



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TAYANA DIAS DE MENEZES

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O SURDO E SUAS
MARCAS DISCURSIVAS**

Recife

2020

TAYANA DIAS DE MENEZES

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O SURDO E SUAS
MARCAS DISCURSIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kazue Saito Monteiro de Barros

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Judith Chambliss Hoffnagel

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

M543r Menezes, Tayana Dias de
A (re)construção da Representação Social sobre o surdo e suas
marcas discursivas / Tayana Dias de Menezes. – Recife, 2020.
243f.: il.

Orientadora: Kazue Saito Monteiro de Barros.
Coorientadora: Judith Chambliss Hoffnagel.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de
Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui referências e anexo.

1. Representação Social. 2. Surdo. 3. Deficiência e Discurso.
I. Barros, Kazue Saito Monteiro de (Orientadora). II. Hoffnagel, Judith
Chambliss (Coorientadora). III. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-32)

TAYANA DIAS DE MENEZES

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O SURDO E SUAS
MARCAS DISCURSIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em: 05/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Kazue Saito Monteiro de Barros (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Judith Chambliss Hoffnagel (Coorientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Karina Falcone de Azevedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Fátima Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti (Examinadora Externa)
Universidade Católica de Pernambuco

A meu pai, quem me ensinou o significado de compromisso e de luta.

AGRADECIMENTOS

A Kazue Saito M. de Barros por toda a orientação dada durante toda a pesquisa e conselhos preciosos que fizeram do meu trabalho melhor.

A Judith Chambliss Hofnagel, não apenas por aceitar ser minha coorientadora nesta pesquisa, mas por ter me acompanhado por todo o meu trajeto acadêmico: desde a iniciação científica, passando pelo mestrado como orientadora.

A Fátima Santos, professora querida, que acompanhou o processo inicial da pesquisa: desde sua concepção – durante suas aulas que foram fundamentais para a construção dos meus conhecimentos sobre a TRS. Agradeço por aceitar fazer parte de todas as etapas deste trabalho. Para mim, seu olhar aguçado e humano foram fundamentais para construir essa pesquisa.

A Karina Falcone, professora querida, agradeço pelos conselhos e observações pertinentes. Agradeço a exigência – esta sempre bem direcionada. Agradeço a presença e participação nos meus trabalhos acadêmicos: como professora e, também, como avaliadora – no mestrado e no doutorado!

A todos companheiros de trabalho do Nelfe: Gabriel; Alice; Herbertt; Erivaldo; Girllayne; Mirella; Marcelo; Lu. Guim; Eva e, especialmente, Ricardo Barreto por aceitar participar na banca e pelos conselhos e orientações dadas.

A todos companheiros de trabalho do Letras-Libras pelo apoio e participação ativa na pesquisa: Dayane Araújo; Leonardo; Nídia Máximo; Camila Michelyne; Lindilene; Carlos Mourão; Rafaela; Betiza Botelho; Ana Cláudia; Cristiano Monteiro; Williane Holanda e, especialmente, Jurandir Junior pelo empurrão para começar o doutorado.

A meus alunos que me apoiaram e incentivaram.

A Liliane Cintra, amiga querida, companheira de estudo e de discussões acadêmicas. A pessoa quem, inicialmente, despertou meu interesse sobre a Libras. A amiga que me acompanha desde a graduação; a amiga que sempre conto com apoio incondicional, mesmo que seja para revisar uma tese. Obrigada, Li, por estar sempre presente!

A minha família – minha mãe; meu pai; Janinha e Glaucinho; Di; Michelle e JV – que, em todos sentidos, sempre me apoiaram e me deram a força necessária para continuar a caminhar independente dos problemas que apareceram durante essa jornada acadêmica.

A Sara S. Marcelino, amigona de todas as horas. Obrigada pelo apoio; pela força! Obrigada por fazer questão em me ajudar de maneira prática. Obrigada pelas orientações sobre porcentagem.

A todos amigos que me deram apoio e força para concluir esse trabalho. A Nicolas Lins que sempre escutou minhas reclamações e me ajudou a lidar com os estresses do trabalho.

Por fim, a todos que de algum modo me apoiaram ao longo dessa trajetória.

RESUMO

A pesquisa é orientada, especialmente, por três objetivos: discriminar quais elementos compõem a Representação Social (RS) sobre o sujeito surdo, esquadrihar os significados que servem de âncora para estes dentro do discurso e comparar a (re)construção da RS sobre o surdo dentro do discurso de ouvintes e surdos. Dessa maneira, analisaremos como as Representações Sociais intermediam a compreensão dos sujeitos sociais sobre o que significa ser surdo e como o fenômeno serve de sustentáculo na (re)construção dos discursos que circundam a pessoa surda e o universo da surdez dentro do curso de Letras-Libras da UFPE. O *corpus* da pesquisa foi composto por relatos guiados por perguntas elaboradas pela pesquisadora, foram entrevistados professores (surdos e ouvintes); alunos (surdos e ouvintes) e funcionários (o curso só possui funcionários ouvintes). A pesquisa trabalha com o fenômeno da RS em Moscovici (2015) e alguns de seus discípulos, especialmente Abric *et al* (2012); Jodelet (2005) e Marková (2006). A Teoria das Representações Sociais (TRS) cria conexões entre nós e o mundo e entre nós e os outros, também nos ajuda a entender essa conexão. Nesta pesquisa, as RSs são tratadas como fenômenos que dão conta de explicar o fato social, não como um elemento objetivo, mas como uma realidade filtrada pelos olhos dos sujeitos sociais, isso significa levar em conta a cultura; as crenças etc. que circulam socialmente sobre um objeto social. A reflexão teórica atravessa o conceito desde sua gênese em Durkheim (1994), sobre a Representação Coletiva, até as renovações teóricas propostas por Moscovici (2005). A análise dos discursos foi guiada por princípios da Análise Sociocognitiva do Discurso porque ela dá conta de esmiuçar o discurso sem ignorar os pilares que o constituem. Em outras palavras, a teoria encara a cognição – elemento indispensável ao analisar a RS – na interface entre o discurso e a sociedade. Além disso, Van Dijk (2006) leva em conta o conhecimento para pensar sobre a (re)construção dos discursos que circulam socialmente. Analisaremos os relatos por meio de um modelo analítico constituído pelos princípios teóricos em Moscovici (2005) e Doise (2014), que leva em conta o metassistema, sustentado pelas normas/ princípios sociais, o sistema operacional, responsável pela categorização social, que é permeado pelas redes de crença e o sistema ideológico. Esse modelo nos permitirá identificar as marcas sociais no desenvolvimento/ processo cognitivo e cumprir os objetivos que guiam essa pesquisa.

Palavras-Chave: Representação Social. Surdo. Deficiência e Discurso.

ABSTRACT

The research is guided, especially, by three objectives: to discriminate which elements make up the Social Representation (RS) about the deaf individual, to scan the meanings that serve as anchors for them within the discourse and to compare the (re) construction of the RS on the deaf within the discourse of listeners and deaf people. Thus, we will analyze how Social Representations mediate the understanding of social subjects about what it means to be deaf and how the phenomenon supports the (re)construction of the discourses surrounding the deaf person and the universe of deafness within the course of Letters. UFPE pounds. The research corpus consisted of reports guided by questions prepared by the researcher, teachers (deaf and hearing) were interviewed; students (deaf and hearing) and staff (the course has only hearing staff). The research works with the RS phenomenon in Moscovici (2015) and some of his disciples, especially Abric et al (2012); Jodelet (2005) and Marková (2006). Social Representation Theory (TRS) creates connections between us and the world and between us and others, also helps us understand this connection. In this research, SRs are treated as phenomena that explain the social fact, not as an objective element, but as a reality filtered by the eyes of social subjects, this means taking culture into account; the beliefs etc. that circulate socially about a social object. Theoretical reflection goes through the concept from its genesis in Durkheim (1994), on Collective Representation, to the theoretical renewals proposed by Moscovici (2005). Discourse analysis was guided by the principles of Sociocognitive Discourse Analysis because it is able to scrutinize discourse without ignoring the pillars that constitute it. In other words, the theory faces cognition - an indispensable element in analyzing SR - at the interface between discourse and society. Moreover, Van Dijk (2006) takes into account the knowledge to think about the (re)construction of socially circulating discourses. We will analyze the reports through an analytical model consisting of the theoretical principles in Moscovici (2005) and Doise (2014), which takes into account the metasytem, supported by social norms / principles, the operating system, responsible for social categorization, which is permeated. by belief networks and the ideological systems. This model will allow us to identify the social marks in the cognitive development/ process and fulfill the objectives that guide this research.

Keywords: Social Representation. Deaf. Disability and Discourse.

RESUMEN

La investigación se guía, especialmente, por tres objetivos: discriminar qué elementos componen la Representación Social (RS) sobre el sujeto sordo, determinar los significados que sirven de ancla para estos dentro del discurso y comparar la (re) construcción de la RS en los sordos dentro del discurso de oyentes y personas sordas. De esta manera, analizaremos cómo las Representaciones Sociales median la comprensión de los sujetos sociales sobre lo que significa ser sordo y cómo el fenómeno apoya la (re) construcción de los discursos que rodean a la persona sorda y el universo de la sordera en el curso de Letras-Libras UFPE. El corpus de investigación estuvo compuesto por informes guiados por preguntas elaboradas por el investigador, se entrevistó a maestros (sordos y oyentes); estudiantes (sordos y oyentes) y empleado (el curso solo tiene personal oyente). La investigación trabaja con el fenómeno RS en Moscovici (2015) y algunos de sus discípulos, especialmente Abric et al (2012); Jodelet (2005) y Marková (2006). La teoría de la representación social (TRS) crea conexiones entre nosotros y el mundo y entre nosotros y los demás, también nos ayuda a comprender esta conexión. En esta investigación, los SR son tratados como fenómenos que explican el hecho social, no como un elemento objetivo, sino como una realidad filtrada a través de los ojos de los sujetos sociales, esto significa tener en cuenta la cultura; las creencias etc. que circulan socialmente sobre un objeto social. La reflexión teórica cruza el concepto desde su génesis en Durkheim (1994), sobre Representación colectiva, hasta las renovaciones teóricas propuestas por Moscovici (2005). El análisis del discurso se guió por los principios del análisis del discurso sociocognitivo porque es capaz de analizar el discurso sin ignorar los pilares que lo constituyen. En otras palabras, la teoría enfrenta la cognición, un elemento indispensable en el análisis de la RS, en la interfaz entre el discurso y la sociedad. Además, Van Dijk (2006) tiene en cuenta el conocimiento para pensar sobre la (re) construcción de discursos de circulación social. Analizaremos los informes a través de un modelo analítico que consta de los principios teóricos de Moscovici (2005) y Doise (2014), que tiene en cuenta el metassistema, respaldado por normas / principios sociales, el sistema operativo, responsable de la categorización social, que está impregnado por las redes de creencias y el sistema ideológico. Este modelo nos permitirá identificar las marcas sociales en el proceso / desarrollo cognitivo y cumplir los objetivos que guían esta investigación.

Palabras clave: Representación social. Sordo. Discapacidad y Discurso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação ternária: sujeito/ objeto/ outro.....	58
Figura 2 - Centralidade quantitativa dos elementos de uma RS.....	72
Figura 3 - Texto 1 do cenário ambíguo.....	74
Figura 4 - Texto 2 do cenário ambíguo.....	74
Figura 5 - Modelo analítico inicial.....	104
Figura 6 - Modelo analítico.....	105
Figura 7 - Organização analítica.....	108
Figura 8 - Ancoragem do núcleo central do discurso dos ouvintes.....	135
Figura 9 - Ancoragem do núcleo central do discurso dos alunos surdos.....	184
Figura 10 - Ancoragem do núcleo central do discurso dos professores surdos.....	195
Figura 11 - Ancoragem do núcleo central do discurso dos ouvintes.....	204
Figura 12 - Ancoragem do núcleo central do discurso dos professores surdos.....	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das características do sistema central e do sistema periférico.....	78
Quadro 2 - Os elementos que compõem a RS sobre o surdo no discurso dos sujeitos ouvintes.....	196
Quadro 3 - Os elementos que compõem a RS sobre o surdo no discurso dos sujeitos surdos.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação quantitativa entre os elementos da RS sobre o surdo recorrentes nos discursos de surdos e ouvintes	198
---	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA.....	15
1.2	TRAJETÓRIA DE UNS; AVANÇOS PARA MUITOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O SURDO.....	17
1.3	A DEFICIÊNCIA: DIFERENTES PERSPECTIVAS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	18
1.4	OS SURDOS E SUAS TRAJETÓRIAS NA HISTÓRIA.....	26
1.5	OS SURDOS E SUAS TRAJETÓRIAS NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	31
1.6	TRAJETÓRIA DE UM; TRAJETÓRIA DE MUITOS.....	33
2	REPRESENTAÇÃO SOCIAL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA.....	44
2.1	REPRESENTAÇÃO SOCIAL: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	44
2.2	O SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE UMA TEORIA.....	48
2.3	O QUE SÃO FATOS SOCIAIS PARA DURKHEIM.....	52
2.4	SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	54
2.5	O CONHECIMENTO E A REALIDADE DENTRO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	57
2.6	AS POSSÍVEIS ABORDAGENS NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	60
2.7	A ABORDAGEM SOCIETAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	64
2.8	A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	69
2.9	A TEORIA DIALÓGICA DE MARKOVÁ.....	79
2.10	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO.....	86
2.11	APARATO TEÓRICO.....	90
3	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANÁLISE SÓCIOCOGNITIVISTA DO DISCURSO PARA ANÁLISE DA RS.....	92
3.1	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A ANÁLISE SÓCIOCOGNITIVISTA DO DISCURSO.....	92
3.2	ALICERCE METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	102
4	A (RE)CONSTRUÇÃO DA RS SOBRE O SURDO NO DISCURSO DOS SUJEITOS OUVINTES.....	110

4.1	ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS ALUNOS OUVINTES.....	111
4.2	SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS ALUNOS OUVINTES.....	129
4.3	ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS FUNCIONÁRIOS.....	137
4.4	SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS FUNCIONÁRIOS.....	153
4.5	SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES OUVINTES.....	166
5	A (RE)CONSTRUÇÃO DA RS SOBRE O SURDO NO DISCURSO DOS SUJEITOS SURDOS.....	170
5.1	ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS ALUNOS SURDOS.....	170
5.2	SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS ALUNOS SURDOS.....	181
5.3	ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES SURDOS.....	185
5.4	SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES SURDOS.....	194
6	CONCLUSÕES.....	196
6.1	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS FINAIS.....	196
6.2	CONCLUSÕES.....	208
	REFERÊNCIAS.....	211
	ANEXO A - RELATOS E ANÁLISES DOS DEMAIS ALUNOS OUVINTES.....	216

1 INTRODUÇÃO

Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo? (comentário de Sócrates no *Crátilo* de Platão).

1.1 ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA

A pesquisa é orientada, especialmente, por três objetivos: 1) discriminar quais os elementos compõem a Representação Social (RS) sobre o sujeito surdo; 2) esquadrihar os significados que servem de âncora para estes dentro do discurso e 3) comparar a (re)construção da RS sobre o surdo dentro do discurso de ouvintes e surdos. Dessa maneira, analisaremos como as Representações Sociais intermediam a compreensão dos sujeitos sociais sobre o que significa ser surdo e como o fenômeno serve de sustentáculo na (re)construção dos discursos que circundam a pessoa surda e o universo da surdez dentro do curso de Letras-Libras da UFPE. A pesquisa é fundamental uma vez que, atualmente, vivemos numa política de aceitação das diferenças. No entanto, é prudente examinar de que maneira absorvemos, no ambiente social, os sujeitos que apontamos como diferentes. A análise dos elementos que compõe uma representação social pode esclarecer, e até mesmo nos ajudar a reajustar como enxergamos, as práticas sociais legitimadas dentro do espaço social.

O *corpus* da pesquisa foi composto por relatos guiados por perguntas elaboradas pela pesquisadora, foram entrevistados professores (surdos e ouvintes); alunos (surdos e ouvintes) e funcionários (o curso só possui funcionários ouvintes): num total de 28 sujeitos. Escolhemos o curso Letras-Libras da UFPE porque neste surdos e ouvintes convivem diariamente e têm acesso privilegiado a conhecimentos específicos ligados à surdez. Além disso, o curso é um espaço social guiado por princípios de igualdade e participação social de/ para todos.

A pesquisa trabalha com o fenômeno da RS e fundamenta-se especialmente em Moscovici (2015) e alguns de seus discípulos, principalmente Abric *et al* (2012); Jodelet (2005) e Marková (2006). A Teoria das Representações Sociais (TRS) cria conexões entre nós e o mundo e entre nós e os outros, também nos ajuda a entender essa conexão. Nesta pesquisa, as RSs são tratadas como fenômenos que dão conta de explicar o fato social, não como um elemento objetivo, mas como uma realidade filtrada pelos olhos dos sujeitos sociais, isso significa levar em conta a cultura, as crenças etc. que circulam socialmente sobre um objeto social.

Como podemos ter acesso às RSs? O próprio Moscovici (1978), em seu estudo seminal, usou o discurso jornalístico para alcançar a RS que os franceses (re)construíram sobre a psicanálise. Vale salientar que a TRS é uma teoria que procura esquadrihar de que

maneira as pessoas organizam diferentes conhecimentos, crenças etc. para posicionar-se sobre os objetos sociais que as cercam. Podemos, portanto, concluir que uma forma de acesso à RS é por meio da análise dos discursos que os sujeitos (re)elaboram. Por isso, à semelhança de Moscovici (1978), para termos acesso à RS sobre o surdo, analisaremos os discursos que os sujeitos (re)constróem sobre esse sujeito. Analisaremos os discursos por meio de um modelo analítico, que será explicado no terceiro capítulo, constituído pelos princípios teóricos em Moscovici (2005) e Doise (2014), que leva em conta o metassistema, sustentado pelas normas/ princípios sociais, o sistema operacional, responsável pela categorização social, que é permeado pelas redes de crença e o sistemas ideológicos. Esse modelo nos permitirá identificar as marcas sociais no desenvolvimento/ processo cognitivo e cumprir os objetivos que guiam essa pesquisa, ou seja, analisar a RS sobre o surdo por meio dos discursos elaborados pelos sujeitos que compõem o curso Letras- Libras da UFPE.

A tese está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, faremos um breve percurso histórico sobre o sujeito surdo e sobre a surdez, como estes foram tratados no Brasil e no mundo. Além disso, consideraremos como a deficiência foi encarada ao longo da história. Essas considerações são fundamentais uma vez que as RSs não são recortes de conhecimentos (re)produzidos num momento histórico específico, mas são um amalgama de conhecimentos e crenças sociais herdados do passado e (re)elaborados no presente. No segundo capítulo, faremos uma reflexão teórica sobre o conceito, isto é, sobre as RSs, desde sua gênese em Durkheim (1994), sobre a Representação Coletiva, até as renovações teóricas propostas por Moscovici (2005). Além disso, iremos refletir sobre pontos fundamentais para a pesquisa em alguns dos principais discípulos de Moscovici, a saber: Abric *et al* (2012); Jodelet (2005); Marková (2006) e Doise (2014). No terceiro capítulo, trataremos sobre aspectos teórico-metodológicos que guiam a pesquisa. Dentro das diferentes perspectivas de análise do discurso, selecionamos a Análise Sociocognitivista do Discurso porque ela dá conta de esmiuçar o discurso sem ignorar os pilares que o constituem. Em outras palavras, a teoria encara a cognição – elemento indispensável ao analisar a RS – na interface entre o discurso e a sociedade. Além disso, Van Dijk (2006) leva em conta o conhecimento para pensar sobre a (re)construção dos discursos que circulam socialmente. Neste capítulo, também explicaremos as bases da metodologia do presente estudo, isto é, explicaremos o que é o cenário ambíguo e como o usamos para cumprir os objetivos desta pesquisa, explicaremos também o modelo analítico criado/usado para analisar o corpus. No quarto e no quinto capítulo, analisaremos os discursos dos surdos e dos ouvintes com base nos alicerces teórico-

metodológicos explicitados nos dois capítulos anteriores. Por fim, no último capítulo, discutiremos os resultados e as conclusões da pesquisa.

1.2 TRAJETÓRIA DE UNS; AVANÇOS PARA MUITOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O SURDO

A representação social dos diversos objetos que constituem a nossa realidade social é, em muitos casos, influenciada por questões históricas, isto é, nossa memória, em parte, orienta a perspectiva que temos, enquanto conjunto de indivíduos que constituem o corpo social, dos fatos e da realidade social; “o imaginário descortinado [...] nunca se divorcia completamente do que a sociedade conduz e produz” (ARRUDA, 1998: 29). Sendo assim, como hoje enxergamos os sujeitos surdos é, em grande parte, herança histórica. Por esse motivo é fundamental revisarmos a história desses sujeitos tanto no Brasil como no mundo. Pretendemos, pois, neste capítulo fazer um breve apanhado sobre a história do sujeito surdo. Esta não é uma tarefa fácil pois há poucos registros históricos sobre esse grupo social, muito se fala sobre a educação do surdo na história, mas há poucos registros de sua participação social. Por esse motivo, recorreremos a relatos pessoais de sujeitos surdos para compreendermos como esses sujeitos eram vistos e tratados pela sociedade no passado, ou seja, neste capítulo, iremos traçar um breve esboço da história da deficiência e do surdo. Faremos isso ora com dados históricos referente ao surdo, ora por meio de relatos pessoais que, embora sejam individuais, reverberam em todo o grupo. *Surdo* é um termo vago e demasiado geral, isto é, aplica-se a qualquer sujeito que tenha alguma perda auditiva. Existem graus de surdez variados: a surdez leve apresenta uma perda auditiva de até 40 dB¹ - o que impede a percepção perfeita de todos os fonemas da palavra, mas não impede a aquisição natural da língua. Pode, no entanto, causar algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e/ou escrita. A surdez moderada apresenta perda auditiva entre 40 e 70 dB – aqui, quase nenhum som da fala pode ser percebido em nível de voz natural. Apenas sons fortes como choros de crianças e o de aspirador de pó funcionando são audíveis. Há ainda o grupo que abrange os indivíduos com surdez severa e os com surdez profunda. A surdez severa apresenta uma perda auditiva entre 70 e 90 dB. O indivíduo com surdez profunda apresenta perda auditiva superior a 90 dB. Na surdez severa, nenhum som de fala é audível e poucos sons podem ser percebidos (ex. toque de telefone no volume máximo). Já na surdez profunda

¹ O volume ou intensidade dos sons é medido por unidades chamadas decibéis (dB), por isso verifica-se em decibéis a perda auditiva.

nenhum som é entendido, mas alguns como serra elétrica, helicópteros podem ser captados.

Além disso, a comunidade surda distingue os termos surdez e Surdez. O segundo, com o uso do “s” maiúsculo, refere-se à entidade linguística e cultural própria do grupo em questão.

1.3 A DEFICIÊNCIA: DIFERENTES PERSPECTIVAS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O conceito sobre a deficiência é histórica e socialmente construído e entender a trajetória, as mudanças e as discussões em torno deste pode nos auxiliar a compreender as razões do tratamento dispensado pela sociedade em relação àqueles a quem se atribui a deficiência.

Além de pensar sobre a história e o tratamento concedido a estes ao longo do tempo, é fundamental pensar sobre como a deficiência foi compreendida. A definição e os diversos termos usados para designar a deficiência estão intimamente ligados à perspectiva da época sobre o assunto e as políticas vigentes no momento histórico específico.

Por longos anos na história, termos como aleijado, inválido, incapacitado, defeituoso, desvalido ou excepcional, atribuíram àquele que tinha alguma deficiência o significado de “peso morto para a sociedade (Sassaki, 2003), além de considera-lo como um fardo para a família. Nas palavras de Gugel, tais terminologias “continham em sua essência o preconceito de que se tratavam de pessoas sem valor, socialmente inúteis e dispensáveis do cotidiano social e produtivo” (Gugel, 2006, p. 25). Dentro desse debate, autores como Márcio d’Amaral (2004; 2008), Teresa d’Amaral (2004) e Lobo (2004) irão defender que a palavra “deficiente” traz um sentido negativo e excludente. Formada pelo prefixo “de”, que indica privação ou negação, adicionada à eficiência, a qual significa capacidade de produzir um efeito, a palavra deficiência nega a própria essência das pessoas como pessoas, já que estão sendo avaliadas por algo que não é pessoal, mas que tem a ver com a produção de efeitos e resultados. Desse modo o conceito de deficiência reduz o homem e a vida a uma equação de valores, sinais, operações e resultados, demonstrando que a “identidade que se quer universal é a eficiência (Amaral, 2004, p.24), e, portanto a natureza humana e a singularidade individual não têm nenhum valor. (OLIVEIRA, 2010: 28- 29).

A citação é relevante posto que nos ajuda a refletir sobre os significados por trás dos nomes escolhidos para referir-se ao deficiente e, também, sobre a relação entre a palavra e a visão da época sobre o assunto. Inicialmente, a sociedade tratou o deficiente como “aleijado, inválido, incapacitado, defeituoso” etc. Todos os nomes enfocam o sobrepeso causado pela deficiência. Estes eram encarados como sem validade para uma sociedade que julgava o valor do homem por meio de sua produtividade.

Para referir-se à pessoa com deficiência, muitas expressões foram, como já citado acima, utilizadas, mas a partir de reflexões e críticas, elas mudaram no decorrer da história. Inicialmente, alguns termos enfatizam a discriminação, como: aleijado; anormal; defeituoso;

descapacitado; desvalido; excepcional; impedido; indivíduo de capacidade limitada; inválido; retardado; surdo-mudo; mudinho etc.

Diversas expressões ganharam, com o decorrer dos tempos, feição pejorativa e discriminatória, sendo aos poucos rejeitadas. Ainda hoje a discussão pauta-se em qual a melhor terminologia a ser utilizada, sendo comumente utilizadas as expressões: “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas portadoras de necessidades especiais”, “pessoas com necessidades especiais”, “pessoal especial” e “pessoa com deficiência (LARAIA, 2009: 33).

No entanto, alguns criticam as terminologias, acima citadas, porque o verbo portar não se aplica à condição de ser deficiente, já que esta é uma característica inata ou adquirida e permanente. Alguém só porta algo por um tempo, mas no caso, a deficiência é perene. “[...] uma pessoa não é portadora de deficiência, do mesmo modo que uma mulher não é portadora de olhos verdes ou pele morena. O que é adquirido ou inato faz parte de alguém e não tem como tirar” (OLIVEIRA, 2010: 45).

Além disso, alguns criticam a própria palavra deficiente, pois ela está ligada à falta, à carência de algo. Além disso, o antônimo de deficiência é eficiência, portanto o que significaria categorizar uma pessoa como deficiente? Segundo Laraia (2009: 34), “resultaria em rotular essa pessoa como não eficiente já na sua denominação”.

Já o termo “pessoas com necessidades especiais” recebe crítica porque é muito amplo, pode agrupar deficientes junto com idosos; gestantes; superdotados; ou seja, todos os que necessitam de algum tratamento diferenciado e específico.

Chega-se à conclusão que o termo *pessoa com deficiência*, embora ainda não seja ideal, é o mais bem aceito internacionalmente e é reconhecido pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. “Esse termo é o mais adequado, pois não esconde a limitação existente e ao mesmo tempo não a associa a algo que a pessoa carrega ou porta, dando a impressão que a deficiência a ela não pertence”, segundo LARAIA (2009: 36).

A definição da deficiência não é única nem universal. Existem quatro modelos (ou perspectivas) principais de como se compreende a deficiência: os modelos caritativo, médico, social e o baseado em direitos. O primeiro enxerga a pessoa como vítima de sua deficiência, esta última é encarada como um déficit. Por isso, as pessoas deficientes não poderiam conquistar a sua independência e precisariam sempre de serviços especiais e dependeriam de ajuda e da caridade alheia. O segundo defende que o deficiente tem um problema que precisa de cura. “A questão da deficiência é limitada ao plano individual, e é a pessoa com deficiência que precisa ser mudada, não a sociedade ou o meio em que ela vive”, segundo Laraia (2009: 37). Já o modelo social encara o ambiente externo mal organizado como um dos elementos que favorecem à deficiência e à acessibilidade dos meios a todos, isto é, a deficiência não está

encerrada na pessoa, mas na má organização social que impede a participação efetiva do sujeito na sociedade. O último, o modelo baseado em direitos, é semelhante ao modelo social; a sociedade precisa de mudanças para acolher às diferenças e singularidades de todos.

Há diversas perspectivas sobre a deficiência e estas são, em grande medida, influenciadas pela história. Na antiguidade, os deficientes não eram considerados seres humanos, eram tratados como um problema que precisava ser solucionado. Geralmente, a solução, segundo Aranha (2008), era o abandono ao relento ou a morte. Os Romanos estabeleceram por lei práticas de asfixia e de afogamento para os recém- nascidos “mal-construídos”, “débeis” ou “anormais”.

Em Esparta, as crianças pertenciam ao Estado e suas vidas eram decididas pelas pessoas mais velhas, através do Conselho de Anciãos. Se elas nascessem fracas e com deficiência, eram lançadas do Taigeto, um abismo de mais de 2.400 metros de profundidade, em cerimônia religiosa, para que não fosse transmitida a deficiência para a gerações futuras. Os escolhidos para viver eram mandados para o campo a partir de doze anos, onde teriam que se sustentar sozinhos. Se não morressem de fome ou frio, estariam aptos a viver como soldados espartanos (LARAIA, 2009: 23).

