circulam diferentes representações sociais ao mesmo tempo em que se oferece oportunidade de elaboração de novas representações. O capítulo quatro apresenta maiores detalhes sobre o curso Letras – Libras.

Um dos aspectos mais importantes das representações ressaltados por Jodelet (2001) focaliza a articulação entre os diversos elementos afetivos, sociais, e mentais que são analisados juntamente com a cognição, a linguagem e a comunicação, considerando as relações sociais que interferem nas representações e na realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão agir. Assim, os ambientes de aprendizagem tanto virtual como presencial de estudo do curso Letras – Libras/EaD – UFSC proporcionam aos sujeitos participantes do curso condições de interação social, logo, a possibilidade de difusão e elaboração das representações sociais.

1.1 HISTÓRIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Tendo nosso aporte teórico nas representações sociais, é preciso, antes de tudo, conhecer a trajetória do desenvolvimento desse conceito para que possamos entender por que o campo de estudo sobre as representações sociais é amplo e proporciona diferentes possibilidades de investigações.

Jodelet (2001) faz uma retrospectiva sobre as fases pelas quais a noção de representação social passou no campo da pesquisa. Segundo ela, as representações conseguiram manter-se como objeto de investigação devido a três particularidades: *vitalidade, transversalidade e complexidade*.

A *vitalidade* engloba os diferentes momentos de construção e reconstrução do conceito de representação social. Inicia-se por Durkheim, que propôs uma separação entre as representações coletivas e as individuais. Segundo Duveen (2007), Durkheim apresentava ambiguidade em seus trabalhos por dissociar as representações coletivas das individuais. Para Durkheim, as representações coletivas seriam objeto de estudo da sociologia, enquanto que as representações individuais seriam de interesse da psicologia.

A *vitalidade* das representações consiste em manter a noção de representação social, mesmo tendo ocorrido momentos que sugeriram uma fragmentação em seu estudo e dificuldades epistemológicas. Além disso, há também obstáculos que partiam de modelos teóricos como o behaviorismo na psicologia e o marxismo nas ciências sociais. O behaviorismo foi obstáculo porque não considerava a especificidade dos fenômenos mentais, e o marxismo por considerar os estudos, no campo das representações, como puro idealismo (*ibidem*).

A grande virada no estudo das representações veio com Moscovici em 1961 com a publicação de *La Psychanalyse: Son image et son public*, publicado na França. Nesse trabalho, Moscovici apresenta um novo conceito de representação, o qual encontra um campo aberto para sua propagação, pois, no início dos anos 50, o behaviorismo – perspectiva teórica na qual o papel da psicologia seria apenas dedicar-se à relação entre “comportamento observável, por um lado, e eventos ou estímulos ambientais, por outro” (STERNBERG, 2008, p.24) – se enfraquece com as críticas. No início da década de 1960, ocorrem mudanças significativas no estudo do cognitivismo, que passa a valorizar o que as pessoas pensam (*ibidem*), ou seja, seu interesse passa a ser também a mente humana e não apenas o comportamento. Esses dois acontecimentos favorecem o desenvolvimento dos estudos das representações sociais por Moscovici.

Além disso, os estudos realizados sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças a partir do estudo do senso comum por Jean Piaget motivou Moscovici a desenvolver estudos sobre o senso comum nos adultos (MARKOVÁ, 2006). Segundo Marková (*ibidem*) foi a partir daí que Moscovici sugeriu um novo conceito para representação social, agora baseado no senso comum.

O senso comum – o conhecimento popular – é o caminho certo para chegar às representações sociais. É pelo senso comum que se conhece o que as pessoas pensam, agem e como dão sentido às coisas. O senso comum baseia-se diretamente nas representações sociais, o que faz com que o seu estudo se torne mais observável (MOSCOVICI, 2007). Baseando-se nesse autor, o senso comum que existe sobre a educação de Surdos nos leva a compreender como as representações sociais são elaboradas, comunicadas e colocadas em circulação pelo grupo social (*ibidem*). A sociedade constrói suas representações, que são refletidas na linguagem, nas concepções e nos juízos de valor que proferimos sobre coisas e situações.

Os psicólogos, motivados com os avanços na psicologia, na antropologia e na linguística, passam a valorizar as estruturas mentais e as representações como sendo estados psicológicos internos correspondentes a uma construção cognitiva ativa do ambiente que contribui com fatores sociais e individuais para o processo de construção do comportamento. Segundo Jodelet (2001), esse novo modelo de investigação confere a Moscovici o espaço que precisava para defender “que não há separação entre universo externo e interno do indivíduo ou grupo” (MOSCOVICI *apud* JODELET, 2001, p.24).

A partir desse momento, o conceito de representação avançou para estudos em diferentes campos de interesse. Historiadores, sociólogos e antropólogos contribuem para que o conceito de representação social transponha os limites do domínio psicossociológico.

É essa característica de estabelecer diversas relações com diferentes campos do conhecimento que confere às representações sociais o caráter da *transversalidade*.

As diferentes formas de abordagem das representações sociais conduzem a uma *complexidade* tanto em ao definir como ao estudá-las. Isso acontece porque envolvem conceitos sociológicos e psicológicos. Assim, as representações sociais apresentam um caráter dinâmico por serem elaboradas pelo sujeito individual, e são estendidas para o grupo social a partir da comunicação estabelecida nas relações interpessoais.

Dentro dessa *complexidade* estão presentes as possibilidades de investigação das representações sociais em diferentes contextos sociais. A escola tem sido um desses ambientes de interesse dos pesquisadores que buscam conhecer algumas das representações sociais construídas nas interações entre professores e alunos. Os estudos das representações possibilitam ao pesquisador compreender como é e está organizado o pensar dos sujeitos participantes do espaço escolar. É dentro do contexto social em que

está inserido o sujeito que conseguimos desenvolver o estudo das representações. Desse modo, podemos dizer que não podemos separar o sujeito da sociedade e que, para compreender esse sujeito, precisamos também compreender a sociedade (SANTOS, 2009).

A comunicação social é importante no estudo das representações sociais, pois é por meio da comunicação que ocorrem as interações que vão construir o consenso e é nesse contexto que temos conhecimento dos fenômenos de influência e de atuação social que definem os comportamentos e ações dos sujeitos dentro do grupo social. A comunicação exerce o papel de mediadora entre as diferentes perspectivas dos sujeitos sociais (JOVCHELOVITCH, 2008).

Com isso, quando tratamos de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola, percebemos que existem representações sociais que foram construídas sobre estigmas e discursos de incapacidade de aprendizagem. No entanto, graças ao caráter dinâmico das representações sociais, existe a possibilidade de mudança dessas representações sobre as pessoas com necessidades especiais. A mudança pode acontecer na medida em que surgem novas pesquisas e informações sobre suas possibilidades de aprendizagem, como as novas tecnologias que têm contribuído para o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas e sua inclusão social. A rapidez com que a mídia divulga as novas informações ajuda a acelerar as discussões sobre a acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais em diferentes espaços sociais.

Além disso, a atitude e as ideias dos profissionais que trabalham com pessoas com necessidades especiais também passam por uma mudança na medida em que convivem com elas, pelas experiências com ações discriminatórias que têm por haver optado por trabalhar com alunos com necessidades especiais. Esses profissionais ajudam a “construir uma representação positiva de seus alunos” (OLIVEIRA, 2005).

As representações sociais são produzidas e circulam na sociedade por meio da linguagem e da comunicação interpessoal, institucional e da mídia. A comunicação revela a cultura do povo, seus valores e suas representações. Mas o acesso à informação relativo ao objeto representado ocorre de forma desigual e varia de acordo com os interesses do grupo social (MOSCOVICI *apud* JODELET, 2001, p.30). Para o Surdo ter acesso à informação, faz-se necessário que lhe sejam garantidas condições de aprender a língua portuguesa como segunda língua e também acesso à língua de sinais.

Nossa sociedade ainda está engatinhando quanto a promover o acesso à informação para o Surdo. Algumas medidas já visam esse objetivo, como, por exemplo, o Decreto-lei nº 5.296/2004, que trata da obrigatoriedade do uso da legenda e da tradução em Libras para que o Surdo tenha acesso à informação, e a Lei nº10.436/2002, em que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação das pessoas surdas. Para que as representações tivessem o mesmo campo de abrangência tanto para

ouvintes como para Surdos, seria necessário que conhecêssemos mais sobre os Surdos, o que eles pensam e o que querem, quais suas angústias e perspectivas sobre o mundo.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais ocorrem de modo natural no dia a dia das pessoas. Elas estão presentes nos discursos midiáticos e institucionais. Elas conseguem ter acesso a todos os espaços sociais por serem facilmente transmitidas pela linguagem, seja ela oral ou gestual. “As representações entram e influenciam a mente de cada pessoa, não são pensadas, mas são re-pensadas, re-contadas e re-passadas” (MOSCOVICI, 2007, p.37). Assim, é relevante conhecer as diferentes representações sociais sobre a surdez e seus efeitos na educação de Surdos para que, conscientes dessas construções, seja possível agir e construir representações que venham a contribuir para que o Surdo seja respeitado em sua singularidade.

Os grupos sociais costumam construir suas representações a partir de elementos como: crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, ideologias. De acordo com Jodelet (2001), esses elementos são organizados socialmente e partilhados com o objetivo de se criar uma realidade em comum. Assim, podemos dizer que o papel básico do estudo das representações sociais é tornar visíveis os elementos de sentido singular ou combinado socialmente constituídos que são manifestados por indivíduos ou grupos (SOUZA FILHO, 2004). É por meio do estudo das representações sociais que temos conhecimento de como o homem interage com o mundo e exerce o seu domínio sobre ele, pois as representações sociais servem de guia para nossas ações e escolhas cotidianas.

Na evolução do conceito de representações sociais, muitos colaboradores de Moscovici desenvolveram diferentes correntes dentro da teoria originariamente desenvolvida por ele, trazendo uma complementação ao estudo das representações sociais (JODELET, 2001; ALMEIDA, 2005). Denise Jodelet, assim como Moscovici, elege o enfoque histórico-cultural como caminho para o entendimento das ações do cotidiano. Willem Doise desenvolve pesquisas com um enfoque sociológico, destacando o lugar do sujeito na sociedade. Para ele, as representações sociais levam o sujeito a posicionar-se socialmente e a organizar os processos simbólicos que vêm a interferir nas relações sociais. Jean-Claude Abric desenvolveu a teoria do núcleo central em sua tese em 1976, tendo como orientador Serge Moscovici. Ele elaborou essa teoria para explicar a organização interna das representações sociais. A base de sua teoria está em que toda representação tem um núcleo central que pode ser constituído por um ou mais elementos que conferem significado às representações sociais. Os elementos do núcleo central apresentam maior coerência e são mais estáveis (ABRIC, 2000; ALMEIDA, 2005). Logo, são mais difíceis de ser modificados. Enquanto que os elementos periféricos que estão diretamente relacionados com o núcleo, são menos estáveis e mais flexíveis e, por isso, mais suscetíveis às mudanças individuais.

A teoria do núcleo central veio contribuir para a compreensão do processo de transformação que ocorre nas representações sociais. Segundo Almeida (2005), “uma mudança de representação só aconteceria se os elementos centrais, aqueles que lhe dão significação, forem transformados”. Assim, entendemos que as representações sociais não são estáticas mas dinâmicas, podendo ser alteradas de acordo com os novos significados que forem sendo atribuídos aos elementos do núcleo central. Além do núcleo central, temos também os elementos periféricos. Esses elementos constituem a essência do conteúdo da representação. São mais acessíveis e concretos e possuem três funções: de concretização, de regulação e de defesa. Concretização porque dependem do contexto para estabelecer a *ancoragem* do que é novo, tornando-o compreensível e concreto. Regulação é a adaptação das representações às mudanças de contextos. Se comparados aos elementos do núcleo, os periféricos são mais flexíveis e, por isso, mais suscetíveis a mudanças. A função defesa é assim denominada porque, se ocorrerem mudanças nas representações do núcleo central, isso provocará uma mudança total nessas representações. Por isso, os elementos periféricos atuam como agentes de defesa das representações do núcleo para dificultar qualquer modificação em seu conteúdo.

Abric (1996) acrescenta que, para o estudo das representações sociais, não basta conhecer seu conteúdo, é preciso saber identificar o núcleo central da representação, que é o que lhe confere significação. Conhecer os elementos do núcleo possibilita saber como se dá o desenvolvimento da representação e também sua transformação. Segundo Abric (2000, p.35-36), existem três tipos de transformações:

- a) *Transformação resistente* – as mudanças ocorrem apenas no sistema periférico porque as novas práticas, que são contrárias às do núcleo central, ameaçam as do núcleo e entram em choque de forma direta, mas são dispersas pelos elementos de defesa.
- b) *Transformação progressiva* – essas acontecem quando as novas práticas são parcialmente contrárias às do núcleo central. Assim, as novas práticas vão, progressivamente, integrando-se às do núcleo central até que se crie outro núcleo, uma nova representação.
- c) *Transformação brutal* – ocorre quando as novas práticas entram em choque direto com o significado já existente no núcleo, sem que a defesa possa atuar. Isso promove uma transformação direta e total do núcleo central, logo, de toda a representação.

González Rey (2003) destaca o valor mutável das representações sociais e, que por isso, apresenta-se como um campo rico para investigação. O autor acrescenta que as representações sociais se formam ao mesmo tempo no sujeito individual, em sua personalidade e no meio social em que vive. Isso nos leva a pensar na versatilidade do

conceito de representações sociais que se apóia nas estruturas individuais de ideias, conceitos, afetos e que ao mesmo tempo se faz social à medida que há construção dos objetos e significados sociais (WAGNER, 2008). Essa dupla visão (individual/ social) para Wagner mostra as diversas possibilidades de interpretação e usos da Teoria das Representações Sociais.

Assim, podemos inferir que os Surdos participantes da sociedade brasileira partilham da elaboração das representações sociais da mesma forma como os ouvintes. Sabemos que as ideologias, valores e opiniões, entre outros fenômenos da expressão humana, são compartilhados mediante o uso de uma língua e, para o Surdo da sociedade brasileira, essa ainda é uma barreira a ser vencida. Acreditamos que o caráter mutável das representações sociais é o que possibilita a elaboração de novas representações sobre a surdez, levando, em consequência, à construção de novas concepções sobre sua educação.

Para Sá (2002), a teoria do núcleo central veio contribuir para o estudo das representações sociais já que busca conhecer os elementos que formam sua estrutura e funcionamento. Concordamos com Sá, pois vemos que novas propostas de ensino estão sendo colocadas em prática. O curso de graduação em Letras – Libras oferecido à distância pela Universidade Federal de Santa Catarina segue o modelo de educação bilíngue para o Surdo, e assim abre novas possibilidades de educação pautadas no respeito à especificidade linguística do Surdo. Esse exemplo nos mostra que há uma possibilidade de mudança de paradigma na educação de Surdos. Essa mudança não ocorrerá sem que haja primeiramente uma mudança nas representações pessoais sobre a surdez. As possibilidades de transformação de representação perpassam por pesquisas e estudos que endossam uma representação positiva quanto às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos Surdos.

1.2 ELEMENTOS E FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na perspectiva de Moscovici (2007), as representações sociais têm o objetivo de transformar o não-familiar em familiar, ou seja, fazer com que as pessoas sintam-se confortáveis em seu convívio social. Evitam-se atritos de ideias novas com as tradicionais. Pode haver a aceitação de uma mudança desde que se crie um equilíbrio entre o novo e o antigo. A observação que Moscovici faz quanto a esses critérios é que eles também são usados para avaliar o *que é incomum, anormal*, ou seja, tudo que não é familiar.

A *ancoragem* e a *objetivação* são os dois processos que atuam na transformação do não familiar em familiar. A *ancoragem* integra algo que é estranho e perturbador que

pode ser, por exemplo, ideias, pessoas, acontecimentos, a um esquema social já existente. Jodelet (2001, p. 38) acrescenta que a *ancoragem* “enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. A *objetivação* transforma a ideia, a representação que primeiro surge da elaboração mental para uma forma visível. Para Moscovici (2007, p.71), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

Por exemplo, quando se diz que uma criança, por ser surda, não é capaz de aprender, tem-se uma representação social que foi criada, *ancorada*, em uma informação de que a falta do sentido da audição a impossibilita de aprender. Da mesma forma, isso acontecerá com as crianças cegas que serão inseridas no mesmo esquema de conhecimento. Quando as informações de fracasso escolar das crianças surdas e cegas são confirmadas, a objetivação se concretiza. O que antes era uma suposição passa a ser real.

Informações provenientes de estudos científicos podem ser vistas com desconfiança pela sociedade, que estabelece uma postura de não-aceitação, visto que muitas vezes essas novas informações entram em conflito com o senso comum. Essas novas informações, então, são ignoradas socialmente. Assim acontece também com pessoas que não são incluídas no senso de normalidade. Para Moscovici (2007):

De fato, todas as coisas, tópicos ou pessoas banidas ou remotas, todos os que foram exilados das fronteiras concretas de nosso universo possuem sempre características imaginárias; e pré-ocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos, sem ser percebidos; sua irrealidade se torna aparente quando nós estamos em sua presença; quando sua realidade é imposta sobre nós[...] (p. 56).

A objetivação e a ancoragem são elementos responsáveis pela existência das representações sociais. Esses elementos contribuem para que as representações tenham uma penetração social muito ampla porque transformam, modificam aquilo que é de difícil aceitação popular em algo mais aceitável e compreensível. As informações científicas passam a ser facilmente entendidas porque vão perdendo a sua construção original e ganhando a forma do senso comum.

A objetivação traz para o concreto aquilo que existe como ideia. É quase a materialização do pensamento. *Quase* porque não significa que a coisa pensada passa a existir de fato, mas que, pela comparação com algo conhecido, possa tornar-se também conhecido. A ancoragem é outro elemento de base para as representações sociais, pois tudo o que causa estranheza ao sujeito é levado para categorias existentes a fim de ser rotulado (LEME, 2004).

Sá (2004) mostra os passos do processo de objetivação de uma teoria científica em senso comum. Para Jodelet, essa transformação passa por três momentos: O primeiro é quando os elementos da teoria científica são selecionados e retirados do contexto seguindo

as orientações culturais do grupo social. O segundo ocorre quando os elementos selecionados reproduzem uma estrutura conceitual a partir de um “núcleo figurativo”⁷. Por fim, ocorre a naturalização do núcleo quando esses elementos do pensamento passam a ser elementos da realidade que servem de base para os conceitos. Assim, a imagem sobre determinado objeto ou pessoa passa a ser integralmente assimilada. Só existe aquilo que pode ser imaginado ou pensado dentro de uma realidade.

Moscovici (2007) questiona a nossa atitude perante a força das representações. Para ele, é possível que as representações possam interferir em nossa atividade cognitiva, mas também é possível termos autonomia em relação a elas. Isso porque as representações possuem duas funções:

a) A de convencionar os objetos, pessoas ou acontecimentos dando forma, categorizando, transformando e estabelecendo um modelo. Quando surgem novos modelos, esses são unidos aos que já existem. Dessa forma, quando uma pessoa ou objeto não se enquadra no modelo já existente, a sociedade impõe a forma para que não haja diferença e para que seja compreendido.

b) Serem prescritivas, ou seja, elas possuem uma força que nos influencia a seguir um modelo que se encontra predeterminado e que nos leva a uma atitude de não reflexão.

Além dessas duas funções, Abric (2000) nos apresenta mais outras duas que nos ajudam a compreender a dinâmica das representações sociais. São elas: função identitária e função justificadora.

As representações sociais possuem uma função identitária por contribuir para a construção da identidade de um grupo ao mesmo tempo em que exercem a proteção dessa identidade.

Por meio da função justificadora, as pessoas, apoiadas nas representações sociais, podem explicar e justificar suas atitudes e decisões em determinadas situações.

Abric (2000, p.30) acrescenta, ainda, que as representações sociais podem revelar uma outra função que é a de “manter ou reforçar a posição social do grupo de referência”. Essa função seria a responsável por “preservar e justificar as diferenças sociais e estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou manutenção da distância social entre eles”.

É possível a pessoa abdicar de sua posição passiva no momento em que toma consciência do aspecto convencional da realidade. Para Moscovici (2007, p.35), “Podemos escapar de algumas exigências que as representações nos impõem, mas não podemos imaginar que podemos nos libertar sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preceitos”.

⁷ Moscovici (1984a) chama de núcleo figurativo um conjunto de imagens que reproduz de forma visível um conjunto de ideias.

As experiências que as pessoas passam no decorrer de sua vida não podem ser desprezadas. Elas, de certa forma, servem para mudar as ideias e experiências atuais (MOSCOVICI, 2007). Novos modelos de representações surgem a partir das relações que estabelecemos, quer seja com objetos ou pessoas. Podemos mudar nossas representações sobre as pessoas, objetos ou situações, desde que percebamos que existe uma imposição das representações sociais pela força que exercem no grupo. Ter conhecimento das funções das representações nos dá liberdade para agir sobre elas, possibilitando mudanças de paradigmas.

1.3 CRÍTICAS À TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As críticas abrem novas perspectivas de estudos, visto que motivam diferentes investigações para que se criem aportes teóricos que venham a corroborar para que o novo campo de estudo teste seus conceitos básicos e sua abrangência (SÁ, 2004). Uma das críticas que é feita à Teoria das Representações Sociais é quanto à metodologia empregada nas pesquisas. No embate metodológico, encontramos discussão entre o quantitativo e o qualitativo no estudo das representações sociais. Como as ciências naturais seguiam o método quantitativo, que busca a objetivação, a mensuração e as leis gerais como fim de suas análises, também era de se esperar que as disciplinas que estudam o social, que se estabeleciam como ciências no final do século XIX, também buscassem o método quantitativo. Spink (2004, p.126) acrescenta que havia “o consenso que as ciências sociais eram menores – *soft* em contraposição às ciências – *hard*”.

Contudo, as representações sociais se firmam como forma de conhecimento científico a partir da metodologia epistemológica qualitativa. O estudo das representações sociais tem como objeto as situações sociais, e por isso seu campo de estudo apresenta-se revestido de uma complexidade. Essa complexidade é própria do ser humano que possui afeto, emoções, cognição e que se constitui a partir de uma cultura que é elaborada por ele dentro de um grupo social. Assim, é necessário o uso de diferentes técnicas para conhecer o conteúdo das representações (ALMEIDA, 2005; SPINK, 2004).

Para Almeida (2005), o estudo das representações sociais abrange as produções simbólicas e, para que o pesquisador possa acessá-las, é preciso empregar diferentes métodos de pesquisa. O estudo das representações sociais adquire um caráter de multimétodos para que haja inteligibilidade na construção do conhecimento. Uma das formas empregadas como estratégia para promover uma análise mais aprofundada do estudo do fenômeno é a *triangulação*.

Através da triangulação é possível estabelecer uma articulação com os diferentes métodos empregados na pesquisa que buscam “compreender e explicar o objeto investigado” (ALMEIDA, 2005).

Com isso, essa é uma questão já resolvida para os pesquisadores das representações sociais. Denise Jodelet, em sua pesquisa sobre as representações sociais da loucura (1989), utilizou diferentes métodos para atingir seus objetivos, como, por exemplo, por meio da observação participante, a reconstituição da história do hospital Colônia, o recenseamento das famílias albergueiras, as entrevistas em profundidade (SPINK, 2004).

Dessa forma, utilizamos para o desenvolvimento dessa pesquisa diferentes instrumentos que nos possibilitam uma maior inteligibilidade do fenômeno pesquisado. Dentre os instrumentos, temos: observação, aplicação de questionário e entrevistas. Nas análises, buscamos estabelecer relação entre os diferentes instrumentos para melhor compreender o nosso objeto de estudo.

Outra crítica feita à Teoria das Representações Sociais é que, apesar de nelas também se expressarem elementos da subjetividade, elas têm recebido pouca atenção. Para González Rey (2003), é importante a compreensão do caráter subjetivo das representações sociais, o que se configura em um verdadeiro desafio à Teoria das Representações Sociais, pois

Implica descentralizar seu estudo dos objetos construídos e centrar-se mais na configuração de elementos subjetivos que neles se sintetizam, o que ampliaria o valor heurístico das RS no conhecimento da realidade social em que elas aparecem (p.132).

A contribuição da Teoria das Representações Sociais para González Rey seria muito mais significativa se em seus estudos fossem considerados os aspectos subjetivos. Ele considera que esses aspectos são os responsáveis pelos sentidos e significações que encontramos na esfera social e que, ao mesmo tempo, conferem às representações sociais seu caráter simbólico. O subjetivo constitui-se de diferentes sentidos que apresentam o emocional e o simbólico como elementos inseparáveis e que são responsáveis pelas emoções que participam na elaboração das representações sociais (GONZÁLEZ REY, 2003).

O próprio González Rey (2006) tratou de desenvolver uma pesquisa que envolve as representações sociais e a subjetividade. Nesse trabalho, ele verificou as consequências das representações sociais no processo de subjetivação da hipertensão e do câncer pelos doentes. Ele chegou à conclusão que as representações sociais dominantes atuam como sentidos subjetivos na constituição da subjetividade individual dos doentes, limitando as escolhas da subjetividade individual. Entendemos sentido subjetivo como sendo “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, na qual a

presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2003 p.127).

A Teoria das Representações Sociais é uma teoria em construção, novas significações são criadas através das críticas que a impulsionam a diferentes perspectivas de análise do fenômeno estudado. Com isso, não temos uma teoria fechada e acabada. Pelo contrário, ela abre novas possibilidades, ampliando seu campo de estudo. Prova disso são as diferentes pesquisas desenvolvidas que abrangem questões da afetividade humana. No trabalho de Arruda (2009), a dimensão afetiva das representações sociais contribui para essa questão. Ele diferencia-se do trabalho de González Rey por trazer a influência da afetividade nas representações sociais.

Arruda (2009) faz o relato de duas pesquisas: uma sobre *Mapas mentais do Brasil* e outra sobre o *Funk proibido de facção*. Na pesquisa sobre mapas mentais do Brasil, realizada com 1029 estudantes brasileiros, mostrou que os sentimentos como o de superioridade poderiam ter influenciado as respostas dos alunos. A pesquisa sobre o *funk* revelou que a música apresenta diferentes elementos que exprimem afetos diversos que participam da elaboração das representações sociais dos grupos sociais das favelas. Assim, Arruda (2009, p.88) considera que as representações sociais conduzem “não somente uma construção de conhecimento, mas um fluxo de afetos que é parte constitutiva dessa construção, que a antecede e a acompanha”

O afeto tem seu lugar no estudo das representações sociais a partir da compreensão de que, antes de se tornarem sociais, elas são pessoais, elaboradas individualmente dentro da subjetividade humana e singular de cada pessoa. Afeto, segundo Ornellas (2005, p.233), “é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos”. Moscovici (2007) contribui nesse sentido quando diz que:

As representações sociais são um fato psicológico de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou grupos; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego (p.211).

Antes de elaborar nossas representações sobre determinadas pessoas, objetos ou situações, somos influenciados por representações sociais já existentes. A ação ou comportamento que adotamos resulta da combinação entre nossos sentimentos e as novas representações (ARRUDA, 2009). Assim, nossas representações são impregnadas de afetos.