Eliminar os deficientes não era uma prática específica apenas de Roma, como a citação evidencia. Em Atenas o pai precisava apresentar a criança recém- nascida numa festa chamada *amphidromia*, se a criança por algum motivo não fosse apresentada nesse momento significava que ela não sobreviveria, cabendo ao pai matar o filho. No Egito, os médicos acreditavam que a deficiência era causada por maus espíritos, por demônios ou por pecados de uma vida passada. Deste modo, apenas com a intervenção dos deuses e por meio dos médicos- sacerdotes o mal poderia ser desfeito.

Ainda na antiguidade, “os que exterminavam as pessoas com deficiência consideravam que a sobrevivência do grupo estaria condenada com a sua manutenção” (LARAIA, 2009: 21). É importante ressaltar que muitos dos grupos primitivos eram nômades e viviam da caça e pesca, “o que resultavam no abandono das pessoas com deficiência, pelas dificuldades que tinham em acompanhar o grupo durante os deslocamentos” (LARAIA, 2009: 21).

Segundo Laraia (2009:22), o tratamento dispensado às pessoas com deficiência variava muito entre os povos antigos; alguns eliminavam-nas, como citado anteriormente, porque representavam um empecilho “para a caça e para a marcha natural entre os nômades; outros, ao contrário, protegiam-nas, sustentando-as, no afã de conquistar a simpatia dos deuses, ou como medida de recompensa por mutilações sofridas durante a caça ou durante a guerra”.

Na Grécia, o culto ao corpo, motivava a sociedade a encarar a deficiência como um defeito e por isso muitos eram sacrificados ou escondidos. Em contrapartida, por causa da concepção aristotélica da igualdade geométrica, os atenienses desenvolveram um sistema semelhante à previdência social para que os heróis de guerra e suas famílias recebessem os cuidados necessários. Mas, estes precisavam manter-se afastados da convivência com os seus pares para que a moral das tropas não fosse afetada.

Mas, nem todas as crianças socialmente consideradas como defeituosas eram mortas, algumas, na Itália, eram postas em cestos à margem do rio Tibre. Lá, os escravos e pessoas pobres pegavam-nas para criá-las e depois essas serviam para pedir esmolas. “Os deficientes também foram usados em tarefas humilhantes como bobos ou palhaços para a diversão dos senhores e dos hóspedes ou nos circos romanos” (OLIVEIRA, 2010: 29).

Já no período medieval, as incapacidades físicas e as más formações eram encaradas como um castigo divino, “a concepção de deficiência passou a ser de natureza religiosa, de maneira que o deficiente ora era considerado demoníaco, ora possuído pelo demônio, expiador da culpa e da vingança divina” (OLIVEIRA, 2010: 29). No entanto, neste período, os deficientes eram encarados como possuidores de alma e criaturas divinas, conseqüentemente não podiam mais ser sacrificados. Como resultado, práticas protecionistas e obras de caridade foram estabelecidas para cuidar dessas criaturas castigadas por Deus. Segundo Oliveira (2010: 29), esse foi um período ambíguo, ora as práticas demonstravam proteção/ segregação, ora caridade/ castigo, “ao mesmo tempo em que garantiam a eles abrigo, alimento e proteção, eram confinados com a justificativa de que estavam (membros do clero) salvando a alma do demônio e livrando a sociedade das condutas anti-sociais”. Mas, a partir do século XII, a Inquisição Católica, sacrificou muitos deficientes mentais porque os encarava como endemoninhados.

Segundo Laraia (2009: 25- 26), na Europa feudal e medieval, os deficientes foram aceitos para trabalhar nas terras e nas casas de famílias, no entanto se algum mal ou praga se instalassem nestes, os deficientes eram responsabilizados pelo mal social, “predominava o horror de ser diferente, pois poderiam ser acusados de males com os quais não tinham nenhuma relação, dentre os quais a magia negra e a bruxaria”.

O século XVIII representou uma mudança de concepção sobre a deficiência, a perspectiva religiosa é abandonada e defende-se, nesse momento, que ela é causada por fatores naturais. Essa nova perspectiva contribuiu para tratar o deficiente clinicamente, sob orientação da ciência e não mais com base na teologia. Nesta época, surgem os primeiros

hospitais para os deficientes, no entanto estes ainda têm mais o carácter de confinamento. Em 1956, na França, foram criados hospitais que serviam também como asilo, ofereciam aos deficientes: abrigo, alimentação e assistência médica.

Vale salientar que a maior parte da população não tinha acesso às novas informações e aos avanços alcançados durante o século XVIII pela ciência acerca da deficiência. Só depois do fim do século é que as pessoas começaram a propor medidas para a melhoria ao atendimento às pessoas com deficiência. Daí, surgiram os primeiros movimentos na Europa e mais tarde nos EUA. No Brasil, no entanto, essa preocupação da população sobre o tratamento dispensado aos deficientes só foi manifestada durante o século XIX. Aqui, os avanços são marcados por uma visão social caridosa e assistencialista.

[...] após a proclamação da república, muitos profissionais que retornaram da Europa, de um período de estudos, entusiasmaram-se com a ideia de modernizar o país. Em 1906, as escolas públicas começam a atender alunos com deficiência mental, no Rio de Janeiro e posteriormente em São Paulo. Podemos dizer que, tratava-se de uma educação especial que tinha como objetivo central a cura e a reabilitação, ao invés da construção do conhecimento, e, ao inserir esse alunado nas escolas procuravam assegurar que não iria atrapalhar o andamento da classe (OLIVEIRA, 2010: 32).

Após a Segunda Guerra Mundial, por necessidade de integrar-se à sociedade e ao trabalho, os feridos em combate demonstraram o potencial que deficientes poderiam ter em diferentes tipos de atividade. Esse momento histórico foi fundamental para o fortalecimento de movimentos de inclusão. Os soldados reabilitados voltaram a produzir e, conseqüentemente, muitos se tornaram defensores de seus direitos, “eram cidadãos que se sentiam de algum modo responsáveis pelos soldados que tinham ido representar a pátria no front há décadas. O mundo começava a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência” (OLIVEIRA, 2010:33).

Como visto anteriormente, a concepção de deficiência passou do metafísico para o biológico, e por mais de 150 anos os deficientes foram confinados – estas eram a base do que alguns autores chamam de paradigma da institucionalização. Com a mudança de concepção sobre a deficiência, foi-se delineando uma ideologia da normalização. Esta foi responsável pelo movimento da integração social, isto é, os deficientes saíram das instituições tradicionais e programas comunitários de serviços foram implantados. Para que as pessoas com deficiência não fossem discriminadas e marginalizadas, era necessário que a sociedade oferecesse serviços em diferentes áreas – educacionais; profissionais; sociais; materiais etc. Por esse motivo, o ano de 1960 foi um marco no surgimento de instituições especializadas, como: escolas especiais, associações, centros de reabilitação etc. No entanto, ainda se via

nesses centros muito da visão anterior sobre a deficiência, ou seja, herdaram a visão assistencialista e a política da boa vontade.

Vale salientar que a política de integração proposta, neste momento, esperava um esforço unilateral, isso quer dizer que apenas o deficiente e os mais próximos – a família, a instituição especializada etc. – precisavam se esforçar para incluir o deficiente na vida cotidiana em sociedade. Sobre o assunto, Oliveira (2010: 35- 36) comenta:

O que se quer dizer é que, a partir desta compreensão de “integrar”, a sociedade aceita receber a pessoa com deficiência, desde que ela tenha alcançado um nível de competência compatível com os padrões vigentes e esteja capacitada para superar as diversas barreiras. Desse modo, consideramos que, a integração social focaliza a necessidade de mudança na pessoa com deficiência e “pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaço físicos, de objetos e de práticas sociais” (SASSAKI, 2003: 35).

No entanto, a partir da década de 1970, declarações, tratados, legislações e convenções são organizados e marcam um avanço na forma como se olha para a deficiência. Em 1980, a ONU anunciou o ano de 1981 como o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*, um meio de motivar a participação plena dos deficientes na sociedade e, especialmente, a “igualdade de condições de vida de modo equivalente a todos os outros cidadãos” (OLIVEIRA, 2010: 37). Alguns autores apontam esse momento como a semente do conceito de sociedade inclusiva, além disso, a ONU chamou a atenção mundial para a necessidade de reconhecer os direitos das pessoas com deficiência como membros integrantes da sociedade. Esse momento, inclusive, reverberou no Brasil, provocou mudanças na forma de olhar e lidar com a deficiência, além disso motivou uma conscientização nos próprios deficientes sobre as suas capacidades para mudar a realidade.

Em 1983 foi publicado o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com deficiência, adotado pela Assembleia Geral da ONU. E é por meio deste programa que a ideia de equiparação de oportunidades torna-se oficial. Conforme Oliveira (2010: 38), “em função deste documento, inicia-se a compreensão de que à sociedade cabe, não só, oferecer um ambiente com serviços, atividades e informações àqueles que deles necessitem, mas também torná-los disponíveis para todos”.

Enquanto na integração, inicialmente, aparta-se o deficiente da sociedade para adaptá-lo a esta última, na inclusão, luta-se para mudar a realidade social e tornar o deficiente num agente ativo da sociedade, num cidadão. Por esse motivo, Oliveira (2010: 38) defende que “o grande avanço deste movimento está no fato de prever intervenções tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, quanto no reajuste da realidade social”. Em outras palavras, a deficiência é vista no ambiente que acomoda a vida pública e privada e não na pessoa, quando

superada essa deficiência por meio de tecnologias como sistemas de comunicação alternativos, telefones para surdos etc., as deficiências tendem a se diluir.

Sassaki (2003: 41) define a inclusão como:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivas a equiparação de oportunidades para todos.

Acrescentando à definição, o supracitado autor afirma que a inclusão objetiva a construção de uma sociedade para todos. Os princípios que a regem são: a celebração das diferenças, o direito de pertencer e a valorização da diversidade humana. O primeiro significa que, por causa das diferenças, existe mais de uma maneira de fazer as coisas. O segundo, que ninguém é obrigado a provar que deve fazer parte da sociedade. Por fim, o terceiro, que a sociedade é uma amalgama de diferentes grupos sociais e cada um tem sua importância na engrenagem e funcionamento do todo.

O sistema legal teve grande importância ao instituir leis que garantissem a participação dos deficientes na vida em sociedade e, especialmente, participação no planejamento de que sociedade almejamos no futuro. A lei nº 7.853/89 apontou quais as responsabilidades do poder público na inclusão dos deficientes na sociedade e estabeleceu normas gerais para a inclusão das mesmas na educação, saúde, formação profissional e trabalho, formação de recursos humanos e acessibilidade.

Uma série de documentos e convenções foram promulgados com o objetivo de remover ou amenizar os obstáculos para a participação mais ampla dos deficientes, como exemplo: a convenção n. 111; o Decreto nº 129 (brasileiro); a Convenção nº 159 da OIT; o documento “Normas sobre equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência” etc.

[...] o sentido da participação, trazida por esses documentos, gira em torno de dois aspectos: a participação da vida em sociedade e a participação da construção e do desenvolvimento da sociedade. No primeiro caso, busca-se que as pessoas com deficiência possam frequentar os espaços sociais tais como: de lazer, trabalho, igreja, clubes, rua, atividades esportivas, eventos culturais, dentre outros.

Já no segundo, e não mais importante aspecto, os deficientes passam também a ser consultados e chamados a participar do planejamento, monitoramento, avaliação e fiscalização de programas, projetos, serviços e de políticas públicas. Ou seja, o intuito está em promover a participação plena e ativa das pessoas com deficiência na vida em sociedade e na construção das suas cidades. Assim, conseqüentemente, podem lutar pela construção de uma sociedade com igualdade de condições de vida e com equivalência entre todos os cidadãos. (OLIVEIRA, 2010: 43- 44).

Outro marco importante foi a Declaração de Salamanca em dezembro de 1994. Esta defendeu o direito à educação para todos e o acolhimento nas escolas para qualquer criança independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Já no Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantiu o atendimento especializado para as crianças com deficiência. Em 1999, o decreto nº 3.298/99 categoriza os níveis de deficiência e os seus possíveis tipos:

Tal decreto, alterado pelo artigo 70 do decreto nº 5.296 de 2004 que regulamentou as chamadas Leis de Acessibilidade apresenta as seguintes categorias de deficiência: Física: uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência dos membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, excepcionadas as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções; Auditivas: perda bilateral, parcial ou total de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais, aferida por audiograma nas sequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz; Visual: é a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. A baixa visão significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Nos casos nos quais os somatórios da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menos que 60°, ou a ocorrência simultânea de qualquer uma das condições anteriores; Mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e com limitações de duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho); e Múltipla: associação de duas ou mais deficiências. (GUGEL, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2010: 45-46).

Essa organização em tipos e níveis de deficiência foi importante porque é um ponto de partida para identificar quem é, pela norma, merecedor do tratamento legal. Outro importante marco é a Convenção da Guatemala – “Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência” –, de 2001. Sua importância reside no reforço à ideia de que as limitações não estão na pessoa, mas no ambiente que a cerca. Ultrapassando esses obstáculos, pode-se ultrapassar a deficiência.

Em dezembro de 2006, a ONU homologa a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Esta é uma base de direcionamento internacional para a compreensão dos direitos humanos dos deficientes. No Brasil, em julho de 2008, esse texto foi ratificado e promulgado por meio do Decreto Legislativo nº 186. Um dos motivos de sua relevância é: aquele que violar o Decreto será processado e julgado por um Juiz Federal e o descumprimento de qualquer item é considerado inconstitucional. A convenção torna-se um parâmetro legal para aprovação de toda e qualquer regra, isto é, os novos projetos que dizem respeito ao tratamento das pessoas com deficiência devem estar em acordo com esta Convenção.

A Declaração de Madri, em 2003, também marca um importante avanço no que diz respeito sobre a luta pelas oportunidades iguais: “Pessoas com deficiência querem oportunidades iguais e não caridade”.

Refletindo sobre os avanços e lutas conquistadas, Paula e Maior (2008: 39) concluem:

Nada aconteceu por um acaso ou por benesse. Muito pelo contrário, no Brasil, cada resultado foi marcado pela luta ininterrupta, notadamente, a partir de 1980, quando teve o início do movimento social das pessoas com deficiência em defesa de seus direitos. Sob o lema ‘Nada sobre nós, sem nós’, as pessoas com deficiência escreveram e ainda escrevem no Brasil e na ONU, a sua história, cada vez com mais avanços e conquistas que se traduzem em redução das desigualdades e equiparação das oportunidades. (OLIVEIRA, 2010: 52).

1.4 OS SURDOS E SUAS TRAJETÓRIAS NA HISTÓRIA

Os natissurdos, ou, em inglês, “*deaf and dumb*”, foram julgados “estúpidos” por milhares de anos e considerados “incapazes” pela lei ignorante – incapazes para herdar bens, contrair matrimônio, receber instrução, ter um trabalho adequadamente estimulante – e que lhes foram negados direitos humanos fundamentais. Essa situação só começou a ser remediada em meados do século XVIII, quando (talvez como parte de um esclarecimento mais geral, talvez por um ato específico de empatia e gênio) a percepção e a situação dos surdos se alteraram radicalmente (SACKS, 2010: 20).

Os surdos eram considerados incapazes, como não possuíam linguagem, não poderiam, conseqüentemente, raciocinar. Por isso, por muitos anos os surdos foram privados da educação secular. Como deixa claro na citação, além da educação, os surdos foram também privados de alguns dos direitos básicos que qualquer ser humano deveria gozar. Esses direitos foram-lhes privados porque não eram considerados humanos. Segundo Costa (2010), há cerca de 4000 anos atrás, no Egito, os surdos já eram marginalizados porque se acreditava que eram incapazes de aprender. Os romanos acreditavam que “os surdos não tinham possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual. [...] em 483 a.C, segundo o código Justiniano, também em Roma, o surdo não podia ser educado” (COSTA, 2010: 19, 20). Em 384 a.C., na Grécia, os surdos foram considerados insensíveis, sem raciocínio e não-humanos. Ou seja, na antiguidade, os surdos foram condenados a anos de marginalidade, não eram protegidos pelos direitos que são alienáveis ao homem, gozavam apenas do direito à vida – muito embora eram lançados, em Esparta, dos altos dos rochedos, isso acontecia como uma forma de controle para separar o que era saudável do que era inútil, segundo a perspectiva espartana.

A ideia que a sociedade fazia sobre o surdo, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitadas, e por isso era abandonados os sacrificados (GOLDFELD, 2002: 27).

Já na Idade Média, segundo Costa (2010), a surdez era associada à loucura. Alguns acreditavam que os surdos eram desprovidos de alma. Até o século XV, os surdos ainda são considerados “incapazes de se expressar oralmente, de se desenvolver intelectual e moralmente, também incapazes de expressar sentimentos ou qualquer pensamento. Portanto, dispunha de nenhum tipo de acesso à educação, acesso que só começou a existir a partir do século XVI” (COSTA, 2010: 21).

No século XVI, a perspectiva sobre o sujeito surdo já passava por transformações. Girolamo Cardano, em 1579, foi o primeiro a declarar sobre a capacidade do surdo em aprender e a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, segundo Goldfeld (2002). Para isso, ele usou um método de associação de figuras desenhadas. Mas, o primeiro professor de surdos, considerado pela história, foi um monge Beneditino espanhol: Pedro Ponce de Leon (1520- 1584). Ele ensinou filhos surdos de nobres a falar grego, latim e italiano, a ler, a escrever e sobre o cristianismo, sobre física e astronomia, segundo Goldfeld (2002), por meio da datilologia². Além disso, fundou uma escola de professores surdos.

Já no século XVI, alguns surdos filhos de famílias nobres haviam sido ensinados a falar e a ler, graças a muitos anos de ensino, para que pudessem ser reconhecidos como pessoas pela lei (os mudos não eram reconhecidos) e herdar os títulos e a fortuna da família. Pedro Ponce de León, na Espanha quinhentista, os Braidwood na Grã- Bretanha, Amman na Holanda e Pereire e Deschamps na França, foram, todos, educadores ouvintes que com maior ou menor êxito procuraram ensinar alguns surdos a falar. De fato, até mesmo os mais célebres desses pupilos surdos ensinados a falar conheciam e usavam a língua de sinais. Sua fala geralmente era pouco inteligível e tendia a regredir assim que o ensino intensivo se reduzia. Mas, antes de 1750, para a grande maioria, para 99,9% dos natissurdos, não havia esperança de alfabetização ou educação. (SACKS, 2010: 141)

É importante ressaltar que, segundo Sacks (2010), antes de 1750 a condição do surdo, especialmente aqueles com surdez pré-linguística, na sociedade era calamitosa:

incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha (SACKS, 2010: 24)

Foi em meados do ano de 1750 que o abade francês Charles Michel L’Epée criou a primeira escola para surdos, o “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”. Seu método de ensino incluía a língua falada e deu origem aos Sinais Metódicos (uma combinação da língua de

² A comunicação se dá por meio de um alfabeto manual.

sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais), uma abordagem gestualista de ensino – associou sinais a figuras e palavras escritas. A escola de L' Epée teve tanto êxito que foi a primeira a receber incentivo público. Além de auxiliar na educação dos surdos, ele treinou muitos professores para os surdos. Em 1789, no ano de sua morte, o abade já havia criado 21 escolas para surdos na França e na Europa. Após a sua morte e após a revolução, em 1791, o instituto se transformou no National Institution for Deaf-Mutes e ficou sob os cuidados do gramático Sicard. Esse período, hoje é conhecido como era dourada na história dos surdos. Isso se dá porque esta época marcou o surgimento de muitas escolas para surdos onde havia professores surdos. Os surdos saíram, como afirma Sacks (2010:31), da “obscuridade e da negligência” para a “emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis”.

Outro marco na história dos surdos, foi a chegada de Clerc aos EUA em 1816 porque os americanos até então não conheciam nenhum surdo de inteligência e educação notáveis. Junto com Thomas Gallaudet, Clerc fundou o American Asylum for the Deaf em 1817. “O êxito imediato e espetacular do Asilo Hartford logo levou à abertura de novas escolas por toda parte onde havia densidade populacional suficiente de alunos surdos” (SACKS, 2010: 31). A metodologia de ensino no asilo era uma mistura do sistema francês de sinais trazido por Clerc com as línguas de sinais usadas pelos surdos locais.

Sacks (2010) informa que já, em 1869, havia 550 professores de surdos em todo o mundo. Desses, nos EUA, 41% eram surdos. Muitos foram os avanços tanto na educação como na atuação dos surdos no seio da sociedade.

Em 1964, o Congresso aprovou uma lei autorizando a Columbia Institution for the Deaf and the Blind, em Washington, a transformar-se numa faculdade nacional para surdos- mudos, a primeira instituição de ensino superior especificamente para surdos. O primeiro reitor foi Edward Gallaudet – filho de Thomas Gallaudet, que em 1816 levara Clerc para os Estados Unidos. O Gallaudet College, como foi depois rebatizado (atualmente Gallaudet University), continua sendo até hoje a única faculdade de ciências humanas do mundo para alunos surdos – embora existam agora vários programas e institutos para surdos associados a faculdades de áreas técnicas (SACKS, 2010: 32).

No entanto, todo esse impulso e evolução a respeito da participação dos surdos na sociedade regrediu e voltou-se contra o uso da língua de sinais. Já existia um pensamento contrário ao uso da língua de sinais pelos/ para os surdos. Alguns acreditavam que a educação para os surdos deveria se resumir a um único objetivo: ensiná-los a falar. Havia dilemas que cercavam a educação do surdo e sobre o uso da língua de sinais: do que adiantaria o uso dos

sinais sem a fala? Se só aprendessem a língua de sinais, os surdos não estariam confinados a conviver e interagir apenas com outros surdos? O aprendizado da língua de sinais interfere negativamente no aprendizado da língua oral? Eram questões discutidas na época e algumas delas ainda permanecem vivas hoje. L'Épée já se posicionava contrário à ideia oralista posto que dentro desta filosofia de ensino um professor deveria se dedicar apenas a um aluno e o processo era demasiado lento e penoso, enquanto por meio dos sinais metódicos L'Épée ensinava às centenas. Além disso, o ensino, dentro da filosofia oralista, se resumiria ao ensino da fala, ou seja, a educação geral do surdo seria reduzida apenas ao treinamento de uma imitação da fala.

Edward Gallaudet após observar catorze escolas de surdos em diferentes países europeus, descobriu que a maioria das escolas usava tanto a língua de sinais como a fala e aquelas que usavam a língua gesto-espacial tinham um resultado tão bom na articulação da fala quanto as que usavam a língua oral, mas em relação à educação geral, as que usavam a língua de sinais obtinham maior sucesso.

No entanto, o debate sobre os benefícios/ prejuízos no uso da língua de sinais na educação dos surdos ganhou mais visibilidade quando “reformadores” como Samuel Gridley Howe, Horace Mann e, especialmente, Alexandre Graham Bell defenderam a filosofia oralista e o fim dos asilos que adotavam a língua de sinais. Esse debate culminou com o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em 1880 em Milão.

É importante mencionar que no Congresso de Milão os próprios professores surdos foram excluídos da votação sobre a metodologia de ensino adequada para os surdos. Desta forma, o oralismo foi vencedor e consequentemente o uso da língua de sinais nas escolas foi oficialmente abolido. Outra consequência foi que o número de professores surdos caiu significativamente: em 1850, a proporção de professores surdos era de 50%, mas, na virada do século, caiu para 25% e em 1960 para 12%, segundo Sacks (1920).

Os natissurdos que frequentavam a escola aprendiam com grandes dificuldades a imitar a fala, mas eram analfabetos funcionais. Podemos ter uma noção da situação por meio dos relatos autobiográficos do poeta e romancista sul-africano David Wright. Ele ficou surdo aos sete anos de idade, ou seja, já compreendia a estrutura da língua e relatou: “tornar-me surdo na época em que me tornei – se a surdez era o meu destino – foi uma sorte extraordinária” (SACKS, 2010: 17). Mais interessante são os relatos de Wright sobre a escola oral que frequentava após a surdez:

Às vezes eu tinha aulas junto com Vanessa. Ela foi a primeira criança surda que conheci [...] Mas mesmo para uma criança de oito anos como eu, seus

conhecimentos gerais pareciam estranhamente limitados. Lembro-me de uma aula de geografia que estávamos tendo juntos, quando a srta. Neville perguntou:

“Quem é o rei da Inglaterra?”

Vanessa não sabia; perturbada, ela olhou de esguelha para o livro de geografia, aberto no capítulo sobre a Grã-Bretanha que tínhamos estudado, tentando ler.

“Rei- rei”, ela começou.

“Prossiga”, ordenou a srta. Neville.

“Eu sei”, falei.

“Fique quieto”

“Reino Unido”, disse Vanessa

Caí na risada

“Você é muito boba”, disse a srta. Neville. “Como é que um rei pode chamar-se Reino Unido?”

“Rei Reino Unido”, tentou a pobre Vanessa escarlate.

“Diga a ela, se souber [David].”

“Rei Jorge V”, falei, todo orgulhoso.

“Não é justo! Isso não estava no livro” (SACKS, 2010: 21, 22).

A menina do relato, Vanessa, não era boba, mas como havia nascido surda e seus anos de estudo foram dedicados a aprender a falar, seu vocabulário era demasiado limitado o que a impedia de ler. Consequentemente, quase não havia meios de obter informações variadas que a tornasse capaz, por exemplo, de responder a pergunta feita pela professora. “O tipo de ensino e comunicação que lhe foi imposto só conseguiu ajudá-la com grande dificuldade, ou talvez até mesmo tenha perpetuado a sua condição. Pois naquela escola progressista, como era considerada, havia uma proibição quase doentidamente feroz, soberba, da língua de sinais” (SACKS, 2010: 22, 23). A situação de Vanessa não era algo particular de um único aluno, mas era particular de um grupo: de alunos surdos após a decisão do Congresso de 1880.

Sacks (2010) conclui que na década de 1850 os alunos que frequentavam o Asilo de Hartford foram bem-sucedidos posto que tinham um alto nível de alfabetização e instrução. Em contrapartida, os alunos que foram submetidos à filosofia oralista e foram proibidos de usar a língua de sinais tiraram pouco proveito da educação secular. Isso aconteceu porque os surdos “passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral”, ou seja, “o ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegadas a segundo plano” (GOLDFELD, 2002: 31).

A filosofia oralista até a década de 1970 foi amplamente aplicada pelas escolas que se dedicavam a ensinar surdos, mas, neste mesmo ano, William Stokoe publicou um artigo intitulado “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”. Nele, Stokoe defendia que a American Sign Language (ASL) é uma língua com todas as características das línguas orais. Este artigo impulsionou outras pesquisas sobre a língua de sinais e seu uso na educação e na vida do surdo.

A partir da década de 1970, em alguns países como Suécia e Inglaterra percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Ou seja, em algumas situações, o surdo deve utilizar a língua de sinais e, em outras, a língua oral e não as duas concomitantemente como estava sendo feito. Surge então a filosofia bilíngue, que a partir da década de 1980, e mais efetivamente na década de 1990, ganha cada vez mais adeptos em todos os países do mundo (GOLDFELD, 2002: 32)

1.5 OS SURDOS E SUAS TRAJETÓRIAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Em 1855, chegou ao Brasil o primeiro professor francês surdo, Hernest Huet, trazido por D. Pedro II. Já em 1857 é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines). Segundo A Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1911, o professor italiano Nicoláo Carusone fundou um Instituto para surdos em São Paulo. Em Minas, foi criado um asilo para moças surdas anexo ao convento de freiras. No Rio de Janeiro, pelos esforços do dr. Brasil Silvado, foi fundado a Associação Protectora dos Surdos Mudos. Em 1913, foi fundada a primeira associação de surdos do país: a Associação Brasileira de Surdos Mudos.

No Brasil em meados dos séculos XIX, o surdo era ainda estigmatizado pela sociedade, especialmente pela classe médica, mas não só. Tobias Rabello Leite, em 1881 no *Compêndio para o ensino dos surdos mudos*, afirma: “O surdo-mudo congênito tem a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado” (LOBO, 2009: 61). Os médicos caracterizavam o surdo de nascença por uma infinidade de estigmas físicos também associavam à imagem do surdo a imbecilidade, a violência e a má índole, segundo Lobo (2009).

Em 1902, o doutorando Avelino Senna de Oliveira na sua tese afirma que a surdo-mudez é uma das enfermidades mais cruéis que aflige a espécie humana, compara a cegueira à surdez: “o desenvolvimento intelectual do cego de nascimento é infinitamente menos embaraçoso que o do surdo- mudo”, atribuí as seguintes características ao cego: “mais instruído e geralmente mais inteligente, é também mais dócil, de natureza mais serena e de humor mais constante”, enquanto que ao surdo seria: “dotado de pouca capacidade, é soez indócil muitas vezes de caráter rebelde e violento” (LOBO, 2009: 62). Outro doutorando, este da faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1902, Aristides de Campos Seabra defende que os surdos-mudos estão na primeira classe das afecções mentais. Ele subdivide em: demência, idiota, imbecilidade, surdo-mudez, fraqueza de espírito propriamente dita e agonia. Em suas palavras, o surdo não seria “dotado da mesma inteligência e do mesmo sentimento

moral do que qualquer outro indivíduo que possui o dom da audição e da palavra [...] entre o idiota e um surdo-mudo existe pouca diferença” (SEABRA, 1902: 35 *Apud* LOBO, 2009: 63).

Ainda em meados do século XX, no Brasil, segundo Lobo (2009: 229), “embora de forma mais generalizada que a idiotia, a surdo-mudez também foi incluída, por alguns autores, na categoria psiquiátrica das anormalidades da infância”, em outras palavras, a sociedade brasileira da época aproximava a surdez da “debilidade mental”. Isso acontecia porque acreditava-se que a ausência de linguagem causava um empobrecimento de espírito e, conseqüentemente, apresentavam um perigo para uma sociedade que defendia o discurso da utilidade dos corpos para o trabalho, “aquele que, por qualquer razão, não paga a sua dívida representa um peso morto para a sociedade, porque consome sem nada produzir e ainda se torna um perigo social devido à potência criminoso que a ociosidade germina” (LOBO, 2009: 228). Ainda sobre como o surdo era encarado na época, um doutorando, Augusto Ferreira dos Santos (1875: 80 *Apud* LOBO, 2009: 229- 230), afirma:

O estado de surdo-mudez abandonado a si próprio coloca o homem em condições incontestáveis de incapacidade e de irresponsabilidade; porém, graças à educação e à instrução especiais que em escala sempre progressiva corrigem até certo ponto os resultados desta enfermidade congênita, adquirem os surdos- mudos conhecimentos que lhes facultam obrar com discernimento.

Cinquenta anos mais tarde, a surdez ainda era inclusa entre as “anormalidades da infância”, segundo Lobo (2009: 230). Sobre o assunto, o educador Noberto de Souza Pinto (1928:76, *Apud* LOBO: 2009: 230) diz que o “surdos- mudos entre os anormais mistos, cuja verdadeira anomalia sensorial deriva muitas e recíprocas psicofísicas e alterações de mentalidade”, ou seja, tanto a surdez como a “idiotia” eram consideradas enfermidades que deviam ser tratadas pela psiquiatria.

No Brasil e no mundo, ainda em tempos recentes, a surdez é associada à deficiência mental. Sacks (2010), ao escrever “Vendo Vozes”, relata uma experiência pessoal que corrobora a afirmação supracitada.

Dois anos atrás, na Braefield School for the Deaf, conheci Joseph, um menino de onze anos que acabara de ingressar na escola pela primeira vez – uma criança de onze anos sem língua de espécie alguma. Joseph nascera surdo, mas isso só fora percebido em seu quarto ano de vida. O fato de ele não falar, ou não entender o que se falava na idade normal, foi atribuído a “retardado”, depois a “autismo”, e esses diagnósticos o perseguiram. Quando sua surdez finalmente se evidenciou, além de “surdo-mudo” julgaram-no idiota, e nunca houve um verdadeiro empenho em ensinar-lhe uma língua. (p. 42).

1.6 TRAJETÓRIA DE UM; TRAJETÓRIA DE MUITOS

Emmanuelle Laborit é uma atriz surda, a primeira surda a ganhar o prêmio Molière. Sua surdez é profunda e a importância de sua trajetória excede o individual; sua trajetória reflete, em muitos momentos, a trajetória de uma comunidade. Nasceu no ano de 1971 quando o oralismo ainda estava vigente como a principal filosofia educacional para os surdos e a língua de sinais, em muitas instituições, proibida de ser usada. Além disso, os próprios médicos desestimulavam o aprendizado da língua de sinais porque se o surdo a aprendesse, este não iria, no futuro, falar.

Inicialmente, narra as dificuldades na infância quando sua família, pai e mãe ouvintes, desconhecia a sua surdez:

Ao tentar juntar o puzzle da minha primeira infância para escrever, só encontrei farrapos de imagens. As outras percepções estão num caos inacessível à recordação. Ignoro sinceramente como consegui desembaraçar-me durante aquele período em que vivi mergulhada entre a ausência da linguagem, a solidão e o muro de silêncio (LABORIT, 2000: 3).

Na infância, a palavra, para Laborit (2000: 3), era algo que lhe escapava, “o que queria dizer aquela mímica das pessoas à minha volta, com a boca num círculo ou esticada em diferentes caretas, os lábios formando trejeitos esquisitos?”. Laborit (2000), mesmo criança, sentia uma divisão entre ela e os que ouviam por causa daquelas mímicas que estavam além de sua compreensão. Em seu livro, *O Grito da Gaivota*, ela chama esse divisão de “muro invisível” que a separava dos “sons correspondentes àquela mímica era ao mesmo tempo de vidro transparente e de betão” (Laborit 2000: 3). Na tentativa de falar e interagir com a família, ela gritava. Gritava não por fome ou sede nem por medo ou dores, mas na tentativa de capturar a própria voz, porém só sentia as vibrações. Foi o seu tio o primeiro a pensar sobre a surdez.

Laborit descreve o medo e a frustração da família, também descreve a dificuldade para se chegar de fato à conclusão sobre a surdez em uma criança. A literatura especializada chama de luto o momento após o diagnóstico do médico sobre a surdez. Luto porque a família vê morrer o ideal do filho projetado pelos pais.

“A mãe disse:

“O pediatra achou que eu fosse doida. Ele também não acreditava. Havia sempre aquela história das vibrações que tu sentias. Mas quando se batia as palmas ao teu lado ou atrás de ti, não voltavas a cabeça na direção do ruído. Chamávamos por ti e tu não respondias. E eu dava-me conta de todas essas coisas bizarras. Parecias surpreendida a ponto de teres um sobressalto quando eu chegava ao pé de ti, como se eu surgisse inesperadamente. Di início, pensei em problemas psicológicos, sobretudo porque o pediatra que te via todos os meses não queria acreditar no que lhe dizia.

Marquei consulta mais uma vez para lhe dar parte dos meus receios. Desse-me categoricamente: “Minha senhora, aconselho-a a que se vá tratar!” E ao dizer isso bateu propositadamente com a porta, e como por acaso tu viraste a cabeça por teres sentido a vibração ou simplesmente porque o seu comportamento te parecia estranho, disse: “Bem vê que é absurdo!”

Não lhe perdoei. Nem a mim própria por ter acreditado nele. Depois dessa consulta eu e o teu pai demos início a um período de angústia e permanente observação. Assobiávamos, chamávamos-te, batíamos com as portas, víamos-te bater palmas, agitares-te como se dançasses ao som da música... Tão depressa acreditávamos como já não acreditávamos. Sentíamos-nos perdidos.

Aos nove meses levei-te a um especialista que me disse de imediato que tinhas nascido com uma surdez profunda. Foi um rude golpe. Eu não queria admiti-lo nem teu pai. Repetíamos: Foi um erro de diagnóstico. É impossível. Fomos a outro especialista e eu ia cheia de esperanças que ele sorrisse e nos mandasse embora, sossegando-nos. Fomos ter com teu pai ao Hospital Trousseau, tu estavas sentada ao meu colo e aí compreendi. Durante os testes faziam sons fortíssimos que me dilaceravam os tímpanos, e tu ficavas impávida. Fiz perguntas ao especialista. Três perguntas:

- Virás a falar?

- Sim. Mas será um processo de demorado.

- O que hei-de fazer?

- Vai usar aparelho, fazer reeducação ortofónica precoce e sobretudo nada de língua gestual.

- Posso avistar-me com adultos surdos?

- Não seria aconselhável, pertencem a uma geração que não conhece a reeducação precoce. Ficaria desmoralizada e desiludida.

O teu pai estava completamente desesperado e eu chorava. [...]

A minha mãe diz que já não sabia o que fazer comigo. Olhava para mim incapaz de inventar fosse o que fosse que permitisse estabelecer um elo entre nós. Por vezes já nem conseguia brincar. Já não me dizia nada. Pensava: “Não posso dizer que a amo, pois ela não me ouve”. Encontrava-se em estado de choque. Petrificada.

O relato de Laborit (2000), apesar de ter sido algo que aconteceu no seio de sua família, não lhe é particular: o diagnóstico tardio; a dificuldade da família de aceitar a surdez; a desorientação inicial sobre o que fazer e como tratar a criança e, especialmente, a falta de orientação médica; ou pior: a orientação inadequada. Por vezes, surdos que nascem em famílias só de ouvintes precisam enfrentar as mesmas dificuldades.

Aos poucos, por meio de ajuda profissional, de uma ortofonista que usava o método Borel- Maisonnay³, a mãe de Laborit volta a interagir com a filha. Laborit, em seu livro, chama essa comunicação de “umbilical”. Comunicavam-se por meio de gestos inventados que apenas para ambas faziam sentido. Com seu pai, foi diferente: “quando ele voltava do trabalho, as coisas tornavam-se mais difíceis, eu passava pouco tempo com ele [...] Eu articulava algumas palavras, mas ele quase nunca as entendia” (LABORIT, 2000: 8).

Apesar de começar já estabelecer alguma interação com a mãe, muitos conceitos simples lhe escapavam, segundo Laborit (2000) o seu cérebro funcionava no presente, não entendia as noções de passado e futuro, para ela apenas havia o momento presente. Além

³ Este método foca a aprendizagem da leitura e da escrita com base na identificação do som e a sua correspondência com uma letra – alfabeto gestual. Isto é, cada letra é associada a um gesto e a um som.

disso, noções sobre a organização da sociedade, como de riqueza/ pobreza, também lhe eram estranhas. Também tinha dificuldade em distinguir entre realidade e ficção, “não sei em que idade comecei a compreender a diferença entre ficção e realidade. Com as minhas referências essencialmente visuais, presumo que tenha sido através de filmes” (LABORIT, 2000: 39). Esses conceitos lhe escapavam, segundo a autora, porque não tinham quem lhe ensinasse. Um aprendizado que seria inconsciente para os ouvintes, para ela representaria um grande avanço: “tratou-se de um progresso imenso,” – aqui, Laborit refere-se à compreensão do conceito de passado e de futuro – “que aqueles que ouvem têm dificuldades em imaginar, habituados como estão desde o berço a entender palavras e conceitos repetidos exaustivamente, sem mesmo se darem conta” (LABORIT, 2000: 3).

Laborit (2000) compara o seu avanço com crianças ouvintes e com crianças surdas que aprendem muito cedo a língua gestual ou que tem pais surdos. Para ela, estes fazem progressos notáveis, pois apreendem uma língua desde sua primeira infância. “Quanto a mim, estava nitidamente atrasada, só aprendi essa língua aos sete anos. Anteriormente, eu devia ser considerada uma “débil mental”, uma selvagem. É de loucura” (LABORIT, 2000: 11). É fundamental, deixar claro que a situação de Laborit não é uma exceção ou um caso à parte, mas é usual que surdos nasçam em famílias de ouvintes, isto significa que, se a surdez não for logo identificada, a criança perderá anos preciosos de aprendizagem e apenas aprenderá uma língua, a sua língua natural, tardiamente.

Por não ter apreendido uma língua, Laborit por vezes sentia-se sozinha e isolada. Precisava sempre que a sua mãe fosse o seu elo com o resto do mundo. “Era difícil quando havia mais pessoas: perdia a comunicação com ela. Sentia-me só no meu planeta e queria que ela voltasse. Ela era a minha única ligação com o resto do mundo” (LABORIT, 2000: 12). Perder a mãe de vista para qualquer criança é assustador, mas para Laborit perder a sua mãe de vista significava ficar desorientada, sem elo com tudo e todos que estavam em sua volta.

[...]Estamos em casa de amigos, ela está entretida a conversar, não me presta atenção e eu resolvo desenvencilhar-me sozinha. Entro na casa de banho e fecho-me por dentro, como um adulto. Não consigo sair. Talvez eu tenha emperrado o fecho, talvez o tenha entortado, não sei. Ponho-me aos gritos, aos gritos e aos muros na porta. Fechada, sem conseguir sair. É angustiante. A minha mãe está ali, atrás da porta; ela ouviu o barulho, mas eu claro, não sei nada disso. De repente, a comunicação caiu completamente. Há um verdadeiro muro entre mim e minha mãe. É assustador. Tenho a certeza de que a minha mãe tentou sossegar-me, deve ter dito: “Não te aflijas, fica calma.”, Mas como não a vejo, também não a oiço. E julgo que ela ficou à conversar com a amiga, que estou sozinha. Fico apavorada. Vou ficar toda a vida fechada naquele cubículo, aos gritos no silêncio! Finalmente vejo um papel deslizar por baixo da porta. A minha mãe fez um desenho, visto que eu não sei ler. Há uma figura de uma criança a chorar, que ela riscou. A seu lado, uma outra criança ri. Compreendo que ela está atrás da porta e que me recomenda que sorria,

que está tudo bem. Mas não me diz que vai abrir aquela porta. Só diz para eu sorrir e não chorar” (LABORIT, 2000: 18).

A passagem acima é interessante pois ilustra bem como Laborit se sentia em relação à mãe, à sua relação com esta e com o mundo que a cerca. Todos, exceto a mãe, são estranhos, o mundo é um lugar de silêncio e apavorante em que se sente só e desprotegida e apenas a mãe, com quem não pode contar nem em todos os momentos nem para toda a vida, pode aliviar a angústia que sente ao saber que está viva num mundo estranho. “Tudo é difícil, a coisa mais simples para uma criança que ouve é tremendamente difícil para mim” (LABORIT, 2000: 19). Toda tarefa em que se empenhava apresentava uma dificuldade intransponível para Laborit, como se estivesse num cubículo só e presa a gritar e esmurrar a porta sem obter qualquer resposta.

Por causa da escassa comunicação que mantinha com o pai e com os ouvintes de uma maneira mais geral, Laborit afirma que sempre houve maus entendidos que a deixavam desolada pela incompreensão do que havia ocorrido. Para ilustrar, ela narra uma das vezes que seu pai foi lhe buscar na sua escola de integração para crianças surdas:

Conservo algumas imagens. Especialmente uma. Uma angústia de criança. O meu pai vem buscar-me. Estou a lavar as mãos à torneira do pátio. Diz: “Despacha-te, vamos embora”. Não sei como é que ele disse aquilo, como é que fez para me comunicar que estava com pressa e que eu devia despachar-me para irmos embora, mas senti-o. Talvez me tenha empurrado levemente, devia estar com um ar apressado, não estava calmo. Em todo o caso, adivinhei a situação através do seu comportamento: “Não temos muito tempo.” Pelo meu lado, quero lhe entender outra situação, a que diz: “Ainda não acabei de lavar as mãos.” E de repente ele desaparece. Farto-me de chorar. Houve um mal-entendido, não nos compreendemos. O meu pai foi-se embora e eu fiquei parada ali sozinha a chorar. A chorar por causa da nossa incompreensão ou por ter ficado sozinha? Ou por ter ele desaparecido? Creio que choro sobretudo por causa do mal-entendido. Esta cena simboliza os mal-entendidos permanentes que existem entre eles e nós, aqueles que ouvem e os surdos. (LABORIT, 2000: 20).

Viver e lidar com a diferença para Laborit sempre foi um esforço constante e daí sempre floresceu muitos atritos. Para ela, o esforço para adaptar-se era uma iniciativa que sempre partia dela, mas não conseguia enxergar interesse nas ações de outros para que ultrapassassem o muro de betão que havia entre eles, ouvintes e surdos. À mesa, sempre sentia-se excluída porque ninguém se preocupava em traduzir o que estava sendo dito e, por vezes, enxia-se de fúria e batia violentamente na mesa. “Estou saturada de ser prisioneira daquele silêncio que ninguém se dá o trabalho de romper. Eu esforço-me todo o tempo, eles nem por isso. Os que podem ouvir não se esforçam o suficiente. E guardo-lhes rancor por esse motivo” (LABORIT, 2000: 21).

A vida de Laborit e a da sua família sofreu uma grande reviravolta quando conheceram Alfredo Corrado, criador do Teatro Visual Internacional (International Visual Theatre, IVT) e falante da língua gestual. Foi por meio dele que Laborit e sua família conheceram uma outra realidade: a possibilidade do ensino superior para os surdos, a Universidade Gallaudet, quando na França os surdos “mal conseguem atingir a primeira classe do secundário” (LABORIT, 2000: 25). Ao tomar conhecimento dessa realidade, seu pai sente um misto de alegria e fúria, “furioso porque como médico, confiou nos colegas [...] que lhe afirmaram que só a aprendizagem da língua falada poderia ajudar a sair do isolamento. Mas ninguém lhe deu qualquer informação acerca da língua gestual” (LABORIT, 2000: 25), mas sente alegria porque perto de Paris poderia encontrar uma “solução” para a filha, um possível caminho (LABORIT, 2000: 25).

Essa nova realidade é ampliada e ganha formas mais concretas quando Laborit e sua família junto com Alfredo Corrado, Bernard Mottez, um sociólogo, e Dominique Hof, um ortofonista, partem, em visita, para Washington. A viagem organizada por Alfredo Corrado tem como objetivo descobrir como vivem os surdos americanos e conhecer a Universidade Gallaudet.

Na rua o espetáculo dá-me um choque tremendo. Mais do que um choque, uma revolução! E compreendo: estamos na cidade dos surdos. Há pessoas a gesticular por todo o lado; nos passeios, nas lojas, em volta da Universidade Gallaudet. Há surdos por todo o lado. O vendedor numa loja faz gestos para a compradora, as pessoas cumprimentam-se, conversam por gestos. Estou realmente numa cidade de surdos. E imagino que em Washington toda a gente é surda. Fico como se tivesse aterrado noutro planeta onde todas as pessoas fossem como eu. [...] Alfredo Corrado explica-me que nem toda a gente é surda, o que dá essa impressão é o fato de haver muitos professores que ouvem mas que sabem a língua gestual. (LABORIT, 2000: 35- 36).

Em Washington, Laborit se depara com uma nova realidade: onde surdos e ouvintes não são separados por um muro de betão, mas são próximos porque ambos dominam uma mesma língua. Ser surdo ou ser ouvinte não parecia, naquele momento, realidades tão distintas; “Como é que eu poderia reconhecê-los, se ninguém tem um letreiro na testa?” (LABORIT, 2000: 36). Além disso, nesta viagem Laborit se descobre como surda. O ser surda não como uma incapacidade, mas como um traço identitário:

“Sou surda!” Sou surda não quer dizer: “Não ouço.”, Quer dizer: “Compreendi que sou surda.” É uma frase positiva e determinante. Na minha mente, admito que sou surda, compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo. Compreendo que os meus pais têm a sua própria língua, a sua maneira de comunicar e que eu tenho a minha. Pertencço a uma comunidade, tenho uma verdadeira identidade. Tenho compatriotas. [...] Compreendi com uma intensidade súbita de um relâmpago: “Sou surda”. Agora sei o que fazer. Faço como eles, uma vez que sou surda como eles. Vou estudar, trabalhar, viver, falar, pois eles fazem-no

também! Vou ser feliz, pois eles também o são. [...] São adultos, têm emprego; também eu um dia hei- de trabalhar. Tenho pois dons subitamente revelados, capacidades, possibilidades, esperança. Nesse dia cresci interiormente. Imensamente. Torno-me um ser humano dotado de linguagem. Os que ouvem utilizam a voz, como os meus pais; eu utilizo as mãos.
(LABORIT, 2000: 37- 38).

Ao aprender a língua gestual, aos sete anos de idade, o mundo floresceu para Laborit, “tenho tantas perguntas para fazer. Tantas, tantas... Estou ávida, sedenta de respostas, já que podem finalmente responder-me!”. É por meio da língua gestual que Laborit pode, enfim, dizer numa “linguagem construída”: “Chamo-me Emmanuelle. Tenho fome. [...] O meu gato chama-se Bobine” (LABORIT, 2000: 29). Por causa do seu progresso e das possibilidades que lhe foram apresentadas ao aprender a língua de sinais, Laborit defende que todo surdo deve desde sua primeira infância ter contato com outros surdos adultos para aprender a sua língua natural, “com a descoberta da minha língua encontrei a chave da porta maciça que me separava do mundo” (LABORIT, 2000: 39).

É preciso convencer todos os pais de crianças surdas que têm que as pôr em contato com adultos surdos o mais cedo possível, desde a nascença. É preciso que os dois mundos se misturem, o do ruído e o do silêncio. O desenvolvimento psicológico da criança far-se-á mais depressa e muito melhor. Vai crescer livre daquela solidão angustiante de quem se julga só no mundo, sem pensamento construído e sem futuro (LABORIT, 2000: 27).

Laborit defende o aprendizado da língua de sinais porque, para ela, é por meio dessa língua que o surdo pode apresentar avanços na aprendizagem. Mesmo que um surdo consiga falar, para o surdo a língua oral é uma língua artificial. “Um surdo consegue falar, melhor ou pior, mas não passa de uma técnica incompleta para muitos de nós, os surdos profundos” (LABORIT, 2000: 30). Já com a língua gestual, Laborit acredita que o surdo torna-se um “ser humano comunicante, capaz de se construir. [...] Com a língua gestual, acrescida da oralização e da vontade devoradora de comunicar que eu sentia dentro de mim, comecei a fazer progressos espantosos” (LABORIT, 2000: 29- 30).

A partir dos sete anos, ao aprender a língua de sinais, Laborit torna-se “tagarela e luminosa. A língua gestual era a minha luz, o meu sol, não parava de falar, [...] Não conseguia já para de falar às pessoas. E assim tornei-me “O sol que sai do coração” (LABORIT, 2000: 42) – este é o seu nome ou sinal identificador.

Laborit por um bom tempo frequentou os cursos do IVT, onde podia usar livremente a língua gestual, e a classe de inserção, onde devia terminar seus estudos e formar-se, mas lá os alunos eram proibidos a usar a língua de sinais. Em seu livro, ela compara ambas as instituições:

Creio que os adultos que ouvem e que privam os filhos da língua gestual nunca conseguirão compreender o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão e a resistência, a sede de comunicar e por vezes a ira. A exclusão na família, em casa, onde toda a gente fala sem se preocupar conosco. Porque é preciso perguntar todo o tempo, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber um pouco, um bocadinho do que se passa à nossa volta. Senão, a vida não é mais do que um filme mudo, sem legendas. Eu tive a sorte de ter estes pais. Um pai que se precipitou para Vincennes para aprender a mesma língua que eu, e uma mãe que o seguiu. Que não me bate não mãos sem compreender quando eu gesticulo: “Amo-te, mãe!”. A maior parte das crianças da minha classe são filhos de adeptos da oralização. Nunca irão para o curso de língua gestual de Vincennes. Vão levar anos a tentar transformar as suas gargantas em caixas-de-ressonância, a fabricar palavras cujo sentido nem sempre conhecem. Na escola não gosto dos professores da classe dita de integração. Querem que eu me assemelhe às crianças que ouvem, impedem de fazer gestos, obrigam-me a falar. Com elas fico com a sensação de que é preciso esconder que se é surdo, imitar os outros como um pequeno robô, quando afinal não percebo metade do que se diz na aula. Mas no IVT, com as crianças e os adultos surdos, sinto-me melhor (LABORIT, 2000: 33)

O aprendizado da língua gestual e conhecer a Universidade Gallaudet mudaram a perspectiva que Laborit e sua família tinham sobre a realidade dos surdos, mas ainda tiveram que enfrentar muitas dificuldades. Aos onze anos, após ter passado no exame de admissão do colégio Molière, não foi aceita na instituição porque era surda profunda. “Aquela recusa foi uma profunda injustiça. Considerei-a um ato de racismo. Recusar a educação a uma criança porque é demasiado negra ou amarela ou surda denuncia a pior segregação num país que se diz democrático” (LABORIT, 2000:43). Apesar de desanimada com o ocorrido, Laborit mais tarde fez o exame de admissão na única escola de ensino privado especializada na educação de surdos em Paris e foi aceita.

Nas instituições de ensino que frequentou, excetuando o IVT, a língua gestual francesa (LSF) não era usada, ou contrário o seu uso era desestimulado com o objetivo de motivar o surdo a falar. Na tentativa de modificar essa situação, Laborit procurou disseminar, pelo menos dentro de sua realidade mais imediata, informações sobre uma fração do conhecimento a respeito da língua gestual: a datilologia – alfabeto criado por L’Épée.

No segundo dia, determinada a fazer face àquela situação, começo a distribuir no liceu os alfabetos que explicam a língua de surdos. Foi um escândalo! Uma provocação! Fui imediatamente chamada à administração, que me colocou no meu lugar. Gentilmente, mas no meu lugar. Não está previsto que eu me comporte aqui como uma ativista, uma líder sindical, como cabecilha de uma revolução. “É estritamente proibido fazer publicidade à língua gestual no interior deste estabelecimento.”, “Eu só queria mostrar-lhes como é a datilologia.” “Não há discussão. Proibido é proibido.” E “proibido” não admite discussão. Nenhum aluno daqui tem o direito de ser informado. É a lei. E é efetivamente a lei. A interdição vai durar até 1991 (LABORIT, 2000: 46).

Ainda muito nova, Laborit se depara constantemente com dificuldades e barreiras impostas pela diferença surdo X ouvinte. Numa de suas recordações, ela narra um episódio

em que foi presa porque os policiais não entendiam (ou não se esforçaram para entender) o que havia se passado. Ela e mais três amigos, após uma festa onde haviam bebido (na ocasião Laborit era a única sóbria, não bebia porque ainda tinha treze anos) pegaram o metrô para retornar para casa. No metrô, ela relata: “fazemos demasiada caretas e rimos exageradamente. Já por várias vezes percebi de um certo recuo em relação a nós, como se lhe metêssemos medo” (LABORIT, 2000: 56). Por causa de uma brincadeira, um dos colegas embriagado tenta arrancar uma publicidade da moldura no metrô, o revisor intervém e começa uma balbúrdia entre o responsável pelo metrô e os surdos. A polícia é acionada e os surdos procuram sem sucesso explicar o que havia acontecido, “Eles não querem saber. O corpo de delito foi arrancado do metrô, está ali, bem visível; a única coisa que lhes interessa é aquela prova do nosso comportamento de vândalos. [...] Levam-nos a um posto de polícia e seguidamente a outro. Ao todo fomos a três ou quatro” (LABORIT, 2000: 56). Exhaustivamente, Laborit tenta explicar o que aconteceu, “faço esforços terríveis para oralizar, gesticulando ao mesmo tempo. [...] Estou farta, quero que previnam os meus pais. Vão ficar aflitos, quero que saibam aonde estou” (LABORIT, 2000: 56). Mesmo suplicando pelo telefone, “fico com a garganta arder de tanto suplicar”, mesmo os policiais tendo consciência que Laborit é de menor, neste momento eles já estão em posse de carteira de identidade dela, o seu pedido é negado ou simplesmente negligenciado.

Recomeço as explicações. Estou roxa de fúria. E farta de dizer àquela mulher polícia que não fiz nada de mal, que os rapazes é que se enervaram porque tinham bebido! Tenho a sensação de ser um papagaio enrouquecido repetindo a mesma coisa pela milésima vez. Nada daquilo faz qualquer sentido. E seja como for, não se metem na cadeia duas miúdas por causa de um cartaz do metrô a gabar as qualidades de um produto qualquer, da loteria nacional ou da marca de um sabonete! Não percebo se ela entende ou se não entende porque não quer. Aquela mulher é um autêntico muro de Berlim. [...] Fazem-nos entrar para um carro de polícia. Respiro um pouco melhor. Desta vez vão por certo levar-me a casa, já está tudo esclarecido, começo a serenar. Na realidade, o carro para diante de uma prisão. Uma autêntica prisão, com portões de ferro e muros altos! Recuso-me a descer do carro. Não quero entrar lá para dentro. Se me prenderem, nunca mais de lá saio! Os rapazes já não estão conosco, levaram-nos para outro local. Estamos sozinhas, eu e a minha amiga, fitamo-nos apavoradas [...]

Abre a porta de uma cela, com uma luz frouxa, e empurra-me em frente, sozinha. “Quero ficar com minha amiga!”, ela recusa. Pretende separar-nos. Então eu ponho-me aos gritos, aos gritos, aos gritos. [...] Tudo aquilo é um autêntico pesadelo. O pânico é total. A prisão, mesmo acompanhadas, aterroriza-nos. E porquê aquela injustiça? Porquê aquela impossibilidade de nos fazermos entender? Porque não previne os nossos pais? O que eles querem? Sentimo-nos umas desgraçadas, miseráveis, humilhadas. Fúria e medo, desespero e angústia. [...] Somos reféns daqueles chuis que ouvem e nos desprezam. Perceberam que éramos surdas. Viram-me suplicar, têm os meus documentos, sabem a minha idade. Mesmo que achassem que eu tinha cometido um crime terrível não têm o direito de não informar os meus pais! Meteram-nos aqui dentro como se fôssemos cães raivosos! Como se fôssemos animais sardentos a que não se dirige a palavra, que se empurram, que se arrastam à força e a quem se grita [...]

Já noite alta adormecemos exaustas. De manhã duas mulheres acordam-nos. Recomeço a explicar que não fiz nada e que quero que telefonem aos meus pais. A mulher continua a não querer ouvir-me. Pretende, sim, pôr-nos a mão atrás das costas para nos algemar! Agora estou algemada! Prendem-me e continuam a recusar ouvir o que tenho a dizer. Lá fora empurram-nos para dentro dum carro, sempre algemadas. Para irmos aonde? Falam entre si, mas não entendo. Vamos parar a outra esquadra e recomeça a papelada. E eu recomeço o que fiz na véspera. Explico, explico até perder o fôlego, até me doer a garganta, até ficar com a boca torta. “Telefonem aos meus pais...” [...]

Chuis e gente que ouve passaram a ser pessoas contra quem combater. Aos treze anos, no estado de revolta em que eu me encontrava já, ficaram marcados. Naquela altura da minha vida, eu teria precisado duma imagem que me desse segurança, que fosse positiva, da polícia, da sociedade que ela representava, no fundo: do mundo que ouve. O desprezo que aquela gente demonstrou deixou-me marcas profundas. Nunca esqueci daquele episódio. Já não podia confiar em ninguém. Havia o mundo deles e o meu (LABORIT, 2000: 57- 60).