Arruda (2009) faz um resgate do que sugere a presença da afetividade nos primeiros textos de Moscovici; conclui que os afetos são como alicerces das representações sociais. Isso porque os seres humanos são motivados a comunicar, falar sobre o que conhecem. As pessoas buscam pertencer a um grupo social, ter atenção dos outros. A comunicação para a autora representa muito mais do que um meio de obter conhecimento,

é sentir-se incluído. É uma forma de reafirmar-se no grupo, conhecendo o que conhece o grupo, uma questão de identidade. Dessa forma, as representações sociais também cumprem o papel de identificação social.

Nesse contexto insere-se o capítulo a seguir, no qual será abordada a maneira como as representações sociais se fazem presentes no ambiente escolar, um espaço de construção e reconstrução de representações sociais.

CAPÍTULO II – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NA ESCOLA E NA ESCOLA INCLUSIVA

O estudo das representações sociais encontra no domínio educacional um vasto campo de investigação. No contexto escolar, temos espaços de interação em que as representações individuais e sociais são elaboradas, transformadas e difundidas. É por meio das interações sociais estabelecidas por diferentes formas de comunicação que as representações sociais atuam no comportamento dos sujeitos. Ornellas (2005) lembra que a comunicação é prática social, entendida como um sistema simbólico organizado em que são elaborados os conteúdos e processos formadores das representações sociais. Assim, as representações sociais dos sujeitos que convivem nesse ambiente irão interferir em suas relações e ações.

O estudo das representações sociais no campo da educação tem crescido nos últimos anos, contribuindo para que vejamos com maior nitidez a ação do sujeito que é constituído e constituinte nesse espaço. Muitos autores fazem uso da Teoria das Representações Sociais para ampliar as discussões e reflexões sobre a educação e as relações entre os sujeitos que ocupam esse espaço.

Assim, temos a pesquisa realizada em 2005 por Trindade e Souza (2009), que investigou as representações sociais de gênero construídas por professores do ensino fundamental e médio. Foram analisadas as relações entre gênero, desempenho escolar e práticas educativas. Segundo os professores participantes da pesquisa, as meninas são mais dedicadas, calmas e obedientes, enquanto que os meninos têm raciocínio mais rápido e são mais críticos. Para os pesquisadores, as informações coletadas fortalecem o argumento de que os meninos apresentam maiores dificuldades no processo de escolarização do que as meninas e, por isso, o índice de fracasso escolar é maior entre eles.

Ornellas (2005) desenvolveu sua pesquisa relacionando representações sociais e a psicanálise. Seu trabalho tem como objeto de pesquisa a fala e a escuta de professores em sala de aula. A autora considera que a sala de aula é “produtora de cultura, de relação e comunicação e, por sua vez, é um espaço de construção e reconstrução das representações sociais” (p.64). Sua pesquisa mostrou que os afetos manifestos em sala de aula encontram-se ancorados em representações de sedução, relação transferencial, ambivalência e frustração que foram observadas em três diferentes momentos do cotidiano escolar: momentos de recepção de chegada, durante a aula e de conclusão da aula. Ela conclui dizendo que a pesquisa mostrou que os professores possuem um sistema de representações sobre o que pensam e sentem do aluno (ORNELLAS, 2005).

Nesse sentido, o estudo das representações sociais nos ajuda a entender o lugar das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade. O lugar destinado a elas é, muitas vezes, de afastamento da vida social, intelectual e política. Mesmo que pesquisas apresentem e promovam novas discussões sobre o desenvolvimento das pessoas com desenvolvimento atípico, no imaginário social e individual tendem a predominar as ideias que antes foram construídas sobre essas pessoas. Essas ideias são pautadas sobre a herança de teorias que tinham o deficiente como incapaz de desenvolver qualquer atividade que fosse socialmente valorizada (TUNES e BARTOLO, 2006).

O aspecto biológico do sujeito, quando considerado como determinante para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, prejudica o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. Suas limitações são ressaltadas em detrimento de suas possibilidades e potencialidade para aprender. O professor vê-se como incapaz de contribuir para uma mudança, já que considera que pouco ou quase nada pode ser feito e que não sabe como fazê-lo. Isso leva o professor a sentir-se desqualificado para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (COELHO, 2009). Essa visão representa um dos obstáculos para que aconteçam mudanças significativas na aprendizagem desses alunos.

Além disso, as representações sociais também estão presentes nos discursos sobre a educação inclusiva. As representações sociais que são construídas sobre as deficiências e a educação especial apresentam-se hoje fortemente estruturadas e estabelecidas na sociedade. Mesmo diante de novos paradigmas para a educação especial, essas representações sociais mostram-se resistentes e arraigadas a um discurso anacrônico. No entanto, sabemos que é possível haver uma transformação nas representações sociais.

As representações sociais recebem muita influência das informações científicas. A ciência muitas vezes é responsável por criar estereótipos e preconceitos que no decorrer da história serviram de justificativa para perseguições, genocídios. Sobre isso, Moscovici (2009, p.21) escreve que “a ciência contribui igualmente para impregnar nossas representações de preconceitos e de estereótipos partilhados por espíritos racionais que os combinam com as verdades científicas”. O senso comum vai aos poucos transformando as informações científicas até que sejam aceitas pelo grupo social.

Mitjáns Martínez e González Rey (2006) apontam que existe uma tentativa de homogeneizar o ensino e essa ideia se estende à educação especial. Não somos todos iguais. Cada ser tem sua peculiaridade de aprendizagem e motivação. Isso se torna evidente pela ação das representações sociais que dominam o imaginário social quanto ao processo de inclusão que foi construído com base nas deficiências e reforçado pelo discurso da dificuldade de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Mitjáns Martínez e González Rey (2006) ainda acrescentam que, dentre as barreiras que existem no processo de inclusão escolar, uma delas é a falta de produção teórica que evidencie a dimensão psicossocial. Há uma valorização do psicopedagógico em prejuízo dos aspectos psicossociais. Existem muitas pesquisas sobre a inclusão que buscam investigar as estratégias didáticas, os diferentes tipos de deficiências e formação dos professores, mas poucas são as que, por exemplo, visam compreender o papel das representações sociais nos projetos político-pedagógicos sobre a educação inclusiva.

Vale citar a pesquisa que busca compreender o aspecto psicossocial sobre a preferência dos professores (MITJÁNS MARTINEZ, 2005). Para a realização de sua pesquisa, foi utilizado um questionário anônimo com algumas situações hipotéticas de seleção. Uma das questões era a seguinte: Se você tivesse a possibilidade de escolher seus alunos para integrar sua turma, que aluno você escolheria? Descreva as principais características desses alunos. O trabalho foi desenvolvido com quatro grupos de sujeitos: professores de escola especial, professores da escola regular, alunos de uma faculdade de Pedagogia próximos a se graduar e alunos que estavam nos primeiros semestres de seu processo de formação. A pesquisadora constatou no final de seu trabalho empírico que os sujeitos dos quatro grupos escolheram alunos que apresentavam motivação para as tarefas, bom comportamento e bom desempenho acadêmico. Os alunos que os sujeitos evitaram escolher eram os caracterizados como tendo falta de motivação, problemas de comportamento (agressivos e violentos) e problemas de aprendizagem.

No processo de constituição de uma representação social, a *ancoragem*, já citada, ajuda a compreender a construção dos rótulos que podem estigmatizar pessoas a partir de suas diferenças por toda a vida. Um bom exemplo disso é fornecido por Jodelet (2001), quando relata o desenvolvimento de representações sobre a Aids no início dos anos 80. Ela mostra que naquele momento existiam poucas informações médicas sobre a doença e que a mídia fortalecia o imaginário popular, já que não se tinha muitas informações. Essa situação fez com que o público construísse uma imagem pautada em cima das pessoas soropositivas que tinham o vírus (homossexuais, drogados, hemofílicos, receptores de transfusão de sangue). Diferentes concepções sobre a doença foram criadas antes mesmo de se ter uma pesquisa que melhor esclarecesse a natureza da Aids.

Na Teoria das Representações Sociais não existe meio termo: ou elas são positivas ou negativas, e quando rotulamos uma pessoa, estamos também avaliando; sobre ela é lançado um estigma que a colocará em alguma categoria.

Diversas pesquisas têm abordado o tema das representações sociais e a surdez. Para Silva (2008), a representação social da surdez é analisada no âmbito acadêmico e no cotidiano escolar. A autora levanta questões referentes à fraca participação do Surdo na organização das políticas públicas. Destaca também a importância de ouvir o aluno para

realizar a construção de uma escola diferente. O foco da pesquisa perpassa o papel da escola de reproduzir os modelos sociais existentes. Para a autora, os profissionais da educação contribuem para que não ocorram mudanças significativas e que venham desestruturar a ordem estabelecida, ou seja, a escola como detentora do saber. Diante desse quadro, os que são “diferentes” se calam. A autora espera que, a partir do conhecimento de como se estruturam as representações sociais, haja uma reflexão sobre o Surdo e sua educação.

Silveira (2008) mostra como as representações aparecem na mídia escrita. Ela registrou os termos mais usados, independente de serem pejorativos ou não: deficiente-auditivo, Surdos, surdo-mudo, linguagem de sinais, língua de sinais, gestos, Libras, língua específica dos Surdos. Também foi investigado que os temas de notícias e reportagens em que os Surdos apareciam eram vinculados à educação e às lutas políticas.

Figueiredo (2008), em sua dissertação de mestrado, analisa as representações sobre a surdez nos meios de comunicação oficiais. Ele observa que há o predomínio da visão pejorativa da surdez. O autor destaca que o governo legitima as representações negativas sobre o Surdo por meio de discursos respaldados por argumentos científicos.

Em sua tese de doutorado, Silveira (2009) desenvolveu uma pesquisa onde investigou o significado do trabalho para os Surdos, as dificuldades que eles apresentam em permanecer no emprego, as diferenças entre as características dos Surdos e as dos ouvintes e o trabalho desejado versus trabalho dispensado ao Surdo. O interessante da pesquisa de Silveira é que os Surdos apresentam representações sociais sobre eles mesmos em relação ao trabalho, por exemplo, as entrevistadas dizem que os Surdos são muito fofos e que não podem ficar juntos no ambiente de trabalho.

Bittencourt e Montagnoli (2007) escreveram um artigo sobre representações sociais da surdez. Nesse artigo, as autoras relatam o trabalho que desenvolveram juntamente com famílias de crianças surdas. O foco do trabalho foi conhecer o impacto da descoberta da surdez nas famílias. A investigação levou as autoras a concluir que a surdez, para os familiares, significava: “sofrimento”, “transtorno” e “fardo”. O estudo mostrou também a importância de se criar novas ações que envolvam as famílias das crianças surdas.

Os estudos das representações possibilitam uma nova dinâmica na produção de trabalhos que buscam ir além da visão psicopedagógica. Esses trabalhos estão voltados para a compreensão do indivíduo como sujeito inserido em uma sociedade dinâmica em que ele é agente transformador e que se transforma ao mesmo tempo que pode atuar reforçando ou elaborando novas representações sociais.

O estudo das representações sociais é de grande valor para o desdobramento dessa pesquisa, visto que nos ajuda a reconhecer as representações sociais que intervêm na construção da imagem do Surdo e da sua educação.

A escola inclusiva carrega em seu bojo representações sociais que são mantidas e reforçadas por meio de discursos dos profissionais, da mídia, das famílias e dos órgãos oficiais, como vimos nos relatos de pesquisas.

A representação social de que os Surdos têm dificuldades com a linguagem (FRIÃES; PEREIRA, 2000) dificulta o emprego de ações pedagógicas que possibilitem o maior conhecimento de mundo por parte do aluno surdo, inclusive seu aprendizado da língua portuguesa. Com isso, muito das representações sociais sobre a surdez impera nas práticas das pessoas que convivem, ensinam e trabalham com os Surdos. Será que nós, professores de Surdos, temos contribuído para reforçar essas representações?

Uma das questões aventadas por Mitjans Martinez e González Rey (2006) é a de que falta uma comunicação mais efetiva entre os campos da psicologia social, da sociologia e da psicologia da personalidade. Com raras exceções ocorre interação entre os campos em pesquisas que tratam sobre a aprendizagem. Essa falta de comunicação se reflete nas práticas pedagógicas que não valorizam o indivíduo como ser social que é constituído histórico-culturalmente.

Partindo da concepção de que o homem é um ser histórico-cultural e de que seu estudo precisa abarcar essas duas esferas – a história e cultura – Vigotski e outros autores inauguram, no início do século XX, a psicologia sociointeracionista. Essa vertente no estudo dos fenômenos psicológicos contribui para o surgimento de novas teorias que acrescentam elementos significativos nos estudos relacionados ao sujeito que aprende.

2.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA SINGULARIDADE DO SURDO

Por muito tempo, o indivíduo foi estudado de forma isolada, fora de sua realidade histórico-cultural. A sociedade era vista e analisada como sendo uma unidade orgânica, ou seja, seu estudo tinha bases nas ciências naturais e, por isso, anulava o papel do indivíduo como agente histórico e cultural (VIGOTSKI, 1983).

Para Elias (1994, p.15), “existe uma dificuldade para compreender os seres humanos e a sociedade em termos de funções psicológicas” porque é possível encontrar campos da pesquisa que tratam o indivíduo isoladamente e que procuram compreender as funções psicológicas sem considerar a interação do indivíduo com outras pessoas. Por isso, muitas vezes os grupos sociais são estudados como “massa de pessoas”, não considerando a ação do indivíduo no grupo. Isso mostra que, dentro dessa concepção teórica, a psicologia do indivíduo e a da sociedade andavam separadas.

Muitas vezes, é como se as psicologias do indivíduo e da sociedade parecessem duas disciplinas completamente distinguíveis. E as questões levantadas por cada uma delas costumam ser formuladas de maneira a deixar implícito, logo de saída, que existe um abismo intransponível entre o indivíduo e a sociedade (p. 15).

Assim, Elias (1994, p. 16) considera que não existe um abismo entre a sociedade e o indivíduo, pois sabemos que “os indivíduos formam a sociedade e que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos”. Morin e Le Moigne (1999) acrescentam que é a interação entre os indivíduos que gera a sociedade. No entanto, é a sociedade que gera o indivíduo. Isso significa que os autores propõem uma relação de interdependência entre o social e o individual, já que o indivíduo é um ser histórico e culturalmente instituído.

A convivência social é importante para que a pessoa constitua-se na sua singularidade. É por meio do contato social que nós nos tornamos humanos. A presença do outro é imprescindível “para percebermos quem somos e formamos uma imagem de nós mesmos” (TACCA, 2004, p.102).

A escola desempenha um papel significativo na sociedade. Ela possui uma função social no momento em que divide com as famílias a educação das crianças e jovens, uma função política por ajudar na construção da cidadania e uma função pedagógica por ser o espaço onde ocorre a transmissão de conhecimento (REGO, 2003). A escola é o lugar propício para as interações sociais entre indivíduos de diferentes esferas sociais e culturais. O espaço escolar favorece uma relação dialética entre os diferentes atores que o compartilham.

É importante salientar que a singularidade do indivíduo é construída a partir de sua inserção na cultura e história do grupo social a que pertence. A criança quando nasce possui características biológicas e psíquicas que a distinguem de outras; no entanto, é apenas por meio da interação com outras pessoas que ela se constituirá como sujeito singular. Oliveira (1992), tendo por base Vigotski, afirma que o que favorece a constituição dessa singularidade é a plasticidade das funções psicológicas superiores, que são: controle consciente do comportamento; memória; pensamento abstrato; dedução e imaginação.

Para Vigotski a estreita associação entre sujeito psicológico e contexto Cultural não implica determinismo. Ao contrário, cada indivíduo é absolutamente único e, por meio de seus processos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e recria sua própria cultura (p.106).

As representações sociais estão presentes em todos os lugares e situações que vivenciamos no nosso cotidiano e surgem durante as interações interpessoais que estabelecemos socialmente. Os professores, assim como os alunos e funcionários de qualquer instituição escolar, também participam da elaboração e difusão das representações sociais.

Com o evento ocorrido em Salamanca (1994), que gerou maior atenção à importância da instituição de uma educação mais inclusiva em todos os países que dele

participaram, o governo brasileiro assumiu o compromisso de uma “Educação para todos” e adotou seus princípios para dar início a uma política de educação especial que assegure a inclusão das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Desse momento em diante, as crianças com necessidades especiais foram incluídas em escola regular, mas nem sempre foram consideradas em sua singularidade.

O Surdo, como sujeito concreto dentro de um momento histórico e participante de um grupo social, constitui sua singularidade a partir dos espaços sociais dos quais participa. Esses espaços já estão construídos subjetivamente por outros sujeitos que os compartilham. A família, a escola, a faculdade são apenas alguns dos espaços em que o Surdo atua e que lhe servem de meio constituinte de sua singularidade. Smolka & Góes, (1993) acrescentam:

O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação como o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (p.8).

A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular precisa ser compreendida a partir das adaptações necessárias que garantam ao aluno com necessidade especial acesso à aprendizagem e que sua potencialidade seja valorizada no intuito de promover seu desenvolvimento cognitivo e humano para que seja incluído socialmente. A política inclusiva precisa trabalhar considerando as características desses alunos para que ele possa desenvolver-se. Dessa forma, concordamos com Mitjans Martinez quando diz que

“A inclusão por inclusão pode constituir uma negação de si mesma se a escola regular não é capaz de satisfazer as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos quais essas pessoas tem direito pela própria ideologia da inclusão” (2003, p.140).

Entendemos, assim, que a verdadeira inclusão deve promover a inclusão social e, no caso do Surdo, precisa considerar sua especificidade linguística, permitindo seu acesso aos conteúdos por meio de intérpretes de Libras e/ou aulas ministradas em Libras. Sabemos que não basta o aluno com necessidade especial estar na sala de aula do ensino regular para de fato estar incluído. A autonomia desse aluno precisa ser desenvolvida para que ele possa, após concluir a educação básica, dar prosseguimento à sua vida social e acadêmica.

CAPÍTULO III – AS IMPLICAÇÕES DO SOCIAL NA VIDA DO SURDO

Quando tratamos de educação de Surdos, várias questões são levantadas que apontam para uma mesma direção: qualidade. A qualidade da educação para atender à singularidade do Surdo com certeza perpassa a aquisição de uma língua que servirá de meio para que ele estabeleça interação com seu grupo social e, assim, tenha condições de constituir-se histórico e culturalmente.

A língua constitui-se culturalmente por meio da interação social. Segundo Rego (1995), “A função primordial da fala é o contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação.” As interações sociais se dão a partir da comunicação e possibilitam ao indivíduo apropriar-se do legado sociocultural de seu grupo e também atuar sobre ele, modificando-o. A linguagem, segundo Vigotski (2003), promove o desenvolvimento intelectual por desenvolver o pensamento.

A pessoa surda, ou seja, que apresenta perda parcial ou total da audição, pode aprender a língua oral por meio de treinamento fonoaudiológico⁸. Esse treinamento demora aproximadamente oito a doze anos se iniciado nos primeiros anos de vida (GOLDFELDE, 1997). É um processo demorado e que muitas vezes não considera outros aspectos do desenvolvimento da criança.

A ideia de que a demora no desenvolvimento da linguagem compromete o desenvolvimento social da criança e de que a linguagem é importante para a constituição da pessoa como indivíduo começou a ser melhor compreendida com os estudos de Vigotski.

No início de seus estudos sobre a educação de crianças surdas (1925), Vigotski acreditava que o único caminho para o desenvolvimento dos conceitos abstratos da criança seria a aprendizagem da língua oral. Àquela época, crianças com desenvolvimento atípico⁹ eram tratadas por meio da reflexologia Pavloviana. Para Pavlov, toda conduta é feita de reflexos incondicionados (hereditários) e condicionados que são adquiridos por meio da experiência de cada pessoa. Assim, as crianças cegas ou surdas teriam estímulos externos para se desenvolver social e culturalmente. Vigotski (1997, p.117) vê na reflexologia o espaço para destacar o meio social como sendo indispensável para o desenvolvimento psíquico das crianças surdas, pois para ele “qualquer elemento do meio, qualquer partícula

⁸ Goldfeld (1997) explica que este é um processo que precisa ter início com a estimulação precoce para aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos apresenta. A criança chega à compreensão da fala por meio das vibrações corporais e da leitura oro-facial. Este processo dura em torno de oito a doze anos.

⁹Vigotski (1983) chama de crianças com desenvolvimento atípico crianças que apresentam defeitos biológico .

do mundo, qualquer fenômeno, qualquer signo, pode atuar no papel de estímulo condicionado”. Assim, Vigotski defendia que o importante para o trabalho pedagógico com crianças surdas é favorecer a sua educação por meio da leitura labial, o que serviria de canal para sua educação, ou seja, substituir uma via perceptível por outra (VIGOTSKI 1997).

No entanto, Vigotski criticou a escola especial por ela não oferecer à criança surda momentos e oportunidades de socialização, pois tinha como foco a oralização, o que, segundo ele, não promovia um verdadeiro aprendizado para a criança surda, já que era “uma língua morta, preparada artificialmente” (VIGOTSKI, 1997. p.124). Ele também enfatizava a importância do social e de trabalhar o potencial da criança para que ela tivesse um desenvolvimento normal. Era importante que a escola oferecesse a oportunidade de convívio social durante o processo de escolarização da criança e que fossem valorizados os “[...] dotes naturais das crianças surdas: o balbúcio infantil, a mímica e os gestos naturais [...]” (VIGOTSKI, 1997. p.118). Mas apenas acrescentava ao ensino *oralista* o valor do convívio social no processo de aprendizagem das crianças surdas por meio de brincadeiras para que a criança sentisse necessidade de usar a língua oralmente (VAN DER VEER e VALSINER, 2001).

As ideias de Vigotski passaram por uma mudança quanto ao valor da mímica¹⁰ na comunicação dos Surdos para o desenvolvimento da vida em sociedade quando ele apontou que a falta de uma língua prejudica o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, ele admite que “[...] deve-se retornar para a mímica como a única linguagem mediante a qual a criança surda-muda pode assimilar uma série de princípios, ideias e informações[...]” (VIGOTSKI, 1997. p.232).

Para Vigotski (1997), ter um defeito não significa que a pessoa seja deficiente, mas, infelizmente, em nossa sociedade, defeito e deficiência ainda são compreendidos como sinônimos. As crianças com desenvolvimento atípico conseguem desenvolver as funções psíquicas superiores de forma semelhante às crianças normais. Isso porque são criadas as *vias colaterais* para vencer as dificuldades de apropriar-se da cultura. O uso do Braille pelos cegos e da língua de sinais pelos Surdos seriam, então, o caminho para acessar a cultura. A pessoa que apresenta um defeito orgânico pode vir a ser um deficiente caso não tenha acesso à cultura do seu grupo social.

Vigotski (1995) apresentou outra posição a respeito das crianças que possuem um desenvolvimento anormal. Para ele, as crianças desenvolveriam suas funções psíquicas superiores por caminhos diferentes. Essa nova posição contrariava o tradicional estudo da defectologia na Rússia dos tempos de Vigotski, o qual não compreendia que um defeito biológico pode criar problemas no desenvolvimento cultural da criança.

¹⁰ Os termos “mímica” e “mímica gestual”, nos escritos de Vigotski, correspondem ao que chamamos hoje de língua de sinais.

Assim, junto com a linguagem fônica de toda humanidade foi criado o idioma de gestos para o surdo-mudo, a datilologia, quer dizer, o alfabeto das mãos, que substitui a linguagem oral pelo escrito no ar. Os processos de domínio destes sistemas culturais auxiliam a utilização dos meios habituais de cultura (p. 43).

A criança surda desenvolve suas funções psíquicas superiores por caminhos diferentes. Isso significa que ela, assim como as crianças ouvintes, têm a capacidade de aprender. Cabe à escola promover meios para que ela possa desenvolver suas potencialidades. É importante que as atividades pedagógicas saiam do foco da deficiência e passem a operar em suas possibilidades reais (TUNES, 2003).

De acordo com Vigotski (2008, p.103), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento e, uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”. Com isso, podemos inferir que o ambiente social do qual a criança participa (família, escola e outros) precisa focar sua potencialidade e não suas limitações. A família tem uma grande responsabilidade, pois, como observa Vigotski (2008, p.94), “O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”.

Outro postulado importante de Vigotski é a construção dos conceitos científicos. Esses estudos nos ajudam a compreender como ocorre sua aquisição pelas crianças, embora o nosso foco de estudo seja jovens e adultos Surdos do ensino superior – é importante o destaque –, pois a aprendizagem não se limita à infância.

Na escola, muitos conceitos científicos são apresentados para as crianças sem que eles passem por um momento de descoberta e construção, fazendo que a criança seja passiva no processo de aprendizagem. A criança não interioriza o novo conceito e, no momento em que precisa aplicá-lo, sente-se insegura.

O estudo da construção dos conceitos científicos durante a infância (VIGOTSKI, 2001) vem contribuir para o entendimento dessa construção não apenas em crianças ouvintes, mas também em crianças surdas, já que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural vivenciada pela criança, seja ela Surda ou não.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vigotski estabelece a distinção entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos*. Os *conceitos espontâneos* são aqueles que as crianças aprendem em seu convívio social, primeiro com pais e familiares, e que se estende a todas as relações que serão estabelecidas durante a sua vida. Os *conceitos científicos* são aqueles que as crianças aprendem quando começam sua vida escolar. É aprendizagem formal orientada por um currículo pré-estabelecido inserido em uma proposta pedagógica.

A construção dos conceitos científicos não anula a ação dos conceitos espontâneos; pelo contrário, em seus estudos, Vigotski nos leva a compreender que os

conceitos espontâneos servem de base para a construção dos conceitos científicos. Durante o processo de aprendizagem escolar, a criança busca em seu repertório de experiências (conceitos espontâneos) situações vivenciadas por ela a fim de estabelecer associação com conceito que exige mais de sua capacidade mental. Segundo Vigotski (2003):

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança de seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento (p.115).

A criança, seja ela surda ou não, que frequenta uma escola, está sujeita a práticas pedagógicas que muitas vezes priorizam uma educação centrada no professor e não no aluno. Os conteúdos desenvolvidos em sala de aula trazem em si novos conceitos a ser aprendidos pelos discentes. Muitos desses conceitos não são interiorizados e não produzem uma aprendizagem segura que possibilite à criança seu emprego sem causar um sentimento de frustração. Isso acontece porque os conceitos são apresentados para as elas de forma pronta, sem que passem por um momento de descoberta e construção. A criança torna-se um sujeito passivo no processo de aprendizagem.

Em seu trabalho *A criança Surda*, Goldfeld (1997) analisa o problema escolar das crianças surdas a partir de uma abordagem sociointeracionista, destacando os processos de aquisição da linguagem. A autora aborda a importância do desenvolvimento da linguagem na criança surda para que ela possa desenvolver-se de forma adequada no âmbito social, emocional e cognitivo.

A criança que é privada de interagir socialmente, ou seja, de estabelecer trocas com o meio em que vive através dos seus sentidos e linguagem própria, terá dificuldades para construir conceitos, pois estes são gerados a partir do contexto linguístico, que, no caso do Surdo, é a língua de sinais, que segue regras de morfologia, sintaxe, semântica e pragmática próprias, e é por meio dela que o Surdo expressa o seu pensamento e desenvolve o seu cognitivo. A falta da Libras dificulta para o Surdo a percepção do dinamismo da língua, do fato de que as palavras vão adquirindo novos significados na medida em que aumenta a teia de interação.