Este episódio ilustra bem as barreiras impostas e enfrentadas não só por Laborit, mas por todos os surdos. Experiências de negligência e de discriminação que os surdos enfrentam dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte os tornam reticentes em relação aos que ouvem, mesmo que haja, entre os ouvintes, aqueles que lutam e apoiam as causas que envolvem a surdez. Mas, por vezes, os surdos se deparam com aqueles ouvintes que os marginaliza por causa de sua surdez. Além do episódio narrado acima, Laborit também narra um outro em que ela e seu grupo foram expulsos do McDonald's por nada. Ela e seu grupo de amigos foram lancha e conversar, como os encontros eram recorrentes e prolongados, geralmente chegavam às 18h e se estendiam até às 21h, “o gerente não gostava lá muito. Não creio que seja um problema a ocupação das mesas, à nossa volta há muitos lugares livres” (LABORIT, 2000: 72). Inicialmente, um dos empregados do estabelecimento diz ao grupo que devem se retirar do local mesmo que estejam consumindo. Como se recusam e em outro dia voltam ao local, o gerente, dessa vez, os coloca para fora. O grupo tenta explicar que estão apenas consumindo e conversando e que têm direito de permanecer no lugar. Mas, como o gerente se mantém inflexível, um deles faz o sinal “deixa, vamo-nos embora. Já estamos habituados a que nos ponham na rua”. Esses constantes confrontos com ouvintes frustram Laborit, “não me quis ouvir. Mais uma pessoa que ouve e que se recusa escutar. Eu teria querido explicar-lhe ao menos que estamos ali porque nos sentimos todo dia frustrados neste mundo que não é o nosso” (LABORIT, 2000: 72 - 73).

Por causa desses confrontos recorrentes entre surdos e ouvintes, muitos surdos são “absolutamente extremistas, do gênero “queremos a terra prometida, uma terra de surdos, nunca conseguiremos conviver com aqueles que ouvem!” (LABORIT, 2000: 73- 74). Laborit não concorda com essa postura, acredita no diálogo muito embora sinta-se frustrada por causa

das más experiências. “A minha fúria serve para mascarar o meu sofrimento. [...] Aquele conflito, que acontece amiúde entre surdos e quem ouve, sobretudo quando estamos em grupos numerosos, irrita-me. Acredito firmemente na possibilidade do diálogo entre os dois mundos” (LABORIT, 2000: 73). Apesar de acreditar numa convivência harmoniosa entre os quem ouvem e os surdos, ela confessa que se sente, no geral, desconfiada na presença de ouvintes, confia em sua mãe; na sua irmã e em outros poucos ouvintes.

Além das dificuldades de convivência, Laborit também narra as dificuldades para ajustar-se à realidade de quem ouve, por exemplo dentro da universidade. Poucos surdos conseguem entrar em uma, e os que conseguem precisam criar diferentes estratégias de aprendizado. Sobre uma amiga surda que está cursando a universidade, Laborit comenta:

Um seu colega que ouve toma notas, e depois ela faz fotocópias. Quando não é um colega amigo que toma notas, ela tem que se arranjar de outro modo. O colega dela faz disso o seu emprego; agora serve de apoio aos estudantes surdos. Ao voltar para casa, a minha amiga vai estudar. Mas, as notas tiradas por outras pessoas são mais difíceis de apreender, se tivesse sido ela a ouvir a lição, saberia melhor quais apontamentos que lhe interessaria fazer. Ainda por cima, depois das aulas não pode pedir ao professor um esclarecimento sobre este ou aquele assunto, como fazem os que ouvem. Se lhe escapa alguma coisa tem que se desembrulhar sozinha. [...] Há ainda outro método: gravar as aulas. Depois o pai ou a mãe, que ouvem, traduzem a fita por escrito. Tudo isso leva um tempo infinito até que ela possa começar a trabalhar eficazmente. (LABORIT, 2000: 88- 89).

Finalizando a narrativa da trajetória de sua vida, Laborit (2000: 65) chega a dura conclusão que “[...] nada é simples para nós”. Mas, Laborit não se resignou à condição que seu tempo lhe impôs. A mímica, como era a língua gestual considerada, era proibida de ser usada e ensinada porque foi encarada como: “indecente e porque pretensamente impedia os surdos de falar” e era “língua de macaco” (LABORIT, 2000: 98). Laborit participou em manifestações a favor do reconhecimento da língua gestual; foi a favor da criação de escolas bilíngues para que as crianças surdas tivessem a chance de uma educação eficaz e completa. Para ela, “é absolutamente necessário fazer a promoção da língua gestual em França, que o seu ensino não seja reservado a uma minoria, a uma elite e sobretudo que deixem de a proibir” (LABORIT, 2000: 63).

Mas, esta não foi uma luta fácil; seu representante político, o ministro dos deficientes e acidentados, aquele a quem se esperaria ser uma figura em defesa dos direitos dos surdos, parecia ignorar a importância da língua de sinais na vida e no desenvolvimento do surdo. Num dos seus colóquios, defendeu vigorosamente que os surdos “têm que falar, para poderem integrar-se no mundo dos que ouvem”. Os surdos, com as mãos, falam; interagem... Recusam-se a ser considerados deficientes.

Para mim, a língua gestual corresponde à voz, os meus olhos são os meus ouvidos. Sinceramente, não me falta nada. É a sociedade que me torna deficiente, que me torna dependente daqueles que ouvem: a necessidade de pedir a alguém que telefone, a impossibilidade de contatar diretamente com o médico, precisar de legendas na televisão, tão raras em França. Com mais um pouco de Minitel, mais algumas legendas, eu, nós, os surdos, poderíamos mais facilmente ter acesso à cultura. Não haveria mais deficiências, mais bloqueios, mais fronteiras entre nós (LABORIT, 2000: 70).

2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

O objetivo desse capítulo é refletir sobre os conceitos que circundam a Teoria da Representação Social (TRS) – encarado pelos psicólogos sociais como a grande teoria, ou seja, uma teoria ampla que abraça outras teorias que estão relacionadas ou tema, como a teoria do Núcleo Central (que será também discutida nesse capítulo).

Discutiremos a Representação Social (RS) especialmente sob a perspectiva de Moscovici (2015) e de seus principais discípulos, a saber: Jodelet (2005); Abric (2012); Doise (2002). As abordagens destes três últimos, embora não destoem da abordagem de Moscovici, encaram as Representações Sociais sob perspectivas diferentes. A abordagem de Jodelet, mais conhecida como a abordagem culturalista, a abordagem de Abric, mais conhecida como abordagem estruturalista e a abordagem de Doise, mais conhecida como abordagem societal, nos auxiliarão a analisar o tema sob prismas distintos. Por fim, contemplaremos o objeto de análise, a RS, com mais precisão.

A reflexão teórica perpassa, também, a história do conceito, inicialmente marcada pelos estudos sobre a Representação Coletiva em Durkheim (1994) e (2001) até o conceito proposto por Moscovici (2015) e as renovações epistemológicas no campo em questão, especialmente em Marková (2006) – sua abordagem é mais conhecida como dialogal. Essas discussões ajudarão a ampliar o olhar sobre o fenômeno da representação social, além disso nos ajudarão a entender a relação entre a RS; o conhecimento socialmente compartilhado e o discurso. No capítulo posterior, discutiremos com mais detalhes este último item à luz da Análise Cognitivista do Discurso.

2.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: PRIMEIRAS PALAVRAS

A teoria das representações sociais é hoje estudada e discutida nos mais diversos campos do conhecimento: na psicologia; na linguística; na sociologia; na antropologia; na história; na geografia; na economia... Ela nos ajuda a compreender e explicar como os sujeitos e grupos elaboram, transformam e comunicam, por meio de discursos, as suas realidades. Também, o fenômeno nos auxilia a entender como as representações, materializadas em textos que circulam na nossa sociedade, imbuídas de significados abstratos, influenciam o comportamento; as crenças e valores das comunidades e dos sujeitos sociais. Essas discussões, para a pesquisa, são fundamentais uma vez que pretendemos estudar a (reconstrução) da RS sobre os surdos por meio do discurso. Para salientar a importância da

teoria, vale dizer que as identidades sociais são construídas, reformuladas ou perpetuadas por meio das representações sociais – outros elementos também constituem aquelas, no entanto o nosso interesse está concentrado nestas.

Na teoria da representação social, a realidade social e o comportamento individual são interdependentes, isto é, os fatos sociais influenciam o comportamento do sujeito, mas é fundamental pensar/ analisar a participação dos sujeitos na construção de suas realidades. Para Moscovici (1984), as Representações Sociais transformam o conhecimento (ou o senso comum) no ambiente aonde se desenvolve a vida cotidiana. O processo de gênese das representações coincide com o momento de sua manifestação por meio da interação entre os agentes sociais. É importante salientar que a uniformização de opiniões e o compartilhamento de certas representações, pelos membros de um determinado grupo social, podem variar dependendo do grau de homogeneidade do grupo; o grau e consistência da informação que tenham sobre um assunto específico.

Segundo Rateau; Moliner; Guimelli e Abric (2012), a representação social nasce do desejo do sujeito social entender e explicar a realidade que o circunda: atribuir sentido aos eventos, aos comportamentos, às ideias... Ou seja, desejamos tornar a nossa realidade “pré dizível” (ABRIC, et. al., 2012: 477). Para dar/ construir significado(s) à realidade, precisamos torná-la familiar. Para Moscovici (2015), as representações sociais nada mais são do que o esforço do indivíduo tornar o não familiar em familiar.

Muito cedo, no começo de nossas vidas, a escola; a igreja, a família, a mídia e outras instituições sociais influenciam a construção do olhar do sujeito sobre o mundo – como se este enxergasse a sua realidade por meio de lentes fabricadas pelas instituições que compõe a sociedade. Somos herdeiros de categorias existentes numa realidade dada. Isso não significa afirmar que estas são permanentes e imutáveis. A realidade é passível de mudanças, somos sujeitos históricos, mas também, e sobretudo, agentes, sendo assim, nossas ações podem alterar ou perpetuar a nossa realidade. Como foi discutido no capítulo anterior, sobre a história dos surdos, este grupo social tem se tornado aos poucos agentes mais ativos socialmente e políticas públicas têm sido criadas e aplicadas para a maior integração desses indivíduos no seio da sociedade. É, por isso, cabível refletir sobre até que ponto essas alterações sociais afetam o olhar do outro e da própria comunidade surda sobre a surdez, sobre o surdo e assuntos circunvizinhos. Podemos, portanto, afirmar que apreendemos, em larga medida, sobre nós – como devemos agir; no que devemos acreditar; no que devemos

valorizar – e sobre os outros em nossas trocas, isto é, em nossas interações com o mundo e com outros sujeitos sociais.

Nem todos os grupos sociais compartilham os mesmos valores, os mesmos padrões, as mesmas ideologias ou as mesmas experiências concretas. No entanto, todos constroem representações que são proximamente baseadas nisto. O que sucede é que as representações sociais influenciam, por lado, a marca das pertenças sociais dos indivíduos que aderem a estas e que dão suas identidades e, por outro, permitem estes mesmos indivíduos distinguirem “outros”, aqueles que não compartilham as mesmas representações e que aparecem para eles, no melhor das hipóteses, como diferentes e, no pior, como inimigos (ABRIC, et. al., 2012: 478).

De acordo com a citação supracitada, traçamos os contornos que desenham os outros, nós mesmos e nossa realidade por meio das representações sociais. Estas nos orientam a agir em situações específicas, nos ajudam a entender essas situações e os indivíduos que compõe essas diversas situações, ou seja, ministramos e organizamos tudo o que nos circunda, inclusive nós mesmos, por meio das representações que circulam no seio da sociedade. Abric et. al. define as representações sociais como “sistemas de opiniões, conhecimentos e crenças particulares a uma cultura, a uma categoria social ou a um grupo com relação aos objetos no ambiente social” (2012: 478). É importante dizer que nem sempre as representações são consensuais dentro de uma comunidade específica, isso se dá porque o consenso dependerá do grau de homogeneidade do grupo e da relação de seus membros com o objeto representado.

Para Jodelet (1989), a RS é uma teoria socialmente construída, ou seja, diz respeito ao conhecimento socialmente construído e compartilhado – além disso, disseminado; ratificado e passível de alterações por meio de discursos que circulam socialmente – que serve de coesão social, em outras palavras, a teoria cria conexões entre nós e o mundo e entre nós e os outros. Além do mais, nos dá as ferramentas para entender essa conexão. Para Moscovici (2015), as representações fazem parte do senso comum, elas têm vida no mundo cotidiano: numa interação com nossos amigos, na mídia, nos jornais, “as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (MOSCOVICI, 2015:8). Pode-se perceber que embora Moscovici (2015) não fale diretamente sobre o discurso, ele propõe averiguar a RS por meio de interações cotidianas, por meio de jornais – como fez em sua pesquisa seminal –, ou seja, o psicólogo social defende que o discurso é um meio privilegiado para ter acesso à RS. Vale salientar que Marková (2006), sua discípula, defende abertamente que a RS deve ser estudada por meio dos “gêneros de comunicação”.

É fundamental refletir sobre os escritos do psicólogo social romeno porque este encara a representação como um fenômeno e não como um conceito. Esse ponto de vista faz ressaltar o caráter dinâmico das representações. No capítulo introdutório de Moscovici (2015), Duveen ressalta que:

Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. Dentro de qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fraturas, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem. Em outras palavras, nestes pontos de clivagem há uma falta de sentido, um ponto onde o não familiar aparece (p. 16).

Os sistemas de significados são (re)construídos e legitimados dentro de uma complexa dinâmica social nas sociedades modernas. Nas sociedades pré-modernas – Moscovici (2015) refere-se às sociedades Feudais –, a igreja era a instituição detentora e disseminadora de conhecimentos e crenças, isto é, havia uma concentração de poder nas mãos de uma única instituição social. Já as sociedades modernas são caracterizadas por centros diversos de detenção de poder; de disseminação de conhecimento e crença. Como dito, diversas instituições sociais são responsáveis pela disseminação de conhecimento. A academia é um dos centros responsáveis não só pela propagação como também pela reflexão e refacção de novos conhecimentos. Desta maneira, os sujeitos que participam desse espaço social têm acesso privilegiado a novos conhecimentos e discursos e são, portanto, uma oportuna fonte para pesquisa.

Nos tempos atuais, “A legitimação não é mais garantida pela intervenção divina” (MOSCOVICI, 2015: 17). Outra característica fundamental do nosso tempo é o papel central de novos meios de interação. Alguns teóricos consideram que os novos meios de comunicação de massa têm uma contribuição significativa para a circulação de novas ideias e, também, contribuem para amplificar a participação de diferentes grupos sociais na produção/disseminação de conhecimento.

Antes de refletir com mais profundidade no fenômeno – como se dá o processo de construção de representações sociais; como estas são legitimadas no/pelos discursos que circulam na sociedade etc. –, é fundamental expor algumas informações sobre o percurso histórico e sobre o desenvolvimento dentro do pensamento ocidental moderno.

2.2 O SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE UMA TEORIA

O conceito *Representações Coletivas* foi inicialmente introduzido na França, em 1898, por Emile Durkheim. No entanto, por mais de cinquenta anos, caiu em desuso. Mas, por volta dos anos 60, Moscovici retomou os estudos sobre o assunto. Vale salientar que do ponto de partida do estudo sobre o conceito, enquanto Representações Coletivas, e o seu momento moderno, enquanto Representações Sociais, este sofreu profundas mudanças teóricas. Além disso, Durkheim não partiu do nada, antes deste, filósofos como Kant e Renouvier já pensavam sobre o assunto.

Historicamente, as ideias são compreendidas ou como provenientes do cérebro ou da realidade, ou seja, são ou constructos mentais – reflexo do real –, ou fatos sociais.

Para Kant, as representações são formadas a partir da percepção do mundo real, este último existiria independentemente da mente. "Kant acreditava que a mente cogniza o mundo somente de forma indireta. Ela combina os dados sensoriais em representações de objetos, construindo, portanto, as aparências do mundo" (MARKOVÁ, 2006: 173). Essas aparências da realidade existiriam, para Kant, apenas na mente. Como compreendemos, isto é, como vemos o mundo dependeria, portanto, desse reflexo da realidade na nossa mente. Mas, vale ressaltar que as representações, para Kant, não são reflexos passivamente produzidos da natureza, mas são construções mentais organizadas por meio da experiência. Apesar da mente não ter acesso direto à realidade, mas é aquela quem dá significado para esta.

Como Kant entende as representações nos leva a seguinte questão: as representações pertencem à mente ou são experiências compartilhadas? O filósofo Renouvier rejeitou a teoria kantiniana de que a mente só tem acesso às aparências do mundo e não da realidade em si. Segundo Marková (2006), possivelmente foi Renouvier quem primeiro propôs publicamente a ideia de que as representações são constructos sociais e não mentais, pois para que haja consenso é necessário que estas sejam compartilhadas pelos sujeitos que fazem parte de um grupo. Aparentemente, o caminho estava pronto para o surgimento e acolhimento das ideias de Durkheim.

Segundo Marková (2006), conhecer a realidade para Durkheim só seria possível por meio das Representações Coletivas, estas serviam como mediadoras entre o mundo externo e o indivíduo. Os sujeitos teriam acesso à realidade não por meio das representações mentais, mas por meio da experiência social. Para Durkheim, "as representações são geradas coletivamente na vida social. Elas são a chave ao conhecimento, à lógica e ao entendimento

do ser humano” (MARKOVÁ, 2006: 175). Durkheim (1970) se opõe a ideia de que a sociedade é um mero epifenômeno da vida individual da mesma maneira que a representação individual seria um epifenômeno da vida física, isso porque se assim fosse, a realidade social estaria limitada apenas ao que o indivíduo lhe comunica e as representações seriam diretamente produzidas por vibrações celulares. Para provar seu ponto de vista, o sociólogo francês utiliza associações por semelhança para demonstrar a insustentabilidade deste pensamento. Se dois estados se assemelham é porque têm pelo menos uma parte em comum, isso significaria que não possuem o mesmo elemento nervoso como suporte, mas grupos de células distintos que servem de pontes para explicar como as ideias se ligam entre si. Dessa maneira, quando se vê uma folha em branco, a imagem ativa uma certa ideia de brancura, essa imagem excita uma célula que, em sua vibração, produziu uma sensação de cor. Uma corrente nervosa surgirá daí e ativará outra célula que poderá produzir uma representação semelhante e, dessa maneira, a brancura do papel fará o indivíduo pensar na brancura da neve.

Durkheim (1970) afirma que esta proposição é alicerçada numa série de postulados arbitrários que não se sustentam. Nosso estado mental, inicialmente, não é formado de inúmeras peças e pedaços que podem ser permutados de acordo com uma situação específica. A brancura do papel e a brancura da neve não são as mesmas. Poderíamos afirmar, então, que elas se confundem na sensação de brancura em geral que se encontra em ambas? Precisaríamos, para isso, admitir que a ideia da brancura em geral constitua uma espécie de entidade distinta que, associando-se com outras, faria surgir a sensação de brancura. Para Durkheim (1970), não existe um só fato que possa dar base para essa hipótese. Para ele, isso prova que a vida psíquica é um curso contínuo de representações. Mas, pensar que cada representação resida em uma célula determinada é uma suposição que não se sustenta, “[...] tal geografia cerebral parece mais fantasia do que ciência (DURKHEIM, 1970:23)”. Mas, ele admite que as representações, enquanto fenômeno, “[...] passam a ser perfeitamente inteligível se existir uma memória mental, se as representações passadas persistirem na qualidade de representações, se a rememoração, enfim, consistir, não em uma criação nova e original, mas simplesmente em nova manifestação perante a claridade da consciência (DURKHEIM, 1970:25).” As representações são fenômenos reais dotados de propriedades específicas.

Se as representações, uma vez que existem, continuam a existir por si, sem que sua existências dependa perpetuamente do estado dos centros nervosos, se são suscetíveis de agir diretamente umas sobre as outras, de se combinar de acordo com leis que lhes são próprias, é porque são realidades, que mesmo mantendo íntimas relações com seu substrato, dele são entretanto, até certo ponto, independentes (DURKHEIM, 1970: 32).

Durkheim (1970) faz referência a uma autonomia relativa posto que não há reinos que não se vinculem a outros reinos. As representações estão ligadas à trama da vida social já que a sociedade é um sistema formado pela união entre indivíduos. As primeiras se originam das relações que se estabelecem entre os indivíduos ou entre os grupos secundários. Nesse momento, Durkheim (1970:33) fala sobre as representações coletivas como “consciências elementares das quais é feita a sociedade”. Para ele, não se pode contestar que os indivíduos são obrigatoriamente influenciados por crenças e práticas religiosas; por regras morais; pelos preceitos do direito, ou seja, pelo o que ele chama das “manifestações mais características da vida coletiva” (DURKHEIM, 1970:33). A obrigação seria uma prova de que essa maneira de agir e pensar ultrapassa o indivíduo. As representações coletivas, por sua vez, são exteriores com relação à consciência individual porque não derivam do indivíduo, mas do corpo social que estes fazem parte. Seria incoerente, segundo Durkheim (1970) explicar o complexo pelo simples, o superior pelo inferior, o todo pela parte. Assim como o inverso também não se sustenta: explicar a parte do todo, porque o todo nada é sem as partes que o formam. Dessa maneira, a única possível saída é “explicar os fenômenos que se produzem no todo pelas propriedades características do todo, o complexo pelo complexo, os fatos sociais⁴ pela sociedade, os fatos vitais e mentais pelas combinações *sui generis* de que resultam” (DURKHEIM, 1970: 37).

Para Durkheim (1893, 1895, 1898), as Representações Coletivas são distintas das Representações Individuais. Estas são demasiadamente variáveis e ligeiras, estão fincadas na consciência do indivíduo, já aquelas são impessoais, estáveis (o tempo não é um elemento que deve ser levado em conta) e são sustentadas por todo o corpo social, portanto, são homogêneas e partilhadas por todos os sujeitos que compõe a sociedade. Durkheim defende que as Representações Coletivas são a força de conexão e conservação da sociedade, são estas que conservam a sociedade de fragmentação ou desintegração – aqui, é importante apontar um ponto substancial de afastamento entre as teorias durkheimianas e moscovicianas: enquanto que a primeira encara o fenômeno a partir de uma perspectiva estática, a segunda o encara sob uma perspectiva dinâmica.

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as

⁴ É esclarecedor entender a definição de fato social para Durkheim (2001) para entender o conceito de Representação Coletiva. Posto isso, mais tarde falaremos sobre o assunto.

diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. (DUVEEN, 2015: 15).

Marková (2006), aponta para algumas características importantes do pensamento durkeiminiano: dualidade da natureza humana; estabilidade das Representações Coletivas; natureza institucional e repressora das Representações Coletivas – esta característica, como veremos mais adiante, aproxima o conceito de Representações Coletivas com o de fato social (em Durkheim) – monologismo coletivo das representações (esta última está relacionada à anterior visto que faz referência ao poder coercitivo da Representações Coletivas e dos fatos sociais).

Sobre a primeira característica, a dualidade da natureza humana, Durkheim considerava o corpo e a mente como dois componentes opostos da natureza humana. Esse dualismo foi estendido para sociedade e indivíduo. As ciências que se ocupam do indivíduo são distintas das que se ocupam dos fenômenos sociais. Por isso Representações Individuais e Representações Coletivas são fenômenos diferentes. A primeira são fenômenos psicológicos e neurológicos, são o resultado da natureza física e biológica do indivíduo. As Representações Coletivas, por sua vez, surgem das estruturas sociais. “Elas incluem todos os fenômenos socialmente produzidos que circulam e são compartilhados na sociedade, como religiões, mitos, ciência e linguagem” (MARKOVÁ, 2006: 177).

Considerando as brechas deixadas por Durkheim – especialmente, no que se refere à atenção concedida às interações entre os sujeitos –, Moscovici propôs a substituição das Representações Coletivas pelas representações sociais. O objetivo dessa proposta era:

transferir para a sociedade moderna uma noção que parecia estar reservada a sociedades mais tradicionais [em resposta à] necessidade de transformar as representações em uma ponte entre indivíduos e as esferas sociais, ao associá-las com a perspectiva de uma sociedade em mudança” (MOSCOVICI, 1989: 82).
[...] se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2015: 49).

Diferente de Durkheim – que contesta a ideia de que os homens extraem seu conhecimento da realidade e defende que estes extraem suas categorias do pensamento da sociedade –, Moscovici (2015) não defende que as representações são criadas pela sociedade como um todo, mas são criadas por grupos sociais específicos que fazem parte da sociedade. Ele defende, também, que é por meio da interação que representações são (re)construídas e disseminadas. Isso não significa afirmar que ele desconsidera as experiências e as percepções

individuais, mas alerta que quase tudo o que uma pessoa sabe, ela aprendeu de outra: “As pessoas sempre aprenderam umas das outras. [...] A importância dessa proposição para a nossa teoria é que conhecimento e crenças significativas têm sua origem de uma interação mútua e não são formadas de outro modo” (MOSCOVICI, 2015: 176).

Moscovici (2015) dá os devidos créditos aos estudos de Durkheim, mas procura distanciar-se deste. Não porque Durkheim contestava a existência das representações sociais, mas porque atribuía pouca importância à sua estrutura e à sua dinâmica interna, além de enxergarem o fenômeno por prismas completamente distintos. Vale salientar que Moscovici supera a dicotomia realidade social X consciência individual, no entanto são seus discípulos, especialmente Jodelet e Abric, que o fazem com mais precisão: a primeira ao propor diferentes tipos de conhecimento na (re)construção da RS (não só o senso comum e os conhecimentos (re)elaborados pelo universo reificado previstos por Moscovici) e o segundo ao esmiuçar a estrutura interna da RS e prever a participação tanto do contexto social, especialmente nos elementos periféricos da RS, da memória coletiva, especialmente nos elementos que compõe o núcleo central, e das experiências individuais.

2.3 O QUE SÃO FATOS SOCIAIS PARA DURKHEIM

Durkheim (2001) dicotomiza os fatos sociais dos fenômenos individuais; “o fato social é distinto das suas repercussões individuais” (p.36). Isso não significa afirmar que ele não reconhece nenhuma ligação entre estes: “o estreito parentesco entre a vida e a estrutura, entre o órgão e a função, pode ser facilmente estabelecido em sociologia visto que entre estes dois *termos extremos* existe toda uma série de intermediários imediatamente observáveis que mostra a vinculação entre eles [grifo meu] (2001: 40).” Na citação, Durkheim trata os termos como “extremos”, ou seja, distintos, mas vinculados. Isso porque, para ele, o fato social caracteriza-se especialmente pela sua exterioridade em relação à consciência individual e pela força coerciva que exerce sobre essa mesma consciência – só poderiam, portanto, serem (o fato social e a consciência) elementos de ordem diferente.

Para explicar o fato social e o seu poder coercivo, Durkheim (2001) diz que um homem ao cumprir o seu papel social de esposo, de pai ou de cidadão, mesmo que o faça de boa vontade e de acordo com os seus sentimentos, este cumpre os seus deveres que estão além dele, além dos seus atos, mas estão predefinidos no direito e no costume. O sistema linguístico, o sistema monetário etc. funcionam independentemente do uso que um indivíduo

faça destes, pois não foram estabelecidos por este, antes os sujeitos os recebem por educação. Durkheim (2001) compara o fato social ao sistema linguístico e monetário que existe e funciona independente da vontade do indivíduo. Aqueles existem antes dos indivíduos e “existem fora deles (dos indivíduos) (Durkheim, 2001:32). Se as regras sociais forem violadas, estas reagem contra o seu infrator.

A preexistência dos fatos sociais levanta uma questão importante: estes só existem onde houver organização definida, isso se dá porque as regras jurídicas, as regras morais, os dogmas religiosos etc. se “constituem todos em crenças e práticas constituídas” (Durkheim, 2001: 34). Quando os fatos sociais são analisados, observa-se, segundo Durkheim (2001), que a educação é uma forma de pressionar os sujeitos a ver, a sentir, a agir de uma maneira específica. A educação tem por objetivo fazer (ou transformar/ moldar) o ser social. É importante deixar claro que Durkheim (2001) não considera as consciências particulares ou individuais um fato social.

Um fato social reconhece-se pelo poder de coerção externa que exerce ou o suscetível de exercer sobre os indivíduos; e a presença desse poder se reconhece, por sua vez, pela existência de uma sanção determinada ou pela resistência que o fato opõe a qualquer iniciativa individual que tende a violá-lo. No entanto, podemos defini-lo também pela difusão que tem no interior do grupo, desde que, de acordo com as observações precedentes, se tenha o cuidado de acrescentar como segunda e essencial característica que ele existe independentemente das formas individuais (Durkheim, 2001: 37- 38).

Podemos concluir, portanto, que segundo a visão durkeimiana, o fato social tem uma existência própria dentro de uma dada sociedade independente das manifestações individuais e exerce sobre os sujeitos um poder coercivo. É possível enxergar os pontos de convergência e uma relação estreita entre os conceitos Representações Coletivas e Fatos Sociais em Durkheim: o segundo é independente dos indivíduos, é uma construção que se dá na vida social e exerce nos sujeitos um poder coercivo; a primeira também é independente do indivíduo (mais precisamente independente do pensamento individual) e seria a força de conservação da sociedade sendo esta compartilhada entre todos os membros de uma sociedade. Os fatos sociais, portanto, sustentariam as próprias representações coletivas uma vez que aqueles preexistem em relação aos sujeitos, organizam a sociedade e os sistemas que dela fazem parte e, como já dito, exercem uma força (tanto de prescrição como de sanção) sobre o comportamento do próprio sujeito social.