Dorziat (2009) acrescenta que é importante que a criança surda tenha a língua de sinais como sua primeira língua para que ela tenha um desenvolvimento emocional, cognitivo, social e cultural. As barreiras de comunicação levam a criança surda muitas vezes a desenvolver problemas emocionais como, por exemplo, nervosismo, insegurança e autorrejeição.

A falta da audição dificulta a aquisição do conhecimento do significado das palavras e a construção de conceitos. A comunicação exerce uma função de extrema importância que é o intercâmbio social (ARAÚJO; LACERDA, 2008), e é durante esse

intercâmbio que se estabelece o significado das palavras. É preciso destacar que o mundo pode ser percebido sem que se tenha o domínio da linguagem, pois segundo Buehler (citado por VIGOTSKI, 2003 p. 52) “antes da fala há a utilização do pensamento associado à utilização dos instrumentos, há uma compreensão das relações mecânicas”. A aquisição da linguagem oferece à pessoa surda ou ouvinte a possibilidade de estreitar suas relações com o mundo e aperfeiçoar sua compreensão. A língua de sinais para o Surdo serve de apoio para a estruturação de seu pensamento.

O Surdo, por não ouvir, apresenta dificuldades para falar. Quando recebe desde cedo estimulação e treinamento por meio de acompanhamento fonoaudiológico, ele aprende a *oralizar*, mas, mesmo assim, as palavras podem ser “vazias” de significado. “Uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz parte da fala humana”(VIGOTSKI, 2003, p.6), ou seja, o Surdo pode repeti-la, mas, para ele, se a palavra não for explicada dentro do contexto, não terá nenhum sentido, por exemplo: a palavra *papel*, que pode significar folha de papel; função; documento.

Muitos pais, ansiosos por fazer seu filho ser “normal”, submetem-no a sessões com o fonoaudiólogo, mas se esquecem de continuar o ensino em casa, apresentando-lhe os novos significados das palavras aprendidas, e outro fato a considerar é que um Surdo *oralizado* comunica-se melhor com o ouvinte, mas o entendimento pela leitura orofacial não oferece ao Surdo a mesma dimensão, em termos de compreensão, que é oferecida ao ouvinte. A leitura orofacial (leitura labial) possui limitações. Nós ouvintes estamos constantemente desenvolvendo diversas atividades e ao mesmo tempo ouvindo novas palavras, ou sabendo utilizá-las adequadamente em função do contexto, o que torna os significados para nós dinâmicos, enquanto que para o Surdo são estáticos por falta dessa estimulação auditiva.

É tão grave a não compreensão e assimilação do significado das palavras para o Surdo que muitos deles chegam a desanimar durante o período em que estão estudando e desistem, alegando que o *Surdo nunca vai aprender*. Tudo isso devido à falta de acompanhamento adequado nas séries iniciais ou mesmo pela prática de uma pedagogia inadequada às suas necessidades educacionais. O Surdo pode tornar-se um sujeito alienado por ter acesso restrito às fontes de informação, não por sua própria vontade, mas devido às dificuldades que encontra em comunicar-se e entender melhor a língua portuguesa. Por isso, o trabalho do Português como segunda língua para o Surdo é primordial para garantir seu pleno desenvolvimento cognitivo e social (ARAÚJO; LACERDA, 2008; QUADROS, 2006).

Os estudos de Vigotski sobre a linguagem ajudam a derrubar alguns mitos sobre a surdez. Um deles é a educação oralista apoiada no argumento de que o Surdo para ser completo como pessoa necessita falar. Sabe-se que a fala não é a única responsável por

toda a estruturação do pensamento. Esquecem seus defensores que o Surdo possui a língua de sinais como sua primeira língua, natural, e que a sua aquisição é suficiente para que seja estabelecida uma inter-relação da criança com seu ambiente sociocultural. Goldfeld (1997) acrescenta que:

Problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais (p.53).

Vigotski cita o trabalho de Stern, que aborda o encontro da fala e do pensamento. Para esse autor, é justamente por volta dos dois anos de idade que o pensamento e a fala da criança se unem para dar início a uma nova forma de comportamento. A criança começa a perceber que cada coisa tem um nome e é justamente nesse momento que a fala começa a contribuir para a construção do intelecto. Nas crianças surdas, essa fase não deveria ser dispensada; ela é crucial, pois é um momento de descobertas e muitas perguntas surgem. E aí se esbarra na diferença de comunicação entre pais ouvintes e filhos Surdos. Seu filho surdo terá menos condições de fazer as relações, uma vez que as perguntas não terão respostas, a não ser que os pais aprendam língua de sinais no momento em que se inicia essa fase de perguntas para compreender o mundo.

A proposta *oralista* foi imposta como modelo de educação para os Surdos após o Congresso de Milão em 1880. Os reflexos das decisões desse Congresso serviram de base para a elaboração de políticas para a educação de Surdos no Brasil. Os resultados dessas políticas se refletem até hoje. A educação *oralista* baseia-se no ensino da fala para o deficiente auditivo por meio de treinamento sonoro para um melhor aproveitamento do resíduo auditivo e treinamento de atenção para realizar a leitura orofacial. O trabalho é desenvolvido em clínicas especializadas, sendo necessária uma grande participação da família (MOURA, 2000).

Outra proposta na educação de Surdos é o *bilinguismo*. Por *bilinguismo* entendemos o uso de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais (QUADROS, 2008). O *bilinguismo* na educação dos Surdos privilegia a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a escrita e leitura do português como segunda língua (LIMA-SALLES et al, 2004). Essa proposta nasce da reivindicação pelo reconhecimento de uma cultura própria e do direito de ser diferente. Entendemos cultura surda como sendo a forma de interagir e perceber o mundo por meio de experiências visuais. Concordamos com Moura (2000, p.66) quando diz: “A cultura não é vista como estando relacionada à etnia, nação ou nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos”. Isso reflete a necessidade do reconhecimento de uma sociedade multicultural e não monocultural.

Assim, o *bilinguismo* aparece como proposta de educação para os Surdos, valorizando a língua de sinais como sua primeira língua e a língua portuguesa como segunda. A língua de sinais possui uma forma escrita de expressão conhecida como *sign writing* (escrita de sinais) que é o Sistema de Escrita de Línguas de Sinais criado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton a partir de suas observações sobre a notação dos movimentos da dança (STUMPF, 2008). A estrutura do *sign writing* é organizada com base na configuração de mãos, movimento, expressão corporal e facial, orientação e posição das mãos, movimento dos dedos, dos braços, da cabeça, o olhar de orientação e os tipos de contatos (*ibidem*). Muitos Surdos não conhecem a forma escrita da Libras talvez por não terem sido alfabetizados em língua de sinais, por ter sido introduzida mais recentemente no Brasil. O estudo do *sign writing* é contemplado no currículo do curso de graduação de Letras – Libras tanto na licenciatura como também no bacharelado. Por isso, acreditamos que, quando o professor surdo estiver atuando nas escolas, teremos uma ampliação do conhecimento da forma escrita da Libras já pelas crianças surdas.

O primeiro país a implantar o *bilinguismo* como proposta na educação de Surdos foi a Suécia, após reconhecer oficialmente a língua de sinais sueca em 1981. Desde então, Surdos suecos precisam ter uma educação que favoreça sua fluência tanto na língua de sinais como também na língua de sua sociedade (MOURA, 2000).

No entanto, na realidade brasileira de muitas escolas, a língua de sinais segue como coadjuvante na educação de Surdos. A língua portuguesa continua com status de maior importância na aprendizagem do aluno surdo, contribuindo para que o processo ensino/aprendizagem ocorra de forma excludente (QUADROS, 2008).

O fato é que, independente da proposta escolhida, o papel da família é primordial durante as fases de desenvolvimento da criança, visto que a primeira leitura de mundo que a criança faz é do seu próprio ambiente familiar. As primeiras informações que a criança adquire vêm de casa, junto aos seus familiares, e desses primeiros contatos, antes da sua fase escolar, é que a criança surda irá construir seus primeiros conceitos espontâneos. Quando a criança surda já estiver participando da escola, ela começará a adquirir novos conceitos, os não espontâneos. Vigotski (2003) enfatiza que os dois conceitos se relacionam e se influenciam constantemente.

É fundamental proporcionar ao Surdo a construção dos conceitos e a compreensão dos diferentes significados, viabilizando momentos de percepção das situações do cotidiano (experiência), tendo o cuidado de inseri-lo na situação, provocando com isso motivação para que ocorra a assimilação e facultando a ele a oportunidade também da criação de sinais em Libras. Essa criação de sinais acontece como surgem novas palavras para o Português, pois a Libras é uma língua viva, e, na medida em que o Surdo começa a atingir diferentes níveis de escolaridade, a ingressar no mercado de trabalho e a ser cada vez mais atuante

na sociedade, surgem novas necessidades e, por isso, novos sinais. O contato dos Surdos mais jovens com os mais velhos também é importante para que, através da interação linguística, eles possam gradativamente incorporar mais sinais ao seu repertório vocabular.

Como sabemos, as pesquisas servem para o aprimoramento da prática, e, com certeza, os estudos de Vigotski revelam que o significado é construído dentro do contexto histórico-social e abrem uma nova direção às pesquisas sobre as dificuldades das pessoas surdas no seu processo de aprendizagem.

O significado é construído socialmente através de uma relação do indivíduo com o meio, então, é preciso que a criança conheça o seu meio para que ocorra a construção do significado. Infelizmente, é comum constatarmos que, entre um número expressivo de surdos, a construção de significados é falha, o que acarreta dificuldade na comunicação e na compreensão da língua portuguesa, bem como dos conteúdos acadêmicos, mesmo quando o Surdo sabe comunicar-se por meio da Libras. A dificuldade ocorre porque o Surdo convive em uma sociedade de ouvintes e a língua portuguesa é muito rica em metáforas e palavras conotativas, o que exige do Surdo uma assimilação de diferentes sinais para uma mesma palavra, que é empregada em contextos diferentes. Segundo Vigotski, “a palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos; portanto, cada palavra é uma generalização” (Vigotski, 2003, p. 5). Por isso, muitas vezes a leitura para o Surdo torna-se penosa porque “requer tanto do Surdo como de ouvintes o desenvolvimento de uma série de funções como memória lógica, abstração, a comparação e a discriminação” (Vigotski, 2001, p. 246), mas quando o Surdo compreende o desenvolvimento dos sentidos que a palavra adquire em diferentes contextos, ele passa a ter autonomia para desenvolver-se social e culturalmente.

A família do Surdo deve levá-lo a experimentar cada situação, fazer que ele participe de cada momento, mas, para isso, faz-se necessário que a família estabeleça uma comunicação fluente, sem barreiras. Essa comunicação será possível quando a família aprender a língua de sinais. Ressaltamos a importância de os pais aprenderem Libras, e não apenas um irmão ou irmã.

Diante dos argumentos expostos, podemos inferir que o social tem grandes implicações na vida do Surdo e de todos os seres humanos. As pessoas que compartilham com ele o ambiente social desenvolvem suas ações pautadas, como sabemos, em suas representações sociais. Essas representações compõem as ações e atitudes para com os Surdos, quer seja nas diretrizes de sua educação, quer seja nas ações da família para com ele.

A pesquisa desenvolvida por Thoma (2005) busca as representações e imaginários construídos sobre os Surdos e sobre a surdez a partir da mídia. A autora desenvolveu a pesquisa usando recortes de jornais onde aparecem notícias divulgadas entre os anos 70 e

90 no Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Thoma observa que a mídia é responsável por divulgar discursos sobre a surdez que estão baseados no senso comum. Em uma das notícias analisadas, ela encontrou treze profissões que não apresentam nenhum status social e nem exigem ensino superior que poderiam ser desenvolvidas por “deficiente auditivo” e, para os “deficientes auditivos leves¹¹”, aparecem oito sugestões de profissão, sendo que duas exigem curso superior. Esse e outros relatos mostram como a ideia de inferioridade do Surdo em relação ao ouvinte está presente em nossa sociedade (THOMA, 2005, p.131).

Estudos na área da Surdez têm apresentado novas possibilidades para a educação de Surdos. O capítulo seguinte versará sobre uma nova opção de curso superior para o Surdo: o curso de graduação de licenciatura em Letras – Libras. Esse curso iniciou-se em 2006, fruto do apoio do MEC (Ministério de Educação e Cultura) a uma iniciativa da Universidade de Santa Catarina. Surge, assim, uma proposta inovadora na educação superior de Surdos.

¹¹ Segundo Bernardino (2000) os graus de surdez apresentam a seguinte classificação conforme a perda auditiva: Deficiência auditiva leve : perda de até 40 decibéis; Deficiência auditiva moderada: perda de até 60 decibéis; Deficiência auditiva severa: perda de até 80 decibéis e Deficiência auditiva profunda: perdas acima de 80 decibéis. Na pesquisa mencionada “deficiente auditivo” se refere aos que possuem surdez moderada, severa e profunda.

CAPÍTULO IV – PROPOSTAS BILÍNGUES PARA SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

A conquista de um diploma de curso superior é o sonho de muitos jovens. É um passo importante para a conquista da autonomia. É a oportunidade de um emprego e a realização pessoal. No Brasil, isso tem sido conquistado por meio de programas como o ProUni – Programa de Universidade para Todos, criado em 2004 pelo governo federal com o objetivo de oferecer bolsas de estudos (parciais ou integrais) em faculdades para alunos de baixa renda e também para alunos com necessidades especiais. Em 2006, foram 874 pré-selecionados no primeiro semestre e outros 297 selecionados¹². No entanto, sabe-se que a inclusão das pessoas com necessidades especiais em todos os níveis de escolarização requer mudança de paradigmas e ações para que a inclusão seja eficaz. Vejamos como tem sido realizada a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e mais especificamente o Surdo no ensino superior e as diferentes propostas para a inclusão desse aluno.

A Lei n.5692/71 foi um marco importante para a formação de profissionais da educação para atuar no ensino de crianças com necessidades educacionais especiais. Isso porque ela estabelece a necessidade de uma formação contínua para esse professor. Bueno (2002), em trabalho desenvolvido com apoio do MEC (Ministério da Educação e Cultura) sobre o ensino especial nas universidades, observa que, a partir dessa lei, o Conselho Federal de Educação decretou a formação obrigatória de professores de educação especial em nível superior.

Em decorrência desse evento, muitas mudanças ocorreram. Dentre elas, destacamos a criação de cursos de graduação em educação especial e a oferta de disciplinas, em diferentes instituições de ensino superior do Brasil, que abordam temas sobre as especificidades das diferentes necessidades educacionais especiais que um aluno pode ter. Bueno (2002) apresenta um panorama da educação especial dentro das universidades quanto à preparação dos profissionais no ano de 1998. Mesmo já passados onze anos desde que a pesquisa foi realizada, encontramos alguns pontos importantes a ser destacados, por exemplo, o pequeno número de universidades que possuíam curso de formação em nível de graduação plena em ensino especial. Das 53 que responderam ao questionário de pesquisa, somente 23 ofereciam tais cursos. Outro aspecto interessante é

¹² Dados coletados no site <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 10/11/2009.

que a maioria dos professores era formada para atuar com alunos com deficiência mental¹³ e poucos eram os cursos voltados para as deficiências sensoriais (cegos, surdos) e físicas.

Em três Instituições de Ensino Superior (IES), a formação de professores era *generalista*, ou seja, os professores são formados para atender alunos com diferentes necessidades especiais, sem ter uma formação específica. Essa visão de formação generalista é defendida por Mantoan (2006, p.58) por entender que a ação do professor especialista “[...] tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer e sentir a necessidade de buscar soluções”. No entanto, compartilhamos da opinião de outros autores, dentre eles Carvalho (2006), que defende a inclusão em turmas regulares desde que sejam garantidas práticas pedagógicas, a eliminação de barreiras para que o aluno com necessidades educacionais especiais aprenda e participe do processo educativo e a necessidade da atenção especializada para que a criança seja atendida em sua especificidade.

A formação do especialista é importante para dar suporte à ação dos professores do ensino regular. O aluno, seja ele da educação infantil ou ensino superior, tem o direito de ser respeitado em sua diferença. É por meio do conhecimento da singularidade desses alunos que o professor poderá escolher suas ações pedagógicas e adequar sua prática. Para Carvalho (2006), dizer que não existe deficiência é talvez uma forma de exclusão muito mais grave, porque impede a pessoa de receber uma educação que lhe ofereça condições de aprendizagem e participação.

Segundo Bueno (2002, p.39), “A maior parte das disciplinas oferecidas era eletiva, o que significa que muitos alunos de licenciatura não tiveram qualquer contato com conteúdos relacionados à educação especial”. Sabe-se que as disciplinas eletivas só entram no currículo do aluno de graduação se ele tiver interesse em cursá-las. Se a proposta é incluir crianças, jovens e adultos com necessidade educacionais na rede regular de ensino seguindo a orientação feita pelo MEC já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como pode ainda haver essa situação? Com certeza, a falta de professores para atuar nessa área é um dos fatores que contribuem para o problema; porém, se não houver formação desse profissional nos cursos de graduação, o discurso da falta de preparo persistirá. Torna-se um ciclo vicioso. Não há preparo, não há professor.

A demora na formação de profissionais para atuar na educação especial traz inúmeras dificuldades para todos os níveis de ensino oferecidos pela rede pública. Os alunos que estão chegando às escolas e à universidade não têm como parar esse movimento de inclusão. Não é possível parar o tempo e esperar que todos tenham preparo e se habilitem para atuar no ensino especial. Devemos considerar que o ingresso da pessoa

¹³ Foi mantido o termo utilizado pelo pesquisador. Hoje se utiliza o termo déficit intelectual.

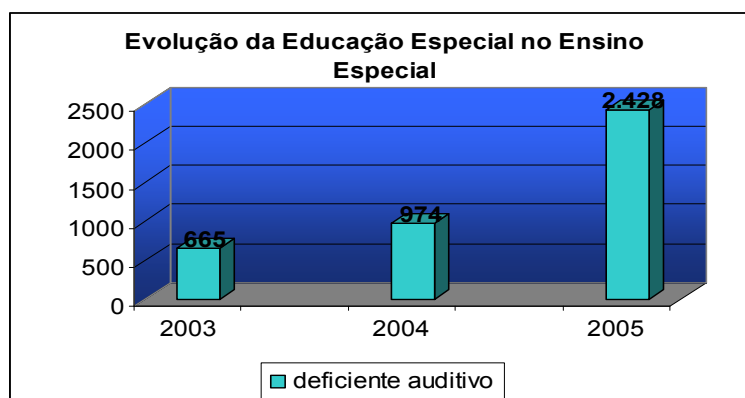
com necessidades especiais no ensino superior acrescenta novas oportunidades de aprendizagem para os que convivem com ela e, ao mesmo tempo, exige uma reestruturação do espaço físico, além de que os professores necessitam reavaliar suas crenças e práticas de ensino. Para Oliveira (2009, p. 35), “A proposição de mudança implica, pois, a necessidade de se reconhecer limites e deficiências na própria atuação profissional”. O preparo acadêmico dos profissionais que atuarão com pessoas com necessidades especiais precisa promover oportunidades de reflexão e debates sobre o tema inclusão não de forma optativa, já que hoje qualquer professor pode ter em sua turma alunos com necessidades educacionais especiais.

Pesquisas estão sendo desenvolvidas pelas IES para promover o ingresso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e para saber como estão ocorrendo ações para atender esses alunos. Em alguns projetos, vemos o interesse em capacitar os professores para melhor atender seus alunos com necessidades educacionais especiais. Guimarães e Aragão (2009), por exemplo, apresentaram uma preliminar de seu trabalho de pesquisa junto a três IES: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Potiguar (UNP). Nesse primeiro momento, as autoras investigaram as ações que as universidades estavam adotando para que as pessoas com deficiência permanecessem em seus cursos. Na UERN, destacam que existe um departamento de apoio à inclusão responsável por acompanhar os alunos e funcionários com necessidades educacionais especiais e que também presta auxílio aos professores. Esse departamento desenvolve atividades de capacitação dos professores para que estejam preparados para atender seus alunos em sua diversidade; promove palestras e dá suporte técnico-pedagógico, além de promover parcerias com instituições especializadas. Na UNP, as pesquisadoras destacam que o projeto “Diversidade e inclusão na UNP” vem sendo desenvolvido com o objetivo de investigar o sentimento dos alunos quanto à universidade. Também existe um núcleo de apoio à inclusão que é responsável pela realização de fóruns sobre o tema para instigar discussões e trocas de experiências dos profissionais. Já a UFRN apresenta um leque de trabalhos desenvolvidos sobre a inclusão, promove eventos, incentiva a publicação de literatura na área da inclusão e também estabelece uma adaptação no seu processo seletivo.

Vemos que mudanças estão ocorrendo nas IES e que muitas pesquisas têm levado a momentos de reflexão sobre a inclusão. É importante salientar que, mesmo quando as experiências não logram êxito, nos ajudam a perceber as falhas e a aprender com elas. No entanto, já temos acesso a informações de ações que não são eficientes e que, mesmo demonstrando resultados desfavoráveis ao aluno com necessidades educacionais especiais, continuam sendo adotadas.

Masini¹⁴ e Bazon¹⁵ (2005), dentro de grupo de trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pesquisaram a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. As pesquisadoras destacam a falta de pesquisas sobre os alunos com necessidades especiais nesse nível de ensino. Temos informações sobre esses alunos com necessidades especiais fornecidas pelo censo de 2006 em que consta a evolução da educação especial no Brasil. Pelos dados apresentados (ver gráfico I), vemos que o ingresso dos alunos com necessidades especiais no ensino superior tem aumentado nos últimos anos devido à política de inclusão. Além disso, algumas universidades têm seus próprios programas de inclusão.

Gráfico I - Evolução da Educação especial no Ensino Superior



(fonte: MEC/ INEP/2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>)

Com o Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior – Incluir¹⁶, o MEC viabiliza ações das Universidades Federais e Estaduais que apresentam projetos que visam à inclusão e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais. O programa, que teve início em 2005, tem contribuído para a formação de núcleos de acessibilidade. Para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) recebam o apoio financeiro, é necessário que atendam às exigências do programa.

Existem, desse modo, medidas que estão sendo adotadas pelo governo para proporcionar ações de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. No entanto, é preciso que cada instituição de fato avalie seus projetos, considerando a situação específica de cada aluno, de forma que ele possa ter acesso ao conhecimento, participe em projetos e sinta-se integrado ao universo acadêmico. Só assim estará sendo oferecida uma

¹⁴ Pesquisadora Responsável, Dra em Psicologia da Educação; Livre Docente em Educação Especial.

¹⁵ Psicóloga voluntária, mestranda em Distúrbios do Desenvolvimento (UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie).

¹⁶ Informação adquirida no site <http://portal.mec.gov.br>

formação acadêmica de qualidade. Para isso, sabe-se que é necessário que haja uma preparação do corpo docente e de todos que participam direta ou indiretamente do processo ensino/aprendizagem desses alunos.

As pesquisadoras Masini e Bazon (2005) investigaram a inclusão de doze universitários, sendo quatro com deficiência visual, quatro com deficiência auditiva (sic) severa e profunda e quatro com paralisia cerebral. Concluíram, diante dos resultados das entrevistas, que a falta de aceitação na comunidade e o preconceito social dificultam a inclusão assim como a falta de preparo e de interesse de alguns professores em ensinar o aluno deficiente. Para as autoras, a inclusão é

Um trabalho que vai se constituindo ao longo do tempo...não se constrói e finaliza em um período fixo de duração...requer continuidade para que o educando se sinta contido na escola, apto a participar e contribuir para a comunidade educacional a qual tenha o sentimento de pertencer (p.20).

O acesso ao ensino superior é garantido por lei, é um direito de todos. Zabalza (2004, p. 186), professor universitário na Espanha, acrescenta que “o acesso ao ensino superior é, antes de tudo, o direito de os indivíduos crescerem e desenvolverem-se cultural e profissionalmente”. Quando a pessoa busca fazer um curso superior, muitas vezes já tem definido o propósito de ter uma melhor qualificação para atuar no mercado de trabalho. Os alunos universitários com necessidades educacionais especiais também buscam essa qualificação.

Ainda é muito reduzido o número de Surdos que ingressam no ensino superior. Muitos Surdos apresentam grande dificuldade de inclusão nas universidades por se comunicar através da Libras, outros que são *oralizados* também apresentam dificuldades porque muitos professores ignoram sua presença na sala de aula e falam de costas para eles, impossibilitando a leitura orofacial. As aulas em algumas IES ainda são ministradas apenas por meio da comunicação oral, sem a presença do intérprete de sinais.

Cruz e Dias (2009) entrevistaram sete alunos surdos com o objetivo de descrever e analisar as condições dos Surdos no ensino superior. A pesquisa foi desenvolvida a partir das experiências relatadas pelos alunos. Cinco dos sete alunos já haviam concluído o ensino superior, um estava cursando e havia desistido dos três cursos que começou. A pesquisa revelou a dificuldade dos alunos em acompanhar as aulas. Em alguns depoimentos, os alunos revelam que eram obrigados a falar e a escrever perfeitamente em língua portuguesa. Um dos Surdos pesquisados relata que *a leitura labial, além de provocar dor de cabeça e dores nos olhos, é a mesma coisa que nada* e outro relatou que *é muito cansativa*.

A comunicação total também era uma modalidade utilizada pelos professores. A comunicação total faz uso de diferentes formas de comunicação (leitura labial, gestos, mímica) com o objetivo de estabelecer a comunicação entre Surdos e ouvintes. A diferença

linguística dificulta a interação entre Surdos e alunos e professores ouvintes. Além disso, Cruz e Dias (2009) acrescentam que o ambiente de estudo também não é adequado para o aluno surdo. A disposição das carteiras em fila dificulta a leitura labial porque impede que o Surdo tenha uma boa visão da face do professor e dos outros alunos quando participam das aulas. Nessa experiência citada pelos autores, não existe o intérprete de Libras, o que de fato prejudica muito o acompanhamento das aulas pelos Surdos.

O Surdo que cursa o ensino superior pode ser insistente porque quer aprender e conhece os seus direitos. Essa insistência muitas vezes não é bem compreendida, como relatam Cruz e Dias (idem) “Um dia, eu tornei a perguntar, me levantei, e perguntei de novo. Eu me lembro que ele veio e bateu a mão na mesa, pra [...] ficar quieta”.

Outro fato interessante na pesquisa de Cruz e Dias (idem) é a questão da avaliação. Para avaliar os Surdos, os professores passavam trabalhos extraclasse, porque nas provas que são feitas para os ouvintes, os Surdos não conseguiam alcançar um resultado satisfatório. Os trabalhos não contribuíam para aprendizagem do aluno. Não havia um intérprete de Libras para fazer a interpretação do Português para a Libras nas avaliações escritas.

Infelizmente, esses fatos acontecem também na educação básica, e parece que algumas universidades dão continuidade a essas ações, que só contribuem para dificultar a vida acadêmica do Surdo.

O uso de recursos tecnológicos tem invadido todas as esferas de ensino. Com certeza, valer-se da tecnologia para apresentar uma aula significa não apenas ter em mãos figuras tridimensionais, fotos coloridas, gráficos maravilhosos, mas também aproveitar melhor o tempo das aulas, visto que tudo está em apenas um *click*. No entanto, para o Surdo, o uso de data show pode ser um problema, como descreve um dos Surdos pesquisados por Cruz e Dias (idem):

Na faculdade eu tive bastante dificuldade de interpretação de texto, de leitura, *slide*. Ler *slide* para mim era muito rápido, passar slide. Tinha várias pessoas que trabalhavam em cima de slide, passava muito rápido e não dava nem para prestar atenção na professora nem no telão (Revista Brasileira de Educação, p.9).

E quando é usado o recurso do vídeo, o Surdo sente dificuldade com a rapidez da legenda e não consegue acompanhá-la ao mesmo tempo em que presta atenção à imagem (CAMBRA; SILVESTRE E LEAL, 2009).

Percebemos que muitas ações, mesmo que prejudiciais à aprendizagem do Surdo, continuam presentes. Os problemas que o Surdo apresenta em sua aprendizagem vão sendo empurrados para níveis superiores de escolarização e nunca são de fato resolvidos. A exemplo disso, Karnopp (2008) pesquisou as práticas de leitura e escrita em escolas de Surdos, entrevistando oito universitários Surdos. Eles disseram que estavam lendo os primeiros livros de suas vidas. Somente na Universidade foi pedido que eles

lessem. Em outros momentos, eram passados apenas textos pequenos e fáceis de jornais e revistas. Uma das alunas pesquisada lembra que questionou o professor “Por que não lemos livros, agora que estamos no ensino médio?” E o professor teria respondido que ela teria muita dificuldade e que precisava primeiro estudar o vocabulário, gramática e só depois ler os textos. Os Surdos ficaram revoltados com a resposta e foram até a biblioteca e, quando chegaram lá, o bibliotecário lhes ofereceu só livros fininhos e infantis porque eram mais fáceis.

É preciso caminhar em direção oposta a essas ações. Fazem-se necessárias ações que reconheçam o Surdo em sua diferença e que o valorizem em sua potencialidade. Incluir o Surdo significa dar a ele condições de desenvolver-se social, político, culturalmente, respeitando a sua língua e sua singularidade.

Os Surdos conseguirão adquirir a autoconsciência para refletir sobre seu papel dentro da sociedade brasileira e sobre as políticas de inclusão quando tiverem acesso a um ensino que proporcione momentos de reflexão e participação nas discussões acadêmicas. Só por meio desse espaço é que será possível a troca de experiências, ideias, de hipóteses, de crenças, de dúvidas que o indivíduo seja capaz de elaborar em sua própria aprendizagem (ZABALZA, 2004). A autoconsciência leva o grupo a perceber suas peculiaridades e reconhecer as diferentes formas de controle que limitam sua ascendência. O grupo passa a fazer uma avaliação do seu papel dentro da sociedade. Mas, como declara Mannheim (2004), “nem sempre a consciência social coincide com a ascendência dos grupos (...)” e, no caso dos Surdos, essa ascendência dá-se muito lentamente, pois as representações sociais que enfatizam o aspecto patológico da surdez impregnam os discursos e propostas pedagógicas (SKLIAR, 2005). Desse modo, o caminho que os Surdos têm a percorrer na busca pela autoconsciência começou a ser traçado por aqueles que, com muita dedicação, coragem e perseverança, conseguiram alcançar o ensino superior. Os êxitos dessa conquista certamente já podem ser contemplados, mas as mudanças sociais que ela promoverá ainda estão por vir.

A oportunidade que o Surdo tem para alcançar sua identidade perpassa a educação, pois “a educação verdadeira é o meio pelo qual o sujeito é capaz de superar intelectualmente o próprio meio” (MANHEIMM, 2004, p. 93). Só uma educação que respeite o Surdo no seu modo diferente de experimentar o mundo, que privilegie experiências visuais, o uso de Libras e que possibilite a construção de sua identidade poderá levá-lo a adquirir consciência e construir suas próprias ideias. No entanto, para que ocorram as transformações, é necessário que sejam derrubados os discursos que foram construídos durante muito tempo sobre eles.

A Educação Especial reproduziu por muito tempo o discurso *oralista* e seguia os paradigmas repressivos de uma pedagogia voltada para a ideia de que o Surdo é um

indivíduo que carece da audição para ser verdadeiramente um cidadão. Por isso, mesmo que hoje a inclusão esteja em voga e que a língua de sinais já seja reconhecida, muitos Surdos ainda sofrem com a exclusão social por se verem como estrangeiros dentro de sua própria terra.

Rompendo com esse paradigma, alguns Surdos têm alcançado o nível superior e, dando prosseguimento aos estudos, chegam ao mestrado e doutorado. Citamos como exemplo Gladis Perlin, que, com muita dedicação, empenho e determinação é hoje uma das primeiras Surdas a ter o título de doutorado no Brasil. Perlin tem diversos artigos publicados que apresentam como tema principal a identidade surda. Sua disposição e desprendimento no trabalho em prol da comunidade surda têm contribuído para o surgimento de novas discussões e reflexões sobre o Surdo e sua inclusão na sociedade.

Para identificar a marca “surdo” que apresentamos, preciso aproximar o que é fácil entender por sujeito surdo. É uma marca que identifica nós os surdos em crescente posição de termos próprios no interesse gerar poder para si e para os outros (PERLIN, 2005, p. 54).

O conhecimento da identidade unifica o grupo, o leva a agir, a ter segurança e a falar por si mesmo. O leva a vencer os desafios em uma sociedade que está engatinhando no processo de inclusão. De certa forma, essa demora favorece momentos de análises e reflexões, como, por exemplo, o destaque que Larrosa faz a respeito da inclusão:

Para mim, todo discurso, seja ele qual for, é falso, pois louco não pode fazer discurso sobre loucura, médicos e intelectuais fazem; criança não pode fazer sobre ser criança é o adulto estudioso, pai, professor, que faz; pessoas com deficiência não fazem discurso sobre a inclusão, especialistas fazem este discurso falso (Diário na Escola, maio/2003).

A identidade do Surdo é construída a partir da experiência visual e precisa ser compreendida como multicultural (PERLIN, 2005). O Surdo vive em uma sociedade em que predominam pessoas ouvintes para as quais o sentido da audição contribui para a leitura de mundo. As sensações provocadas pela audição produzem uma experiência singular. Basta pensar que muitas de nossas lembranças estão relacionadas a uma música ou, ainda, em quando assistimos a um filme de suspense em que a música nos leva à expectativa de um susto. O Surdo não vivencia essas emoções. Para ele, tudo está relacionado ao estímulo visual.

Não existe uma identidade fixa, estática. Ela é, na verdade, plural e está em constante construção. Cauche (2002) acrescenta que, se considerarmos a identidade como monolítica, impediremos o entendimento dos fenômenos de identidade mista que existem em qualquer sociedade. Os Surdos possuem sua identidade própria pela sua diferença, mas também possuem uma identidade por serem brasileiros mineiros, paulistas etc.

Por essa visão, percebemos que é vital compreender a importância de haver, no Brasil, uma educação que ofereça aos Surdos condições de construir sua própria identidade e participar da sociedade sendo reconhecidos em sua diferença. Eles são pessoas capazes

intelectual, social e politicamente, mas sabe-se que só quando o Surdo começar a fazer o seu próprio discurso é que teremos alcançado o objetivo da inclusão, assim como foi nos Estados Unidos em 1988, quando a força dos Surdos universitários conseguiu depor o reitor ouvinte da Gallaudet University e substituí-lo pelo Dr. King Jordan, eleito o primeiro presidente surdo. Esse acontecimento ajudou a mudar a concepção das sociedades a respeito do indivíduo surdo (SACKS, 2007).

Isso tudo nos faz lembrar Michel Foucault (2000) quando ouve os prisioneiros e os loucos da França e não o que diziam sobre eles. A intenção era saber o conceito que os loucos e presos tinham a respeito da prisão, da penalidade e da justiça. Com esse trabalho, Foucault percebeu que os prisioneiros possuíam uma teoria da prisão, tinham um contra-discurso sobre tudo o que lhes acontecia, por isso não acreditava que pudesse ocorrer uma reforma de fato no sistema, pois ou a reforma é elaborada por pessoas que falam pelos outros (representantes) ou porque a reforma é feita por aqueles que estão envolvidos diretamente na causa que, segundo Deleuze em conversa com Foucault (2000)¹⁷, deixaria de ser uma reforma para ser uma revolução. Por isso, quando o Surdo começar a falar por si mesmo e for ouvido em suas reivindicações, terá início um novo momento em nossa história, pois a partir daí estaremos percebendo o outro como pessoa potencialmente capaz de construir e realizar seus projetos (MACHADO, 2000).

4.1 EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR COM EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Temos discutido, até então, a inclusão das pessoas com necessidades educacionais no ensino superior e as dificuldades que enfrentam. Vimos mais especificamente a educação dos Surdos, que tem sido o foco do presente trabalho. Dentre as opções de ensino universitário inclusivo, temos dois modelos que privilegiam a educação bilíngue para os Surdos.

Em 1857 foi fundado, no Rio de Janeiro, o primeiro Instituto para Surdos, com o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Seu fundador, o francês Edward Huet, veio a convite de D. Pedro II para assumir o cargo de diretor do Instituto e dar início à educação de Surdos no Brasil. Huet desenvolvia seu trabalho baseado possivelmente na língua de sinais francesa. De início, o Instituto só recebia alunos do sexo masculino; apenas em 1931 meninas passaram a ser aceitas. Em 1957, passa a receber o nome de Instituto Nacional de

¹⁷ Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze *in* *Microfísica do Poder*, cap. IV (cf. Bibliografia).

Educação de Surdos (Ines). Em 1990, é reconhecido como um Centro Nacional de referência na área da surdez¹⁸.

Seguindo o seu pioneirismo quanto à educação de Surdos, o Ines deu início ao primeiro curso de graduação bilíngue em 2006. O curso inicialmente era de graduação em Normal Superior Bilíngue, porém em maio do mesmo ano, a partir das novas Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia, o Ines viu a possibilidade de transformar o curso Normal Superior em Pedagogia (FRANCO, 2009).

O curso bilíngue de Pedagogia considera que a língua de instrução das disciplinas é a Libras e a língua portuguesa é uma disciplina obrigatória só na modalidade escrita. Em sua grade curricular, o curso apresenta diferentes disciplinas que valorizam o *bilinguismo*, ou seja, tanto a língua de sinais como a língua portuguesa são contempladas. Para Evans (2004), a teoria bilíngue pode ser aplicada na educação de Surdos desde a infância, mas faz-se necessária uma mudança de perspectiva da “falta” para uma perspectiva cultural. Perlin (2000) acrescenta que a cultura surda precisa estar presente no currículo para que o Surdo possa encontrar sua identidade na história. Gesueli (2000) leva-nos a uma compreensão mais clara sobre o *bilinguismo* quando nos mostra que ele corresponde a uma concepção bicultural, na medida em que a aceitação de uma língua envolve a aceitação de uma cultura. Desse modo, a educação bilíngue para o Surdo valoriza a sua cultura ao mesmo tempo em que o leva a conhecer a cultura dos ouvintes. O mesmo ocorre com os ouvintes quando participam da educação bilíngue.

No curso bilíngue de Pedagogia do Ines, um dos pontos relevantes dentro da grade curricular é a presença de um programa de produção de textos. Pelo que consta na ementa da disciplina, ela é trabalhada nos sete períodos do curso com o objetivo de incentivar ações reflexivas e crítica. Existe uma preocupação substancial com o desenvolvimento das potencialidades do Surdo, visto que o currículo proposto pelo curso atua na sua necessidade pedagógica.

Outra experiência que segue o ensino bilíngue é o curso de graduação de licenciatura em Letras – Libras, que adquire maior dimensão por ser a distância e ocorrer em diferentes regiões do Brasil. O curso responde a uma demanda de formação de profissionais surdos e ouvintes para atuar na educação de surdos. Para atender a essa demanda, fez-se necessária a oferta de um curso de formação que possa acolher as necessidades regionais. O Decreto 5.626/05, que trata da formação do profissional para atuar na educação de surdos, inaugurou o caminho para essa formação.

A educação a distância (EAD) teve início no Brasil nos meados da década de setenta como uma opção pedagógica. Configura-se como um modelo de

¹⁸ Informações adquiridas no site www.ines.gov.br/avam. Acesso em 10/11/2009.

ensino/aprendizagem que se utiliza de meios e tecnologias como forma de promover a interação entre o professor/aluno/tutor que se encontram em espaço físico e tempo distintos. Além do objetivo de democratizar o acesso aos diferentes níveis de ensino, a EAD busca também promover a oportunidade de uma formação continuada (KELMAN, 2010; NEVES, 2005). Com o aperfeiçoamento e desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação (TICs), a educação a distância tem conseguido oferecer aos seus alunos momentos de interação humana que contribuem para o processo de ensino/aprendizagem (KELMAN, 2010).

Os meios e as tecnologias servem de apoio ao sistema de comunicação da EAD, atuando como mediadores no processo de interação entre tutores/alunos/ professores. O meio é a forma geral de comunicação que considera o conhecimento particular de cada sujeito. São exemplos de meios: contato presencial entre as pessoas, material escrito, áudio, televisão. As tecnologias conduzem os meios, por exemplo: as impressoras, as fitas cassetes, CDs, rádio, telefone, computadores, satélites, videoconferências (ALONSO, 2005).

Embora cercada de muitas críticas e preconceitos que surgiram devido a casos isolados a respeito da qualidade do ensino que é oferecido pela EAD, seu avanço é inevitável. O início da EAD segue o processo do próprio desenvolvimento social e vem de encontro às demandas da sociedade moderna.

O desenvolvimento da EAD se deu por quatro etapas diferentes: sistemas de primeira geração, sistemas de segunda geração, sistemas de terceira geração e de quarta geração. Os sistemas da primeira geração eram baseados em material impresso ou manuscrito. As universidades dos Estados Unidos, Canadá e Austrália em 1880 já ofereciam curso de extensão por correspondência. No início do século XX surgiram na União Soviética e África do Sul cursos universitários por correspondência. Nos anos 50, os sistemas da segunda geração utilizavam a televisão e o rádio para transmitir as aulas para os alunos. Os sistemas da terceira geração são uma integração dos dois sistemas anteriores, configurando uma abordagem multimídia. Assim, os sistemas da terceira geração eram baseados em textos, áudio e televisão. A partir dos anos 80, a computação foi incorporada às atividades pedagógicas dos sistemas de EAD. A partir de então, o uso dos computadores tem sido a principal via de comunicação entre alunos, tutores e professores da EAD (ALONSO, 2005).

O computador tem viabilizado momentos em que aluno, professor e tutor podem se comunicar diretamente. A videoconferência e o correio eletrônico favorecem os encontros, o que, segundo Alonso (2005), é um elemento significativo e essencial para a organização de sistemas de EAD. Na proposta de uma EAD, professores e alunos não estão isolados, mas apenas encontram-se em lugares diferentes. A interação professor/aluno e aluno/aluno,

primordial no processo de ensino, é obtida por meio das tecnologias e das aulas presenciais.

O uso da tecnologia na EAD implica a formação de professores que conheçam e saibam trabalhar com as novas ferramentas tecnológicas, e também que os alunos conheçam e dominem o uso dessas ferramentas. Kelman (2010, p.3) acrescenta que “as ferramentas da EAD propiciam o início da discussão sobre o papel e o uso dos meios tecnológicos no contexto da escola, incentivando a utilização das tecnologias informativas e comunicacionais no trabalho pedagógico”. Assim, percebe-se que, a cada dia, a tecnologia com suas diferentes possibilidades de ação promove o acesso de pessoas ao conhecimento acadêmico.

Um curso oferecido à distância também pode promover a inclusão digital de muitos alunos que precisavam aprender utilizar os recursos do computador para poder prosseguir no curso e desenvolver sua autonomia para aprendizagem (NEVES, 2005). Assim, Kelman (2010) constatou, enquanto coordenadora pedagógica de um curso a distância de especialização, que alguns alunos recorreram aos filhos em busca de ajuda para desenvolver suas tarefas e adquiriram computadores para desenvolver melhor as atividades propostas pelo curso. Houve, portanto, inclusão digital.

O ensino a distância ressalta a importância da autonomia do aluno para seu aprendizado. Isso faz que as propostas da EAD considerem os aspectos sociais, culturais e as necessidades dos alunos para criar condições de autoaprendizagem. A EAD apresenta o ensino centrado no aluno adulto que necessita de estratégias diferentes daquelas usadas na educação de crianças (BELLONI, 2001). Essas estratégias precisam proporcionar o intercâmbio de informações e estimular os alunos para que continuem motivados no decorrer do curso.

Nesse contexto, insere-se o curso de Licenciatura em Letras – Libras executado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que possuía inicialmente convênio com sete instituições de ensino superior, denominadas de polo. Esses polos estão localizados na: Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Centro Federal de Educação Tecnológica de Estado de Goiás (Cefet/GO), Universidade de São Paulo (USP), Instituto de Educação de Surdos no Rio de Janeiro (Ines), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em abril de 2008 outros polos foram incorporados¹⁹: Universidade Estadual do Pará (UFPA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet/RN), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG), Universidade Federal do

¹⁹ Informação adquirida no site da agência de comunicação da UFSC. www.agecom.ufsc.br. Acessado em 23/11/2009.

Espírito Santo (Ufes), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Cada um dos 16 polos possui aproximadamente 55 alunos matriculados e na UFSC são 60 alunos. Para o desenvolvimento desse projeto a UFSC conta com o apoio financeiro do MEC através da Secretaria de Educação a distância e Secretaria de Ensino Especial (CERNY; QUADROS, 2009).

Todo o trabalho pedagógico do curso de licenciatura em Letras – Libras privilegia a língua de sinais como língua do Surdo, o que confere a ele uma oportunidade de ter acesso ao conhecimento acadêmico de modo efetivo. Cerny e Quadros (idem) apontam que o curso revela-se com um verdadeiro desafio por ser a distância e por trabalhar com a língua de sinais como o meio de aprender e ensinar dos Surdos.

A importância do reconhecimento da língua de sinais como meio de instrução para a educação do Surdo oportuniza momentos de troca de experiências e maior interação entre professores e alunos, desse modo, a aprendizagem se dá em diferentes momentos e espaços. Zabalza (2004) lembra que:

O aprender é como conversar: recriamos nosso próprio discurso à medida que interagimos com o discurso alheio, ou seja, o que os outros dizem ou fazem modifica o que eu mesmo digo ou faço; caso contrário, isso não seria um diálogo em que cada um intervém sem considerar o que o outro diz e sem mesmo considerar o que dissemos em frases anteriores da conversa, agindo à margem das condições que o próprio contexto determina (p. 194).

Para Zabalza (idem), os alunos aprendem de forma gradativa com o enriquecimento do conhecimento que já possuem. O aluno universitário já possui uma bagagem de experiências, vivências e conhecimentos que não podem ser ignorados. Pelo contrário, as trocas de informações contribuem para sua formação, preparando os alunos para os novos desafios e expectativas.

O aluno se sentirá estimulado a participar das aulas se elas forem conduzidas em um ambiente de diálogo. A interação entre alunos e professores propicia momentos de reflexão, eliminando as barreiras para os momentos de aprendizagem. O diálogo é apontado como um dos caminhos para que o aluno possa agir sobre o processo de sua aprendizagem. Ele não deve se tornar passivo nesse processo (TACCA & GONZÁLEZ REY, 2008).

Outro aspecto importante a destacar é a valorização da participação do Surdo no planejamento do curso. A participação efetiva do profissional Surdo no processo de planejamento acrescenta outro olhar sobre as questões a serem discutidas (SKLIAR; LUNARDI, 2000).

O curso Letras – Libras, por ser oferecido a distância, requer o uso de tecnologias que atendam às especificidades do curso, o qual é mediado pela Libras. Para Cerny e Quadros (2009), o uso da tecnologia tornou-se um grande desafio. O uso das tecnologias de

informação e comunicação (TICs) precisa viabilizar o processo de aprendizagem para o aluno surdo e ele precisa ter segurança e autonomia no uso dessa tecnologia.

Outro aspecto relevante no curso Letras – Libras é a flexibilidade do seu currículo. Essa flexibilidade parte da ideia de que “as manifestações da cultura não podem ser consideradas como definitivas e absolutas, mas interpretáveis ou provisórias em relação às circunstâncias nas quais foram construídas” (CERNY; QUADROS, 2009). Esse entendimento sobre o currículo mostra um grande avanço em relação a outras instituições de ensino superior que implementam projetos de inclusão, sem que seja feita uma avaliação do seu currículo.

O currículo do curso Letras – Libras é organizado em períodos e o conteúdo das disciplinas é disponibilizado de três formas: a) material didático impresso (caderno de estudo); b) material didático *online* (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – Avea); c) material didático em DVD/vídeo. Os materiais são desenvolvidos respeitando as particularidades de cada realidade socioeconômica e cognitiva dos alunos (CERNY; QUADROS, 2009). Esse currículo está organizado a partir de três áreas do conhecimento: a) Área de Conhecimentos Específicos, b) Área de Formação Pedagógica Geral, envolvendo disciplinas que discutem e analisam processos educativos e c) Área de Formação Pedagógica Específica, que engloba disciplinas que tratam da formação do professor.

Essa organização curricular atende às exigências básicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica nas questões legais apontadas pelo MEC e pela UFSC, como também nos aspectos epistêmico-metodológicos, os quais atendem às especificidades de ensino e aprendizagem do Surdo. A organização curricular segue seis princípios que norteiam suas ações: a) formação geral e específica; b) desenvolvimento de competências e habilidades; c) integração horizontal e vertical; d) interdisciplinaridade; e) flexibilidade; e f) avaliação contínua (CERNY; QUADROS, 2009).

Ainda sobre a estrutura do Letras – Libras, vale ressaltar que o processo educativo é desenvolvido de forma coletiva através de diferentes momentos:

- Seminários temáticos: onde são discutidas as possíveis modificações a serem realizadas no curso.
- Encontros da coordenação com os alunos: a coordenação visita os polos para saber dos alunos sobre o desenvolvimento do curso.
- Formação dos professores tutores: todos os anos são realizados encontros presenciais com os tutores. Nessas reuniões são feitas avaliações sobre o desenvolvimento do curso e, de forma conjunta, são tomadas as decisões sobre possíveis mudanças. Para Cerny e Quadros (2009), “Uma instituição que oferece pela primeira vez um curso na

modalidade a distância e em Libras precisa estar aberta e atenta, atuando com muita criatividade para identificar as melhores alternativas para o processo pedagógico”. Esse espaço proporciona o diálogo entre as diferentes ideias, facilitando a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho (OLIVEIRA, 2009).

- Espaço colaborativo: espaço virtual em que são repensadas constantemente as ações pelos professores tutores, professores monitores, intérpretes, e as coordenações. A partir das discussões podem surgir novas ações e encaminhamentos.

- Construção Coletiva do regimento do curso: os coordenadores de polos, de curso e pedagógicos participam de forma coletiva na elaboração das regras pedagógicas e administrativas.

O ensino bilíngue para o Surdo inaugura novas possibilidades para pesquisas e estudos que tenham por objetivo propiciar uma vida melhor não somente aos Surdos, mas a todos que desejam fazer do Brasil uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

CAPÍTULO V – DELINEAMENTO DO OBJETO DE PESQUISA

5.1 JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa está associado à minha experiência profissional junto aos alunos surdos. Durante os dez anos de trabalho, tenho observado o crescente número de alunos surdos que concluem o ensino médio e partem à procura de emprego. Muitos retornam à escola para visitar e conversar sobre suas conquistas e outros, no entanto, compartilham de suas dificuldades em continuar cursando uma faculdade ou mesmo em conseguir um emprego.

Os Surdos que optam por prosseguir nos estudos enfrentam alguns dilemas: *Qual faculdade? Tenho base para ingressar na universidade pública? Que curso?* São as dúvidas normais compatíveis com a idade e o período em que se encontram.

O Decreto nº. 3.298/1999, em seu artigo 24, já apresenta a proposta de uma educação inclusiva também no ensino superior: “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. Apesar do decreto existir desde 1999, ainda há resistência por parte de algumas instituições de ensino superior no Brasil em acatar as decisões legais. Sabemos desses desrespeitos por acompanharmos a luta de famílias de Surdos que precisaram entrar na justiça para que o filho tivesse a presença do intérprete de Libras assegurada durante as aulas no curso superior.

Após o Decreto nº 5.626/2005, algumas instituições de ensino superior contratam o profissional tradutor e intérprete de Libras para auxiliar o Surdo na compreensão das disciplinas curriculares. No entanto, alguns problemas persistem, como, por exemplo, a falta de preparo dos docentes em saber lidar com a diferença e a metodologia de ensino utilizada, que não considera a diferença linguística do Surdo. O Surdo possui uma particularidade quanto à sua língua que é visoespacial e não oral-auditiva. Diante dessa particularidade, sua aprendizagem ocorre por experiências visuais. Para atendê-lo em sua especificidade, é importante não somente a presença do intérprete, mas também que o professor utilize recursos visuais (QUADROS, 2006).

Mesmo diante de decretos e leis que garantam o direito das pessoas com necessidades especiais de ter acesso ao ensino superior, ainda existem obstáculos para que elas tenham acesso ao conhecimento acadêmico. Por essas situações, podemos perceber claramente a presença de discursos e representações sociais dominantes que permeiam as práticas educativas que consideram o Surdo como incapaz.

Infelizmente, representações sociais que imprimem preconceitos e estereótipos estão desde cedo acompanhando a vida escolar dos Surdos. Muitos professores não consideram a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas para que seus alunos possam desenvolver-se cognitivamente, por acreditarem que eles não possuem capacidade para aprender (OLIVEIRA, 2006). Sabe-se que essa visão não existe somente em relação ao Surdo, mas que se estende a toda educação especial, como vemos em Mitjans Martinez e González Rey (2006) quando destacam que uma das barreiras subjetivas para o processo de inclusão são as representações de uma escola como sendo um espaço de homogeneização para se alcançar os objetivos educativos predefinidos.

Novas propostas estão sendo desenvolvidas na educação para Surdos. São tímidas, mas tendem a servir de referência. Um bom exemplo é o curso de graduação em Letras – Libras que ocorre em diferentes universidades federais do Brasil. O curso é coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina e é desenvolvido a distância com uma metodologia adequada ao aluno surdo.

A escolha do tema foi feita com base nos benefícios de aprendizagem que uma educação bilíngue pode proporcionar ao Surdo. A relevância deste trabalho está em mostrar que é importante o estudo das representações sociais que profissionais que atuam na educação dos Surdos possuem sobre o aluno surdo. A expectativa com este trabalho é que ele possibilite, posteriormente, mudanças nas ações que norteiam as políticas públicas.

Esta pesquisa tem como eixo a Teoria das Representações Sociais, pois o que os profissionais que atuam na educação de surdos pensam sobre a surdez, as ideias que possuem sobre as pessoas surdas, movem suas práticas pedagógicas (FRIÃES; PEREIRA, 2000).

Justifica-se a pesquisa das representações sociais da surdez no ensino superior e mais especificamente no curso de graduação Letras – Libras por ser um curso superior voltado a atender o Surdo em suas especificidades educacionais.

5.2 QUESTÕES DE PESQUISA

* Quais são as representações sociais do professor tutor e/ou intérprete do curso Letras – Libras/EaD – UFSC do polo UnB sobre o Surdo?

*Quais são as representações sociais que os alunos surdos do polo UnB têm sobre si mesmos?

*Quais são as representações sociais que norteiam a interação entre professor tutor e/ou intérprete de Libras e alunos surdos no curso de graduação Letras – Libras/EaD – UFSC?