As representações coletivas são fatos sociais e formam uma realidade social, da mesma maneira que os fatos físicos formam realidades físicas. Elas são consideradas externas para os indivíduos que não contribuem com sua formação. Impondo neles uma pressão irresistível. E, cedendo à sua coerção, os indivíduos internalizam e perpetuam essas formas sociais de ação, de pensamento e de sentimento. As

representações coletivas estão acima do indivíduo e elas têm o poder de gerar novas representações (MARKOVÁ, 2006: 177).

Para Durkheim, como os fatos sociais impõem restrições e sanções aos indivíduos, estes adotam aqueles através de processos de internalização, ou seja, mesmo que as normas e as sanções outorgadas pela sociedade sejam externas ao indivíduo, como sujeitos sociais, eles apreendem os fatos sociais. A sociologia do conhecimento de Durkheim está sustentada no “conceito de representações coletivas estáveis que se reproduzem através do processo de internalização nos indivíduos” (MARKOVÁ, 2006: 179).

Vimos até aqui sobre a gênese do conceito e as diferenças entre a Representação Coletiva e a Representação Social. Moscovici (1988), para explicar com mais clareza o porquê do “social”, faz distinção entre o que ele chamou de representações hegemônicas, emancipadas e polêmicas. A primeira deve ser partilhada por todos os membros de um grupo estruturado, elas emergem em todas as práticas simbólicas; afetivas ou sociais. São representações uniformes e coercivas. As representações emancipadas são elaboradas por subgrupos e partilhadas com outros por meio de interações. As representações polêmicas, por sua vez, emergem no curso de conflitos sociais e a sociedade como um todo não as partilha. São frutos das relações antagônicas entre os diversos grupos que compõe o corpo social. Moscovici (1988), acrescenta a essa explicação que a distinção entre as representações marca a transição entre o que se pensava enquanto Representação Coletiva – visão uniforme e estática do conceito – e Representação Social.

Ainda explicando o porquê do “social”, Moscovici (1976) afirma que RS é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1976: 26 *apud* SÁ, 1995: 31). Isto é, as Representações são uma forma de pensamento social porque ajuda a delinear um grupo social com as suas especificidades, é, também, um meio que os indivíduos lançam mão para compreender o ambiente, a realidade social etc. Além disso, elas afetam a interação entre os indivíduos e as suas condutas sociais. Agora, analisaremos com mais profundidade sobre a teoria das RS em Moscovici e em seus principais discípulos.

2.4 SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sendo a Representação Social tanto um fenômeno quanto um conceito amplo que engloba tantos outros, não é uma tarefa fácil defini-la. Moscovici (1976: 39 *apud* SÁ, 1996:30), afirma que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito

não o é”. Além disso, Moscovici sempre mostrou resistência em expor um conceito preciso sobre o assunto para não reduzir conceitualmente as RS.

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981: 181 *apud* SÁ 1996: 31).

Com o objetivo de delinear melhor o conceito com o qual trabalha, Moscovici (1976) estabelece três dimensões em relação ao mesmo: informação; atitude e campo de representação ou imagem. O primeiro diz respeito ao repertório dos diversos conhecimentos que um grupo social possui de um mesmo objeto, o campo de representação diz respeito ao modelo social construído com base no conteúdo conhecido e nas proposições que circulam socialmente sobre o mesmo, a atitude, por sua vez, focaliza a orientação em relação ao objeto da representação social.

Outra dificuldade, em relação à conceitualização da RS é a natureza diversa do próprio conceito que abriga tantos outros e se encontra numa área de intersecção. Ou seja, a RS é tecida por um conjunto de elementos: processos cognitivos, inserções sociais, fatores afetivos, sistemas de valores etc.

Ou seja, trata-se de um conceito complexo posto que envolve tantos outros conceitos como senso comum, conhecimento partilhado, sistemas ideológicos... além disso, é um conceito que se encontra numa área limítrofe entre a psicologia; a sociologia; a antropologia etc.

Na tentativa de sistematizar o campo de estudo, Jodelet (1989) propõe uma definição sem que esta prejudique ou limite a abrangência da RS; “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p.36 *apud* SÁ, 1996: 32). Portanto, a RS é um tipo de conhecimento prático que estabelece conexões entre os sujeitos e os objetos, podendo ser este último de natureza social; material ou ideal. É a RS que atribui valores simbólicos aos objetos. É, também, uma construção do sujeito – pode-se focalizar os processos cognitivos envolvidos no processo de construção de conhecimento ou enfatizar os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc. –, mas também é uma construção social – pode-se focalizar o processo de pertencimento do sujeito social a uma comunidade (isso envolve questões identitárias) e sua participação em práticas sociais e culturais enquanto agente social. É esclarecedora a explicação da própria Jodelet (1989) sobre o que significa

definir a RS como um “conhecimento prático”: “qualificar esse saber como prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é, e sobretudo ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre outros (p. 43-45)”.

Podemos ter uma noção da abrangência do conceito ao observar o mapeamento do campo teórico, traçado por Jodelet (1984), ao listar seis perspectivas de estudo distintas, mas complementares: 1) enfatizar as atividades cognitivas responsáveis pela (re)construção das representações; 2) dar saliência aos aspectos significantes da atividade representativa; 3) observar a representação como uma forma de discurso; 4) analisar as influências das práticas sociais dos sujeitos na (re)construção das representações; 5) observar o funcionamento das representações dentro das relações/ interações intergrupais; 6) enfatizar como o sujeito social é responsável pela produção das representações.

Sobre a funcionalidade do conceito, Abric (1994) aponta quatro funções essenciais: funções de saber – dão suporte para compreender e explicar a realidade, ou seja, integram junto com os valores e crenças dos sujeitos um quadro de conhecimentos coerentes que auxiliam os indivíduos nas suas diversas práticas sociais, incluindo as interações verbais –; funções identitárias – definem as identidades, isto é, situam os sujeitos dentro de grupos sociais específicos no campo social permitindo o sentimento de pertencimento a um ou outro grupo que constitui a sociedade a qual pertencem –; funções de orientação – guiam os comportamentos e as práticas, isso porque as representações produzem um sistema de antecipação de expectativa e definem o que é aceitável ou não em um contexto social específico –; funções justificatórias – justificam as tomadas de posição, ou seja, influenciam a ação dos sujeitos. A definição de Doise (1990: 125 *apud* SÁ, 1996: 33), complementa a última função da RS, “[...] são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações.”

Para compreender as RS é preciso observar a dupla natureza que esta apresenta: tanto conceptual, como figurativa. Para Moscovici (1978), a representação é um processo em que tanto o conceito como a percepção são intercambiáveis, ou seja, a representação é capaz de atribuir significados abstratos a um objeto, mas também é capaz de recuperar esse mesmo objeto, dar-lhe concretude icônica.

Representar uma coisa [...] não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar- lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando

a substância concreta comum, cria a impressão de ‘realismo’ [...] Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer de que são obras nossa [...] (p. 58).

A citação supracitada deixa claro que o conceito de RS se afasta da ideia de refletir ou retratar um objeto, isto é, a representação não é uma cópia de um objeto presente no mundo social, antes a RS é a (re)construção de um objeto social específico, passível de retoques, elaborada/ reelaborada pelo corpo social.

2.5 O CONHECIMENTO E A REALIDADE DENTRO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Uma das ocupações da Teoria das Representações Sociais é pensar sobre a relação dos sujeitos com os objetos e com o mundo, isso significa que é caro à teoria como os sujeitos conhecem os objetos e os transformam. Desta maneira, é fundamental levar em conta como o conhecimento é concebido dentro desta. Alaya (2014) fala sobre a Teoria nos seguintes termos:

Trata-se de uma teoria dos fatos reais, pois possui um poder heurístico na compreensão dos processos sociocognitivos e das condutas sociais. Mas, igualmente, trata-se de uma teoria da relação das ideias ao real, de um modelo de conhecimento que põe em segundo plano o problema da natureza da realidade, do papel do sujeito cognoscitivo e de sua relação com o objeto” (p. 347-348).

Por tanto, a compreensão do real e, também, a própria noção de realidade são questões fundamentais e que devem ser discutidas. Dentro da filosofia clássica, o conhecimento deve estar em harmonia com a realidade natural, posto que este está subordinado à princípios lógicos. Nesta perspectiva o conhecimento assume o status de verdade. No entanto, a crença pode corresponder à verdade e ainda assim não ser conhecimento, neste sentido a justificação à crença estabelece o seu status de verdade para o sujeito. A crença, portanto, pode ser entendida como a percepção sobre um objeto que tem valor de verdade.

Na Teoria das RS, o conhecimento não está condicionado pela verdade, o que é relevante para esta é a relação entre crença e conhecimento segundo o olhar dos sujeitos sociais, que transformam a informação: omitem alguns detalhes, acrescentam outros segundo os seus interesses. A relação dos sujeitos com a realidade não é um dado, mas o resultado de processos, além disso a relação entre ambos não é nem direta nem estável.

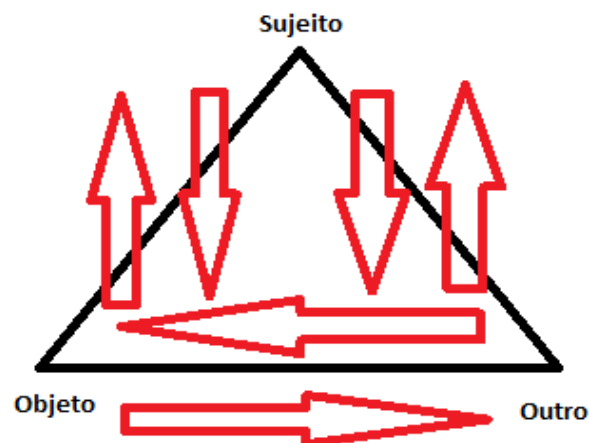
Ainda dentro da filosofia clássica, o conhecimento pode se dá por dedução – observa-se a essência das coisas, chega-se ao conhecimento por meio de suposições – ou por indução – chega-se a resultados a partir da observação empírica, a partir de elementos presentes ou

indícios para uma determinada conclusão. Nessa perspectiva, há uma relação entre o sujeito e o objeto. Na Teoria das RS, a concepção binária entre sujeito/ objeto não é defendida, não há uma relação direta entre o sujeito conhecedor e o objeto do conhecimento.

O compartilhamento de esquemas culturais e de ações com outrem pertencente a um mesmo contexto cultural leva à elaboração comum de uma realidade, sob a forma de experiências semelhantes. O objeto do conhecimento não só é suscetível de ser uma elaboração do sujeito solipsista, mas também de um sujeito interagindo com o seu meio social (ALAYA, 2014: 354).

Desta forma, a relação binária sujeito – objeto passa a ser vista como uma relação ternária entre o sujeito, o objeto e o outro. Este último tem um papel fundamental na elaboração de experiências comuns e crenças e na reflexão sobre os modos de conhecimento. Pode ser representado da seguinte maneira:

Figura 1 – Relação ternária: sujeito/ objeto/ outro



Fonte: ALAYA (2014)

O esquema, aparentemente simples, guarda uma concepção complexa sobre a forma como o sujeito, inserido num meio social específico, e, portanto, imerso num sistema complexo de crenças, valores e relações transmitidos e apreendidos por meio de discursos – sejam com sujeitos que fazem parte de um mesmo grupo, sejam com sujeitos de grupos sociais diferentes, mas dentro de uma mesma sociedade ou mesmo sujeitos que pertencem a sociedades diferentes etc. –, percebe os objetos e, conseqüentemente, os reelabora. Vale salientar, que a ação não se dá apenas em um sentido, por isso à medida que os sujeitos (re)constroem os objetos, eles mesmos são modificados e sua relação com o outro também. Ou seja, o quadro é dinâmico, há uma tensão constante entre os elementos: o sujeito, o objeto e o outro. Desta maneira, é um equívoco pensar nas representações como mediadoras entre o

conceito e a percepção, elas, na verdade, têm propriedades tanto sensoriais como cognitivas. Por meio delas, os sujeitos percebem o objeto e o torna, para si, real. Conceito e percepção são intercambiáveis.

É importante deixar claro que a representação não serve como um espelho da realidade, não é uma mera reprodução do real, mas uma (re)construção por distorções, exclusão e inclusão segundo as expectativas e interesses dos sujeitos sociais. “As representações não fazem apenas representar o real, eles lhe dão forma [...]. A informação recebida é transformada. Portanto, há um vaivém de informações, uma interação entre a representação e a realidade” (ALAYA, 2014: 359). Como já dito, à essa relação, Moscovici acrescenta que o sujeito (re)cria o objeto, mas também é por ele constituído. Assim, o conhecimento é construído por meio da interação constante entre o sujeito, o objeto e o outro.

Outra questão importante que a Teoria das RS levanta é: o que é o real? É a realidade um dado material, as coisas existem em si, como defendia Locke (2001) ou a realidade não tem existência material, isto é, o espírito do conhecimento projetaria no mundo uma ordem e estrutura, segundo Kant (1787)? Sob a perspectiva das RS, a realidade é polimorfa, ou seja, ela é objeto de constante (re)criação. Isso não significa que ela seja imaterial. A representação é uma reconstituição parcial – não de partes, mas refiro-me à falta de neutralidade no olhar do sujeito – de aspectos do real, elas constituem “teorias das ‘ciências coletivas’ *sui generis*” (MOSCOVICI, 1976: 48). Os conceitos (re)criados pelas representações sociais são objetivados e transformam-se em objetos concretos, isto é, as informações sobre o objeto são tratadas (adiciona-se novas informações, subtrai-se ou são modificadas) e um modelo figurativo é formado; o que era abstrato ganha, por meio desse processo, concretude.

O conteúdo esquematizado do objeto, o núcleo figurativo, torna-se uma expressão da realidade, em outras palavras, percebido como natural. Trata-se da naturalização, processo que concede, de maneira geral, ao conceito abstrato uma realidade percebida e, particularmente, ao modelo figurativo, um status de evidência. Ao final da objetivação, a representação torna-se um quadro cognitivo e um parâmetro para a percepção e o julgamento de forma que o conteúdo de seu núcleo figurativo dirija a conduta e dê sentido aos acontecimentos. (ALAYA, 2014: 367)

Por tanto, podemos afirmar que a Representação Social é um mediador entre os sujeitos (nós e eles) e a realidade, e é por meio desta que o sujeito compreende a realidade que o cerca e, conseqüentemente, age sobre ela e sobre os outros.

2.6 AS POSSÍVEIS ABORDAGENS NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como RS é um tema abordado por diversas disciplinas, existem, conseqüentemente, inúmeras abordagens com objetivos distintos. As ciências sociais procuram explicar a relação entre os processos mentais e as dimensões materiais e funcionais da vida dos grupos. Aqui as representações não são encaradas apenas enquanto formas cognitivas, mas como um elemento constitutivo da ideologia, das crenças, dos diferentes tipos de conhecimento que o sujeito tem acesso etc. A psicologia cognitiva preocupa-se, especialmente, com as propriedades estruturais das RS. Já a psicologia social procura os registros do social no cognitivo e procura compreender o papel das RS na (re)construção da realidade social e seu caráter sócio-cognitivo de integração da novidade e orientação de como agir, no que crer e como interagir. Jodelet analisa as RS sob a última perspectiva, ou seja, como fenômenos cujos “conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder apreender os múltiplos processos e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais” (1984:34 *apud* SPINK, 1995:88-89).

Para Spink (1995), a complexidade do fenômeno se dá por causa da falsa dicotomia entre o individual e o coletivo e, por isso, seria insuficiente um estudo que focasse apenas os processos individuais – exemplo: como o sujeito processa a informação – ou aqueles que focassem apenas os sociais – exemplo: que ideologia ou crenças circulam na sociedade. Os estudos sobre as RS precisam: a) observar quais os pensamentos consensuais têm impacto na elaboração e manutenção das Representações Sociais; b) entender os processos constitutivos da RS e o papel destas dentro das diversas práticas sociais; c) compreender o papel transformador das RS. Os estudos da área deveriam articular processos, segundo Spink (1995), intra-individuais, ou seja, como os sujeitos organizam e atribuem sentido para as suas experiências sociais; processos interindividuais, como os sujeitos interagem entre si e entre grupos; processos em que o poder, as identidades sociais, as ideologias etc. interferem na interação entre os sujeitos. Em parte, por esse motivo selecionamos o curso de Letras-Libras da UFPE onde surdos convivem com ouvintes – essa convivência entre grupos distintos faz emergir a luta por poder. Analisaremos relatos individuais e, ao analisar os discursos, conseguiremos identificar quais os pensamentos são consensuais e como estes servem de sustentáculo na (re)construção da RS sobre o surdo. Ainda poderemos comparar os discursos

de grupos distintos e averiguar como estes se influenciam mutuamente e em que ponto divergem. Dessa maneira, poderemos olhar para a RS sobre o surdo sob diferentes perspectivas.

As RS ainda podem ser encaradas enquanto produto ou enquanto processo. No primeiro caso, a pesquisa procura focar os elementos constitutivos da representação social: imagens; opiniões; crenças etc. No entanto, o estudo sempre faz referência às condições de produção da RS. Já no segundo caso, o objetivo central é compreender a elaboração e transformação das RS no seio da sociedade, dentro dos processos interacionais entre os sujeitos e entre os sujeitos e a realidade social. Para alcançar os seus objetivos, a segunda vertente procura observar os mecanismos sociais que interferem nos processos constitutivos das representações sociais, a saber: a ancoragem e a objetivação. Além disso, nessa perspectiva distingue-se o núcleo figurativo dos aspectos periféricos. Dito isso, é possível depreender que sejam adotados diversos métodos ou procedimentos para a coleta de dados.

Depois de falar sobre questões referentes à pesquisa da RS, é importante mencionar que o contexto do estudo pode ser contemplado de duas maneiras: dentro de situações sociais complexas – instituições sociais; comunidades; eventos – ou por meio de sujeitos sociais; atores socialmente definidos como médicos; operários; deficientes físicos etc.

Moscovici, por sua vez, defende uma disciplina intermediária: beberia da sociologia e da psicologia. Isso se explica porque, dentro de algumas perspectivas, a primeira defenderia que os sujeitos sociais estão sob o controle de uma ideologia dominante. O comportamento; as verdades; as crenças e os valores dos sujeitos são impostos pelas instituições que compõe a realidade social, a saber: a Igreja; a escola; o Estado. Na perspectiva adotada por Moscovici (1984), a psicossociológica, os indivíduos não são seres passivos – apenas recebem e processam informações – nem meros portadores de ideologia, mas agentes, pensadores ativos.

Para Moscovici (1984), coexistem duas formas distintas de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Enquanto o segundo refere-se ao saber científico; ao pensamento erudito, o primeiro, por sua vez, refere-se às atividades realizadas na interação cotidiana onde são produzidas as representações. As teorias do senso comum não obedecem ao rigor da lógica formal ou a objetividade do pensamento científico, elas obedecem à outra lógica – a lógica natural –, utilizam um mecanismo próprio de observação e verificação. Moscovici compara ambos os universos e os descreve:

Nos universos reificados, a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias, cujos ocupantes não são igualmente autorizados para representá-la e falar em seu nome. O grau de participação é determinado exclusivamente pelo nível de qualificação (...). Há um comportamento próprio para cada circunstância, um

estilo adequado para fazer afirmações em cada ocasião e, claro, informações adequadas para determinados contextos.

Nos universos consensuais, a sociedade se vê como um grupo feito de indivíduos que são de igual valor e irreduzíveis. Nessa perspectiva, cada indivíduo é livre para se comportar como um ‘amador’ e um ‘observador curioso’, (...) que manifesta suas opiniões, apresenta a sua teoria e tem uma resposta para todos os problemas. [A arte da conversação] cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela. (MOSCOVICI, 1981: 186-7 apud Sá, 1995: 29).

No seu estudo seminal, Moscovici (1981) previu apenas os conhecimentos que se originam no universo reificado e os conhecimentos do universo consensual, que são teorias criadas e adaptadas do primeiro universo. Ele estudou como uma teoria que tem origem dentro da academia, a psicanálise, penetrou na sociedade francesa do pós-guerra. Um de seus objetivos era observar as relações existentes entre o sistema de pensamento do senso comum e o sistema de pensamento científico, os resultados da transposição da ciência na esfera social, sobre a formação e transformação do senso comum e vice-versa. Os estudos de Moscovici são fundamentais para analisar o senso comum e, especialmente, “para propor uma definição específica das representações sociais como teoria ou forma de pensar das pessoas quando elas falam do mundo em suas vidas cotidianas” (CLÉMENCE; GREEN; COURVOISIER, 2014: 238). No entanto, Jodelet (2015) reflete sobre a evolução dos modelos dos saberes e tece uma crítica aos estudos que tomam o senso comum como um saber homogêneo, além de citar outros saberes que corroboram para a (re)construção de uma RS:

Os teóricos da representação distinguem um “saber declarativo”, um saber sobre o mundo, o “saber que” e um “saber procedimental” que remete para as operações de conhecimento, o “saber como”. O que aproxima das conceitualizações do saber. Quando a este, o termo saber comporta diversas especificações. Existem saberes teóricos, práticos, abstratos, ou empíricos, ou seja, experienciais (JODELET, 2015: 70-71).

As competências práticas são chamadas de “saber de ação”: são aptidões adquiridas na e pela ação, são conhecimentos muitas vezes inconscientes, mas fundamentados pelas RS. O saber teórico, por sua vez, permite nomear, ou seja, “atribuir estatuto a uma realidade exterior aos indivíduos”, conforme Jodelet (2015: 72). Este último ainda pode remeter a dois tipos de referentes, a saber; saberes objetivados e saberes adquiridos. O primeiro formaliza uma representação do real e são transmissíveis, enquanto o segundo faz referência aos conhecimentos, às aptidões de agentes individuais ou coletivos. Para Jodelet (2015), a evolução dos modelos epistemológicos dos saberes e da relação entre eles auxilia na compreensão da relação entre o saber científico e o saber do senso comum. É importante

salientar que nesse ponto, Jodelet preenche uma lacuna deixada por Moscovici e explica com mais precisão a participação individual, por meio de diferentes conhecimentos, na (re)elaboração do saber socialmente compartilhado.

O objetivo das RS, como já dito, é familiariza-se com o estranho – o não familiar. Geralmente, o novo emerge dos universos reificados da ciência e, especialmente, da tecnologia. A realidade social é apenas criada quando o novo se incorpora aos universos consensuais. Desta forma, o novo passa pelos processos de familiarização, e desta forma perde o caráter da novidade e é incorporado ao socialmente conhecido e real. Por isso, é um fenômeno que impõe ritmo ao pensamento social, há sempre a tensão entre o familiar, ou já estabelecido e aceito socialmente, como o novo; estranho. A realidade e os saberes sociais estão sempre em movimento.

Ainda explicando sobre o fenômeno, Moscovici (1976) afirma que as Representações Sociais (RS) têm uma estrutura de dupla natureza: figura e significação. Significa isso dizer que em toda figura há um sentido e em todo sentido há uma figura, elas materializam um conceito abstrato. O teórico romeno aponta dois mecanismos de processamento das RS: a ancoragem e a objetivação. Ancorar seria classificar, denominar. Comparamos o novo, seja uma ideia; uma pessoa; um objeto, com o elemento prototípico de um grupo específico e decidimos se ele pode ou não pertencer ao grupo em questão. É importante dizer que essa comparação não é uma observação analítica lógica das características entre os elementos em questão, é uma comparação generalizadora ou particularizadora que aproxima ou afasta o objeto das características que por hora são salientes do elemento prototípico. Sobre a denominação, Moscovici (1984) defende que por meio dessa operação tiramos um objeto do anonimato.

[...] denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna o objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção (MOSCOVICI, 1984: 34 *apud* SÁ, 1995: 39).

A objetivação seria um processo estruturante, ou seja, o conhecimento sobre o objeto abstrato ganharia forma, se tornaria quase tangível. Moscovici (1984), afirma que objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem, ele complementa dizendo que nem todos os conceitos podem ser ligados a uma imagem. Ainda sobre os processos propostos por Moscovici, Clémence; Green e Courvoisier (2014) acrescentam que a ancoragem pode variar

de acordo com os conhecimentos e as filiações dos indivíduos. Isto significa afirmar que quando os sujeitos estão de acordo com o significado atribuído à teoria, estes utilizam mais a terminologias da teoria inicial (as que emergiram no universo reificado), mas quando as teorias científicas põem em xeque os conhecimentos e as crenças dos indivíduos, estes lançam mão de suas próprias terminologias. Assim, pode-se concluir que as teorias científicas são mais reformuladas quando elas se chocam com os saberes ou crenças dos indivíduos.

Como dissemos anteriormente, os pensamentos de Moscovici constituem a base da teoria da RS, no entanto, as reflexões de seus principais discípulos complementam a teoria, isto é, conseguimos enxergar a RS sob diversos ângulos quando levamos em consideração a abordagem Societal das RS, a teoria do Núcleo Central e a teoria Dialógica da RS. É importante frisar que as três teorias são usadas na pesquisa, embora em momentos e com objetivos diferentes. A saber, a primeira nos dá fundamentação teórica para oferecer uma nova contribuição à TRS, em outras palavras, no capítulo seguinte com base na teoria de Moscovici e, especialmente, na de Doise elaboramos um modelo analítico que servirá de sustentáculo para analisar a (re)construção da RS dentro do discurso. Além disso, ela poderá auxiliar outras pesquisas sob temáticas semelhantes. A segunda nos ajudará a compreender melhor o funcionamento interno da RS, enquanto a Teoria Dialógica será uma das bases fundamentais para analisar os discursos sobre os surdos e sobre a surdez sustentados por antinomias do pensamento.

2.7 A ABORDAGEM SOCIETAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como já mencionado, a teoria de Moscovici é considerada a grande teoria, grande no sentido de fornecer aporte teórico de base, mas ao mesmo tempo, abriga outras teorias que enfocam aspectos e processos diferentes, mas não divergentes, sobre o fenômeno e a dinâmica das representações. Sobre o assunto, Almeida (2009:4) comenta: “não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”.

A Escola de Genebra, liderada por Doise, imprime uma perspectiva mais sociológica aos estudos da RS porque explicam a variação das representações sociais por meio da inserção social do indivíduo, ou seja, o grupo observa a penetração dos sistemas de crenças compartilhadas sobre a organização e o funcionamento cognitivo. Mas não só isso, os estudos que fazem parte desta perspectiva procuram interligar o individual ao coletivo, entendem que

os processos observados são regidos por dinâmicas sociais, interacionais, posicionais ou de valores e de crenças.

Em seus estudos, inicialmente, Doise se afasta do procedimento experimental apoiado no paradigma experimental tradicional; faz isso porque este desconsidera o contexto social e, conseqüentemente, exclui das observações as dinâmicas sociais mais complexas, empobrecendo a RS. Ele propõe, por isso, estudos centrados nas interações sociais que levam em conta as normas e a RS construída nas/ pelas relações sociais vívidas. Doise integra quatro níveis dentro de suas análises: os processos intraindividuais; os interpessoais; os intergrupais e os sociais. A respeito dos quatro níveis de análise de Doise, Almeida (2009: 7) explica:

A abordagem social pressupõe a integração de quatro níveis de análise no estudo das RS. O primeiro focaliza os processos *intraindividuais*, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. O segundo centra-se nos processos *interindividuais e situacionais*, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais. O terceiro refere-se aos processos *intergrupais*, leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis. O quarto, o *social*, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais.

A partir da explicação acima, pode-se concluir que a proposta de Doise é complexa no que diz respeito às categorias de análise das relações que os sujeitos estabelecem, a partir de experiências individuais, com outros que fazem parte de um mesmo grupo, na relação com outros que fazem parte de grupos distintos. Além disso, analisa como conjuntos de crenças, ideologias, diferenças culturais etc. intervêm neste complexo sistema e, conseqüentemente, contribuem para a tomada de posição dos indivíduos que estão situados em sociedades específicas. Isto é, por meio da análise desses quatro níveis, observar a RS significa entender os princípios geradores para as diferentes tomadas de posição dos sujeitos inseridos em situações sociais específicas, levando em conta os processos simbólicos que interferem nas relações sociais. Por isso que Doise (1994) delimita os estudos referentes às RS como “a análise das regulações efetuadas pelo metassistema das relações sociais simbólicas nos sistemas cognitivos individuais” (apud ALMEIDA, 2009: 7). Vale salientar que os relatos – os dados coletados para análise – são expressões individuais, mas, ao mesmo tempo, os sujeitos e os discursos podem ser localizados socialmente como pertencentes de grupos sociais específicos. Por esse motivo, dividimos as análises entre grupos sociais – surdos e ouvintes – e as subdividimos entre as funções que os sujeitos ocupam: professores, funcionários e alunos. A pesquisa e o modelo analítico levam em conta os princípios/ normas sociais vigentes dentro

do espaço social pesquisado, o curso de Letras-Libras da UFPE. Para tanto o PPC do curso foi analisado brevemente. Tentamos, dessa maneira, abranger os quatro níveis propostos por Doise.

É interessante notar que, por causa de sua postura teórica, a definição sobre o fenômeno da RS de Doise é a mais distinta dentro do grupo de discípulos de Moscovici: “[...] definimos as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre os indivíduos e grupos” (DOISE, 2002:30). Isso significa que são as representações sociais que orientam os indivíduos durante as suas práticas sociais, no entanto são as práticas e as dinâmicas sócias que intervêm na (re)construção da RS.

Doise (2002:30) aponta três hipóteses fundamentais para os estudos da RS dentro da perspectiva societal: primeiro, “os diferentes membros de uma população estudada partilham efetivamente certas crenças comuns concernentes a uma dada relação social” e estas contribuem para a formação de RS dos sujeitos que estão imersos nessas trocas simbólicas; segundo, a teoria proposta deve explicar “como e por quê os indivíduos diferenciam entre si nas relações que eles mantêm como essas representações.” e, finalmente, considerar a “ancoragem das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas, como as hierarquias de valores, as percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e as experiências sociais que eles partilham com outros”. Este modelo de pensamento é conhecido como o paradigma das três fases ou modelo tridimensional. Este modelo procura capturar o que Moscovici apontou como fundamental para articular as dinâmicas das relações e da comunicação com os estudos dos processos psicológicos que as acompanham.