5.3 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar as representações sociais dos alunos Surdos e profissionais do curso de graduação de licenciatura em Letras- Libras/EaD – UFSC sobre o aluno surdo.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar, analisar e interpretar as representações sociais do professor tutor e/ou intérprete do curso Letras – Libras/EaD – UFSC do polo UnB sobre o Surdo.
- 2) Identificar, analisar e interpretar as representações sociais que os alunos surdos do polo UnB têm sobre si mesmos.
- 3) Identificar, analisar e interpretar as representações sociais que norteiam a interação entre professor tutor e/ou intérprete de Libras e alunos surdos no curso de graduação Letras – Libras/EaD – UFSC e a diferença que essas representações fazem em seu aprendizado.

CAPÍTULO VI – MÉTODO

Para o desenvolvimento de pesquisas, o pesquisador pode escolher entre uma natureza quantitativa ou qualitativa ou utilizar ambas. A pesquisa de natureza quantitativa trabalha mais com levantamentos numéricos, modelos estatísticos para explicar os dados, enquanto que a pesquisa de natureza qualitativa trabalha interpretando a realidade social (GASKELL & ALLUM, 2008). As representações sociais estão presentes dentro do âmbito social e são expressas por meio da comunicação entre as pessoas. Assim, seu estudo é qualitativo (SPINK, 2004).

Para o pesquisador qualitativo, o importante é saber como as pessoas constroem o seu espaço social e as interações que são estabelecidas socialmente. Os aspectos sociais e psicológicos são os mais investigados por meio de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009).

Para Flick (2009, p.8), existem formas diferentes para estudar o fenômeno social:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como a análise desse material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

O método e a técnica a ser escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa dependerão dos objetivos delineados pelo pesquisador. As informações que serão usadas para análise podem ser construídas por meio de diferentes técnicas. Em uma pesquisa qualitativa, as informações são construídas principalmente por meio das diferentes formas de comunicação humana; comportamentos, simbolismos ou produções culturais. Por exemplo, as informações podem ser construídas a partir de (GIBBS, 2009, p.17):

- Entrevistas individuais ou grupos focais;
- Observação participante etnográfica;
- Correio eletrônico;
- Páginas da *internet*;
- Propaganda: impressa, filmada ou televisionada;
- Fotografias.

GIBBS (2009) destaca que a análise de texto é o mais comum e quando existem informações em vídeo e áudio, é feita a transcrição para facilitar a tarefa de análise do pesquisador. Para o autor, a informação contida no vídeo preserva os aspectos visuais das

informações que ficam omitidas na transcrição. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram selecionados diferentes instrumentos para a construção da informação, entre eles, temos a entrevista, que foi realizada em língua de sinais e depois transcrita para a língua portuguesa.

O aporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2007). A investigação das representações sociais segue um caráter de multimétodos porque possibilita o uso de diferentes técnicas para o levantamento das representações (ALMEIDA, 2005).

A triangulação de informações é umas das formas usadas pelos pesquisadores sociais para enriquecer o conhecimento sobre a realidade estudada (GIBBS, 2009). O termo *triangulação*, segundo o mesmo autor, surgiu de uma prática usada na agrimensura. Para estimar a distância de um objeto que se encontrava muito distante, ele construía um triângulo. Usando a trigonometria, o agrimensurador conseguia encontrar a distância. O termo “triangulação” é usado quando se quer partir de diferentes informações para chegar a uma informação mais clara.

Além de ser qualitativa, esta pesquisa também possui o caráter exploratório por ter como objetivo esclarecer conceitos e ideias e também por proporcionar uma visão mais ampla do fato a ser investigado (GIL, 2008). Segundo esse mesmo autor, o planejamento de uma pesquisa exploratória é mais flexível para favorecer um melhor conhecimento do fenômeno estudado. Uma pesquisa exploratória pode ser desenvolvida por meio de um estudo de caso.

Este trabalho de pesquisa constitui-se em um estudo de caso, se considerarmos que a unidade-caso são grupos sociais que interagem dentro de uma proposta pedagógica de inclusão em uma instituição de ensino superior que tem como objetivo principal formar profissionais para atuar com a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa. Gil (2002, p. 138) considera que “caso pode ser entendido como uma família ou qualquer outro grupo social um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura”. Para Spink (2008), existe a possibilidade de estudar as representações sociais como estudos de casos quando se privilegia a diversidade e o processo de elaboração das representações.

As representações sociais se organizam como forma de saber e permitem que os grupos sociais elaborem sua realidade, construam novos conhecimentos. Desse modo, as representações sociais contribuem para a formação da identidade social (ALMEIDA, 2005). Partindo dessa perspectiva, o estudo das representações sociais da surdez corrobora com um conhecimento mais profundo sobre o que move as diretrizes para a educação dos Surdos no ensino superior.

Segundo Almeida (2005, p.123), “as representações sociais permitem justificar, *a posteriori*, os comportamentos e as tomadas de decisões”. Com isso, é possível considerar que muitas das ações adotadas na educação de Surdos são justificadas a partir de representações que foram cunhadas com base na visão clínica da surdez.

Para Spink (2008), as representações sociais não podem ser entendidas somente no nível cognitivo, elas precisam ser entendidas a partir do contexto em que são estruturadas, ou seja, nas interações sociais do cotidiano. Nesse caso, o estudo das representações sociais da surdez será realizado no âmbito do curso de Letras – Libras que é o foco do nosso estudo.

6.1 CENÁRIO DE PESQUISA

O curso Letras – Libras/EaD – UFSC é um curso de graduação de Licenciatura em Letras e Língua de Sinais oferecido na modalidade a distância em convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da – Secretaria de Educação a distância (SEED) e Secretaria de Ensino Especial (SEE) (CERNY; QUADROS, 2009). O curso é desenvolvido em dezessete instituições conveniadas, chamadas de polos. O quadro I apresenta a relação dos polos distribuídos pelas regiões do Brasil.

Abaixo temos o quadro que apresenta a relação dos polos do curso de graduação Letras – Libras distribuídos nas cinco regiões do Brasil.

Quadro I - Relação dos polos do Letras – Libras

Região	Local/ instituição			
Norte	UEPA Universidade Estadual do Pará Rua do Una, 156 – CEP: 66.113-200 Belém - Pará			
Nordeste	IFET/RN Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte	UFBA Universidade Federal da Bahia	UFC Universidade Federal do Ceará	UFPE Universidade Federal do Pernambuco
Centro Oeste	IFET/GO Instituto Federal de Educação Tecnológica de	UFGD Universidade Federal de Grande Dourados	UNB Universidade de Brasília Departamento de	

	Goías		Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas	
Sudeste	<p>IFET/MG</p> <p>Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais</p> <p>UNICAMP</p> <p>Universidade Estadual de Campinas Cidade Universitária “Zeferino Vaz”</p>	<p>INES/RJ</p> <p>Instituto Nacional de Educação de Surdos – Sede Rio de Janeiro</p>	<p>UFES</p> <p>Universidade Federal do Espírito Santo Departamento de Línguas e Letras</p>	<p>USP</p> <p>Universidade de São Paulo</p>
Sul	<p>UFSC</p> <p>Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Comunicação e Expressão – Prédio B Campus Universitário – Trindade</p>	<p>UFSM</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação –</p>	<p>UFRGS</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>	<p>UFPR</p> <p>Universidade Federal do Paraná</p>

As aulas são desenvolvidas em ambiente virtual e aulas presenciais. As aulas presenciais acontecem em duas modalidades: videoconferência e vídeo aula. Na videoconferência, os professores ministram a palestra por meio do vídeo usando a Libras e, após a palestra, os alunos dos diferentes polos podem participar com suas perguntas em Libras, o professor(a) responde ao aluno também em Libras. Na vídeo aula não ocorre a interação. A aula que é apresentada pode ser acessada pelo aluno no ambiente virtual do curso. Os professores tutores e os intérpretes orientam os alunos nas atividades propostas pelo curso e passam as informações sobre as atividades seguintes. Os tutores também são responsáveis por corrigir as avaliações dos alunos. As aulas presenciais são usadas para apresentação de trabalhos e aplicação das avaliações.

Alguns dos textos usados como material de estudo dos alunos estão disponíveis na *home page* do curso Letras – Libras/EaD – UFSC: www.libras.ufsc.br

Essa pesquisa foi desenvolvida em duas partes. A primeira parte da pesquisa foi desenvolvida através de um questionário enviado por *e-mail* (correio eletrônico) para os professores tutores e intérpretes de Libras dos dezessete polos do curso de Letras – Libras/EaD – UFSC. O mesmo questionário foi aplicado aos professores tutores e/ou intérpretes de Libras na UnB. A segunda parte da pesquisa foi desenvolvida na Universidade de Brasília – UnB, onde são realizadas as aulas presenciais do polo UnB.

6.2 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram os professores tutores e/ou intérpretes dos dezessete polos em que são realizadas as aulas do curso Letras- Libras que se dispuserem a responder ao questionário misto enviados por *e-mail* e alunos surdos que estão cursando graduação em Letras – Libras/EaD – UFSC no polo da Universidade de Brasília – UnB.

Então, como participantes, temos 15 alunos surdos da turma de 2008 de licenciatura, 23 aluno surdos da turma de 2006, 11 professores tutores e/ou intérpretes de Libras da Universidade de Brasília e demais polos e 6 alunos que participaram das entrevistas. As turmas de licenciatura contavam com vinte e oito alunos surdos, mas a frequência nas aulas era em média de dezessete a vinte alunos. No total, tivemos 55 participantes.

Quadro II - Participantes da pesquisa

Alunos surdos que responderam o questionário	Professores intérpretes de Libras e/ou tutores	Alunos surdos entrevistados
15 da turma de 2008	11	6
23 da turma de 2006		
Total: 55 participantes		

Todos os participantes foram voluntários e assinaram um termo de consentimento informado e terão seus nomes em sigilo. O termo de compromisso encontra-se no apêndice deste trabalho.

6.3 INSTRUMENTOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos:

- Protocolo de observação
- Questionário misto;
- Roteiro de entrevista.

Segue a descrição da cada um dos instrumentos.

6.3.1 PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

A observação das relações sociais que ocorrem no espaço em que acontece a pesquisa é de grande relevância para que o pesquisador possa organizar as estratégias de contato com os participantes. No estudo sobre as representações sociais, faz-se necessária a observação para que se conheça a realidade psicossocial dos sujeitos em estudo (SOUZA FILHO, 2004). Além disso, o contato do pesquisador com os sujeitos da pesquisa proporciona oportunidades de maior familiarização e compreensão do material a ser analisado e interpretado posteriormente.

Para González Rey (2005), o valor das informações fornecidas pelo pesquisado em situações informais é tão legítimo quanto as que são fornecidas por meio de instrumentos. Assim, esses momentos de observação contribuem para o pesquisador ter mais clareza na compreensão do fenômeno estudado.

As observações foram realizadas na Universidade de Brasília – UnB por ser uma das instituições que possui convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e que oferece o curso de graduação em licenciatura e bacharelado em Letras – Libras. As aulas acontecem em um ou dois finais de semana por mês, sábado e domingo, no turno matutino e vespertino. Para o momento da observação, a pesquisadora escolheu um dos dias para estar presente nas aulas. As aulas iniciavam às 08h30 e terminavam 11h40 com intervalo para almoço seguido do retorno dos alunos para um novo período de aulas, que durava de 14h até as 18h.

Os encontros eram realizados em uma sala emprestada pelo departamento de Biologia, pois a turma não possuía uma sala própria para desenvolver suas atividades. A dificuldade com a sala justificava-se pela necessidade de se ter acesso à *internet* para a realização da videoconferência.

As observações foram feitas na turma de licenciatura em Letras – Libras de 2008; no entanto, em algumas aulas, havia a presença da turma de bacharelado que fazia a mesma disciplina no semestre.

Durante os momentos de observação, foi possível estabelecer um contato maior com os alunos e professores intérpretes e tutores que resultou em vários momentos de conversa informal, contribuindo para uma melhor compreensão das atividades e da dinâmica do curso.

Foram seis dias de observação, sendo que um dia foi realizada a observação nos dois turnos. No total, foram 28 horas de observação em diferentes meses. Demos início às observações em fevereiro e concluímos em abril.

As observações foram anotadas em um protocolo cujo modelo encontra-se no apêndice A deste trabalho.

6.3.2 QUESTIONÁRIO MISTO

O uso do questionário é muito comum no estudo das representações sociais porque, segundo Almeida (2005), esse instrumento permite identificar como as respostas estão organizadas a partir de uma análise quantitativa, e o questionário também nos mostra os aspectos explicativos e discriminantes de certo grupo ou grupos sociais.

O questionário usado na pesquisa possui perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas são para a identificação do respondente, correspondem à primeira parte do questionário. A segunda parte é composta por perguntas abertas para que os respondentes possam se expressar com maior liberdade. Foram feitos dois questionários diferentes em número de perguntas. O que foi aplicado para os alunos surdos continha três perguntas abertas, enquanto que o questionário para professores tutores e/ou intérpretes de Libras continha sete perguntas. As duas primeiras perguntas abertas são iguais nos dois questionários e, por isso, serão as usadas para análises; as demais poderão ser usadas em outro momento. Os questionários encontram-se nos apêndices B e C deste trabalho.

O questionário foi aplicado pessoalmente pela pesquisadora aos alunos surdos do polo UnB nas turmas de 2006 e 2008. Foram aplicados quarenta e cinco questionários, sendo que vinte e seis para alunos surdos da turma de 2006 e dezenove para os alunos surdos da turma de 2008. No entanto, para as análises foram usados trinta e oito questionários. Sete questionários não puderam ser incluídos nas análises porque não possibilitaram o reconhecimento das representações sociais. O mesmo questionário foi aplicado aos professores tutores e/ou intérpretes de Libras do polo UnB e enviado por *e-mail* para os professores tutores e/ou intérpretes de Libras dos dezesseis polos que se encontram em diferentes estados brasileiros.

Foi enviado por via eletrônica um questionário para cada professor tutor e/ou intérprete de Libras dos seguintes polos: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Centro Federal de Educação Tecnológica de Estado de Goiás (Cefet/GO), Universidade de São Paulo (USP), Instituto de Educação de Surdos no Rio de Janeiro (Ines), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual do Pará (UFPA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet/RN), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), perfazendo um total de setenta e um questionários enviados. Obtivemos

resposta de apenas onze profissionais, incluindo os do polo UnB. Em conversa informal com intérpretes, ficamos sabendo que alguns desenvolvem também a função de tutores no curso, conhecidos como “tutortérpretes”, o que dificultou um pouco a contagem de sujeitos. Outro fator importante foi que quatro *e-mails* não foram reconhecidos e retornaram, dificultando o contato para aplicação do questionário.

Os professores tutores e/ou intérpretes de Libras que responderam aos questionários *online* são dos seguintes polos: Universidade federal de Grande Dourados – UFGD; Universidade de Campinas – Unicamp; Universidade Federal da Bahia – UFBA, Ines do Rio de Janeiro, com exceção da Universidade de Brasília – UnB, em que foi entregue pessoalmente.

6.3.3 ROTEIRO DE ENTREVISTA

As entrevistas são utilizadas nos trabalhos de pesquisa sobre representações sociais (ALMEIDA, 2005). O roteiro de entrevista utilizado apresenta certo grau de estruturação por ser guiado por uma relação de pontos de interesse. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e o entrevistado fica livre para responder (GIL, 2008). A entrevista proporciona o contato do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, o que possibilita oportunidades de maior familiarização e compreensão do material a ser analisado e interpretado posteriormente.

As entrevistas individuais foram realizadas com seis alunos surdos da graduação Letras – Libras/EaD – UFSC no polo UnB, sendo que três alunos eram da turma de 2008 e três alunos da turma de 2006. As entrevistas duraram, em média, 15 minutos. Esses alunos foram voluntários para participar das entrevistas e assinaram o termo de consentimento.

Por serem alunos surdos e usuários de língua de sinais – Libras, toda entrevista foi filmada e depois transcrita para a língua portuguesa pela própria pesquisadora, por ser intérprete de Libras. Por ser a língua de sinais muito rica em expressões faciais e corporais que também constituem formas de comunicação, a filmagem possibilitou a visibilidade de outros elementos para análise.

Posteriormente, foi realizada uma revisão da transcrição das entrevistas selecionadas com o apoio de um intérprete de libras não envolvido na pesquisa, não apresentando discordâncias na tradução realizada pela pesquisadora.

O roteiro de entrevista encontra-se no apêndice D deste trabalho.

A seguir, elaboramos um quadro organizativo e sistematizador dos instrumentos, materiais e procedimentos para efeito de melhor compreensão da pesquisa realizada.

Quadro III - Os instrumentos e materiais e procedimentos utilizados na pesquisa

Instrumentos	Materiais	Procedimento
Observação	Uso de um protocolo de observação	Observação da turma de 2008 do curso de licenciatura Letras – Libras do polo UnB.
<p>Questionário misto</p> <p>Questionário com perguntas abertas e com uma parte destinada à identificação do respondente</p>	Cópias do questionário preparado pela pesquisadora	<p>1º- Envio dos questionários <i>online</i> aos professores tutores, e intérpretes dos diferentes polos do Letras – Libras/EaD – UFSC.</p> <p>2º aplicação dos questionários no pólo UnB para os professores tutores e intérpretes e alunos surdos das turmas de 2006 e 2008.</p>
<p>Entrevistas</p> <p>Roteiro com cinco perguntas para orientar a entrevista. As entrevistas foram filmadas e depois traduzidas da Libras para a língua portuguesa na modalidade escrita</p>	Câmera filmadora digital	Entrevistas realizadas com seis alunos surdos do polo UnB, sendo que eram três alunos da turma de 2006 e três alunos da turma de 2008.

6.4 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, entramos em contato com a professora coordenadora geral do curso de Letras – Libras /EaD – UFSC e também com as coordenadoras do polo do Letras – Libras na UnB. Após aprovação da pesquisa pela coordenadora geral do curso de Letras – Libras /EaD – UFSC através de carta de aceite enviada à pesquisadora e também pelas coordenadoras do polo UnB, demos início à produção de informações por meio de questionário, observações e entrevistas.

O questionário foi enviado para o *e-mail* de setenta e um professores tutores e intérpretes de Libras que atuam nos dezessete polos. Seis questionários foram aplicados pessoalmente no polo UnB. Ao todo, foram aplicados setenta e sete questionários. Os primeiros questionários foram enviados e foi concedido o prazo de vinte dias para

recebimento. Quando completou o prazo, o questionário foi reenviado e foram concedidos mais dez dias para o recebimento das respostas. Junto com os questionários também foi enviado um termo de consentimento e explicações sobre a pesquisa. Foram respondidos por *e-mail* apenas seis questionários e, dos que foram aplicados pessoalmente, cinco.

Após o consentimento das coordenadoras das turmas do polo UnB, foram planejados os momentos de observação das aulas presenciais na turma de 2008 e a aplicação do questionário para os alunos surdos das turmas de 2006 e 2008.

A pesquisadora apresentou-se ao grupo de alunos e explicou o motivo de sua presença. Apresentou de maneira sucinta seu interesse de pesquisa. Seu acesso ao grupo de alunos foi facilitado por ser intérprete de Libras. As observações foram realizadas nas aulas de videoconferência e também durante as vídeo-aulas. Durante a videoconferência, após a aula do professor, é realizado um debate com a participação de alunos surdos dos diferentes polos, enquanto que a vídeo-aula é a mesma a que o aluno tem acesso em seu computador. As vídeo-aulas ficam disponíveis para ele no ambiente virtual do curso.

Foram realizadas seis entrevistas individuais com alunos surdos do curso Letras – Libras/EaD – UFSC, três alunos da turma de 2006 e três alunos da turma de 2008. As entrevistas foram filmadas e depois transcritas para o Português pela própria pesquisadora, na condição de intérprete de Libras. Foi realizada uma revisão da transcrição das entrevistas selecionadas com o apoio de um intérprete de libras não envolvido na pesquisa.

A transcrição da língua de sinais para uma língua oral é difícil, como afirma Brito (1995). Uma técnica muito usada pelos pesquisadores das línguas de sinais é o uso de glosas (QUADROS; PIZZIO, 2007). No entanto, para facilitar a compreensão, optamos fazer uma tradução mantendo alguns aspectos próprios da Libras como, por exemplo, não flexionando o verbo.

CAPÍTULO VII – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo, desenvolveremos as análises e a discussão das informações obtidas a partir de observações, questionário e entrevistas. O resultado dessas análises mostram as representações sociais que os professores tutores e/ou intérpretes e alunos surdos do curso Letras – Libras tem sobre o aluno surdo, as representações sociais que os Surdos têm de si mesmos e as representações sociais que norteiam a interação entre os participantes do curso.

A análise dos resultados será desenvolvida por meio de uma adequação da técnica de análise do conteúdo de Bardin (2008). Segundo a autora, a análise do conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 33). A análise de conteúdo possui diferentes técnicas, mas usaremos a análise categorial por entender que é a que mais se ajusta à proposta de análise da presente pesquisa, já que possibilita desmembrar o texto em unidades menores e agrupá-las em categorias segundo suas semelhanças.

As análises e discussões que serão desenvolvidas neste capítulo obedecem à seguinte orientação: no primeiro momento, serão analisadas e discutidas as informações obtidas por meio da observação informal no polo Letras – Libras da UnB a partir das anotações no protocolo de observação. Em seguida, teremos análise e discussão das informações obtidas por meio do questionário que foi aplicado aos professores tutores e/ou intérpretes de Libras, depois teremos análise e discussão das informações obtidas por meio do questionário que foi aplicado aos alunos surdos do curso Letras – Libras/EaD – UFSC polo UnB. Por último, teremos análise e discussão das seis entrevistas realizadas individualmente com alunos surdos do polo UnB. Sendo assim, desenvolveremos quatro momentos de análises seguindo a ordem acima citada.

Quadro IV – Resumo dos momentos de análises realizadas

Momento I	Momento II	Momento III	Momento IV
Análise e discussão da observação informal.	Análise e discussão das informações obtidas por meio do questionário aplicado aos professores tutores e/ou intérpretes de Libras.	Análise e discussão das informações obtidas por meio do questionário aplicado aos alunos surdos do curso Letras – Libras/EaD – UFSC polo UnB.	Análise e discussão das seis entrevistas realizadas individualmente com alunos Surdos do polo UnB.

7.1 MOMENTO I – Observação Informal

7.1.1 À espera de uma sala de aula

O momento de observação foi importante para obter um contato melhor com os sujeitos da pesquisa. Enquanto eram providenciados os equipamentos para a organização da sala em que seria realizada a videoconferência ou a vídeo-aula, foi possível conversar informalmente com alunos e professores tutores e/ou intérpretes de Libras. As conversas possibilitaram uma compreensão melhor da dinâmica do curso e também perceber aspectos relevantes que nos levaram a refletir sobre o tema do trabalho.

A proposta de pesquisar o curso de graduação em licenciatura Letras – Libras foi bem acolhida pela turma de 2008. Tanto os professores tutores e/ou intérpretes como os alunos se dispuseram a contribuir para a pesquisa.

As aulas acontecem em uma sala emprestada do departamento de Biologia na Universidade de Brasília – UnB. Em conversa com os tutores, eles disseram que “*existe a promessa de uma sala, mas por enquanto precisamos usar esta que está preparada para usar a internet e desenvolver a videoconferência*”. O curso está em andamento no polo UnB desde 2006, mas ainda não existe um local apropriado para que a turma se reúna para realizar as atividades.

A falta de um espaço promove dificuldades que são registradas pelas turmas do curso como, por exemplo, não poder entrar na sala por perda da chave e, por isso, ter de esperar duas horas até a aula. Foi visível a insatisfação dos alunos Surdos no momento em que chegavam e encontravam os professores tutores e/ou intérpretes tentando encontrar uma solução para abrir a porta da sala e assim iniciar as aulas. O curso é desenvolvido a distância por videoconferência, que tem hora certa para começar. Qualquer atraso na dinâmica do curso prejudica as atividades que são desenvolvidas naquele dia.

Além disso, muitas vezes, quando adentram a sala, a encontram suja e desorganizada. Não é possível guardar o material do curso, como banner, *data show*, computador. A falta de uma sala exclusiva para a realização das aulas não é um problema exclusivo do polo UnB. Em conversa com professores tutores e/ou intérprete de Libras tive conhecimento de que o mesmo também acontece em alguns outros polos. Os professores tutores e/ou interpretes de Libras do curso se reúnem anualmente para avaliar o desenvolvimento do curso e, por meio desses encontros, tomam conhecimento das dificuldades que existem nos polos.

7.1.2 No fluir da comunicação

No decorrer das aulas, muitos alunos participam, enquanto que outros aproveitam para conversar em Libras. Os professores tutores aproveitam os momentos iniciais para passar informações sobre as atividades e esclarecer as dúvidas dos alunos. Todas as informações são passadas por meio da língua de sinais.

O tutor não é responsável por ter domínio de todas as disciplinas do curso. Sua responsabilidade é mediar as relações. O monitor responsável pelo polo UnB fica na Universidade de Santa Catarina e é responsável por dar assistência aos alunos. O intérprete de Libras faz a mediação da comunicação em Libras quando necessário e ajuda os alunos na compreensão de novos sinais que são inseridos no léxico dos alunos surdos no decorrer do curso.

A inserção de novos sinais no léxico dos alunos surdos ajuda os Surdos a desenvolver sua comunicação, a ter acesso a novos conceitos e, com isso, a seguir com mais segurança no curso e em outros momentos de sua vida.

A interação entre professor tutor, intérprete e aluno se dá de forma espontânea e descontraída. A comunicação estabelecida entre eles flui de modo a satisfazer a ambos. A linguagem é a base para o desenvolvimento social e cultural da pessoa (VIGOTSKI, 2001, ARAÚJO; LACERDA, 2008). Isso nos leva a refletir o quanto é importante esse ambiente para o Surdo, pois ali ele é compreendido e se faz compreender. A conversa entre alunos e professores cria o meio para que as representações sociais circulem e sejam assimiladas e elaboradas, contribuindo para que haja um consenso sobre a realidade que é compartilhada pelo grupo (JODELET, 2001).

A interação social que ocorre durante as aulas presenciais estimula os alunos surdos a participar das atividades. Os trabalhos desenvolvidos em grupo são apresentados para a turma e esta se manifesta a cada apresentação, participando com perguntas. Em cada atividade, os alunos se organizam em duplas ou grupos para realizar o que foi pedido.

Existem disciplinas comuns às turmas de licenciatura e bacharelado, sendo o bacharelado composto por alunos ouvintes que usam Libras. Nesse momento, as duas turmas se encontram e partilham do mesmo espaço para realizar as tarefas propostas para aquela aula. A relação entre alunos surdos e alunos ouvintes ocorre naturalmente. Conversas rotineiras de sala de aula, realização de trabalhos em grupo, brincadeiras são atitudes que normalmente encontramos em qualquer ambiente de aprendizagem. Como vemos no depoimento de um aluno da licenciatura de 2008, "SENTI BEM. GOSTEI.

PORQUE MUITO BOM APRENDER LIBRAS, APROFUNDAR MAIS NA LIBRAS, CONHECER MAIS ASSUNTOS, MATÉRIAS. GOSTAR MUITO” (Léo, 23 anos)²⁰.

7.1.3 Ensino a distancia ou presencial?

Enquanto os alunos surdos esperavam pelo início das aulas, ficavam conversando em Libras. Em uma dessas conversas, eles discutiam sobre a falta de motivação dos professores que ministravam a vídeo-aula. Mais tarde, conversando com tutores, soubemos que é uma reclamação constante da parte dos Surdos. Como as aulas são a distância, não existe a presença do professor em contato direto com o aluno. A relação professor/aluno não existe no momento da aula. As dúvidas são esclarecidas no ambiente virtual. Apesar de o professor ministrar a aula em Libras, a falta de dinamismo durante as aulas tem sido motivo de reclamação dos alunos. A interação professor/aluno é importante para o processo de aprendizagem.

O uso da Libras favorece as interações, mas, como vemos, não existe essa troca entre os professores, responsáveis pelas aulas, e os alunos. O diálogo entre eles não acontece no momento da aula, o que tem provocado reclamações. González Rey (2006) cita o diálogo como sendo um dos meios de favorecer os momentos de aprendizagem. Sabemos que esse é um dos problemas de um curso oferecido à distância; como foi dito por uma aluna surda “EU QUERO PRESENCIAL. PROFESSOR MANDA FAZER. ELE OLHA PARA MIM. TER TROCA MAIS RÁPIDO, APRENDER” (Ana, 25 anos), mas já existe o mesmo curso sendo oferecido no modo presencial na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e no polo de Goiânia na Universidade Federal de Goiânia.

Para o Surdo, o contato visual é muito significativo. O estar junto faz diferença para que ele tenha uma leitura também de outros movimentos que o ajudarão na compreensão daquilo que está sendo transmitido. Quando uma pessoa fala para uma câmera, ela assume uma postura mais rígida. A dinâmica da aula é diferente, apesar de que existem, como disseram os tutores, alguns professores que conseguem superar esse problema, tendo a atenção dos alunos usando da criatividade para ensinar. Cerny e Quadros (2009) reconhecem que o uso de tecnologias é um dos grandes desafios do curso.

²⁰ A transcrição da Libras para a Língua portuguesa será feita em caixa alta.

7.1.4 As avaliações

Um dos momentos de observação foi durante aplicação de uma avaliação. No decorrer do curso, existem diferentes momentos de avaliação. Algumas atividades são desenvolvidas em grupo, outras são realizadas no ambiente virtual e durante a aula presencial. Uma das avaliações que acompanhamos foi uma prova realizada em Libras. As questões e alternativas são todas apresentadas em Libras e projetadas em um telão por meio do *data show*. Os alunos são colocados em um auditório e recebem uma folha de papel que contém as letras das alternativas. Conforme são apresentadas as questões, os alunos marcam as possíveis respostas.

Para os tutores, a avaliação é um momento difícil, porque são eles os responsáveis por fazer a correção dessas avaliações seguindo o gabarito que é fornecido pela UFSC. Segundo eles, esse momento torna-se difícil por não serem eles os professores das disciplinas. O conjunto de atividades desenvolvidas no ambiente virtual mais os trabalhos e avaliações realizadas nas aulas presenciais contribuem para a nota final do aluno.

Desse modo, vemos que o curso segue a proposta de diversificar os momentos de avaliação o que oferece aos alunos diferentes oportunidades de mostrar seu conhecimento e refletir sobre sua aprendizagem. No entanto, o professor não participa diretamente desse processo.

CERNY e QUADROS (2009) destacam que são realizados seminários temáticos em que são discutidas possíveis modificações no curso e a cada ano são realizados encontros com tutores para acompanhar o desenvolvimento do curso. Para os tutores do polo UnB, muitas melhoras já foram conseguidas, principalmente em relação às videoconferências e vídeo-aulas.

Na visão de uma das intérpretes de Libras, o material do curso contribui muito para melhorar a autoestima dos alunos: “A autoestima dos alunos Surdos é muito boa. Eles se sentem motivados” (Cristina, intérprete de Libras).

Dentro da proposta do Letras – Libras, os Surdos têm encontrado representações sociais que não estão baseadas na sua incapacidade. Pelo contrário, a proposta do curso parte de estudos que comprovam que o Surdo é capaz de desenvolver-se cognitivamente e de progredir em seus estudos desde que ele tenha acesso ao conhecimento por meio de sua língua e da compreensão do português escrito.

A seguir, teremos a impressão dos professores tutores e/ou intérpretes de Libras sobre o aluno surdo e sua aprendizagem por meio do questionário.

7.2 MOMENTO II – Questionário aplicado aos professores tutores e/ou intérpretes de Libras

O questionário foi aplicado pessoalmente para seis professores tutores e/ou intérpretes do polo UnB, enquanto que para os professores tutores e/ou intérpretes de Libras dos demais polos o mesmo questionário foi enviado por *e-mail* (correio eletrônico). Foram enviados setenta e um questionários. Ao todo, foram aplicados setenta e sete questionários, mas só foram respondidos onze. Cinco foram recebidos pessoalmente pela pesquisadora e seis foram respondidos e enviados por *e-mail*. Esse resultado corresponde aproximadamente a 14% do total dos questionários que foram aplicados. Precisamos considerar, no entanto, que três questionários voltaram por não ter sido reconhecido o *e-mail* do destinatário. Também tivemos conhecimento, por meio de conversa informal com os intérpretes do polo UnB, que existe a possibilidade de o tutor também desenvolver a função de intérprete e, por isso, é denominado entre eles “tutortérprete”, já que às vezes é difícil encontrar profissionais com proficiência em Libras. Assim, consideramos que tivemos uma boa representatividade. A seguir, apresentamos o perfil dos participantes desse segundo momento de análise.

a) Quanto ao gênero dos participantes

Dos 11 participantes	7 são do sexo feminino
	4 são do sexo masculino

b) Quanto à atuação

2 são intérpretes de Libras
8 são professores tutores ouvintes
1 professor tutor surdo
Neste caso, vemos que os tutores que responderam não desenvolvem as duas funções.

c) Quanto ao tempo de atuação na educação de surdos

O tempo de atuação dos respondentes varia entre 7 a 25 anos de trabalho na educação de surdos.
--

d) A idade dos participantes

Varia de 23 a 59 anos

e) Quanto ao nível de escolarização

3 possuem superior completo
4 possuem mestrado
3 estão cursando o mestrado
1 possui doutorado

7.2.1 As representações sociais de professores tutores e/ou intérpretes de Libras sobre o Surdo

Das respostas que obtivemos, destacamos duas categorias de representações sociais que aparecem sobre o Surdo: uma considera sua especificidade linguística, cultural, e outra considera o aspecto biológico da surdez.

As categorias foram organizadas de acordo com sua afinidade semântica. Destacamos que o número de ocorrências pode não corresponder ao número de participantes, pois cada participante pode oferecer mais de uma resposta para a categoria.

Quadro V - A especificidade linguística e cultura**Categoria I****Considerando a especificidade linguística e a cultura**

- “cidadão capaz”
- “possui identidade e cultura próprias”
- “identidade própria, minoria linguística”
- “sujeitos com experiências visuais”
- “sujeito que se diferencia por sua língua e cultura”
- “uma pessoa homem ou mulher que tem consciência de pertencer a uma minoria”.

Total: 11 participantes

7 participantes abordaram essas categorias

Quadro VI - Considerando o aspecto biológico da surdez

Categoria II**Considerando o aspecto biológico**

- “limitação linguística”
- “limitação auditiva”
- “desprovida de audição”

Total: 11 participantes

3 participantes abordaram essas categorias

A partir da construção das categorias organizadas, podemos inferir que as representações sociais da maioria dos professores tutores e/ou intérpretes de Libras que responderam ao questionário corresponde ao que Skliar (2004) apresenta como sendo a perspectiva sócio-antropológica que valoriza a língua de sinais e os valores culturais próprios dos Surdos. Essas representações sociais contribuem para que os professores tutores e/ou intérpretes de Libras desenvolvam sua prática pedagógica, demonstrando que acreditam na potencialidade dos seus alunos surdos.

Os professores tutores e/ou intérpretes de Libras estão presentes em todos os encontros presenciais e também participam e trabalham em outros momentos para tirar dúvidas dos alunos em relação às atividades. O contato desses profissionais com os alunos é constante, apesar de o curso ser à distância. Alonso (2005) destaca a importância dos momentos presenciais, que favorecem as trocas e a convivência entre os alunos e os tutores como sendo importantes para a aprendizagem. Esses momentos propiciam o diálogo entre alunos e tutores que, por meio da Libras, trocam informações e também elaboram e transmitem suas representações e ajudam a construir um consenso que ajudará a definir comportamentos (JOVCHELOVITCH, 2008).

Quando um professor tutor e/ou intérprete de Libras reconhece que o Surdo é um **“Cidadão capaz”**, **“sujeito com experiências visuais”**, sua ação pedagógica será de levar esse aluno a desenvolver sua capacidade a partir de uma adequação à sua necessidade educacional especial. Não vai exigir, por exemplo, que ele apresente um trabalho oralmente ou que as aulas sejam somente expositivas, sem recurso visual.

As representações sociais sobre a surdez com base na “falta”, “na limitação”, ainda encontram espaço no âmbito educacional, mesmo em um curso preparado a partir do respeito às peculiaridades do Surdo, considerando sua especificidade linguística. Isso ocorre, conforme vimos em Almeida (2005) e Abric (2000), porque as representações sociais possuem mecanismos de resistência à mudança. Não é fácil mudar nossas concepções. Para que ocorram mudanças nas representações, primeiro é necessário que

reconheçamos que elas existem e que podemos modificá-las. Segundo, é preciso ler, conhecer, refletir, vivenciar novas experiências, trocar ideias com pessoas que trabalham com crianças com necessidades educacionais especiais.

Além disso, é importante que primeiro haja essa mudança na representação individual, levando a mudanças das próprias ações. É importante que haja um investimento na formação do profissional que trabalha com pessoas com necessidades especiais, de forma que promova momentos de reflexão e que contribuam para sua prática na escola inclusiva (MITJÁNS MARTINEZ, 2003).

7.2.2 As representações sociais dos professores tutores e/ou intérpretes de Libras sobre a situação educacional dos Surdos que ingressam no Letras – Libras

O quadro abaixo foi organizado com base nas representações sociais que emergiram das respostas obtidas por meio do questionário respondido pelos professores tutores e/ou intérpretes de Libras sobre a situação educacional dos Surdos que ingressam no Letras – Libras.

Quadro VII - Situação educacional dos Surdos que ingressam no Letras – Libras.

Categoria – O surdo no Letras – Libras
<ul style="list-style-type: none"> ➤ “competências e habilidades diferentes dos ouvintes” ➤ “defasagem de conteúdos” ➤ “desnivelados em relação ao curso” ➤ “dificuldades com o estudo autônomo” ➤ “problemas com a gramática do português ➤ “não sabem ler e escrever em português” ➤ “aluno sacrificado, com muita dificuldade e insegurança” ➤ “vitoriosos e estão tentando” ➤ “desanimados diante de tanta informação”
Total: 11 participantes
9 participantes abordaram essas categoria

Como sabemos, as representações sociais são produzidas por meio da comunicação e interação social que estabelecemos. São as ideias que temos sobre determinados objetos, pessoas e situações. É o conhecimento que orienta a vida em sociedade.

Assim, percebemos que, para os professores tutores e/ou intérpretes de Libras, nos Surdos que ingressam no Letras – Libras, o que se destaca é que apresentam dificuldades com a língua portuguesa, o que causa, com certeza, o atraso, a defasagem e o desnivelamento mencionados na pesquisa. As representações sociais dominantes sobre a pessoa surda reforçam essa situação de dificuldade que o Surdo tem com a língua oral. Hoje já existem estudos que mostram como possibilitar ao Surdo a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua e também tratam da importância que tem a aquisição da língua de sinais nos primeiros anos de vida da criança (QUADROS, 2006) e da importância do ensino bilíngue para o Surdo (EVANS, 2004; LIMA-SALLES, 2007).

Essas representações sociais existem e só será possível mudá-las por meio de uma educação verdadeiramente bilíngue em que a língua de sinais e a língua portuguesa para a educação do Surdo sejam igualmente importantes, considerando que a língua de sinais seja a primeira língua e a língua portuguesa a segunda língua do Surdo.

As dificuldades que os Surdos encontram ao entrar no curso de Letras – Libras, mencionadas pelos professores, mostram que os Surdos passaram por um modelo de educação que não os ajudou a desenvolver as competências necessárias para estar em um curso superior, pois, como sabemos, as representações sociais estão presentes nos discursos da mídia, nas instituições de ensino e nas propostas pedagógicas, influenciando os comportamentos e ações (JODELET, 2001). Assim, os obstáculos encontrados em sua escolarização podem ser removidos quando as representações sociais sobre a capacidade de aprendizagem dos Surdos forem transformadas. Por isso, aqueles que chegam ao ensino superior, apesar de todas as dificuldades, são de fato “Vitoriosos [...]”.

7.3 MOMENTO III – Questionário aplicado aos alunos surdos do polo UnB

O questionário foi aplicado para quarenta e cinco alunos surdos do curso de Graduação em Licenciatura Letras – Libras do polo UnB, mas só trinta e oito foram usados nas análises, sendo vinte e três da turma de 2006 e quinze da turma de 2008. O questionário foi devidamente traduzido e explicado em Libras.

Caracterização dos participantes:

a) Quanto à idade:

A idade dos alunos surdos participantes varia de 21 a 58 anos

b) Quanto ao gênero

Dos 38 participantes,
22 são do sexo masculino
16 são do sexo feminino

C) Quanto ao uso de Libras

38 usam a língua de sinais para se comunicar
13 também utilizam a leitura orofacial na comunicação

d) Quanto ao emprego

32 têm emprego
6 não possuem emprego

Para o desenvolvimento da análise do questionário aplicado aos alunos Surdos, usamos o *Software Evoc* (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations) versão 2003, que foi desenvolvido por Pierre Vergès (1992 *apud* SÁ, 2002) e seus colaboradores na França. Esse programa serve para realizar análise de vocábulos. Essa técnica de análise permite “o acesso ao núcleo central da representação com base na evocação de palavras a partir de um termo indutor” (SÁ, 2002, p.116).

Assim, para a primeira categoria:

7.3.1 Representações sociais dos alunos surdos sobre si mesmos

O uso do Evoc nos fornece subsídios empíricos para a pesquisa já que, como podemos ver, ele nos mostra qual o vocábulo que mais apareceu nas repostas fornecidas pelo questionário. Assim, podemos identificar quais representações se apresentam com maior frequência nas respostas fornecidas pelos sujeitos. A relevância desse momento da pesquisa está em saber que representação o Surdo tem de si mesmo. Conhecer as representações que eles possuem sobre si mesmos é importante para saber o quanto que essas representações sociais influenciam na sua aprendizagem.

Obtivemos as seguintes respostas:

comunicação-libras		6	1,
cultura-surda	4	1,500	
identidade-própria	12	1,500	
pessoa-igual	7	1,571	

Observa-se que, dos 38 cursistas do Letras – Libras do polo UnB respondentes, 12 dizem que Surdo é aquele que tem “identidade própria”, 7 dizem que o Surdo é “pessoa igual” e mais 3 que responderam “pessoas-iguais” e 9 dizem que a “Libras é importante”.

A primeira resposta mais evocada foi sobre “identidade própria”. Isso nos mostra que os Surdos do curso Letras – Libras possuem uma representação social sobre si como pessoas com identidade e língua próprias e que são iguais às outras e, por isso, têm os mesmos direitos de acesso a educação, trabalho, participação política e social. Não se mostram com sentimentos de inferioridade. Pelo contrário, percebem sua diferença, mas ela não os impossibilita de prosseguir na vida acadêmica. Pelo menos 15 alunos dentre os 38 pesquisados estão fazendo o curso Letras – Libras como segunda graduação e cinco entre eles fazem o mestrado em Linguística na UnB.

Em um curso a distância, o ambiente virtual torna-se importante para o desenvolvimento das atividades programadas, a fim de estabelecer trocas de informações. Além disso, Alonso (2005) acrescenta que, nos cursos a distância, precisam acontecer também momentos de convivência. O curso de graduação Letras – Libras possui aulas presenciais, o que possibilita ao aluno esses momentos de convivência (CERNY E QUADROS, 2009).

Tais momentos de convivência propiciam aos Surdos trocas de informações, de ideias e isso os ajuda a fortalecer sua identidade surda. Os grupos sociais elaboram suas representações a partir de elementos como suas crenças, valores, imagens JODELET, (2001). Os Surdos se apropriam desses momentos para elaborar e fortalecer suas representações sociais. Para demonstrar o quanto tem sido importantes para eles, cito o depoimento de dois alunos:

“SOU SURDA PORQUE QUERO IDENTIDADE SURDA E TENHO CULTURA SURDA [...]” (Mara²¹, 29 anos).

²¹ Os nomes citados são fictícios para manter o anonimato dos sujeitos.

“EU SOU SURDO E FELIZ UTILIZO A LÍNGUA DE SINAIS E SINTO BEM COM A IDENTIDADE SURDA” (Luís, 23 anos).

A segunda representação mais evocada foi sobre ser “pessoa igual”, “pessoas-iguais”²² referindo-se à questão de igualdade com as pessoas que ouvem. Essa igualdade reflete o desejo de ser respeitado em sua peculiaridade linguística e de ter seus direitos reconhecidos socialmente. Quando o Surdo se percebe como igual, ele deixa para trás as representações sociais ancoradas em sua diferença biológica que lhe criavam um sentimento de inferioridade. Se ele se reconhece como uma pessoa igual às outras, pode lutar por uma educação melhor, trabalho, saúde etc. Se ele já se sente inferior, pensa não ter direito à nada e o que recebe já é suficiente. A mudança na representação que o Surdo tem sobre si faz que suas ações sejam dirigidas para uma participação ativa e consciente dentro da sociedade.

comunicação-libras	6	1,500
cultura-surda	4	1,500
identidade-própria	12	1,500
pessoa-igual	7	1,571

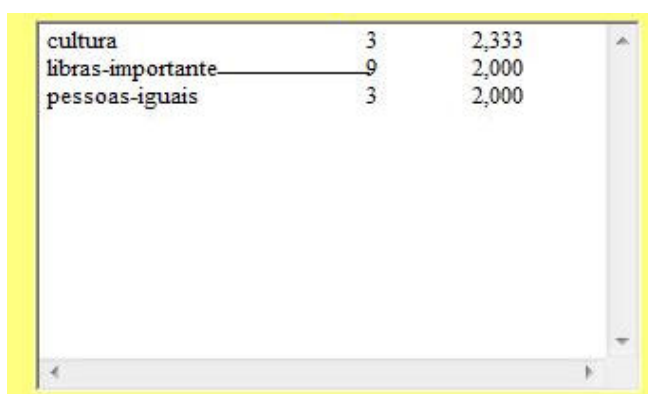
cultura	3	2,333
libras-importante	9	2,000
pessoas-iguais	3	2,000

As representações sociais não são estáticas, imutáveis. Elas são mutáveis e isso acrescenta o valor heurístico na pesquisa sobre representações sociais, já que elas estão, antes de tudo, no indivíduo, para depois tornar-se sociais (GONZÁLEZ REY, 2003). Apesar de serem resistentes, elas podem ser transformadas (ABRIC, 2000). Entendemos, assim, que nossas ideias mudam, nossas representações mudam e a sociedade também.

²² Nesse caso, somamos as duas evocações por terem o mesmo sentido semântico. Por essa razão, ocupam o segundo lugar em evocação.

As representações sociais ajudam a demarcar a posição de um grupo dentro da sociedade, mas o caráter mutável das representações sociais possibilita romper com as fronteiras do preconceito, sendo o preconceito uma ideia mantida socialmente sobre uma pessoa que não surgiu de uma reflexão (MOSCOVICI, 2009). O preconceito sobre as pessoas surdas é ancorado em informações sobre sua incapacidade de se comunicar e aprender. Mas a sociedade passa constantemente por mudanças e, com ela, suas representações. Assim, também, o Surdo, que, como sujeito, vê-se de forma igual, deixando para trás o fardo de ser diferente.

A terceira representação social mais evocada foi “Libras importante”. A proposta do curso de Licenciatura em Letras – Libras desperta o interesse do Surdo por ter a língua de sinais como língua de instrução, ao contrário de alguns projetos de educação inclusiva que adotam o trabalho do professor intérprete de Libras na sala de aula junto com o professor regente²³.



cultura	3	2,333
libras-importante	9	2,000
pessoas-iguais	3	2,000

Na proposta do curso de graduação em Letras – Libras, todas as disciplinas são ministradas em Libras, e também nas aulas presenciais, as informações são passadas pelos intérpretes de Libras e tutores, que podem ser Surdos usuários de Libras ou ouvintes fluentes em Libras.

Isso é muito importante, porque sabemos que a língua é o meio que a pessoa tem para se apropriar do patrimônio sociocultural do seu grupo (VIGOTSKI, 2003). Sendo assim, ao privilegiar a Libras e não a sua tradução no ensino, o curso Letras – Libras atende a necessidade de seu aluno surdo de participar ativamente no meio social. É visível o envolvimento dos alunos no decorrer das aulas presenciais. A participação dos alunos flui de forma natural e espontânea. Não há necessidade de um intérprete entre o aluno e o tutor ou entre o aluno e o professor da vídeoconferência.

²³ Professor regente é o professor responsável pela disciplina a ser ensinada (matemática, português etc.)

A língua é importante para o contato social (REGO, 1995) e é por meio desse contato que o sujeito se constitui como pessoa. O desenvolvimento humano emana desses momentos de contato. Para o surdo, muitas vezes, esses contatos só são possíveis na escola. No entanto, muitas escolas, apesar dos avanços legais que tivemos nos últimos anos, ainda não dispõem de profissionais que possam atuar como intérpretes, e muito menos professores bilíngues em língua portuguesa e Libras para ministrar as aulas das diferentes disciplinas.

Sabemos, com base em Vigotski, que o desenvolvimento das funções superiores perpassa o desenvolvimento da língua e o Surdo não pode, de forma nenhuma, ser privado de usar língua de sinais. O Surdo é uma pessoa que possui uma língua própria, mas que também tem a influência da língua oral da sociedade da qual participa. Ele torna-se bilíngue na medida em que lhe é oferecida a oportunidade de aprender a modalidade escrita e a leitura da língua oral. A base para o aprendizado de uma segunda língua é a sua primeira língua (VIGOTSKI, 2001). Quando aprendemos em inglês, por exemplo, a palavra *pencil*, a relacionamos com a palavra em português *lápiz* e também com seu uso. Se o Surdo não sabe o nome dos objetos em sua língua, possivelmente terá dificuldades em identificá-los na língua portuguesa.

A valorização da língua de sinais no curso de Letras – Libras é visível não só na prática como também no programa do curso e no material didático usado pelos alunos. Isso tem levado o Surdo a conhecer melhor sua própria língua e história.

Veremos no depoimento de dois alunos o quanto a língua de sinais e o contato com outros Surdos representam para eles:

“SURDO É UMA PESSOA QUE UTILIZA LÍNGUA DE SINAIS. NÃO É DEFICIENTE, NÃO É RETARDADO. É NORMAL. A DIFERENÇA ENTRE SURDO E OUVINTE É A LÍNGUA. CADA LÍNGUA TEM GRAMÁTICA PRÓPRIA”. (Ana, 30 anos)

“EU COM AMIGO USAR LIBRAS MUITO LEGAL. GRUPO IMPORTANTE PARA PESSOA SURDA”. (André, 39 anos)

Para a segunda categoria, temos:

7.3.2 Representações sociais dos Surdos sobre a situação educacional dos Surdos que ingressam no Letras – Libras

A esse respeito, encontramos as seguintes respostas:

bom	3	1,000
capazes	3	1,000
interessado	11	1,000

Em suas respostas, a representação mais evocada foi de serem “interessados”. Os Surdos que entram para o curso de graduação em Letras – Libras mostram-se bastante interessados em aprender para serem professores de outros Surdos, como vemos no depoimento abaixo:

“PERCEBO QUE OS ALUNOS QUE INGRESSAM NO LETRAS – LIBRAS TÊM APROVEITADO BASTANTE NESTE CURSO E TÊM GRANDE INTERESSE DE SER PROFESSOR PARA PODER AJUDAR OS ALUNOS SURDOS” (Luíza, 48 anos).

Outro interesse que eles possuem é de aprender mais para ter um futuro melhor, aprofundar-se no conhecimento e influenciar o mundo. Vejamos mais três depoimentos que refletem esses desejos:

“[...] ENTÃO PRECISA ESFORÇAR. ESTUDAR PARA TER FUTURO MELHOR. EU SONHO VONTADE ENSINAR ALUNO CRESCER MELHOR INTELIGENTE” (Paulo, 33 anos).

“[...] FUTURO SER PROFESSOR. TAMBÉM LUTAR, INFLUENCIAR MOSTRAR MUNDO PARA RESPEITAR A LIBRAS” (Vinícius, 23 anos).

“ELES TÊM INTERESSE NO LETRAS – LIBRAS PARA DESENVOLVER O PAÍS PORQUE A MAIORIA CRIANÇAS SURDAS PRECISAM PROFESSOR SURDO” (Jaci, 23 anos).

Os Surdos reconhecem o valor e a importância de um ensino que o atende em suas necessidades educacionais. Ele sabe que também precisa participar da educação de outros Surdos. Ele percebe que o curso de graduação está lhe oferecendo essa oportunidade. Apenas o professor licenciado pode atuar na educação básica. Assim, o Surdo formado poderá exercer a função de professor de alunos surdos e ouvintes, no ensino da língua de sinais dentro das escolas.

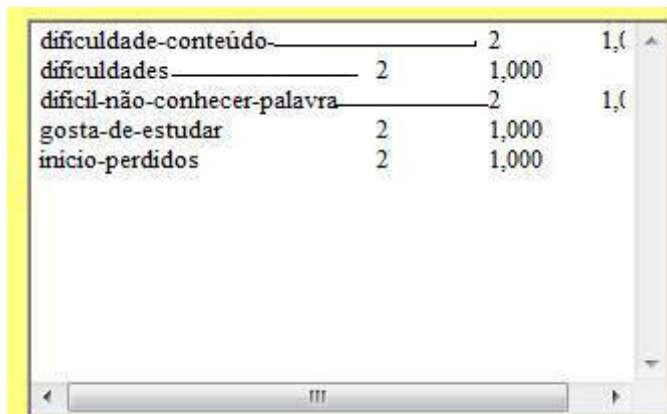
O Surdo sabe da importância do grupo, das trocas, de estar junto para aprender com o outro e valoriza cada um desses momentos. Enquanto professora intérprete no ensino médio, eu já presenciava esses momentos entres os alunos. Mesmo quando eram

dispensados das aulas, eles não iam embora para suas casas. Preferiam ficar na sala de recursos conversando ou no pátio da escola. O espaço da escola, do curso, pode ser o único que possibilita o contato surdo-surdo. Esses momentos de encontro fortalecem a sua identidade e o contato com a Libras possibilita o enriquecimento de seu vocabulário.

Os Surdos demonstram interesse pelo curso porque se sentem valorizados, como vemos no depoimento de Vinícius:

“EU ESTOU MUITO FELIZ PORQUE TEM FACULDADE – UNB LETRAS – LIBRAS. O MUNDO VAI ENTENDER. TAMBÉM MOSTRAR FAMÍLIA E AMIGOS. QUERO QUE ACABE O QUE AS PESSOAS FALAM: COITADOS SURDOS. PORQUE SURDO TEM VALOR.