O trabalho de Doise sobre os direitos humanos é um bom exemplo de estudo que segue os parâmetros estabelecidos pelo próprio autor. Inicialmente, foram recrutados jovens com idades entre 13 e 20 anos de 4 países diferentes para que se pronunciassem sobre 21 situações de restrição de certos direitos segundo os Direitos Humanos (DH). Os resultados, segundo Doise (2002), foram bastante convergentes no que diz respeito ao que é esperado sobre DH com base no texto oficial da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Num segundo momento, foi solicitado para jovens universitários de aproximadamente 30 países distribuídos entre os 5 continentes que atribuíssem uma escala de importância aos artigos do DUDH. Neste momento, também, as respostas são convergentes. Doise chega à conclusão que “a referência comum às definições oficiais dos DH parece, portanto, uma realidade bastante disseminada. Isto não significa, necessariamente, que todos os respondentes

aderem sem reservas a um conjunto de direitos contidos na DUDH” (DOISE, 2002: 31), isso acontece porque individualmente há tomadas de posição distintas por causa do sistema de valores e crenças que os sujeitos aderem, ou seja, há variações nas tomadas de posição por causa das ancoragens em realidades simbólicas sociais diversas. Doise (2015) aponta como um dos motivos para as variadas tomadas de posição dos sujeitos sobre a DUDH as percepções e experiências das diferentes espécies de conflitos.

Os indivíduos que têm uma maior percepção de relações conflituosas, sobretudo aqueles que sofreram essas relações, posicionam-se em geral de um modo favorável relativamente às instituições públicas que devem garantir o respeito por esses direitos. Neste domínio, a realidade das experiências sociais e das percepções que com elas se relacionam formam assim uma espécie de sistema gerador de representações normativas de conjunto, que idealmente afetam todos os humanos concedendo-lhes direitos, mas também deveres, de uns em relação a outros. (DOISE, 2015: 199)

A partir de uma das conclusões do trabalho seminal de Moscovici sobre os estereótipos que se espalhavam, na sociedade francesa de mais ou menos cinquenta anos atrás, sobre a psicanálise, Doise se apropria do princípio teórico da distinção entre sistema e metassistema por causa do seu valor heurístico. Moscovici (1961, 1976), no estudo referido acima, propõe a existência de dois sistemas cognitivos, “um que faz associações, inclusões, discriminações, deduções, isto é, o sistema operacional, e outro que controla, verifica, seleciona através de regras, lógicas ou não, trata-se de uma espécie de metassistema que trabalha a matéria produzida pelo primeiro (apud DOISE, 2014: 164). Para Doise (2014), o metassistema é organizado por normas sociais, e, por esse motivo, os princípios de organização deste podem variar. Além disso, numa mesma pessoa, variados metassistemas podem intervir. Ele defende que o estudo sobre a RS perpassa as atualizações das regulações feitas pelo metassistema social que intervém no sistema cognitivo e o lugar mais produtivo para observar a dinâmica do sistema e metassistema que interferem na (re)construção da RS é na imbricação destes dentro das relações de comunicações, ou seja, no discurso.

Ainda retomando os estudos de Moscovici, Doise (2014) aponta três modalidades diferentes de comunicação praticado pelos diferentes jornais – a saber, jornais de grande circulação; a imprensa Católica e a imprensa militante próxima ao Partido Comunista – que formavam o *corpus* da pesquisa de Moscovici: a difusão, a propagação e a propaganda. Vale salientar que um dos objetivos de Moscovici era entender como os conhecimentos, gerados dentro do universo reificado, penetram no senso comum. Na difusão, a fonte e o receptor da informação são distintos, isto é, os autores de grandes jornais transmitem as informações,

recebidas por especialistas, que serão mais tarde recebidas por um grupo de leitores, seu objetivo é criar um conhecimento e se adaptar aos interesses do seu público. Na propagação, são estabelecidas relações de comunicação por grupos que têm uma visão de mundo bem organizada e que se esforçam para acomodar e adequar os novos conhecimentos às crenças adotadas. Por fim, a propaganda é “uma forma de comunicação que se insere nas relações conflituosas”, aqui há uma incompatibilidade entre a visão de mundo da fonte de comunicação compartilhada por militantes comunistas e a “visão mistificadora atribuída aos defensores da psicanálise” (DOISE, 2014: 169). Este ponto é caro para Doise porque esses sistemas de comunicação são organizados pelas relações simbólicas estabelecidas por metassistema e podem intervir na tomada de posição dos atores sociais.

[...] a teoria sobre vínculos entre metassistema e normas sociais e sistemas de operações cognitivas conduziu Moscovici a uma ampliação do campo de aplicação de seu modelo, quando ele mostra sua pertinência para dar conta de suas diferenças entre opiniões, atitudes e estereótipos, que manteriam vínculos específicos com diferentes sistemas de relações sociais (DOISE, 2014: 170).

No entanto, além das relações previstas por Moscovici, Doise aponta a possibilidade de outras além da difusão, da propagação e da propaganda que podem produzir outras estruturas de representações e intervir na tomada de posição dos sujeitos sociais. Além disso, Doise defende que com uma pequena adaptação do modelo de sistema e metassistema proposto, poderia se esclarecer melhor a distinção entre as representações hegemônicas, emancipadoras e polêmicas.

Para defender a importância do conceito de metassistema, Doise (2014) cita a pesquisa de Clémence; Egloff; Gardiol e Gobet (1994), *Solidariedades sociais na Suíça*. Há debates recorrentes no país sobre a seguridade social, de ajudas financeiras aos desempregados, idosos, refugiados políticos ou econômicos. Isso acontece porque existem duas concepções que orientam esse debate: uma que considera a sociedade como um conjunto mais ou menos harmonioso formado por pessoas altruístas e empáticas e outra que considera a sociedade o lugar de conflito entre os interesses individuais e coletivos, mas interesses que devem ser coordenados. Essas duas concepções organizam diferentes representações sobre solidariedade e, conseqüentemente, geram tomadas de posições distintas entre o grupo que participam do debate. Ou seja, quando a sociedade é vista como um todo harmônico, estima-se um baixo nível de insegurança social e por isso pouca necessidade de assistência social, mas quando a sociedade é encarada como algo atravessado por conflitos, há, por isso, maior necessidade de ajuda social, “duas visões de mundo que poderiam ser consideradas como metassistema”

(DOISE, 2014: 179). Esse estudo mostra que as tomadas de posição dos sujeitos são determinadas, em parte, por metassistemas. No entanto, Doise ressalta a importância da multiplicidade de redes e de relações que um ator social participa, pois estas auxiliam na construção da opinião individual e na tomada de posição, mas também defende que existe uma hierarquização entre metassistemas em caso de heterogeneidade dentro de um conjunto de opiniões de um indivíduo, para explicar Doise (2014: 194) se apropria das palavras de Ferrand (2011: 122-123):

[...] outra maneira de tornar viável a coexistência de opiniões baseia-se na hierarquização das relações a que o ator teria dado ‘pesos’ maiores ou menores, que assinaram diferencialmente cada opinião. O resultado é que o ator tem uma opinião dominante e uma ou mais opiniões dominadas. A opinião dominante é a que expressa de forma consistente em contextos sociais variados; é ‘sua’ opinião, que ele apresenta para os outros como elemento da identidade que reivindica. Mas também sabe que está de acordo com outro de seus parentes e/ou amigos próximos, tendo outra opinião, mas não a relatando. Mas em sua consciência ‘não pensa menos nisso’, e, em raras ocasiões, em outro ambiente social, poderia voltar a expressar essa opinião dominada.

Como as relações sociais não são perenes, mas transitórias, pode haver mudanças no que diz respeito à hierarquização das opiniões e crenças que intervêm no metassistema que organiza as tomadas de posição dos indivíduos. Com as palavras do próprio Doise (2014: 205- 206), o modelo de sistema e metassistema permite investigar “a intervenção da marcação social no desenvolvimento cognitivo”. Para Doise, a teoria das representações sociais deve explicar como e por que os indivíduos se diferenciam entre si a partir das relações que estes mantêm com as RS.

2.8 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Dentro da “grande teoria”, proposta por Moscovici, das Representações Sociais, a teoria do Núcleo Central, por muitos pesquisadores da área, é considerada como uma teoria complementar desta. Isso não significa afirmar que a última é em alguma instância inferior ou menos importante que a primeira, pelo contrário, a teoria do núcleo central oferece o arcabouço necessário para descrever com mais precisão a estrutura, o funcionamento das representações sociais. Segundo Flament (2001: 173), o objetivo da teoria do núcleo central não é substituir a teoria da RS, mas tornar “a teoria das representações sociais mais heurística, tanto para a prática social quanto para a pesquisa”. Segundo Sá (1996: 51), “é também uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais”.

Como já dito, a abordagem Estrutural das Representações sociais é uma teoria veiculada à de Moscovici, mas a teoria proposta por Abric (1976), trata, especialmente, da organização interna das representações sociais. Questões centrais que a teoria procura responder são: por que as representações sociais têm um núcleo? Qual a natureza e como funciona o núcleo central? E, por fim, qual o papel e os efeitos do contexto sobre a natureza e a dinâmica das representações?

Segundo os resultados das pesquisas propostas por Abric (1984), sobre a organização interna das Representações Sociais, o núcleo central seria o elemento mais estável dentro da estrutura da RS, ou seja, aquele que não muda mesmo que receba informações que o contradigam, os indivíduos procuram processar a informação nova em coerência com o núcleo. No processo de percepção social haveria, portanto, elementos centrais que permitiriam aos sujeitos sociais ordenar e compreender a realidade vivida, “a presença de um elemento central determina o significado do objeto apresentado” (ABRIC, 1994:20).

É importante mencionar a ideia de núcleo figurativo – decorrente de um dos processos de formação das representações sociais: a objetivação. Aquele seria uma estrutura imagética em que se encontrariam os elementos, selecionados pelos sujeitos ou comunidades com base em critérios culturais e normativos, que constitui a representação. Selecionados alguns elementos icônicos, esses elementos possuiriam uma certa autonomia em relação ao objeto total. Essa recriação nuclear serve como base para novas informações e conhecimentos em situações distintas. No entanto, existe um distanciamento conceitual entre o núcleo figurativo e o núcleo central: o primeiro possui um caráter imagético – como deixa claro a explicação acima – enquanto o segundo não tem. Para Abric (1994:21), o núcleo central é a essência da representação, desta forma ele poderia, em parte, “superar o simples quadro do objeto da representação para encontrar sua origem diretamente nos valores que transcendem e que não exigem nem aspectos figurativos, nem esquematização, nem mesmo concretização”.

O próprio Abric (2003) aproxima a sua teoria a de Doise no que diz respeito à definição de suas noções chaves, como do “princípio organizador” para Doise e a de “núcleo central” para os da escola de Aix-en-Provence. Sobre a estrutura da RS, Abric (2003: 38) explica:

Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico.

O Núcleo central é constituído de um ou de alguns elementos – sempre em número limitado. Ele assegura três funções essenciais, isto é, é ele que determina:

- a significação da representação (função geradora)
- sua organização interna (função organizadora)
- sua estabilidade (função estabilizadora).

Podemos, portanto, apontar duas funções principais do núcleo no que diz respeito ao funcionamento da representação social: 1) função geradora: ele é o elemento que (re)cria a significação dos outros elementos que compõe a representação; 2) função organizadora: ele outorga a natureza dos laços entre os diversos elementos que constituem a representação, ou seja, ele é o elemento unificador da representação. Além disso, ele é o elemento que irá garantir a perenidade, posto que é resistente às mudanças, da representação independentemente da situação histórica e social. Isso significa afirmar que se o núcleo sofre alterações, toda a representação ganhará uma nova roupagem, um novo significado. Por ser o elemento mais estável da representação, Abric (1994) afirma que é o estudo do núcleo central que permite a análise comparativa entre as representações. Para que duas (ou mais) RSs sejam distintas, os seus núcleos também devem ser, isto é, mesmo que duas representações tenham conteúdos semelhantes entre si, elas podem ser radicalmente diferentes a depender dos elementos centrais que as compõe.

Para Abric (2003), a RS é uma unidade socialmente constituída e organizada em torno de um sistema central, este, por sua vez, é quem atribui sentido e estabilidade à RS. Ele defende que a existência do núcleo central se dá porque as representações são uma manifestação do pensamento social, “e que em todo pensamento social um certo número de crenças, coletivamente engendradas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas porque elas são os fundamentos dos modos de vida e elas garantem a identidade e perenidade de um grupo social” (p.40). Ou seja, o núcleo é o alicerce consensual de uma representação, resultado da memória coletiva. Para Abric (2003), o essencial do núcleo é que este é constituído por valores associados ao objeto. Portanto, compreender o núcleo central significa, também, compreender o fundamento social da representação e as tomadas de posição dos sujeitos sociais.

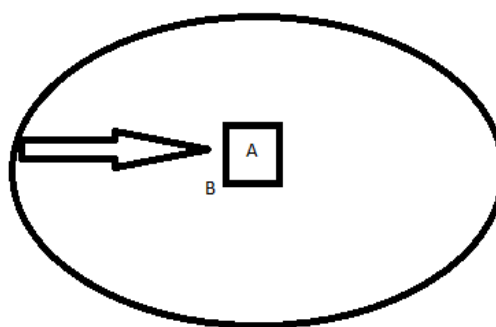
Em outras palavras, a ideia principal da teoria é de que toda representação está organizada sob a responsabilidade de um núcleo central – semelhante, por assim dizer, a uma célula – que determina a sua significação e organização interna. Segundo Abric (1994: 73 *apud* SÁ, 1996: 67), o núcleo central “é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”. Vale salientar que não só o núcleo central é o único responsável pela atribuição de significados à representação (que deve ser considerada no seu

todo, sob diversas perspectivas, como um elemento complexo), os elementos periféricos – não-pertencentes ao núcleo central – também colaboram para o funcionamento e significação da representação, isso porque “o conjunto de práticas e discursos sobre um dado objeto, por mais diversificado, divergente e contraditório que pareça, é efetivamente coerente quando tomado em sua totalidade” (SÁ, 1996: 68).

Como já mencionado, duas RS podem compartilhar certos conteúdos e ainda sim serem diferentes: basta que o núcleo central de ambas seja distinto, “duas representações sociais podem ter o mesmo conteúdo e ser, entretanto, radicalmente diferente, se a organização deste conteúdo é diferente” (ABRIC, 2003: 38). Mas, duas representações podem ser consideradas idênticas mesmo que os seus conteúdos sejam diferentes, basta que elas sejam organizadas em torno de um mesmo núcleo central.

Flament (2001) – outro representante da escola Aix-en- Provence – explica que os elementos que compõe uma estrutura sócio-cognitiva são afetados por um gradiente quantitativo de centralidade, mas, mais tarde, Abric adicionou a noção de centralidade qualitativa e estrutural. Segundo Flament, estudos sugerem que se pode observar elementos de igual centralidade quantitativamente, mas que se afastam qualitativamente, isto é, mesmo que um conteúdo de uma RS seja recorrente, isto não é suficiente para julgar que este faz parte do núcleo central.

Figura 2 – Centralidade quantitativa dos elementos de uma RS



A seta simboliza a centralidade quantitativa, crescendo da periferia para o centro: o quadrado simboliza o núcleo central. Os elementos A e B têm a mesma centralidade quantitativa, mas A está dentro do núcleo, B não.

Fonte: FLAMENT (1998)

Flament (1998) usa o gráfico acima para demonstrar a importância da noção de centralidade qualitativa posto que, como visto acima, ela é determinante para averiguar se um

conteúdo, mesmo que tenha centralidade quantitativa, faz ou não parte do núcleo central. Mais tarde, Abric desenvolveu métodos específicos, como a criação do “cenário ambíguo”, para determinar se um conteúdo faz parte ou não do sistema central – mais adiante falarei sobre a técnica.

Além do sistema central, a RS é constituída por um sistema periférico, os elementos que fazem parte deste, estão, conseqüentemente, fora do núcleo central, mas podem estar bem distantes ou numa periferia próxima ao centro. O sistema periférico é mais flexível, “é a parte mais acessível e mais viva da representação”, Abric (2003) complementa: “se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne” (p. 39).

Tanto Abric (2003) como Flament (2001) apontam as funções do sistema periférico: 1) concretização: é na periferia que a representação se ancora na realidade; 2) regulação: ele se adapta ao contexto imediato, absorve novos conteúdos em função de alterações na situação; 3) prescrição dos comportamentos: os conteúdos do sistema periférico funcionam como esquemas organizados pelo núcleo, definem o que é e o que não é normal de dizer ou de fazer numa situação específica, isto é, servem como guias numa situação dada. Flament (2001) fala em esquemas e scripts como termos intercambiáveis, estes seriam uma sequência de atos essenciais numa situação. Ele exemplifica com o script “ir ao restaurante” que podia ser resumido como “entrar, fazer o pedido, comer, pagar e sair”; 4) proteção do núcleo central: ele é o sistema de defesa do núcleo, isto é, é ele quem integra os novos conteúdos que podem ser contraditórios em relação ao núcleo sem afetar a integralidade da representação. A periferia, segundo Flament (2001), funciona como um “pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação” (FLAMENT, 2001:178); 5) modulações personalizadas: é o sistema periférico que acomoda os conteúdos da representação em função das experiências individuais, ele modula o conhecimento e experiências individuais de acordo com o núcleo comum.

As técnicas de pesquisa desenvolvidas pelo Grupo do Midi levam em conta três características importantes dos elementos centrais e aquelas permitem averiguar quais são, de fato, os conteúdos que pertencem ao núcleo. As características são: a) o valor simbólico do núcleo: como já dito anteriormente, o núcleo é o responsável pela atribuição de significado da RS – por causa desta característica foi desenvolvido o método de questionamento e suas variantes, ex. indução por cenário ambíguo (cria-se um breve texto com os elementos centrais

da representação e uma afirmação contraditória sobre este. Como exemplo, Abric estudou a representação de empresa e seu núcleo central seria “gerar lucro”, o cenário ambíguo seria um texto que contivesse a afirmativa: uma empresa sem fins lucrativos. Se as pessoas rejeitassem o texto como falso, isso significaria que a hipótese era verdadeira. Usamos esta última estratégia para verificar a centralidade de certos conteúdos presentes nos discursos sobre o Surdo. Nos relatos, frequentemente, associa-se o surdo à deficiência – mesmo dentro de um contexto em que os atores conhecem estudos ligados à Surdez e, conseqüentemente, à contestação desta associação. Para averiguar a hipótese, a deficiência faz parte do núcleo central da RS do Surdo, mostramos os textos:

Figura 3 – Texto 1 do cenário ambíguo



Figura 4 – Texto 2 do cenário ambíguo



Já que os elementos que fazem parte do núcleo são os mais característicos da RS, esperamos que o primeiro texto não cause nenhum estranhamento porque as representações sobre surdos, cegos e cadeirantes compartilham um mesmo elemento do núcleo central: a deficiência. Já em relação ao segundo texto, esperamos que o estranhamento seja causado pelo segundo quadro, um boneco “normal” dentro de um grupo considerado deficiente; b) valor associativo: este, em parte, é resultado da primeira característica, já que é o núcleo responsável pela significação da RS, os elementos que fazem parte dele mantêm uma alta conexão com os elementos periféricos; c) valor expressivo: os elementos do núcleo são recorrentes nos discursos que circulam sobre o objeto. É fundamental deixar claro que o essencial do núcleo central é que os elementos que o compõem são constituídos por valores associados ao objeto representado, isto é, conforme Abric (2003: 41), “pesquisar o núcleo

central é, portanto, pesquisar a raiz, o fundamento social da representação”, mas é o sistema periférico responsável pela modulação dos conteúdos ao núcleo, pela adaptação ao contexto e pelo caráter individual que a RS apresenta. O núcleo central é um sistema hierarquizado e constituído de elementos normativos e funcionais, ativados de acordo com a natureza da situação.

Os elementos normativos são oriundos diretamente do sistema de valores dos indivíduos. Eles constituem a dimensão fundamental social do núcleo – portanto, da representação – ligada à história do grupo e a sua ideologia. São eles que determinam os julgamentos e as tomadas de posições relativas ao objeto. Os elementos funcionais estão associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias. São eles que determinam as condutas relativas ao objeto (ABRIC, 2003: 47)

Ou seja, estes elementos normativos e funcionais corroboram no desempenho do duplo papel do núcleo: avaliativo e pragmático, ou seja, auxiliam nos julgamentos de valores e no estabelecimento de práticas específicas. Para Abric (2003), a relação que o grupo social mantém com o objeto é determinante na ativação destes elementos. Se os membros do grupo têm uma relação próxima ou contato direto com o objeto é comum que os elementos funcionais sejam ativados, ou seja, a representação é mais descritiva que ideológica, mas o contrário acontece se o grupo não tem uma relação efetiva com o objeto, isto é, nesta situação, são os elementos avaliativos que são ativados, a representação, portanto, privilegia julgamentos avaliativos e tomadas de posição (Abric chegou a essa conclusão ao estudar a RS de empresas).

Outro dado interessante relatado por Abric (2003), com base em pesquisas de Guimelli, que privilegiam o funcionamento da representação e sua transformação, diz respeito à importância da implicação do sujeito na situação. Em outras palavras, os estudos demonstram que quanto maior o envolvimento dos sujeitos na situação, mais eles resistem ao abandono de sua representação inicial, mesmo quando novas informações que questionam o núcleo, são apresentadas. Isto significa afirmar que quanto maior a aproximação entre o sujeito e o objeto, mais lenta se dá as mudanças na representação.

Uma outra questão que influencia a velocidade da mudança na RS é em relação à reversibilidade da situação, este dado tem como sustentáculo a pesquisa desenvolvida por Abric; Guimelli e Rouquette (1995). Os sujeitos podem perceber uma situação problema, ou seja, aquela que questiona os valores e significados do núcleo, como definitiva ou como reversível. Se esta não for percebida pelos sujeitos como definitiva, o processo de transformação da RS será lentificado ou interdirá a mudança no núcleo central. Isto

acontece porque os atores da situação criam mecanismo para defender a perenidade do núcleo. Com este dado, Abric (2003), chega à conclusão de que este resultado também pode ser aplicado com relação às mudanças nas práticas, nas palavras do autor: “não há mudança das práticas se não há mudança de representação”. Por este motivo, para que se mudem as práticas é preciso que haja questionamento do núcleo central e que a situação seja irreversível.

Sobre a relação entre as práticas e a RS, Moscovici defendia uma relação circular complexa entre estas. Já Abric (2008:55) propõe que “as atitudes dependem das representações, porém as representações dependem apenas superficialmente das atitudes”. Isso acontece porque uma mudança na representação significa, conseqüentemente, uma mudança na atitude, mas a RS não depende ou depende pouco desta última. O núcleo central é independente das atitudes e isso, segundo Abric (2003), é uma ruptura com o pensamento clássico da Teoria da RS. Flament (2001), por sua vez, aponta para o papel das práticas no desencadeamento de profundas mudanças na representação. Ele defende que práticas que entram em desacordo violento com as representações, inicialmente, são acomodadas pelo sistema periférico (que protege por um tempo o núcleo central) ao criar esquemas estranhos – estes são uma deformação dos esquemas normais, que prescrevem os comportamentos, para acomodar informações novas que são ameaçadoras ao núcleo central e, conseqüentemente, a toda RS. Mas, se estas práticas se tornam recorrentes, a longo prazo, o fenômeno se amplia e atinge o núcleo, causando uma real mudança na representação. Flament (2001: 184) resume o processo de maneira simples:

[...] Uma representação social comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação. Desacordos entre realidade e representação modificam de início os esquemas periféricos; depois, eventualmente, o núcleo central, isto é, a própria representação. Se há contradição entre realidade e representação, surgem esquemas estranhos e, a seguir, vê-se a desintegração da representação. Se a realidade ocasiona simplesmente uma modificação da atividade dos esquemas periféricos, pode seguir-se uma transformação progressiva, mas estrutural, do núcleo central.

O grupo do Midi, além de refletir sobre o funcionamento e estrutura da RS, também discute questões sobre as dinâmicas de conjuntos de representações quando Flament (2001) fala sobre o lugar de coerência de uma representação. Segundo o referido autor, o lugar de coerência de um campo representativo do objeto x está na relação que mantém com outras representações: y , $x...$ mais ou menos ligados a x . Ele dá o exemplo de representações que homens de negócio fazem sobre a baldeação em trens; o julgamento desta ser desgastante ou bastante confortável tem a ver com outras representações: representação dos trens, representação de homens de negócio, no caso a auto-imagem. Essa questão é importante para

a pesquisa porque a coerência da representação do sujeito surdo pode estar relacionada com outras representações que estão associadas à primeira, em outras palavras, representações sobre a deficiência e sobre a libras estão intimamente relacionadas à RS sobre o surdo.

Alguns teóricos propõem uma distinção entre representações autônomas e não-autônomas: na primeira, a coerência da representação do objeto encerra-se em si mesma, enquanto na segunda a coerência da representação encontra-se em outros objetos que estão, de alguma maneira, ligados a este. Essa ideia implica que há representações que possuem um núcleo central e outras não – essa afirmação choca-se, aparentemente, com a formulação original da teoria de que toda representação está organizada internamente em torno de um núcleo central. Trata-se apenas de uma aparente contradição: a teoria do núcleo central se aplica apenas às representações que possuem um núcleo central, as representações autônomas. Nas palavras de Flament (1987: 113-115 *apud* Sá, 1996: 69):

Nós propusemos chamar de *autônoma* uma representação social cujo princípio organizador é interno: é o núcleo central. Precisemos (...) que a autonomia diz respeito apenas ao princípio organizador e que nós jamais pensamos que uma representação social autônoma seja um universo fechado. Nós constatamos frequentemente que diversas representações sociais podem ser atravessadas pelos mesmo valores gerais (...). Além disso, diversas representações sociais podem ter uma interseção não vazia para caracterizar um objeto cuja representação depende de vários temas independentes: não há então *núcleo central* e fala-se de representação *não-autônoma*".

Flament (2001) ainda chama atenção para aspectos importantes que dizem respeito ao núcleo; ao contrário do que se pode, inicialmente, afirmar um discurso ideológico pode entrar em desacordo com o núcleo de uma determinada representação sem que este último sofra alguma alteração, “parece que o efeito de uma ideologia interna ao grupo tampouco influencia a representação no que ela tem de essencial, ou seja, em nossa perspectiva estruturalista, seu núcleo central” (FLAMENT, 2001: 178).

Resumindo, embora o núcleo seja um elemento importante para o funcionamento das representações sociais e para a organização destas, incluindo dos elementos periféricos, ele não esgota o conteúdo da representação na vida cotidiana. Segundo Abric (1994), as representações apresentam duas características, aparentemente, contraditórias: são estáveis e móveis, rígidas e flexíveis; são consensuais e marcadas por diferenças interindividuais. A teoria do núcleo central procura resolver essa contradição ao explicar que as representações são compostas por um sistema interno duplo: um sistema central e um sistema periférico. O primeiro, composto por um núcleo central, seria determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, portanto, marcado pela memória coletiva dos sujeitos de uma

sociedade específica; apresenta, pois, uma base comum, compartilhada coletivamente; é estável e resistente à mudança e, por fim, é, relativamente, independente do contexto imediato em que se apresenta. O segundo seria constituído, como o próprio nome já indica, pelos elementos periféricos da representação – seria o elo entre a realidade concreta e o sistema central –, ele seria o responsável pela atualização e contextualização da representação, imprimindo a esta última o seu caráter móvel.

O sistema periférico, diferente do sistema central, é determinado pelas características do contexto imediato, desta maneira ele adapta o sistema central às características da situação concreta. Ele permite também que o sujeito imprima impressões individuais às representações. Abric (1994), aponta as principais características de ambos os sistemas:

Quadro 1 – Síntese das características do sistema central e do sistema periférico

Sistema Central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo;	Permite a integração das experiências e histórias individuais;
Consensual, define a homogeneidade do grupo;	Suporta a heterogeneidade do grupo;
Estável, coerente, rígido;	Flexível, suporta as contradições
Resistente à mudança;	Evolutivo;
Pouco sensível ao contexto imediato;	Sensível ao contexto imediato;
Funções: gera a significação da representação, determina sua organização.	Funções: permite adaptação à realidade concreta, permite a diferenciação do conteúdo, protege o sistema central.

Além de deixar claro o funcionamento interno da RS, o quadro acima põe fim na dicotomia realidade social X consciência individual pois demonstra que ambos têm participação na (re)construção de uma RS. Na pesquisa, ao verificar os discursos sobre o surdo dentro de relatos (re)construídos por surdos e ouvintes iremos analisar, por meio do cenário ambíguo, quais os elementos ancoram o núcleo central e por meio deste analisaremos se há distinção entre a RS sobre o surdo (re)construída por ouvintes e por surdos.

2.9 A TEORIA DIALÓGICA DE MARKOVÁ

Segundo Marková (2006), faz parte da capacidade humana fazer distinções e esta capacidade é fundamental para a vida, para o pensamento e para a comunicação humana. Se observarmos o pensamento da humanidade ao longo da história e em diferentes culturas, vamos nos deparar com uma série de antinomias como *bom/ mal; vida/ morte; saúde/ doença; moral/ imoral* – estes são exemplos dados pela autora.