A palavra evocada “dificuldade”, que, agrupada com “dificuldade com as palavras” e “dificuldade em acompanhar o curso” pelo valor semântico, evidencia a segunda representação social.



dificuldade-conteúdo-	2	1,0
dificuldades	2	1,000
difícil-não-conhecer-palavra	2	1,0
gosta-de-estudar	2	1,000
inicio-perdidos	2	1,000

Acreditamos que essas dificuldades advêm de um processo de escolarização que teve como base o aspecto biológico da surdez. Quando isso ocorre, as limitações dos alunos com necessidades especiais, de modo geral, ficam em destaque, enquanto que suas potencialidades para o aprender são desprezadas. As representações sociais sobre a capacidade de aprendizagem do Surdo foram e ainda têm sido, em algumas situações, que ele é incapaz de aprender por usar a língua de sinais ou por não ter língua. De fato, como diz Vigotski (1997), se o social não atender a criança que possui um defeito biológico em suas necessidades de convivência e aprendizagem, ela se tornará deficiente. Não por causa do defeito biológico, mas por causa da sociedade, que não proporcionou a ela uma escolarização adequada às suas necessidades.

Para Coelho (2009, p.34), “(...) o discurso da educação é facilmente subjugado pelo discurso da saúde”, porque, se as ações dos professores estiverem apoiadas na dimensão biológica de seus alunos com necessidades educacionais especiais, os professores se

sentirão incapazes e não acreditarão que suas ações poderão modificar o que já “estaria irremediavelmente determinado” (idem).

As representações sociais dos gestores e professores sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais constitui um dos obstáculos para que ocorram as mudanças necessárias para uma real inclusão (MITJÁNS MARTINEZ E GONZÁLEZ REY, 2006).

A história escolar de muito dos alunos surdos que agora estão no ensino superior foi de insegurança, desafios e sofrimento. Muitos projetos para educação de surdos tinham por base o *oralismo*, o que levava a criança a perder muito tempo aprendendo a falar e sem contemplar outros aspectos importantes para seu desenvolvimento (GOLDFELDE, 1997). Sabemos que isso gerava o descrédito das famílias em relação à capacidade de seus filhos e o reforço nas representações sociais sobre a incapacidade de aprendizagem desses alunos.

Assim, podemos concluir que muitos Surdos foram prejudicados pelos projetos educativos que os impediam de comunicar-se em Libras.

As dificuldades com a leitura em português e com os conteúdos são ressaltadas pelos alunos e revelam que o modelo de educação ao qual foram submetidos era falho em atendê-los em sua especificidade.

Vejamos abaixo depoimento de um aluno em relação a essa dificuldade:

“EU GOSTO LETRAS – LIBRAS, MAS MUITO DIFÍCIL ALGUNS TEXTOS EM PORTUGUÊS [...]” (Felipe, 35 anos).

Vale destacar também outras duas representações evocadas: “bom” e “capazes”. Os Surdos que entram no curso de graduação Letras – Libras dizem que a situação educacional é boa. Também se colocam como “capazes”. Ressaltamos que essa representação de “ser capaz” evidencia uma mudança no olhar para si. O abandono do fardo da “incapacidade” os leva a sonhar e desejar galgar planos mais elevados como fazer um mestrado e um doutorado. Como podemos ver no depoimento abaixo:

“[...] O OBJETIVO DE INGRESSAR NO LETRAS – LIBRAS É DE ME TORNAR UM PROFESSOR DE LIBRAS E TAMBÉM É UM EXCELENTE APERFEIÇOAMENTO PARA O MESTRADO E DOUTORADO” (João, 24 anos).

“[...] ACHO QUE NO CURSO DE LETRAS – LIBRAS FOI O MAIS IMPORTANTE DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL. ISSO ME DESAFIA A CONTINUAR A PESQUISA NO MESTRADO [...]” (Luís, 23 anos).

O desejo de continuar na vida acadêmica evidencia a diferença que o ensino que foi pensado e elaborado para atender o Surdo em sua especificidade tem feito na vida desses alunos.

É importante vermos o quanto que a vida acadêmica impulsiona o pensar e o refletir sobre si e seu papel social. Isso acontece pelo espaço e liberdade que é dado aos alunos para trocar experiências (ZABALZA, 2004). O desenvolvimento de uma autoconsciência pelos Surdos os leva a lutar para tenham reconhecimento na sociedade, sendo respeitados em sua especificidade linguística.

Pelas representações evocadas, fica claro que está acontecendo uma mudança. Os Surdos motivados, autoconscientes e unidos por uma identidade tornam-se protagonistas de suas reivindicações. Não serão somente os professores, familiares ou representantes a falar por eles, mas eles mesmos. E, assim, é possível que tenhamos uma revolução na educação de Surdos no Brasil.

7.4 MOMENTO IV – Entrevistas

A necessidade desse instrumento surgiu para que tivéssemos mais informações a fim de oferecer às análises maior inteligibilidade sobre o fenômeno em estudo. Assim, as entrevistas nos proporcionam uma compreensão melhor das representações de si dos surdos enquanto alunos do curso Letras – Libras.

Além disso, o uso de diferentes métodos auxilia o trabalho do pesquisador na composição das informações. Segundo Almeida (2005), o uso de multimétodos contribui para fazer emergir as diferentes representações sociais. Assim, a partir dos resultados das entrevistas realizadas com os seis alunos Surdos, organizamos cinco categorias: a) Um ensino próprio para o Surdo, b) Experiência escolar da educação infantil ao ensino médio, c) Mudanças na educação de Surdos, d) Motivos da mudança na educação de Surdos, e) Sentimento enquanto aluno do Letras – Libras/EaD – UFSC.

As categorias apresentam diferentes termos que foram organizados de acordo com sua afinidade semântica. Importante destacar que o número de ocorrências pode não corresponder ao número de participantes, pois cada participante pode oferecer mais de uma resposta para a categoria.

Caracterização dos entrevistados:

a) Quanto ao gênero

Feminino	Masculino
4	2

b) Idade dos entrevistados

Carla	28 anos
Flávia	33 anos
Alberto	27 anos
Gabriela	26 anos
Maria	34 anos
Marcos	39 anos

c) Nível de escolaridade

2 alunos já possuem curso superior e fazem o curso Letras – Libras como segunda graduação.
1 aluna faz Mestrado em Linguística na UnB e o curso de graduação Letras – Libras
3 alunos estão fazendo o curso de Letras – Libras como primeira graduação

d) Atuação Profissional

5 dos entrevistados possuem emprego, sendo que dois atuam como instrutor de Libras, uma trabalha no Senai, um trabalha como professor e outro é assistente administrativo.
Uma das alunas encontra-se desempregada

7.4.1 Categoria 1 – Um ensino próprio para o Surdo

Respostas	Ocorrência
➤ “ACHO IMPORTANTE”	6

Considerando as respostas dos Surdos, percebemos que eles possuem uma posição quanto ao tipo de educação que desejam. Tomam como parâmetro o ensino que estão recebendo enquanto alunos do curso Letras – Libras. A experiência desses alunos os tem levado a querer uma escola para surdos com metodologia própria para sua aprendizagem. As explicações para uma diferenciação quanto a sua educação são as mais variadas:

- (1) “SURDO PERCEBE O VISUAL”
- (2) “PORQUE INCLUSÃO RUIM, DESENVOLVIMENTO FRACO”
- (3) “EDUCAÇÃO DE SURDOS ATRASADA”
- (4) “METODOLOGIA PRÓPRIA PARA SURDO”

(5) “SURDO PRECISAR MODELO IGUAL, IDENTIDADE”

(6) “SURDO PRECISA CONTATO COM LIBRAS. APRENDER LIBRAS NO CONTEXTO COMBINANDO”

O curso Letras – Libras tem oferecido aos Surdos uma oportunidade de aprendizagem diferente do que, até então, eles haviam experimentado. Essa nova experiência tem proporcionado ao Surdo vislumbrar alternativas e também se posicionar sobre elas. Agora, então, ele pode dizer o que para ele é melhor e por que.

Novas experiências proporcionam oportunidades de se elaborar novas representações, concepções e ideias que, mais tarde, compartilhadas socialmente, poderão modificar as representações sociais sobre as pessoas surdas.

Ao se expressar e se posicionar politicamente e socialmente, o Surdo passa a fazer valer suas reivindicações. Um ensino que valoriza e que verdadeiramente inclui precisa levar a pessoa a ter consciência de seu processo da aprendizagem e que o sujeito seja agente desse processo.

7.4.2 Categoria 2 – Experiência escolar da educação infantil ao ensino médio

Respostas	Ocorrência
➤ “ESTUDAR ESCOLA ORALISTA”.	6
➤ “MUITO DIFÍCIL. SOFRE PORQUE SURDO”.	3
➤ “MUITA CONFUSÃO FICAR DUAS ESCOLAS”	2
➤ “POUCA INTERAÇÃO JUNTO COM OUVINTES”	1
➤ “DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO”	6

Nota-se nessa segunda questão o reforço que precisamos para complementar os nossos argumentos. Muitos Surdos vivenciaram um ensino baseado na filosofia *oralista*. Diante disso, eles expressam o “sofrimento” que foi para eles esse processo de educação. Vejamos o relato de dois alunos:

(1) “APRENDI, MAS DESENVOLVIMENTO DEMORAR, MAS EU CONTINUAR ESTUDANDO LÁ COM FONOAUDIÓLOGA. [...]. NÃO SENTIR EMOÇÃO. APRENDER IGUAL OUVINTE, NÃO. DEMORA, ATRASADA” (Gabriela, 26 anos).

(2) “ESCOLA REGULAR NÃO TER INTÉRPRETE. SOFRIA MUITO, PORQUE ADAPTAÇÃO PRÓPRIA PRA MIM NÃO TINHA. PROFESSOR OUVINTE FALA, FALA. EU ANGUSTIADA VERDADE. DENTRO VIDA NÃO TER [...]” (Carla, 28 anos)

Um ensino com base na deficiência dos alunos não só prejudica o aluno em termos de sua aprendizagem, mas também em sua *emocionalidade*, em sua autoestima. Esse aluno passa a sentir-se inferior em relação aos outros alunos da turma porque sabe que não está acompanhando o ritmo. Ele tem consciência de sua situação. O Surdo em seu depoimento acrescenta que os ouvintes aprendiam com emoção, enquanto que para ele não havia emoção. Isso porque as aulas em turmas inclusivas são organizadas para atender a maioria dos alunos, que é de ouvintes. Como vemos no depoimento de uma das alunas: “SURDO SÓ ESCREVER. MAIS PARTICIPAÇÃO OUVINTE FALANDO E ESPERAR. SURDO POR ÚLTIMO”. (Flávia, 33 anos)

Pensamos que esse tipo de inclusão não favorece o aluno surdo porque ele sempre vai estar em desvantagem, mesmo que tenha um intérprete. A tradução não ocorre no mesmo tempo que a fala. Se a professora faz uma pergunta, por exemplo, o intérprete traduz, mas, nesse tempo, o aluno ouvinte já respondeu. Também porque, às vezes, existe a necessidade de explicar melhor para o aluno surdo a pergunta, e isso faz que a pergunta feita pela professora leve mais tempo para chegar até ele. Assim, a dinâmica da sala de aula para o aluno surdo fica comprometida. A interação professor – aluno fica prejudicada. Sem emoção.

Outro aspecto a ser considerado é que o aluno é submetido a dois períodos de estudo. Quando na escola não existe o espaço para ser realizada a aula de reforço, ele precisa se dirigir até outra escola. Mesmo os que contam com o auxílio do professor intérprete de Libras para auxiliá-lo na compreensão das disciplinas ainda dependem da sala de recurso por não terem desenvolvido sua autonomia para o estudo. Outros não conseguem acompanhar a tradução por falta de conhecimento da própria língua, ou porque o intérprete não tem domínio da língua, ou, ainda, porque a prática do professor regente dificulta o acompanhamento das aulas pelo aluno surdo. Como vemos, são vários os fatores que levam o aluno surdo a ter dupla jornada de estudo para tirar o atraso que tem dentro de uma turma inclusiva.

Muitos dizem que a sala de recursos é para fazer complementação, aprofundar, mas como, se o aluno chega cheio de atividades que não dá conta de resolver porque em sua casa seus pais não podem ajudá-lo, porque não conseguem se comunicar com ele? Como aprofundar-se se no ensino médio o aluno tem uma carga de disciplinas que suplanta

as de um curso superior? Essa, infelizmente, é a realidade. Esses alunos, agora com uma nova experiência, percebem o tempo que foi tirado deles, como vemos no relato abaixo:

“ESCOLA DE MANHÃ REFORÇO E A TARDE ESCOLA INCLUSIVA. QUANDO EU TINHA DÚVIDA IA OUTRA ESCOLA (REFORÇO) PARA O PROFESSOR EXPLICAR. PARECE NÃO TER TEMPO.” (Gabriela, 26 anos).

“[...] ÀS VEZES TAMBÉM DITADO FALA, FALA. EU OLHAR AMIGO DO LADO E COPIAR SEMPRE” (Maria, 34 anos).

Podemos pensar que essa realidade é ultrapassada, visto que os entrevistados relatam experiências de um tempo anterior à Lei de Libras e ao Decreto nº 5.626/05, mas sabemos que isso continua sendo uma realidade em muitas escolas. Embora a Declaração de Salamanca (1994) destaque: “Devido às necessidades particulares dos Surdos e dos Surdos/cegos, é possível que sua educação possa ser ministrada de forma mais adequadas em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares”.

O aluno Alberto reforça essa ideia quando acrescenta a experiência da Gallaudet University nos Estados Unidos, onde só tem alunos Surdos:

“A METODOLOGIA COMBINA COM O SURDO E TAMBÉM MAIS PROFESSOR SURDO. PROFESSOR SURDO INTERAGE COM ALUNO SURDO”. (Alberto, 27 anos)

A ideia de uma escola inclusiva precisa passar pelo respeito às diferenças e por mudanças no trabalho pedagógico e no projeto político-pedagógico.

Quando a aluna relata que “DENTRO VIDA NÃO TER” vemos o quanto que esse tipo de educação interfere na vida do Surdo. Não tem ânimo para ir à escola, para estudar.

O estudo das representações sociais nos ajuda a entender a imagem que os Surdos construíram sobre si e o porquê dessa construção. Se a escola leva o aluno a sentir-se sem emoção, sem vida, ela pode contribuir para que esse aluno tenha uma baixa autoestima e uma imagem negativa de si, o que pode acarretar em dificuldade em sua aprendizagem. Essa dificuldade, então, não estaria ligada à sua deficiência, mas à prática pedagógica dos professores. Porém, quando falamos de escola, precisamos pensar também que coordenadores, diretores e outros profissionais participam da equipe. Logo, é a partir de suas representações sociais que as ações pedagógicas serão desenvolvidas. Mitjans Martinez e González Rey (2006) acrescentam que as representações sociais sobre a deficiência representam uma das principais barreiras para uma verdadeira inclusão.

A ancoragem, um dos processos de constituição das representações sociais, é responsável por transformar o não-familiar em familiar (MOSCOVICI, 2007). Assim, a pessoa com necessidades especiais, para ser aceita socialmente na sua diferença, é colocada em uma categoria já existente, a qual se encontra pautada no discurso da incapacidade para aprender. Ou seja, a postura quanto a essa pessoa com necessidade

especial está ancorada em uma ideia já consensualmente estabelecida pela sociedade, fazendo que as pessoas com necessidades especiais sejam estigmatizadas.

7.4.3 Categoria 3 – Mudanças na educação de Surdos

Respostas	Ocorrência
➤ “MUDOU”	3
➤ “COMEÇOU A MUDAR”	1
➤ “MUDOU ALGUMA COISA”	2

Os entrevistados percebem que está ocorrendo uma mudança na educação de Surdos. Para eles, esse é um processo que teve início por meio das reivindicações de alunos, pais, professores, associações de Surdos. Mas, como relata uma das alunas entrevistadas:

“AINDA FALTA MUITA COISA MUDAR. PORQUE CONTINUA ESCOLA TRADICIONAL. ALGUMAS PODEM TER INTÉRPRETE. POUCO INTÉRPRETE NA SALA DE AULA.” (Maria, 34 anos)

A consciência dessa mudança é parte da convivência e interação que os alunos do curso Letras – Libras experimentam e das leituras que desenvolvem durante o curso. Isso porque a proposta do curso é formar professores surdos para o ensino de Libras. Dessa forma, o curso apresenta em seu currículo disciplinas que falam sobre a educação dos Surdos, a história dos Surdos, a estrutura da língua de sinais. Todo esse material acrescenta informações que antes eles não conheciam sobre eles mesmos e sua língua. Isso tudo provavelmente os leva a criar novas representações sobre sua educação. Não houve registro de nenhum relato que fizesse referência a uma educação de Surdos como sendo difícil, ou sem futuro ou outros adjetivos que lembrassem a questão de fracasso.

7.4.4 Categoria 4 – Motivos da mudança na educação de Surdos

Respostas	Ocorrências
➤ “A LEI DE LIBRAS Nº 10.436/ 2002 e o DECRETO Nº 5.626/05”	4
➤ “ <i>BILINGUISMO</i> ”	2

Os alunos relacionaram as mudanças a três elementos que marcaram profundamente e continuam como marcos importantes na educação de Surdos no Brasil. O primeiro é a Lei Nº 10.436/02, conhecida como a Lei de Libras, que reconhece a língua de sinais brasileira (Libras) como sendo língua oficial. Esse reconhecimento coloca a Libras no mesmo nível de valor que a língua portuguesa. Tal reconhecimento rompe com as discussões sobre se as línguas de sinais eram ou não línguas.

Para as escolas, especial foi a oportunidade de se ter o trabalho do intérprete de Libras reconhecido, pela necessidade que o aluno surdo tem de se comunicar e compreender os conteúdos. Para os Surdos, foi importante porque não precisavam mais “esconder sua língua”. Poderiam usá-la com liberdade. A demanda por cursos e oficinas de língua de sinais aumentou, o que levou à necessidade de criação de cursos.

Já o Decreto 5.626/05 vem regulamentar a lei 10.436/02 e acrescenta a questão da formação do profissional surdo para o ensino da Libras e do profissional ouvinte como intérprete e tradutor de Libras – língua portuguesa. Além disso, em seu capítulo II, o Decreto também trata da inserção da Libras como disciplina curricular.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005)

O mesmo Decreto também trata do ensino da língua portuguesa para o Surdo como segunda língua como sendo um serviço que deve ser garantido e obrigatório pelas instituições federais de ensino como meio de possibilitar o acesso “à comunicação, à informação e a educação nos processos seletivos, e nas atividades, e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior” (BRASIL, 2005).

Esses marcos legais abriram caminho para cursos de formação de professores surdos, já que existe o reconhecimento da necessidade desse profissional para atuar na sala de aula no ensino da Libras e também de cursos de proficiência em Libras para formação de intérpretes. Acreditamos que esse foi o catalisador das mudanças.

O outro elemento evocado pelos Surdos foi o *bilinguismo*. Para os Surdos, a proposta bilíngue representa um avanço em sua educação, porque há a valorização de sua cultura e de sua especificidade linguística. Partindo desse pressuposto, inferimos que a educação partirá para uma proposta que possibilite ao Surdo a aprendizagem das duas línguas (QUADROS, 2008; LIMA-SALLES et al, 2004), sendo a língua de sinais reconhecida como sua primeira língua e a língua portuguesa como sua segunda língua. O *bilinguismo* na educação de Surdos também contempla a língua de sinais como língua prioritária no processo de ensino/aprendizagem. Mas o que temos é que a língua de sinais continua em segundo plano. A língua portuguesa ocupa o lugar de destaque na educação de Surdo (QUADROS, 2008).

A aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa é importante para que o Surdo tenha autonomia no desenvolvimento de sua vida dentro de uma sociedade de língua portuguesa, pois sabemos que muitas informações estão impressas na língua portuguesa. Essa aprendizagem é importante para que o Surdo tenha acesso ao conhecimento e consiga alcançar os diferentes espaços sociais. O essencial na aprendizagem da segunda língua não é a *oralização*, pois, para o Surdo, saber pronunciar a palavra sem saber o seu significado de nada contribui para o seu desenvolvimento, são “palavras vazias” (VIGOTSKI, 2003).

O *bilinguismo* na educação de Surdos implica em mudanças de proposta na sua educação que incluam um currículo que garanta o acesso da criança surda aos conteúdos programáticos em sua própria língua, na língua de sinais (QUADROS, 2008). A experiência dos alunos do curso Letras – Libras mostra claramente o quanto que tem sido significativo a seu aprendizado ter a Libras como língua de instrução. Na próxima análise, veremos relatos que comprovam o valor e o significado de um ensino verdadeiramente bilíngue para o Surdo.

7.4.5 Categoria 5 – Sentimento enquanto aluno do Letras Libras/EaD – UFSC

Respostas	Ocorrências
➤ “EU SENTIR VALORIZADA”	2
➤ “DENTRO SINTO ORGULHO”	2
➤ “MINHA AUTOESTIMA CRESCEU”	1
➤ “SINTO MELHOR”	3
➤ “EU SENTIR CAPAZ”	2
➤ “SENTI EMOÇÃO”	1
➤ “MAIS INTERAÇÃO”	2

“Os afetos estão na base da construção das representações sociais” (ARRUDA, 2009, p.91), sejam esses afetos manifestos em forma de sentimentos de satisfação ou insatisfação. Eles estão presentes em nossas representações sociais. Notamos pelas respostas dos Surdos diferentes sentimentos enquanto alunos do curso Letras – Libras. Esses sentimentos revelam o quanto tem sido significativa para eles a experiência de participar de um curso que possui um currículo que o atende em sua especificidade linguística.

Esses sentimentos são resultados de um ensino que reconhece, valoriza e age de modo a promover a aprendizagem do aluno surdo por meio da língua de sinais. Vimos também que os profissionais intérpretes de Libras e/ou tutores, que têm um contato mais direto com os alunos, apresentaram representações sobre seus alunos surdos que corroboram para que eles desenvolvam sentimentos que os levam, com certeza, a mudar de atitude em relação a sua aprendizagem. Vejamos alguns depoimentos:

“ANTES NÃO DESENVOLVER, FICAVA PARADO, MAS HOJE, PROFESSOR TUTOR SABER LIBRAS AJUDAR MUITO. APRENDER MAIS NA INTERAÇÃO” (Flávia, 33 anos).

“MINHA AUTOESTIMA CRESCEU. ANTES TRISTE SOZINHA NO GRUPO (referindo-se aos anos de escola) AGORA MELHOROU. ESTOU BEM” (Maria, 34 anos).

“LETRAS – LIBRAS ME DÁ ENTENDIMENTO PRÓPRIO EM LIBRAS. ORGULHO CULTURA. ACHO ME DÁ VALOR” (Carla, 28 anos).

Podemos ver que essa experiência promoveu mudanças significativas nos sentimentos desses alunos e que elas também já fazem diferença em suas representações sociais sobre si mesmos e sobre sua educação.

A mudança nas representações sociais sobre a surdez e na capacidade de aprendizagem do Surdo por todos que atuam em sua educação é a base para que as propostas educacionais, como vimos no curso Letras – Libras, façam a diferença na vida dessas pessoas que encontram um espaço que os leve a sentir-se bem, valorizados e capazes.

CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES

Ao chegar nesse momento da pesquisa, podemos dizer que os objetivos propostos foram alcançados. No entanto, não queremos dizer que se encerra como uma solução para o problema da educação de Surdos. É somente o começo de um vasto campo de investigação oferecido pela Teoria das Representações Sociais.

As informações que foram usadas na construção do conhecimento deixam claro o peso das representações sociais nas ações e propostas pedagógicas desenvolvidas na educação de surdos. Por meio de questionário, entrevista e observações foi possível identificar, analisar e interpretar as representações sociais do professor tutor e/ou intérprete do curso Letras – Libras/EaD – UFSC do polo UnB sobre o Surdo, as representações sociais que os alunos surdos do polo UnB têm sobre si e também identificar, analisar e interpretar as representações sociais que norteiam a interação entre professor tutor e/ou intérprete de Libras e alunos surdos no curso de graduação Letras – Libras/EaD – UFSC e a diferença que essas representações fazem em seu aprendizado.

Sendo assim, desenvolvemos as análises com base na Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Diante das informações que foram organizadas, constatamos que o curso de graduação em Letras – Libras, mais especificamente o curso de licenciatura, tem se apresentado para os Surdos como um modelo de educação que lhes atende em sua necessidade educacional ao priorizar a língua de sinais como língua de instrução, ao respeitar sua cultura e por representar um espaço de identificação entre eles, comprovando o que Perlin (2005) explicita sobre a importância do encontro Surdo-Surdo para a construção da identidade.

A pesquisa nos leva a refletir que o importante são as representações sociais que temos sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas surdas. São as nossas representações que movem as nossas ações. Em uma escola ou universidade que se diz inclusiva, precisa haver espaços para os profissionais refletirem sobre suas representações sociais. Vimos que as representações não são rígidas, imutáveis. Elas podem ser transformadas (ABRIC, 1996). É por isso que existe a possibilidade de cursos como o do Letras – Libras, que conta com profissionais tutores/intérpretes de Libras que, segundo os resultados aqui encontrados, apresentam representações sociais favoráveis a uma educação que prioriza a potencialidade dos alunos surdos e que não está apoiada em um discurso biológico de “falta” e de incapacidade.

Foi gratificante chegar ao final na entrevista e constatar a alegria dos alunos pela experiência que o curso lhes oferecia. O curso parte de uma proposta bilíngue e, como vimos, trata a língua de sinais como protagonista no processo de ensino/aprendizagem. A língua portuguesa tem seu valor enquanto segunda língua. Contudo, não podemos dizer que

não há falhas. Elas existem e, como dizem Cerny e Quadros (2009), o curso é um desafio por ser a distância e por trabalhar com a língua de sinais. Alguns alunos encontraram e ainda encontram dificuldades por não estarem familiarizados com a tecnologia ou por não terem se adaptado com o modelo do curso. Outros apresentam dificuldades naturais da exigência de curso de graduação. Mas, como vimos na Análise III, também foi evocada dificuldade com as palavras. A dificuldade com a língua portuguesa é resultado de uma educação que não percebe a especificidade linguística do Surdo. Como têm sido os projetos de inclusão? A língua de sinais é a língua de instrução dos conteúdos?

Muitos Surdos abandonam os estudos por causa das dificuldades que encontram para aprender. O que a escola tem oferecido para sua permanência? É fato que o processo de inclusão, que teve início com a Declaração de Salamanca em 1994, tem contribuído para mudar esse quadro. No entanto, pensar a educação de Surdos não é só pensar em colocá-lo em uma sala de aula com o intérprete de Libras. Pensar na educação de Surdos é, antes de tudo, proporcionar a ele a aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa como segunda língua para que ele possa ter segurança e autonomia em sua aprendizagem. Além disso, a dificuldade de comunicação pode provocar nos Surdos problemas emocionais como insegurança e autorrejeição (DORZIAT, 2009).

A importância das aulas serem ministradas em língua de sinais nas vídeo-aulas, nas vídeoconferências ou nos momentos de encontro presencial no polo fica evidente quando os alunos falam da interação entre eles e os tutores e da forma clara que passam a entender as aulas. Isso os leva a desenvolver maior segurança e desejo de continuar aprendendo.

Para melhor compreendermos a importância do estudo das representações sociais na educação de Surdos e suas implicações na aprendizagem, vamos entrelaçar as informações que foram analisadas.