A Teoria de Marková (2006) gira em torno de um conceito central: *themata* e *thematização* que, por sua vez, enfoca as antinomias dialógicas. Embora numa primeira leitura os conceitos pareçam ser intercambiáveis, são distintos: toda *themata* é uma antinomia, mas nem toda antinomia é uma *themata*. “A ideia de *themata* nos remete às antinomias do pensamento [...] que modelam as atividades mentais dos humanos, por exemplo, da formação de conceitos, significados em linguagem e imagens” (MARKOVÁ, 2006: 252). Antes mesmo de conceituar a *themata*, Marková (2006: 55) defende que “a capacidade de fazer distinção como sendo um aspecto essencial da inteligência [...] o início do pensar, saber ou ter ideias, começava com a discriminação entre opostos ou antinomias assim como calor/frio”. Portanto, pode-se, inicialmente, concluir que antinomias se refere a pares de opostos que fundamentam o pensamento humano.

Embora não existam evidências de que fazer distinções e o pensamento tenham as mesmas origens na inteligência humana, Marková (2006) defende que a capacidade de fazer distinções é essencial para espécie humana. Para sustentar seu ponto de vista, Marková faz uma retrospectiva do pensamento filosófico e científico desde da antiga Grécia, passando pela China, pelo Renascimento; por Kant; por Hegel; por Jung; por Freud; até a psicologia atual apontando como as antinomias marcam épocas e pensadores. “O ato de classificar os fenômenos do mundo em *bom* e *mal* ou *claro* e *escuro* pode ser encontrado na antiga filosofia persa e também nas sociedades modernas” (MARKOVÁ, 2006: 56). Complementa afirmando que “[...] a tendência do pensamento em distinções, em opostos, em antinomias e em contrapartes na natureza e na cultura está muito comum entre raças, as idades e as culturas” (MARKOVÁ, 2006: 56).

No entanto, vale ressaltar que Marková (2006) distingue “diferença” de “antinomia” e para isso usa um dos binômios saussurianos: *la langue* (língua) e *la parole* (fala). Saussure (2004), faz essa distinção para delinear qual seria o seu objeto de pesquisa: a fala “é a soma do que as pessoas dizem, e compreendem: combinações individuais, dependentes da vontade

dos que falam” (p. 27, 28), enquanto que a língua “é, ou mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (p. 17). Para o linguista, a fala não pode ser objeto da ciência porque ela é demasiadamente variável, mas a língua é um sistema e como tal pode ser analisado. Portanto, apesar de diferentes, os conceitos de língua e fala não são opostos, fazem parte de uma mesma categoria: a linguagem. Ambas, a língua e a fala, são facetas diferentes desta última. São diferentes, mas não se configuram em antinomias. Essa distinção é fundamental e iremos retomá-la mais adiante para entender o posicionamento da autora. Os sustentáculos da teoria dialógica de Marková (2006) circundam os conceitos de antinomia e themata, sendo o primeiro fundamental para a compreensão do segundo. themata (ou thema no singular) “enfoca a questão das antinomias dialógicas” (p. 243); “a ideia da themata nos remete às antinomias do pensamento” (p.252). A autora continua afirmando que “themata são conceitos dialógicos que contribuem significativamente com o desenvolvimento teórico da teoria das representações sociais, como uma teoria do conhecimento” (MARKOVÁ, 2006: 248). O diálogo em Bakhtin é encarado como a tensão entre a pluralidade de vozes – esse conceito está interligado com outro conceito bakhtiniano: polifonia – presente numa sociedade específica marcada pela sua história, cultura e ideologia. Para o pensador russo, a palavra é o lugar privilegiado onde pode-se observar essa luta, pois esta é resultado de um processo de interação entre o eu e o outro na realidade viva, é signo ideológico porque agrega as entonações do diálogo vivo entre os atores com os valores sociais, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN, 1979: 47).

Refletir nos conceitos bakhtinianos é crucial para entender a proposta de Marková (2006), já que esta propõe que as antinomias de oposição são essenciais para o pensamento humano. As antinomias e, conseqüentemente, as thematas seriam o resultado dos diálogos constantes que marcam uma sociedade. Ela exemplifica a themata no pensamento científico, constantemente marcado pela tensão entre evolução/ degeneração; estabilidade/mudança; complexidade/ simplicidade: “As thematas são, muitas vezes, de longa duração. Algumas delas, como atomismo/ continuum, afetaram o pensamento científico durante muitos séculos, ou até mesmo por milhares de anos” (MARKOVÁ, 2006: 250).

A themata também está presente no pensamento do senso comum, marcado por antinomias. Mas, é importante ressaltar que as antinomias do pensamento de senso comum só se tornam em themata se gerarem, no seio de uma sociedade, tensão e conflito no discurso

público. Ou seja, para que uma antinomia do pensamento se torne uma *themata*, ela precisa ganhar relevo social, ser problematizada dentro do discurso público – “as antinomias no pensamento de senso comum se tornam *themata* se, no curso de certos eventos sociais e históricos, isto é, políticos, econômicos, religiosos, etc., elas se tornam em problemas e se tornam o foco da atenção e a fonte de tensão e conflito” (MARKOVÁ, 2006: 252). Pode-se, portanto, concluir que *themata* são antinomias de pensamento que, por alguma razão, entraram para o debate público e, conseqüentemente, ganham destaque social, tornam-se centrais nos discursos que circulam em sociedades específicas, elas estão no cerne do pensamento social e orientam a maneira como os sujeitos sociais categorizam os objetos que os circundam, dentro de uma relação dialógica entre o Alter- Ego- Objeto.

Além disso, para a Marková (2006, 60), as antinomias do pensamento podem ser de diferentes espécies e natureza:

Por exemplo, alguns tipos de polaridade, como “preto e o não preto”, são mutuamente exclusivos, enquanto que outros, como o “preto e o branco”, são mutuamente interdependentes, enquanto que outras, como aquelas encontradas nas leis de Aristóteles da não contradição (isto é, uma coisa não pode ser ambos, alguma coisa e nada ao mesmo tempo), são estritamente separadas. Certas polaridades pertencem ao mesmo tipo de realidade, como “quente e frio”; enquanto que outras, como as formas e as Particularidades de Platão fazem parte de tipos diferentes de realidade. Para Platão, o mundo das Formas pertence à realidade divina, uniforme e imoral, enquanto que o mundo dos Particulares faz parte da realidade humana, diversificada e mortal. Em alguns pares de opostos, isto é, “par” e “ímpar”, os componentes têm um *status* igual, pelo menos em algumas culturas. Em outros pares de opostos, um componente é mais superior que outro, como o yang (superior) e o yin (inferior) no pensamento chinês. Alguns opostos são mutuamente exclusivos, como masculino/ feminino, outros são relacionados, como quente/ frio. Na realidade os critérios usados para a classificação dos *opostos*, *contrários*, *contraditórios*, *dualidades* e *polaridades*, representam uma enorme variedade e são baseados em muitas qualidades diferentes do fenômeno em questão (grifo meu).

A citação é interessante por dois motivos principais. Inicialmente, a autora explica as diferentes relações que um par de opostos podem assumir. Em segundo lugar, a parte sublinhada na citação mostra que ela usa os termos como sinônimos, ou seja, Marková (2006) não deixa claro, na sua teoria, a diferença entre pares de opostos, dualidades, polaridades... No entanto, mais à frente, ela afirma que “termos como “antinomia”, “oposição”, polaridade”, “contradição”, “contrário”, “binário”, “par”, “dualidade”, “dualismo” têm significados diferentes e heterogêneos (MARKOVÁ, 2006: 60). Ainda assim, não deixa claro que significados são esses e na citação marcada usa os termos como intercambiáveis.

Marková (2006) admite que as representações sociais estão organizadas em significados/ conteúdos estruturados por um núcleo central e por elementos periféricos assim como Abric e a Escola de Representações Sociais em Aix-en-Provence defendem, “[...]as

representações sociais são organizadas num corpo estruturado de informações, crenças, atitudes e opiniões, constituindo núcleo central e periférico” (MARKOVÁ, 2006: 245- 246). A RS depende de uma série de fatores que favorecem a sua (re)construção: crenças, informações, opiniões etc. Desta maneira, grupos específicos podem compartilhar uma representação, o que não significa, necessariamente, que eles compartilhem os conteúdos e significados da representação na sua íntegra. Embora concorde com a organização estrutural proposta por Abric e seus seguidores, Marková (2006) admite que a sua abordagem e a abordagem do núcleo central são distintas, mas complementares.

Além disso, ela defende também que essa estrutura é tematizada de uma maneira particular em épocas específicas e certos significados ou conteúdos são enfatizados. Em outras palavras, Marková (2006) defende que a base para a estabilidade ou mudança no pensamento, na forma de conceber a realidade é fundamentado por themata e por processos de tematização. Isso significa afirmar que tanto a organização dos conteúdos do núcleo como da periferia das representações sociais têm como base antinomias que podem tornar-se themata. Para esclarecer, Marková (2006: 246) sugere um exemplo: “nós podemos imaginar o núcleo de uma representação social da Aids como estando organizado em torno de antinomias como sujeira/limpeza, moralidade/ imoralidade, vida/ morte, ou até mesmo em torno de várias antinomias, ao mesmo tempo”. Desta maneira, para Marková (2006) uma representação social é organizada por um núcleo central; elementos periféricos e antinomias que, por sua vez, constituem a base para a organização da qual a RS se apresenta.

Para justificar a importância da themata, Marková (2006) apresenta estudos que defendem a influência da themata no curso do pensamento humano. Inicialmente apresenta a influência da themata no pensamento científico com base nos estudos de Holton, “ele explica que pares antitéticos, assim como: evolução e degeneração; estabilidade e mudança ou complexidade e simplicidade, orientam a direção do pensamento científico [...] A themata afeta a capacidade implícita do pensamento científico” (MARKOVÁ, 2006: 249, 250). Para chegar a essa conclusão, Holton analisou caso por caso os raciocínios que envolviam determinadas teorias. Para ele a thema complexidade/ simplicidade marca as teorias de Copernicus; a thema estabilidade/ mudança direciona as teorias de Newton etc.

Como já mencionado, a themata não está encerrada apenas no pensamento científico, mas também se encontra no senso comum. Apoiando-se em Moscovici, Marková (2006: 252) propõe que a themata “constitui a base do pensamento de senso comum e, por implicação, também das representações sociais. [...] Exemplos de antinomias no pensamento de senso

comum seriam aqueles como nós/ eles, liberdade/ opressão, humano/ não humano e medo/ esperança”. Vale salientar que eventos históricos podem ressignificar uma antinomia, para exemplificar Marková (2006) aponta: o que antes era categorizado como comestível – uma antinomia (comestível/ não comestível) sustentada pela themata do limpo/ sujo –, depois do desastre de Chernobyl, a doença da vaca louca etc., pode se transformar em não comestível.

No que diz respeito a antinomias que podem se tornar thematas, os exemplos que Marková explora são interessantes, mas por vezes pouco esclarecedores, ex.: cores como thema, azul/ não azul. O que seria o não azul? Vermelho; verde; preto; rosa... uma infinidade de cores não pode ser tomada como uma antinomia de uma cor específica, muito menos a sua negação – não azul! Marková (2006) fala da antinomia azul/ não azul e como argumento se utiliza de significados simbólicos historicamente compartilhados em sociedades distintas. Reflete sobre a *significância* social e mística que esta cor tinha no Egito; “[...] o azul era uma cor preferida, porque acreditava-se que mantinha afastadas as forças do mal. Foi também a cor das cerimônias fúnebres, porque acreditava-se que protegia o morto no próximo mundo”. Na Grécia e em Roma a situação era diferente, não havia nem uma palavra que distinguisse o azul do violeta, do verde ou de outra cor, estar vestido de azul significava inferioridade ou excentricidade. No entanto, isso mudou; o azul passou a ser a cor das vestes da Virgem Maria, tornou-se um simbolismo religioso. A cor passou também a ter relevância na arte.

O azul ganhou relevo social, foi simbolicamente ressignificado no curso da história, mas qual (ou quais) a thema (ou themata), isto é, a antinomia de oposição que serve de sustentáculo para o pensamento social em relação à referida cor? O azul/ não azul é uma distinção perceptual, mas não se configura numa themata. Pode-se pensar que, em eventos históricos específicos, como a revolução francesa, o azul simboliza a liberdade. Por isso, a cor pode evocar a themata liberdade/ opressão que orienta o pensamento social e serve como base para a (re)construção de muitas representações sociais. Liberdade/ opressão pode ser definida como uma themata pois são antinomias que orientam o pensamento social, no entanto azul/ não azul não são nem pares de opostos, mas uma simples negação. Essa confusão teórica se dá porque faltam definições mais claras em relação à distinção entre antinomia de pensamento, pares de oposição, dualidade etc.

Vale salientar o porquê não consideramos azul/ não azul como uma antinomia de oposição. Diferente, por exemplo, de igualdade/ desigualdade que não possuem um leque de possibilidades dentro da categoria em que pertencem: se alguém não é tratado com igualdade é, conseqüentemente, tratado com desigualdade, se uma cor não se encaixa na categoria azul,

há uma variedade imensa de possibilidades para o não azul: amarelo; vermelho; rosa; roxo etc. Isso significa que azul/ amarelo são antinomias de oposição? _Pode-se considerar preto/ branco uma antinomia de oposição porque enquanto uma é ausência total de luz a outra é luz pura. Azul/ não azul, portanto, são apenas um par de negativa.

A continuação do exemplo fragiliza ainda mais a sua ideia: não existe um padrão para o tom azul usado na bandeira nacional escocesa, isso causa discussão entre o parlamento que se recusa a escolher um tom e outro segmento social (a autora não especifica) que defende que nenhuma outra bandeira é feita com tamanha variação na cor de fundo. Voltamos à pergunta inicial: qual a antinomia que o pensamento apresenta? Parece inconsistente falar de uma antinomia entre diferentes tons de azul.

Marková (2006) estabelece uma oposição baseada numa simples negativa. Dentro da categoria não azul pode-se incluir o vermelho – que possui uma série de significados simbólicos como: paixão, comunismo, sangue, morte etc. –; o laranja; o verde e todas as outras cores que não fossem o azul. Ou seja, houve uma diferenciação – neste momento, devemos lembrar que a própria Marková distingue diferença e antinomia (usando elementos da teoria de Saussure) – entre uma cor específica e outras que estão dentro de um mesmo conjunto de categorias: cores. A diferença, além de sensorial, são os significados simbólicos que cada uma agrega para si, isso faz parte das crenças, valores e história de sociedades específicas.

Outro exemplo exposto por Marková, esse mais esclarecedor, é o do reconhecimento social como thema básica. Básica porque a história da humanidade pode ser analisada pela busca do reconhecimento social, e este, como thema básica, evoca outras thematas: “nós/ eles; liberdade/ opressão; justiça/ injustiça; igualdade/ desigualdade” (MARKOVÁ, 2006: 259).

Sobre o reconhecimento social como thema básica, a autora faz uma análise instigante que nos auxilia a compreender alguns pontos fundamentais de sua teoria. Segundo a psicóloga polonesa, algumas thematas ganham, na vida social, maior relevo que outras, umas são “quase eternamente enfatizadas nos discursos públicos, enquanto outras emergem, sobrevivem por algum tempo e desaparecem” (MARKOVÁ, 2006: 258). Ela faz uma análise de como esse thema, o reconhecimento social, fez emergir discursos distintos que em conexão com outras thematas – a saber, nós/ eles, liberdade/opressão, justiça/ injustiça e igualdade/ desigualdade – geram dentro de uma sociedade o conflito, isto é, grupos sociais e ideologias distintas dialogam e lutam por seus interesses dentro de uma arena simbólica: a palavra.

Retomando a ideia supracitada, o reconhecimento social como *thema* básico, ou seja, um *thema* que sustenta/ faz emergir outras *themas*. Este “é um esforço social básico – ou desejo” (MARKOVÁ, 2006: 258), para exemplificar: um pedaço de papel ou uma medalha, aparentemente sem valor financeiro, podem ser tidos como objetos de desejo porque simbolizam reconhecimento social. Como mencionado anteriormente, a *thema* do reconhecimento social evoca *themas* diversas. E historicamente, o reconhecimento social, passou por mudanças de perspectivas: da honra para a dignidade, num processo de *thematização*. Marková (2006: 261) defende que “o reconhecimento social é expresso através dos períodos da história em diferentes termos, no curso da modernidade o mesmo tem sido analisado através da transição do conceito de honra para a dignidade”.

A honra, entendida como reconhecimento social, existiu em sociedades medievais como código de conduta e status determinado pelo nascimento, “a função da honra não era somente manter o status entre os socialmente iguais, mas também manter os limites entre as diferentes camadas sociais” (MARKOVÁ, 2006: 260). Isto é, a honra mantinha claras nas sociedades as ordens hierárquicas, foi, também, objeto de discussão na arte, em Shakespeare, em Molière etc.

Mas, no decorrer da história, o diálogo entre a *ideologia oficial e a ideologia do cotidiano* – terminologia usada por Bakhtin para designar a ideologia dominante e a outra que brota de encontros fortuitos, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida – e o embate, conseqüentemente, causado por essa interação, produz uma mudança no regime que dita o código de comportamento: não se fala mais de honra, mas de dignidade. O merecimento ao reconhecimento social deixa de ser determinado pelo nascimento e passa a ser uma conquista do indivíduo: “a *Themata* igualdade/ desigualdade, liberdade/ opressão e justiça/ injustiça, se tornam problematizadas e *thematizadas* na vida diária” (MARKOVÁ, 2006:261). O diálogo, ou seja, a interação entre camadas sociais, interesses e ideologias diferentes suscita, num momento histórico determinado, o conflito ou o processo de *thematização*, isso faz emergir dentro do discurso público antinomias de oposição que estão enraizadas no pensamento humano. Estas se tornam um problema de relevância social ou *themata*. Um coro de vozes emerge no discurso público para lutar e marcar suas posições, o diálogo entre o eu e o outro se configura por tomadas de posição dentro da realidade social.

A proposta de Marková é interessante e instigante à medida em que ela propõe uma perspectiva sobre o conhecimento diferente das existentes dentro das Teorias da RS. Esta, por

ser marcada por antinomias dialógicas, deve ser analisada levando em conta os valores, as crenças, as ideologias etc. que configuram uma dada sociedade em um momento histórico, e, especialmente, o embate causado pelo diálogo do coro de vozes que marcam os discursos que circulam socialmente. No entanto, como foi discutido acima é preciso delinear mais precisamente os contornos da definição teórica de antinomias, posto que este está na base para a compreensão de outros conceitos- chave que circundam a teoria, como a *themata*.

A única distinção na teoria Dialógica entre *thema* e *themata*, apontada por Marková (2006), é que o primeiro termo estaria no singular enquanto o segundo estaria no plural. No entanto, ao falar sobre o reconhecimento social como *thema* parece que este último se refere a um assunto que tem relevo social, é discutido e tematizado socialmente, e, por fim, evoca pares de opostos, isto é, faz surgir no pensamento social antinomias. Levando em conta as análises sobre a teoria, sugerimos, portanto, encarar a *thema* como uma espécie de sustentáculo social ou um princípio base para a *themata*.

2.10 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

Uma representação social compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade (MOSCOVICI, 1969). De uma outra forma, as representações sociais são teorias implícitas acerca de objetos sociais relevantes e como tal constituem uma modalidade de conhecimento que serve a apreensão, avaliação e explicação da realidade (VALA, 1986:5).

Levando em consideração o que foi posto por Vala (1986), a RS pode servir como um guia para os olhos dos sujeitos sociais ao perceber a realidade que os circunda, a RS auxilia os sujeitos a assumirem posições e, conseqüentemente, estratégias de ação, inclusive estratégias linguísticas. O conceito de representação, proposto por Moscovici e pelos seus discípulos, não faz referência a um produto de natureza intra-individual, “o conceito de representação afasta-se assim do conceito de imagem que evoca habitualmente o reflexo interno de uma realidade externa” (VALA, 1986: 13). Ao contrário, é, conforme o autor português, produto da atividade concreta dos grupos sociais, da interação social, “é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos [...] elas possuem uma função *constitutiva da realidade*” (MOSCOVICI, 1978: 26- 27, grifo nosso).

O quadro teórico de Vala se aproxima ao de Moscovici, ambos estabelecem uma relação entre a Representação Social e os processos de categorização. Para o primeiro, tanto a RS como os processos de categorização podem ajudar os sujeitos a suprir a “necessidade que temos de estabilizar, para prever e controlar, o meio ambiente e as reações dos outros” (VALA, 1986: 11). Além disso, o autor defende que a categorização “é ela própria socialmente regulada, reflete e serve lógicas sociais” (VALA: 1986:12). A citação abaixo ratifica o pensamento de Vala:

Um dos objetivos primordiais das representações sociais é tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitando a classificação, *categorização* e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, com os quais não havíamos ainda nos deparado. Tal processo permite a compreensão, manipulação e interiorização do novo, juntando-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade (MORAES, SOUZA, PINTO, ESTEVAM, MUNHOZ, 2014: 19 grifo nosso).

Ainda sobre a relação entre a RS e os processos de categorização, ambos estão entrelaçados, isto é, acontecem simultaneamente. Conforme proposto por Moscovici, o processo de emergência de uma RS se dá por meio de outros dois processos: a objetivação e a ancoragem – anteriormente, já discutidos. O nosso foco, agora, recai sobre o segundo processo, a ancoragem, posto que este é um fenômeno de atribuição de sentido, ou seja, é neste processo que o objeto estranho/ novo se integra no sistema de pensamento pré-existente por aproximação ou distanciamento, comparamos o objeto representado com um objeto familiar. Neste momento, transformamos o objeto ou o sistema em que este é integrado e, conseqüentemente, os significados abstratos subjacentes a estes. Explicando o mecanismo da ancoragem, Moscovici (2015) afirma:

Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-la com um nome conhecido. No momento em que podemos falar sobre algo, avalia-lo e então comunica-lo [...] então nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar [...]. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. (p. 62)

Para organizar a realidade que se apresenta demasiado complexa por causa, conforme Vala (1986), do enorme fluxo de informação e da ambiguidade do meio ambiente, os sujeitos sociais sistematizam os objetos por meio de processos de categorização. A elaboração da própria categoria e a atribuição de uma categoria a um indivíduo, a um objeto ou a um evento

sublinha o papel dos valores e da cultura. Mas, Vala (1986) aponta que, por outro lado, as categorias encontram-se organizadas entre si e “é a rede de relações que estabelecem os atributos que as caracterizam e distinguem que permitem a atribuição de sentido aos objectos sociais e que se tornam instrumentais, constituindo-as como um sistema de avaliação e explicação da realidade social” (VALA, 1986: 16). Podemos, portanto, concluir que possuímos, como sujeitos sociais, sistemas de categorias que nos ajuda a organizar, controlar, explicar e avaliar a realidade. Além disso, ao nos depararmos com um objeto estranho, o comparamos com algum objeto já conhecido (o que discutimos acima durante o processo de ancoragem). É durante o processo de ancoragem que ocorre também o processo de categorização, como comparamos um objeto a outro, a categoria que é atribuída a um é transmitida ou afastada do outro.

A ancoragem e o processo de categorização envolvem um juízo de valores, segundo Moraes, Souza, Pinto, Estevam, Munhoz (2014), o que era estranho passa fazer parte do que já se conhece e é a ele integrado, “possibilitando a sua classificação e categorização gerando uma cadeia de significações, em que o antigo e o atual são confrontados”. Sobre o processo da ancoragem, Moscovici (2015) afirma que este mecanismo ancora ideias estranhas e as aproxima de categorias já familiares, “esse mecanismo transforma o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo” (p. 61). Deste modo, ele conclui que a ancoragem “transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (p. 61).

A representação, portanto, conclui Vala (1986), é “uma manifestação do processo de categorização: a elaboração de uma representação reflecte o sistema de categorias disponível num grupo (é o sistema de categorias pré-existente que orienta a avaliação, a construção seletiva e a esquematização do objeto, tornando conhecido o desconhecido)” (p. 16). Vale deixar claro que esse movimento constante, a incorporação do novo no que é já conhecido e, consequentemente, a (re)formulação do conhecido imprime dinâmica ao processo de categorização. Isto é, o já conhecido é constantemente atualizado pelo estranho/ novo dentro dos processos de ancoragem e categorização.

Segundo Moscovici (2015) as categorias e as RSs auxiliam os sujeitos sociais a enxergar, compreender e avaliar a realidade. “Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para

fazê-las tais como as vemos” (p.33). Isso significa afirmar que enquadramos a realidade, em parte, por meio de sistemas de categorias e RS que apreendemos no seio da sociedade em que vivemos. Nós as herdamos, posto que somos sujeitos sociais, mas tanto as RSs como os sistemas de categorias são mutáveis e se influenciam mutuamente.

As RSs nos ajudam a entender a realidade à medida em que acomodamos objetos, sujeitos, eventos etc. que nos cercam a regras ou a padrões, isto é, os convencionalizamos. As representações “lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de um determinado tipo[...]” (p.34).

As RSs e as categorias mantêm uma relação estreita. As RSs nos ajudam a organizar objetos, pessoas, eventos etc. em grupos distintos de categorias, em contrapartida, os sistemas de categorias nos auxiliam a compreender e nos familiarizar com objetos, sujeitos eventos etc. estranhos, tornando-os, mais tarde, familiares.

A relação entre ambos os processos é complexa posto que a representação gera transformações no sistema de categorias – isso porque uma vez atualizada uma representação, esta pode oferecer novas categorias e novas relações entre categorias – e os sistemas de categorias interferem nos processos de emergência e transformação da RS. É um sistema que não se esgota, está sempre envolvido num ciclo de constantes modificações. Assim podemos afirmar que os grupos sociais possuem sistemas de categorias, ao reconhecer no seu meio um objeto estranho, para torná-lo familiar, o sujeito por meio de uma análise que segue regras lógicas próprias do processo da ancoragem, atribui a categoria que pertence a um objeto já conhecido ao objeto estranho. Ao criar uma representação desse objeto estranho, que num dado momento tornar-se-á familiar, as categorias e a relação entre os sistemas de categorias pré-existentes são transformadas.

Podemos, desta maneira, afirmar que as representações têm como função a organização significativa do real. Mas, esta é apenas uma dentre outras funções: orientar comportamentos, diferenciar os grupos sociais e criar/ sustentar identidades sociais. É interessante notar que a RS, enquanto modos de conhecimento ou teorias, exerce a função de explicação. Vala (1986) sugere que uma característica da RS é a transformação da descrição em explicação e é por este motivo que atribuições sociais não devem ser vistas como simples tratamento da informação, mas como a emergência de teorias sociais sobre um objeto. Para exemplificar, o autor português cita o trabalho de Herzlich (1969), a autora pesquisou sobre a significação dos conceitos de saúde e de doença e as suas relações. Ela concluiu que as categorias que permitem a apreensão da saúde e da doença são também categorias

explicativas: o interno/ o externo; o são/ o doente; o natural/ o artificial; o indivíduo/ a sociedade. A doença seria externa, associada ao não- natural e à sociedade, enquanto a saúde seria interna e associada ao homem. Ainda sobre as funções da RS, Moscovici (2015: 34) afirma:

[...]elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos esses novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Assim, nós passamos a afirmar que a Terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação com o decréscimo do valor do dinheiro. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adapta exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado.

Por tanto, nesta pesquisa, por meio da análise dos discursos dos sujeitos que compõem o curso Letras- Libras da UFPE procuraremos identificar quais as categorias são atribuídas aos surdos e, conseqüentemente, como são (re)elaboradas a RS desses sujeitos levando em conta os significados simbólicos que servem de ancoragem para estas a partir do olhar do próprio surdo e dos ouvintes. Levaremos em conta que historicamente a surdez está vinculada à deficiência e por isso usaremos a técnica do cenário ambíguo, proposta por Abric (2003), para verificar se hoje ainda há essa aproximação. Atualmente, muito se tem discutido sobre grupos minoritários, dessa forma antinomias como normal/ anormal; nós/ eles etc. emergem e são thematizadas dentro dos discursos. Iremos também verificar como essas antinomias do pensamento alicerçam os discursos sobre os surdos e como elas interferem na (re)construção da RS sobre o grupo.

No próximo capítulo, discutiremos brevemente alguns princípios básicos que norteiam nossa noção sobre o discurso à luz da Análise Cognitivista do Discurso – afinal é por meio deste que teremos acesso à RS – e demonstraremos também as estratégias metodológicas, sustentadas pelas teorias de Moscovici (2005) e Doise (2014), empregadas na pesquisa.

2.11 APARATO TEÓRICO

Fizemos no presente capítulo um percurso histórico sobre o desenvolvimento da TRS desde Durkheim até Moscovici; retomamos alguns conceitos e princípios básicos desta teoria. Além disso, ampliamos a nossa visão sobre o fenômeno fazendo uma breve revisão teórica com base nos principais discípulos de Moscovici. É importante ressaltar que, embora sejam

enfoques distintos, as teorias desenvolvidas por seus discípulos não se opõem à grande teoria (TRS) e nem entre si.

Para cumprir os objetivos da pesquisa, vamos usar, como aparato teórico, especialmente três de seus discípulos: Abric (abordagem estruturalista); Doise (abordagem societal) e Marková (abordagem dialógica). Um dos nossos objetivos é discriminar os elementos que compõem a representação social sobre o surdo em discurso de ouvintes e de surdos – acreditamos que haverá diferenças entre ambas. No entanto, segundo Abric (1994), duas representações sociais podem conter elementos semelhantes, no entanto serem completamente distintas: isso dependerá da organização do núcleo central. Desta maneira, seguindo os princípios de Abric (2003) para averiguar o núcleo central de uma representação, criamos, dentro do questionário, “o cenário ambíguo”: ele nos dará o aporte necessário para analisar os elementos do núcleo central e observar como estes são ancorados dentro do discurso, além disso nos dará também aporte para comparar a (re)elaboração da RS sobre o surdo por surdos e por ouvintes.