Dentre as representações sociais dos professores tutores e /ou intérpretes de Libras sobre os surdos, destacamos:

- “cidadão capaz”
- “possui identidade e cultura próprias”
- “identidade própria, minoria linguística”
- “sujeitos com experiências visuais”
- “sujeito que se diferencia por sua língua e cultura”

“uma pessoa homem ou mulher que tem consciência de pertencer a uma minoria”.

Podemos dizer que essas representações sociais contribuem para que os Surdos elaborem novas representações sociais sobre si. Como vimos nas palavras mais evocadas na análise II: identidade-própria, Libras importante, pessoa-igual.

Isso nos revela que as relações sociais, as interações entre os professores tutores e/ou intérpretes de Libras e os outros alunos surdos do curso de graduação Letras – Libras contribuem para elaboração de novas representações pelos alunos surdos.

Sabemos que outras representações sociais que ainda se pautam na deficiência também existem, conforme vimos na pesquisa, mas elas deixam de ser dominantes e passam a ter menor influência na vida do aluno surdo.

Continuando, podemos também inferir que houve uma mudança comparando as representações que tinham antes, enquanto alunos de uma escola inclusiva sem nenhuma adequação à sua necessidade especial (categoria 2 da análise IV), com as representações que expressaram enquanto alunos do curso Letras – Libras (categoria 5 da análise IV).

Categoria 2
➤ “MUITO DIFÍCIL. SOFRE PORQUE SURDO”.
➤ “MUITA CONFUSÃO FICAR DUAS ESCOLAS”
➤ “POUCA INTERAÇÃO JUNTO COM OUVINTES”
➤ “DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO”

Categoria 5
➤ “EU SENTIR VALORIZADA”
➤ “DENTRO SINTO ORGULHO”
➤ “MINHA AUTOESTIMA CRESCEU”
➤ “SINTO MELHOR”
➤ “EU SENTIR CAPAZ”
➤ “SENTI EMOÇÃO”
➤ “MAIS INTERAÇÃO”

É notória a diferença produzida por uma proposta de educação bilíngue na vida desses alunos. Essa diferença está expressa no sentimento que eles mostram sobre o seu aprender. O “Eu” valorizado, capaz, move ações que levam o sujeito a agir sobre sua história, ser ativo, seguro de que ele pode mudar e ser agente de mudança.

O que vemos é um rompimento com sentimentos que antes levavam os Surdos a uma situação de dependência e inferioridade. A consciência de ser igual é também gerada pela proximidade com seus pares, juntamente com o reconhecimento de sua identidade.

Quando comparadas as representações sobre a situação educacional dos alunos surdos que ingressam no Curso Letras – Libras dos professores tutores e/ou intérpretes de

Libras (Análise II, quadro VI) e dos alunos surdos (Análise III, item 7.3.2), verifica-se que ambos ressaltam as dificuldades no conteúdo com as palavras, ou seja, com a língua portuguesa.

Representações sociais dos professores tutores e/ou intérpretes de Libras sobre a situação educacional do Surdo no Letras – Libras

➤ “competências e habilidades diferentes dos ouvintes”
➤ “defasagem de conteúdos”
➤ “desnivelados em relação ao curso”
➤ “dificuldades com o estudo autônomo”
➤ “problemas com a gramática do português”
➤ “não sabem ler e escrever em português”
➤ “aluno sacrificado, como muita dificuldade e insegurança”
➤ “vitoriosos e estão tentando”
➤ “desanimados diante de tanta informação”

Representações sociais dos Surdos sobre a situação educacional dos Surdos no Letras – Libras

➤ “interessados”
➤ “capazes”
➤ “dificuldade-conteúdo”
➤ “dificuldade-palavras”
➤ “início perdidos”

No entanto, vemos que, para os alunos surdos, a ênfase está no ser interessado, enquanto que os professores tutores e/ou intérpretes ressaltam as dificuldades, defasagem em relação ao conteúdo. Os alunos sabem que apresentam dificuldades com a língua portuguesa. Eles deixam claro que o português representa um grande desafio, mas o interesse se sobressai. E, mesmo em meio às dificuldades, eles se sentem capazes de continuar no curso. Isso é de grande importância porque nos mostra que o curso se destaca em sua proposta bilíngue, e isso motiva o aluno a continuar.

Muitas crianças surdas ainda são alfabetizadas em português sem ter tido acesso à língua de sinais. Mas, acreditamos que, com inserção dos Surdos professores no mercado

de trabalho, o quadro da educação de surdos no Brasil passará por uma grande mudança. A nossa esperança é que eles cheguem às escolas levando sua língua, identidade e cultura para que as crianças surdas recebam em sua língua a sua formação acadêmica, para que de fato sejam incluídas na sociedade sem nenhum prejuízo ou atraso em seu desenvolvimento.

As análises e discussões dos resultados obtidos por esta pesquisa deixam claro que uma educação bilíngue para os Surdos mostra-se como o caminho que melhor conduz o aluno surdo a si mesmo como agente de sua aprendizagem e como cidadão consciente por fornecer-lhe língua, cultura e identidade.

Sabe-se que existem escolas que desenvolvem o *bilinguismo* na educação de crianças surdas, mas essa ainda não é uma proposta nacional para a educação de surdos no Brasil. O que temos é uma inclusão que coloca todos os alunos na escola regular, na sala de aula, e às vezes com o intérprete de Libras, e com professores cujas representações sociais sobre seu aluno surdo em nada contribuem para seu desenvolvimento.

O que é preciso fazer? Como vimos, as representações sociais podem ser transformadas, a começar das minhas representações sobre o Surdo, que podem mudar a partir de leituras de pesquisas científicas, de troca de experiências sobre a aprendizagem desses alunos. O grupo de profissionais que atua com alunos com necessidades especiais precisa refletir sobre suas representações e sobre as possibilidades de aprendizagem de seus alunos, não apenas os professores, mas todos que atuam direta e indiretamente com eles. Nesse processo, a família também precisa ser envolvida para que possam ter a oportunidade de mudar suas representações sobre seus filhos.

Assim, creio que seja possível a construção de um ambiente escolar em que os alunos sintam-se motivados, capazes, felizes, interessados. Então, podemos fechar nossas considerações dizendo que:

As representações sociais sobre os surdos dos professores tutores e/ou intérpretes que atuam no curso Letras – Libras contribuem para que os alunos surdos do curso elaborem e reelaborem representações sociais sobre si mesmos e sobre sua educação, de modo a contribuir para o desenvolvimento de emoções e sentimentos favoráveis à sua educação e, por que não dizer, à vida.

Como dissemos no início das considerações, este é só um trabalho de pesquisa inaugurando novas possibilidades de investigação do curso de graduação de licenciatura em Letras-Libras. Há a possibilidade de investigar as representações sociais também dos coordenadores e professores surdos e ouvintes do curso. Portanto, fica a proposta para novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Apresentação da 2ª edição. In: SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. A abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org) e OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2ª Ed. Goiânia: AB, 2000.
- ALMEIDA, Ângela Maria de O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de S; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria da representação social**. Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- ALONSO, Kátia Morosov. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, Oreste (Org). **Educação a Distância: Ressignificando práticas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARAÚJO, Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda**. Revista brasileira de educação especial. Marília; vol 14, nº.3, set. A dez. 2008.
- ARRUDA, Ângela. Meandros da Teoria: A dimensão Afetiva das representações sociais. In: ALMEIDA, Ângela M.O e JODELET, Denise. **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas- Representações sociais**. Brasília: Thesaurus, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Brasil: Edições 70, 2008.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George & ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEHARES, L.E. **Nuevas corrientes em La educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales**. Cadernos de Educação Especial, Volume 1. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1993.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte: Profetizando vida, 2000.
- BITTENCOURT, Zélia Z. L. C; MONTAGNOL, Ana Paula. **Representações sociais da surdez**. Ribeirão Preto: p.243-249, abr./jun. 2007. Disponível em: http://www.fmrp.usp.br/revista/2007/vol40n2/ao_representacoes_sociais_surdez.pdf. Acesso em 10/9/2009.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 7/10/2010.

BRASIL (2002). **LEI 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 7/10/2010.

BRASIL (2005). **DECRETO 5.626/05**. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 7/10/2010.

BRASÍLIA: MEC, SEESP, 2004. 2 v. **Surdos: caminhos para a prática pedagógica.**: (Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos)

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro: UFRJ, Departamento de linguística e Filosofia, 1995.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CAMBRA, Cristina; SILVESTRE, Núria; LEAL, Aurora. Comprehension of television messages by Deaf students at various stages of education. In: **American Annals of the Deaf**. Volume 153, nº 5, 2008/2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4ª ed. Porto Alegre, 2006.

CASTRO, Ricardo Vieiralves de. Representações sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. In: **O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CERNY, R. Z; QUADROS, Ronice Muller de. **Formação de professores de Letras – Libras: construindo o currículo**. **Revista e-Curriculum, PUCSP-SP**, Volume 4, número 2, junho 2009. Disponível em <http://www.pucsp.com.br/ecurriculum>. Acesso em: 30/12/2009.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans e TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de culturas nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CRUZ, José Ildon Gonçalves; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades**. Revista brasileira de educação especial. Marília: vol 15, nº.1, jan./abr. 2009.

DIAS, Vera Lúcia; SILVA, Valéria de Assumpção e BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência Auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (Org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

DUVEEN, Gerard. Introdução – O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EVANS, Charlotte J. **Literacy development in Deaf Students: Case Studies Bilingual Teaching and learning**. American Annals of the Deaf. Volume 149, nº1, 2004.

FIGUEIREDO, Ivan Vasconcelos. **Discurso, poder e representações: O dizer oficial sobre a surdez**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São João del-Rei, 2008. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 20/10/2009.

FLICK, Uwe. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. In: GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

FRANCO, Monique. **Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações**. Revista brasileira de educação especial. Marília : vol. 15, nº1, jan./abr. 2009.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Compreensão de leitura e surdez. In: LACERDA, Cristina B.F de; GOÉS, Maria Cecília R.de (Orgs). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

GESUELI, Zilda Maria. A intertextualidade na elaboração narrativa em língua de sinais. In: LACERDA, Cristina B.F de; GOÉS, Maria Cecília R.de (Orgs). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. **As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer**. Revista Psicologia: Teoria e prática. 2006 vol. 8, nº 2.

_____. O sujeito que aprende: desafios do conhecimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V.R. (Org). **Aprendizagem e trabalho Pedagógico**. Campinas-SP: Alínea, 2006.

GUIMARÃES, Clarice Ferreira e ARAGÃO, Ana Lúcia Assunção. **Inclusão no ensino superior: As ações para a permanência de pessoas com deficiências nas universidades do Rio Grande do Norte**. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009. Londrina.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 65-79.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália (Org). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 87-103.

_____. **Experiências em Educação Especial a Distância**. Trabalho completo apresentado no IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, novembro 2010.

LARROSA, Jorge. **Poéticas da diferença: Caminho da Educação Inclusiva. Diário na Escola – Santo André**. Diário do grande ABC, p. 3, maio 2003.

_____, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da Teoria das Representações Sociais. In: Spink, Mary Jane (Org). **O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LIMA-SALLES, Heloisa Maria Moreira et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Volume 1. Editora Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos-BBE, 2004.

LIMA-SALLES, Heloisa Maria Moreira (Org). **Bilinguismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

LODI, Ana Claudia. **A leitura em segunda língua: Práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos**. Cad. Cedes, Campinas: vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14/5/2010.

LOPES, Moura Corcini. Relações de poder no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MANHEIMM, Karl. **Sociologia da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

MASINI, Elcie A. F.S; BAZON, Fernanda V.M. **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. Trabalho apresentado na 28ª reunião da ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. El profesor como sujeto: Elemento esencial de La formación de profesores para La educación inclusiva. In **Movimento – Revista da faculdade de educação da Universidade federal Fluminense**. Niterói: n. 7, maio de 2003.

_____. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (org). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos e novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina e GONZÁLEZ REY, Fernando. **Representaciones Sociales, subjetividad social e inclusión escolar**. Anais. VIII International Conference on Social Representations: Media & Society, Roma, 2006.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Preconceito e representação social. In: ALMEIDA, Ângela M.O e JODELET, Denise. **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas- Representações sociais**. Brasília: Thesaurus, 2009.

MOURA, M.C.de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NEVES, Carmen Moreira de castro. A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de e MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 204.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, M.K. Três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos. In: TAILLE, Y. et AL. **Wallon, Vygotsky, Piaget - Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sammus, 1992.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros. **Formação Docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina B.F de; GOÉS, Maria Cecília R.de (Orgs). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

QUADROS, Ronice M. & SCHMIEDT, Magali L. P. (Orgs.). **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p.120.

_____. O “BI” em *bilinguismo* na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____; PIZZIO, Aline Leme. Aquisição da Língua de Sinais Brasileira: Constituição e transcrição dos corpora. In: LIMA-SALLES, Heloisa Maria Moreira(Org). **Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Cãnone, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Memória de Escola – cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, Mary Jane (Org). **O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações Sociais e Psicologia Social. In: ALMEIDA, Ângela M.O e JODELET, Denise. **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas- Representações sociais**. Brasília: Thesaurus, 2009.

SILVA, Ângela Carrancho da. **A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar**. In: FERNANDES, Eulalia (Org). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O aluno surdo na escola regular: Imagem e ação do professor**. Revista psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, vol. 19, n. 2, Maio- Agosto 2003.

SILVEIRA, Carolina Hessel. Representações de surdos/ as matérias de jornais e revistas brasileiras. In **Revista do Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria**. Vol. 33, nº 1, 2008. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. _Acesso em 6/8/2009.

SILVEIRA, Flávia Furtado. **O trabalho: Representações sociais e a identidade dos surdos**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (org). **Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: Um debate entre professores Ouvintes e Surdos sobre o Currículo Escolar. In: LACERDA, Cristina B.F de; GOÉS, Maria Cecília R.de (Orgs). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

SMOLKA, A.L.B. & GÓES, M.C. de (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2008.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de sinais II**. Universidade federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://WWW.signwriting.org/brazil>. Acesso em: 21/10/2010.

TACCA, Maria Carmen V.R. Além de professor e de aluno: A alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina, SIMÃO, Livia Mathias (orgs). **O outro no desenvolvimento Humano: diálogo para a pesquisa e a prática profissional psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TACCA, Maria Carmen V.R & GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender**. Psicologia, ciência e profissão, 2008. Vol. 28,nº 1. P. 138-161.

THOMA, Adriana da S. Surdo: esse “outro” de que a mídia fala. In: C. Skliar (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TRINDADE, Zeidi Araújo; SOUZA, Luiz Gustavo Silva. Gênero e Escola: Reflexões sobre representações e práticas sociais. In: ALMEIDA, Ângela M.O e JODELET, Denise. **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas - Representações sociais**. Brasília: Thesaurus, 2009.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? In: **Linhas Críticas**, vol 9, nº 16, janeiro a junho de 2003. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília.

TUNES, Elizabeth e BARTHOLO, Roberto. O trabalho Pedagógico na Educação Inclusiva. In: TACCA, Maria Carmen V.R. (Org). **Aprendizagem e trabalho Pedagógico**. Campinas-SP: Alínea, 2006.

VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. **VYGOTSKY: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos de Defectologia**. Madri: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras Escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique.** Madri: Visor, 1995.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (Orgs). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE INTERAÇÃO E ATIVIDADES**

Data ____/____/____

Professores em sala:

* Surdo: _____

* Ouvinte: _____

Alunos em sala de aula: _____

Tempo	Descrição das atividades – interações- comentários

APÊNDICE B

Este questionário tem o objetivo de ajudar a pesquisadora construir informações sobre as Representações Sociais da Surdez no curso de Letras – Libras. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado em Educação pela UnB.

Solicito, por gentileza, um pouco do seu tempo para responder a estas perguntas. Sua colaboração é muito importante. Você não será identificado. Desde já, agradeço pelo apoio que você está dando a este trabalho de pesquisa em educação.

Questionário Misto para os professores tutores e intérpretes de Libras

I) Identificação do respondente

1) Você é:

- a) Coordenador de polo
 b) Professor tutor d) Surdo
 c) Intérprete de Libras e) Ouvinte

2) Sexo:

- Masculino Feminino

3) A quanto tempo você trabalha com educação de Surdos? _____

4) Qual o seu nível de escolarização.

- a) Ensino Médio Curso de formação de professores Outros
 b) Superior
 c) Especialização
 d) Mestrado
 e) Doutorado

3) Qual a sua idade ? _____ anos.

II) Perguntas

1) Para você quem é o Surdo?

2) Como você percebe a situação dos alunos Surdos que ingressam no Letras – Libras?

3) Como você percebe a relação entre alunos surdos e professores tutores ouvintes no curso Letras – Libras?

4) E a relação entre alunos ouvintes e professores tutores surdos?

5) Quais dificuldades que os Surdos enfrentam durante o curso e a que você atribui essas dificuldades?

6) O que você pensa sobre a educação de Surdos?

7) O que você pensa sobre as possibilidades de trabalho para os Surdos que estão concluindo o curso de Letras- Libras?

Este espaço é livre para você expressar outras considerações.

APÊNDICE C

Este questionário tem o objetivo de ajudar a pesquisadora construir informações sobre as Representações Sociais da Surdez no curso de Letras – Libras. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado em Educação pela UnB.

Solicito, por gentileza, um pouco do seu tempo para responder a estas perguntas. Sua colaboração é muito importante. Você não será identificado. Desde já, agradeço pelo apoio que você está dando a este trabalho de pesquisa em educação.

A pesquisadora.

Questionário misto para os alunos surdos

I) Identificação do respondente

1) Qual sua idade? _____ anos.

2 Você é:

a) () Surdo () usa Libras () Faz leitura orofacial

b) () Ouvinte

3) Você tem emprego ?

() Sim () Não

I) Perguntas

1) Para você quem é o Surdo?

2) Como você percebe a situação educacional dos alunos Surdos que ingressam no Letras – Libras?

Este espaço é livre para você expressar outras considerações.

Muito obrigada!

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista

Quero agradecer por ter aceitado o convite participar desta entrevista.

Esta entrevista faz parte da minha pesquisa de Mestrado em Educação que tem como objetivo identificar as representações sociais no curso de Letras- Libras. Esta entrevista é uma das fases deste trabalho. As informações obtidas nesta entrevista serão resguardadas e sua identidade será mantida em sigilo através do uso de nome fictício.

A entrevista será filmada por ser desenvolvida através da Língua brasileira de sinais- Libras. Podemos começar a filmar?

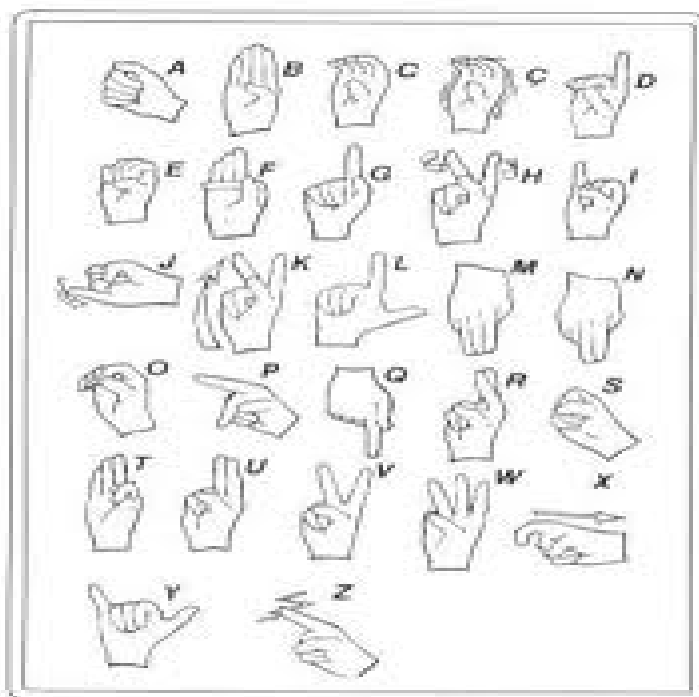
Nesta entrevista vou pedir para você falar sobre sua experiência de estudante do Letras – Libras.

- 1) Para você é importante ter um ensino próprio para o Surdo?
- 2) Quando você lembra do passado como foi sua experiência na escola? Dê exemplo.
- 3) Hoje o que você acha que mudou?
- 4) Na sua opinião o que aconteceu para ter a mudança?
- 5) Como você se sente sendo aluno do Curso de Letras – Libras ?

ANEXOS

ANEXO I

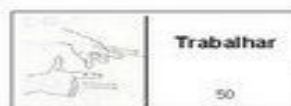
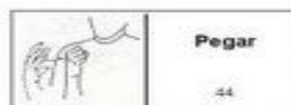
Alfabeto em Língua Brasileira de Sinais – Libras
E alguns sinais em Libras



Curso Básico de Libras



APILMS



Anexo II**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA OS ALUNOS SURDOS**

Autorizo a utilização do conteúdo da entrevista feita comigo com o objetivo de subsidiar pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, intitulada “**As representações sociais da surdez na graduação Letras – Libras / UnB**” em fase de realização pela professora Simone de Fátima Saldanha Carneiro Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman.

As informações prestadas por mim poderão ser divulgadas em publicações científicas e ambiente científico, como Congressos, Simpósios etc, desde que seja mantida a PRIVACIDADE E O CARÁTER DE ANONIMATO DE MINHA PARTICIPAÇÃO.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Sou professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, atualmente, aluna do Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, sendo orientanda da Prof^a. Dr^a. Celeste Azulay Kelman. Assim, solicito a sua participação.

O objetivo de minha pesquisa é buscar conhecer a realidade do Curso Letras – Libras como curso de Educação a Distância para Surdos. Para realização dessa pesquisa solicito a sua gentileza de responder ao questionário em anexo.

Acrescento que as informações obtidas serão restritas a essa pesquisa.

A pesquisadora garante privacidade e o caráter de anonimato de sua participação.

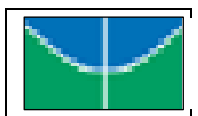
Agradeço a sua colaboração.

Simone de Fátima Saldanha Carneiro Costa
Pesquisadora responsável

Eu, _____ RG _____

concordo em participar da pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes deste trabalho acadêmico para a educação dos Surdos. Dessa forma, autorizo a utilização do conteúdo do questionário desde que seja mantida a PRIVACIDADE E O CARÁTER DE ANONIMATO DE MINHA PARTICIPAÇÃO.

Brasília, ____ de _____ de 2010

ANEXO IV**Universidade de Brasília
Programa de Pós-graduação em Educação**

Brasília, 25 de março de 2010.

Ilma. Sra. Prof^a Dr^a Heloíza Barbosa

Coordenadora do Letras – Libras

Olá! Minha mestrande Simone de Fátima S. C. Costa, regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* da Faculdade de Educação da UnB, matrícula 09/0041178, é professora da Rede Pública do Distrito Federal e atua como intérprete de alunos do Ensino Médio.

A pesquisadora está desenvolvendo um trabalho que procura identificar as representações sociais da surdez no curso de Letras – Libras. O trabalho consiste na aplicação de um questionário *online* aos professores tutores, intérpretes e uma entrevista com seis alunos surdos do polo em que são realizadas as atividades do Letras – Libras.

Por se caracterizar como um trabalho acadêmico e científico será resguardado o sigilo atribuído dos participantes do estudo.

Estamos certas de contar com o seu consentimento e valiosa colaboração, pois, juntas, estaremos trabalhando para construir conhecimentos que possam reverter em benefício de jovens surdos.

Sendo assim, desde já, agradecemos a atenção dispensada para conosco.

Subscrevemo-nos com elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman
mat. 1016547



ANEXO V

Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Ciências da Educação
 Laboratório de Novas Tecnologias
 Coordenação Pedagógica do Curso de
 Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras



CARTA DE ACEITE

Ao pesquisador:

Mestranda: Simone de Fátima Saldanha Carneiro Costa

Orientadora: Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

Declaramos que podemos acolher a solicitação de realização da pesquisa "**As representações sociais da surdez na graduação Letras – Libras**" no Curso de Letras – Libras/EaD da UFSC da mestranda **Simone de Fátima Saldanha Carneiro Costa** do curso de **Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, UNB**.

Ressaltamos o compromisso do pesquisador em preservar imagens e textos que identifiquem as pessoas (nomes, fotos) e demais informações privadas dos participantes, tanto nas publicações quanto no arquivamento e tratamento dos dados. Os dados coletados estarão sob sua responsabilidade, e devem ser utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa apresentada, jamais para atender interesses comerciais e/ou publicitários, presentes e futuros. Qualquer publicação (artigo, relatório) que seja oriundo da pesquisa deve citar a fonte (Curso de Letras – Libras/EaD – UFSC), e você deve nos encaminhar uma cópia, digital ou impressa, da mesma. Como também, ressaltamos que o AVEA do curso Letras – Libras não pode ser usado para hospedar a pesquisa, sendo assim, o pesquisador deve usar outros ambientes presencial ou virtual para realização da coleta de dados.

Devido à metodologia proposta, sugerimos que o projeto apresentado seja submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC ou outro vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

A pesquisa poderá ter início tão logo seja entregue ao Núcleo de Pesquisa do Curso Letras – Libras o Termo de Compromisso assinado pelo pesquisador.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Heloiza H. Barbosa
 Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Avaliação do Letras – Libras/EaD
 LANTEC/CED/UFSC

ANEXO VI

Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação

Laboratório de Novas Tecnologias

Coordenação Pedagógica do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras

TERMO DE COMPROMISSO PARA PESQUISAS

NO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UFSC

Como pesquisador do Curso de Letras-Libras a distância ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina, comprometo-me a:

- Assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas no desenvolvimento da presente pesquisa, preservando imagens e anonimato dos participantes.

- * Respeitar a participação voluntária e esclarecida de todos os participantes da pesquisa através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado antes do questionário.

- Utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho apenas para fins da pesquisa descrita abaixo, nunca para fins comerciais não descritos na solicitação;

- Zelar pelos materiais e dados coletados ao final da pesquisa os quais serão arquivados sob a minha responsabilidade;

- Incluir em qualquer trabalho ou publicação oriunda desta pesquisa a referência ao Curso como fonte de acesso aos dados pesquisados.

- Enviar cópia do trabalho ou publicação relacionada aos resultados da pesquisa para o Núcleo de Pesquisa do Curso no LANTEC/CED/UFSC.

Por favor, preencher os dados de identificação abaixo e enviar o termo de compromisso assinado para o seguinte endereço:

A/C de Heloiza Barbosa

Laboratório de Novas Tecnologias

Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação - CED

Campus Universitário – Florianópolis

88040-900

Título do projeto: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SURDEZ NA GRADUAÇÃO LETRAS-LIBRAS

Nome do pesquisador: Simone de Fátima Saldanha Carneiro Costa

Nome do Orientador: Celeste Azulay Kelman

Instituição de origem: Uniyersidade de Brasília - UnB

Local de realização do projeto de pesquisa: Pólos em que são desenvolvidas as atividades do curso Letras-Libras e no Pólo UnB/ DF

Data de início do projeto: Fevereiro de 2009

Prazo para conclusão: Dezembro de 2010

O solicitante abaixo-assinado compromete-se a observar e cumprir os termos de pesquisa detalhados acima.

Simone de Fátima S. C. Costa

Pesquisadora

Brasília, 25 de março de 2010

Local e data