Nas análises, compararemos não só o núcleo central da RS sobre o surdo, mas também os elementos periféricos. Acreditamos que, em grande parte, os elementos que compõem a RS sobre o surdo são (re)significados levando em conta a oposição surdos X ouvintes. Usaremos os princípios da organização cognitiva por meio de pares de opostos ou themata para entender o porquê dos significados que ancoram os elementos da RS sobre o surdo.

Por fim, usaremos alguns princípios do pensamento de Doise para propor um novo modelo analítico que dê conta dos objetivos da pesquisa, mas que não ignore outras questões fundamentais, como: o ambiente estudado, a rede de crenças sob as quais os sujeitos estão cognitivamente emaranhados etc. Esse modelo será mais bem detalhado no capítulo três.

Sendo a RS um amalgama de conhecimentos – socialmente compartilhados, experiências individuais etc. – selecionados pelos sujeitos para entender e agir sobre a realidade que o cerca; como teríamos acesso à RS sobre o surdo? Por meio do discurso, uma vez que as práticas discursivas influenciam e são influenciadas pela organização cognitiva que os sujeitos (re)elaboram sobre a realidade social, “[...] todas as ligações entre discurso e sociedade são mediadas pela cognição social” (VAN DIJK, 2015: 26). Deste modo, a seguir discutiremos as contribuições teórico-metodológicas da Análise Sóciocognitivista do discurso para a análise da RS.

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANÁLISE SÓCIOCOGNITIVISTA DO DISCURSO PARA ANÁLISE DA RS

Neste capítulo, além de explicar a metodologia da pesquisa, embasaremos teoricamente, especialmente por meio de Van Dijk (2006) e Falcone (2016), a perspectiva selecionada para guiar as análises dos discursos. Nossa pesquisa é descritiva e interpretativa e a Análise Sociocognitiva do Discurso nos dará sustentáculo necessário para verificar os discursos colhidos por meio das entrevistas. À medida que esclarecemos a metodologia usada para a pesquisa, discutiremos, concomitantemente, aspectos importantes da teoria.

Para compreender a (re)construção da RS sobre os surdos dentro do curso de Letras-Libras da UFPE e como esta é ancorada, analisamos os discursos que circulam no referido curso. Para isso, revisamos alguns princípios básicos da Análise Sociocognitiva do Discurso. Selecionamos essa teoria porque ela dá conta de esmiuçar o discurso sem ignorar os pilares que o constituem. Em outras palavras, a teoria encara a cognição – elemento indispensável ao analisar a RS – na interface entre o discurso e a sociedade. Além disso, Van Dijk (2006) leva em conta o conhecimento para pensar sobre a (re)construção dos discursos que circulam socialmente. Vale lembrar que segundo Alaya (2014) a Teoria das Representações Sociais são teorias ou conhecimentos selecionados e organizados por sujeitos sociais para entender os objetos que o circundam. Ou seja, tanto a Análise Sociocognitivista do Discurso como a Teoria das Representações sociais levam em consideração o conhecimento; a forma como ele é (re)construído dentro do discurso público e refletem sobre como estes afetam a mente e as práticas sociais dos sujeitos. Além disso, o próprio Moscovici (1978) em seu estudo seminal, utilizou a análise de discurso de diferentes esferas jornalísticas para cumprir seu objetivo.

3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A ANÁLISE SÓCIOCOGNITIVISTA DO DISCURSO

Alguns analistas do discurso ignoravam a cognição porque não fazia parte do escopo de seus trabalhos, isto é, para eles a cognição era um conceito dispensável: a análise do discurso nada tinha a ver com a cognição. A perspectiva sociocognitivista, no entanto, ao tratar aspectos sociais e culturais, leva em conta a cognição. Isso, segundo Marcuschi (2004), traz à tona aspectos da cognição na interação e nas práticas sociais e, conseqüentemente, nos dá a chance de observar estruturas complexas – por exemplo, as representações sociais dos

objetos que nos circundam no mundo. Falcone (2016), a respeito da relação entre aspectos sociais, culturais, discursivos e cognitivos, conclui que “a nossa forma de perceber, compreender, categorizar e, por fim, construir os ‘objetos do mundo’ resulta de atividade contínuas e situadas, que se dão na interação social. Assim, trata-se de perceber como as pessoas agem sobre o mundo, no mundo, com o mundo” (p. 60)”. Um dos objetivos da nossa pesquisa é dissecar a Representação Social sobre o surdo, ou seja, como esse sujeito é categorizado e o que serve de ancora na (re)construção de sua RS, por isso optamos pela análise do discurso sociocognitivista para orientar as análises realizadas neste trabalho.

O posicionamento teórico de Falcone (2016) em relação ao discurso/ cognição deriva de seu posicionamento sobre a língua, em suas palavras:

[...] i) a língua está integrada com a cognição e com a sociedade, encontrando-se no discurso a sua possibilidade de realização; ii) a língua está em evolução contínua, assim como todas as práticas sociais; iii) existem várias ‘versões de língua’ (ou usos), pois sua realização resulta de diferentes situações, entre diferentes interlocutores; iv) esta perspectiva reconsidera o equilíbrio entre a liberdade do uso da língua versus as convenções da língua de uma comunidade. É dessa forma que, ao usar a língua, as pessoas nunca usam *toda a língua*, nem mesmo todo o seu conhecimento dessa língua, mas sempre uma ‘*versão ativada no fluxo do uso da língua*’, o que dá suporte ao discurso (p. 60).

Adotamos o mesmo posicionamento teórico que Falcone (2016); ao usar a língua, os sujeitos selecionam, de acordo com o seu modelo de contexto, a ‘versão de língua’ mais adequada para a situação em que se encontram. Para fazerem essa seleção, os sujeitos acionam seus conhecimentos, as representações sobre os objetos do discurso e modelos de contexto⁵. Por isso, ao observar o discurso construído, temos a possibilidade de observar a força propulsora de sua construção, isto é, os conhecimentos acionados e as representações sociais dos objetos do discurso formuladas – os elementos que nos interessam especialmente. Por esse motivo, consideramos o indivíduo como um sujeito cognitivo que, ao construir seu discurso, opera com conhecimentos sociais (inclusive linguísticos) e individuais. A análise cognitiva do discurso supre as necessidades desta pesquisa uma vez que leva em conta “a ação coletiva/ individual no processo de (re)construção do conhecimento, das ideologias, das crenças e das atitudes” (FALCONE, 2016: 63). Além disso, de acordo com essa perspectiva

⁵ Nesta pesquisa consideramos o contexto como um elemento (re)elaborado pelos atores sociais com base em interpretações subjetivas a respeito de diferentes componentes considerados relevantes para a produção/ interpretação de discursos situados, como cultura; gênero, classe social, instituição etc. Os modelos mentais, por sua vez, são construções também subjetivas, embora sejam de natureza social, “são estruturas cognitivas que podem ser entendidas como a nossa ‘representação da realidade’, por isso operam nas avaliações e valorações (opiniões) sobre eventos específicos, grupos e atores sociais” (FALCONE, 2016: 68). Embora tenhamos consciência da importância da participação do contexto e dos modelos mentais na elaboração/ interpretação dos discursos, esses dois elementos não fazem parte do escopo da pesquisa. Para mais informações, consultar Falcone (2016).

teórica, as propriedades da cognição têm relação direta e dialética com as práticas intersubjetivas, isto é, a cognição é formada na/ pela interação e, ao mesmo tempo, assegura a sua continuidade. Desta maneira, segundo Falcone (2016), “a atividade discursiva está atrelada a elementos socialmente constituídos, contextualmente situados, e cognitivamente elaborados” (p. 64).

Segundo Van Dijk (2015), as relações entre discurso e sociedade não se dão diretamente, ou seja, é preciso um terceiro elemento para intermediar esta relação. Dentro da Análise Crítica do Discurso defende-se o discurso como uma prática social, um meio que os sujeitos se utilizam, enquanto agentes, para agir socialmente e agir sobre outros. Em outras palavras, os discursos são influenciados pelo meio social, mas podem também influenciar a ordem social. No entanto, o autor defende que essa relação dialética “permanece bastante vaga e necessita de maior especificação” (VAN DIJK, 2015: 20). Para torná-la mais precisa e clara, Van Dijk (2015) propõe a existência de um terceiro elemento que intermedia a díade sociedade/ discurso: a cognição social. Deste modo, o autor leva em conta, na sua teoria, três elementos: a sociedade, a cognição social e o discurso. O autor, portanto, conclui que “as representações sociais em nossas mentes (tais como os conhecimentos socialmente compartilhados, as crenças, as atitudes e as ideologias) atuam como a ‘interface’ necessária entre as interações de nível micro e o texto e a fala individuais, por um lado, e as macroestruturas sociais, por outro” (VAN DIJK, 2015: 19). Isso acontece porque a cognição social é responsável pelo monitoramento da produção e interpretação dos discursos.

Para dar peso ao seu argumento, Van Dijk (2015) correlaciona duas propriedades da estrutura social, poder e acesso, à cognição social e ao discurso. Inicialmente, ele defende que, por meio de representações mentais socialmente compartilhadas, o poder social é mantido e legitimado discursivamente. Vale salientar que ele entende o poder como o “controle exercido por (membros de) ou instituição sobre as ações de (membros de) um outro grupo [...]. Esse poder é baseado no acesso a recursos socialmente valorizados” (VAN DIJK, 2015: 21). Os recursos dos quais ele faz referência não diz respeito apenas à riqueza e à renda, mas refere-se também ao conhecimento e ao status. Van Dijk (2015) explica que:

Esse controle é geralmente persuasivo: as ações dos outros são indiretamente controladas através da influência sobre condições mentais de ação, tais como intenções, planos, conhecimento ou crenças. É neste ponto que o poder está relacionado tanto com o discurso quanto com a cognição social (p. 21)

Em outras palavras, os grupos sociais que detêm poder têm, conseqüentemente, acesso privilegiado aos bens sociais, sejam estes simbolizados por meio de riquezas ou outros recursos socialmente produzidos, como discursos midiático e jornalísticos etc. Este acesso

privilegiado lhes dão a possibilidade de controlar a reprodução desses bens sociais e, consequentemente, controlar as “condições mentais de ação”. Isto é, essa relação de dominação afeta tanto os discursos que circulam socialmente como também as representações partilhadas da mente social de diversos grupos. Van Dijk (2015), ainda lista uma série de motivos pelos quais devemos considerar a cognição social como a interface entre sociedade e discurso, em suas palavras:

(1) o discurso é realmente produzido/ interpretado por indivíduos, mas eles são capazes de fazê-lo apenas com base em conhecimentos e crenças socialmente compartilhados; (2) o discurso só pode ‘afetar’ as estruturas sociais através das mentes sociais dos participantes do discurso; e reciprocamente (3) as estruturas sociais só podem ‘afetar’ as estruturas de discurso através da cognição social. (p. 23).

Portanto, a conexão entre o discurso e sociedade só pode se dar por meio da cognição social. Assim, Van Dijk (2015: 26) conclui que “estruturas sociais de dominação só podem ser reproduzidas por ações específicas por parte de membros do grupo dominante, e essas ações são, por sua vez, controladas pela cognição social”. Em outras palavras, as representações sociais podem ser usadas, dentro do discurso, pelas elites simbólicas como uma estratégia de manutenção e legitimação de poder.

Vale salientar que por cognição social, Van Dijk (2015) entende tanto como um sistema de estratégias mentais – isto é, representações de eventos específicos ou modelos operados na Memória (de Trabalho) de Curto Prazo – e representações de objetos sociais, segundo o autor “mais abstratas, socialmente partilhadas ou baseadas em grupo (conhecimento, atitudes, ideologias)” (p.23) – nosso interesse concentra-se nesta última. Modelos, conhecimentos, atitudes e ideologias são constantemente (re)construídos por meio de operações mentais, além disso processos de inferência, avaliação e categorização contribuem para a formação, atualização e modificação desses elementos. Temos maior interesse no conhecimento social, conhecimento mais geral e abstrato sobre o mundo socialmente compartilhado, e na ideologia, estrutura formada por meio de normas, valores, culturas e objetivos gerais de grupos sociais. Iremos mais à frente tratar com mais detalhes ambos os elementos.

O autor tem interesse especial no estudo sobre o racismo e por isso defende que qualquer pesquisa sobre o assunto “deve levar em conta as representações sociais partilhadas, mas também deve considerar o discurso como um dos principais meios pelos quais as representações sociais são adquiridas, compartilhadas e corroboradas” (VAN DIJK: 2015, 27). Nossa pesquisa envolve o surdo e a surdez, assim como o autor citado, acreditamos que

devemos levar em conta as (re)construções elaboradas dentro dos discursos de surdos e ouvintes a respeito das representações sociais sobre o surdo para compreender práticas sociais legitimadas dentro do espaço social. Queremos frisar que ambos os elementos, a representação social e o discurso, são o sustentáculo desta pesquisa. Reservamos um capítulo para tratar sobre Representação Social, em relação ao discurso, adotamos a mesma postura teórica que Van Dijk (1998):

[...] os discursos são formas de ação e interação social, localizadas em contextos sociais em que os participantes não são apenas falantes / escritores e ouvintes / leitores, mas também atores sociais que são membros de grupos e culturas. As regras e normas do discurso são socialmente compartilhadas. As condições, funções e efeitos do discurso são sociais, e a competência discursiva é adquirida socialmente. Em síntese, o discurso e suas dimensões mentais (tais como seus significados) estão embutidos em situações e estruturas sociais. E, inversamente, representações sociais, relações sociais e estruturas sociais são frequentemente constituídas, construídas, validadas, normalizadas, avaliadas e legitimadas no e pelo texto e discurso ⁶ (p. 19-20).

Para avaliar quais as representações sociais sobre o surdo circulam dentro do curso Letras-Libras da UFPE elaboramos um questionário – as perguntas servem como guia para os sujeitos elaborarem e externarem conhecimentos, crenças e valores sobre o surdo e elementos que circundam a surdez, como a libras. As perguntas que compõem o questionário:

Texto 1



Texto 2⁷



⁶ “[...] los discursos son formas de acción e interacción social, situados en contextos sociales em los cuales los participantes no son tan sólo hablantes/ escribientes y oyentes/ lectores, sino también actores sociales que son miembros de grupos y culturas. Las reglas y normas del discurso son socialmente compartidas. Las condiciones, funciones y efectos del discurso son sociales, y la competencia discursiva se adquiere socialmente. En síntesis, el discurso y sus dimensiones mentales (tales como sus significados) están insertos en situaciones y estructuras sociales. Y, a la inversa, las representaciones sociales, las relaciones sociales y las estructuras sociales con frecuencia se constituyen, se construyen, validan, normalizan, evalúan y legitiman en y por el texto y el habla” (DIJK, 1998: 19- 20).

⁷ No capítulo 2, sobre a Teoria das Representações sociais, explicamos com mais detalhes o porquê do uso de ambos os textos. O processo de criação seguiu o modelo de pesquisa de Abric, ou seja, o cenário ambíguo. Para mais detalhes, consultar o referido capítulo.

Perguntas para ouvintes:

- 1) Os textos são coerentes? Por quê?
- 2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.
- 3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?
- 4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?
- 5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?
- 6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta. Se professor: O que significa dividir o espaço de trabalho com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.
- 7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?
- 8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

Perguntas para surdos:

- 1) Os textos são coerentes? Por quê?
- 2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.
- 3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?
- 4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?
- 5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?
- 6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com ouvintes? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta. Se professor: O que significa dividir o espaço de trabalho com ouvintes? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.
- 7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?
- 8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

As perguntas 2 e 3, de maneira indireta, podem motivar os sujeitos a avaliar professores surdos e, conseqüentemente, nos dá a possibilidade de analisar se as representações sobre o surdo interferem nesta avaliação independente da função social do sujeito avaliado, ou seja, teremos a possibilidade de observar se os elementos que categorizam o sujeito surdo são também atribuídos aos professores surdos. Não perguntamos diretamente para os sujeitos participantes suas opiniões sobre o surdo, mas podemos avaliá-las por meio das respostas da terceira, quarta e quinta questão. A quinta questão, especialmente, nos ajudará a verificar como o surdo é categorizado tanto por ouvintes como por surdos. A sexta e a sétima questão auxiliarão na compreensão de como a alteridade corrobora na (re)construção das representações sociais. Na sexta questão, solicitamos que os sujeitos contem um episódio ou história envolvendo surdos e ouvintes porque pretendemos observar quais os modelos são usados pelos sujeitos, segundo Van Dijk (2015) preconceitos são atitudes negativas baseadas em modelos tendenciosos e insuficientes, “os modelos mais eficazes são os que estão em consonância com atitudes gerais e apresentam fatos ou argumentos que empiricamente

corroboram a opinião negativa sobre um evento particular” (p.31), deste modo, os episódios relatados pelos participantes devem apresentar atores com características prototípicas e (re)construir um *Nós* positivo e um *Eles* negativo. A última questão nos ajudará a averiguar a compreensão do sujeito sobre a deficiência e se este localiza a surdez nesta categoria ou não.

Optamos por analisar discursos de surdos e ouvintes porque acreditamos que essas variáveis interferirão na (re)construção da Representação Social sobre o surdo. Historicamente, surdos são grupos minoritários, isto é, socialmente ser ouvinte é encarado como normal e, conseqüentemente, como grupo hegemônico. No entanto, passamos por transformações sociais constantes em relação a aceitação das diferenças. Selecionamos o espaço social o curso de Letras-Libras da UFPE porque ele é composto por atores que têm acesso a informações sobre o surdo e sobre a surdez e convivem, surdos e ouvintes, juntos diariamente. Além disso, surdos – grupo, historicamente, minoritário – e ouvintes – grupo, historicamente, hegemônico – têm ambos acesso aos recursos sociais valorizados dentro do curso. Isso pode gerar disputa/ competição entre os grupos sociais, essa disputa poderá influenciar a (re)construção das representações sociais.

A dominação, ou seja, o poder concentrado na mão das elites simbólicas, pressupõe uma cognição socialmente partilhada segundo os interesses desses grupos, se a (re)construção das representações sociais depende, em grande parte, dos discursos, desse modo analisar as estruturas do discurso nos dará aporte para analisar a (trans)formação das representações sociais.

Seguiremos o modelo de análise da estrutura do discurso de Van Dijk (2015), ou seja, analisaremos:

1. o *sentido local* – as proposições devem apresentar coerência e para isso precisam cumprir duas condições: (1) denotar “fatos cujas as representações mentais estão relacionadas no modelo mental do texto (por exemplo, por relações de causa, condição ou tempo)”(p.35) e (2) apresentar relação entre as proposições que compõe o discurso. O uso de marcadores é uma das estratégias para cumprir o segundo requisito e, conforme Van Dijk (2015: 35), pode-se encontrar “a ocorrência de marcadores de coerência tendenciosos” que sugerem certas explicações que corroboram a (re)construção de representações parciais. Outra propriedade fundamental é a implicitude, ou seja, informações que não estão na superfície do discurso, mas na profundidade, o não dito dentro do texto, “os modelos geralmente incorporam muito mais informações sobre um evento do que aquilo que os falantes ou

escritores normalmente expressam” (VAN DIJK, 2015: 35). Nesse nível, outras propriedades serão levadas em conta nas análises dos relatos: pressupostos, ressalvas etc.

2. *o estilo* – crenças socialmente arraigadas podem estar por trás do uso e das escolhas lexicais usadas nos discursos. A escolha das palavras age no que diz respeito à formação de crenças e opiniões que, por sua vez, operam na (re)construção de representações sociais. Há, por exemplo, uma diferença ideológica ao descrever um indivíduo como ‘lutador pela liberdade’ e ‘terrorista’.
3. *a sintaxe* – a organização sintática das orações pode também colaborar para a construção de um modelo tendencioso. Por exemplo, se atores de grupos minoritário estão envolvidos numa ação negativa, a oração possivelmente será construída na voz ativa. No entanto se atores de grupos majoritários estão envolvidos em ações negativas, possivelmente, a frase será construída na voz passiva.
4. *a retórica* – uso de figuras de linguagem como aliteração; metáforas; hipérboles etc, esses recursos são usados para enfatizar ou desenfaturar sentidos ou dar força para um argumento.

Voltando às questões teóricas que sustentam a Análise Sociocognitivista do Discurso, segundo Van Dijk (1998), ideologia é um conceito fundamental, no entanto muitas vezes sua definição é vaga. Isso acontece, conforme o autor explica, em parte, por herança histórica, isto é, o conceito servia como um tipo de demarcação de pertença entre os grupos marxista e não marxista. No entanto, seu propósito é explicar a ideologia como um fenômeno social, mas que é (re)construído na mente dos sujeitos e, portanto, além de sua natureza ser social é também cognitiva.

De acordo com as teorias tradicionais, ideologia é a ciência das ideias, um sistema de crenças associadas a um posicionamento social e político específico – a)“ [...] são crenças falsas; b) as ideologias escondem relações sociais verdadeiras e servem para enganar os outros”– e , geralmente, está afiliada a outros conceitos, como poder e dominação – “d) ideologias pressupõem definições de verdade e falsidade cuja natureza serve social e politicamente seus próprios interesses” (VAN DIJK, 1998: 15)⁸. Depois da metade do século

⁸ “[...] a) son creencias falsas; b) las ideologias esconden las relaciones sociales verdadeiras y sirven para enganar a otros; c) las ideologías son creencias que tienen los otros; d) las ideologias presuponen definiciones de verdad y falsedad cuya naturaleza sirve social y politicamente a sus propios intereses” (VAN DIJK, 1998: 15).

XX, a noção de ideologia passa a encarada como um sistema de valores sociais e políticos que servem para legitimar ações dos grupos sociais.

Para Van Dijk (1998), essas definições ainda são vagas e precisam de uma análise mais aprofundada. Sua proposta é encarar a ideologia sob perspectivas mais variadas levando em conta outras disciplinas, não apenas a sociologia e a filosofia. Para o autor ideologia é: um sistema cognitivo e social; está associada às representações sociais compartilhadas; tem relação com valores, com estruturas sociais e com grupos e seus interesses; deixa marcas em práticas sociais e nos discursos. Em outras palavras, o autor sugere uma teoria multidisciplinar que encare a ideologia como um triângulo conceitual, isto é, sua relação com a cognição; com a sociedade e com o discurso.

as ideologias são pelo menos implicitamente consideradas algum tipo de "sistema de idéias" e, portanto, pertencem ao campo simbólico do pensamento e da crença, isto é, o que os psicólogos chamam de "cognição". Em segundo lugar, as ideologias são indubitavelmente de natureza social e são frequentemente (embora nem sempre) associadas a interesses, conflitos e lutas de grupo. Eles podem ser usados para legitimar ou se opor ao poder e à dominação, ou simbolizar problemas e contradições sociais. Eles podem envolver coletividades sociais, como classes e outros grupos, bem como instituições, organização e outros aspectos da estrutura social. [...] muitas abordagens contemporâneas sobre a ideologia associam (ou até identificam) o conceito ao uso da linguagem ou do discurso (VAN DIJK, 1998: 18)⁹.

Sobre a sua postura teórica, o autor ainda complementa que a ideologia, enquanto um sistema de ideias, precisa ser integrada aos estudos sobre as representações sociais. Isso porque as ideias são, ao mesmo tempo, um sistema cognitivo, social e cultural. Vale salientar que as representações sociais são um conjunto ou amalgama de conhecimentos compartilhados por grupos sociais. Essa amalgama conta também com os conhecimentos individuais. Os sujeitos fazem uma seleção dos conhecimentos que são relevantes e interessantes para descrever e classificar (ancorar) os objetos que compõem a realidade social. A seleção dos conhecimentos não é neutra, mas ideologicamente orientada. Assim a (re)construção das Representações Sociais dos objetos são (re)construções ideológicas ancoradas em conhecimentos socialmente compartilhados; nos conhecimentos/ experiências individuais selecionados pelos atores

⁹ [...] las ideologias son por lo menos implicitamente consideradas como algún tipo de "sistema de ideas" y por lo tanto pertenecen al campo simbólico del pensamiento y la creencia, es decir, a lo que los psicólogos llaman "cognición". Segundo, las ideologias son indudablemente de carácter social y con frecuencia (aunque no siempre) están asociadas con intereses, conflictos y luchas de grupo. Se las puede utilizar para legitimar u oponerse al poder y dominación, o simbolizan problemas sociales y contradicciones. Pueden involucrar colectividades sociales tales como clases y otros grupos, así como instituciones, organización y otros aspectos de la estructura social. [...] muchos enfoques contemporáneos de la ideología asocian (o hasta identifican) el concepto con el uso del lenguaje o el discurso. (VAN DIJK, 1998: 18).

sociais como relevantes. Por isso, conceitos como ideologia e conhecimento são fundamentais para esta pesquisa.

As ideologias podem ser definidas sucintamente como a base das representações sociais compartilhadas pelos membros de um grupo. Isso significa que as ideologias permitem que as pessoas, como membros de um grupo, organizem a multiplicidade de crenças sociais sobre o que acontece, bem ou mal, certo ou errado e, de acordo com elas, ajam (VAN DIJK, 1998: 21)¹⁰.

Em outras palavras, a ideologia faz parte tanto da estrutura social como da estrutura cognitiva, pois auxilia na (re)construção das representações sociais que circulam socialmente. É importante não confundir ideologia com a visão que os atores sociais têm do mundo, ela, na verdade, é o princípio que forma as bases das crenças sociais e servem para monitorar as práticas sociais.

Para resumir, usaremos as palavras de Falcone (2016: 71) sobre ideologia:

[...] elas organizam e consolidam as representações sociais dos grupos; ii) são as bases principais para a elaboração dos discursos dos membros dos grupos como membros dos grupos; iii) elas possibilitam que membros de grupos organizem e coordenem suas ações e interações em propósito dos interesses coletivos. Por fim, as ideologias funcionam como parte da interface sociocognitiva entre as estruturas sociais dos grupos, de um lado, assim como seus discursos e suas outras práticas sociais, de outro.

Podemos, deste modo, salientar a importância da ideologia por meio das palavras de Falcone (2016): elas intervêm na (re)construção das Representações Sociais, conseqüentemente, intervêm em suas práticas sociais, incluindo práticas discursivas. Van Dijk (1998) define a ideologia como sistemas de crenças sociais. Vale salientar, que o autor distingue tipos diferentes de crenças: crenças pessoais; crenças sociais compartilhadas; crenças específicas; crenças gerais abstratas etc. Mas, defende que não existe algo como uma ideologia puramente individual, “[...]ideologias são essencialmente sociais, isto é, compartilhadas por membros de grupos ou coletividades”¹¹ (VAN DIJK, 1998: 49).

Isso não significa afirmar que os sujeitos não podem usar individualmente crenças, como membros de grupos sociais específicos é esperado que eles adotem determinadas crenças e as utilizem em suas práticas cotidianas. Para explicar como os sistemas de crenças podem

¹⁰ Las ideologias se pueden definir sucintamente como la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. Esto significa que las ideologias les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia. (VAN DIJK, 1998: 21).

¹¹ “[...] las ideologias son esencialmente sociales, es decir, compartidas por miembros de grupos o colectividades (VAN DIJK, 1998: 49)”.

ser sociais, mas, ao mesmo tempo, usados por um único sujeito de forma particular, Van Dijk (1998: 49) compara o sistema de crenças ao sistema linguístico:

[...] ideologias são como línguas naturais. Línguas como o inglês, o chinês ou o kiswahili são também sistemas (de conhecimento) essencialmente sociais e compartilhados pelos membros do grupo, ou seja, os falantes dessas línguas. Mas isso não significa que os membros dessas comunidades lingüísticas não saibam ou não usem a linguagem individualmente. Desta maneira, afirmo que as ideologias são definidas como ideologias de grupo que podem ser usadas individualmente (e, como veremos, variavelmente) por membros do grupo.¹²

Durante as análises dos relatos sobre o surdo, sobre a deficiência e sobre a surdez perceberemos que, embora os sistemas de crenças sejam sociais e por isso compartilhados pelos membros do grupo, cada indivíduo posiciona-se ideologicamente de maneira variável dentro do discurso. Além disso, como veremos mais adiante, dentro do modelo de análise utilizado nesta pesquisa, o sistema de crença e ideologias são fundamentais porque estes intervêm nos sistemas cognitivos dos sujeitos sociais e influenciam a forma como os sujeitos categorizam o mundo e os objetos do mundo, consequentemente, influenciam a (re)construção da RS e a forma como os sujeitos agem e se posicionam socialmente.

3.2 ALICERCE METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa é orientada, especialmente, por dois objetivos: discriminar quais os elementos compõem a Representação Social (RS) sobre o sujeito surdo e esquadrihar os significados que servem de âncora para estes dentro do discurso. Dessa maneira, analisaremos como as Representações Sociais intermediam a compreensão dos sujeitos sociais sobre o que significa ser surdo e como o fenômeno serve de sustentáculo na (re)construção dos discursos que circundam a pessoa surda e o universo da surdez dentro do curso de Letras-Libras da UFPE. Selecionamos o espaço social o curso de Letras-Libras da UFPE porque ele é composto por atores que têm acesso a informações sobre o surdo e sobre a surdez e convivem, surdos e ouvintes, juntos diariamente. Foram entrevistados, um total de 28 indivíduos que participam do curso. Desses 28, oito são alunos ouvintes – é importante deixar claro que os alunos selecionados fazem parte de períodos diferentes, isso significa afirmar que as crenças

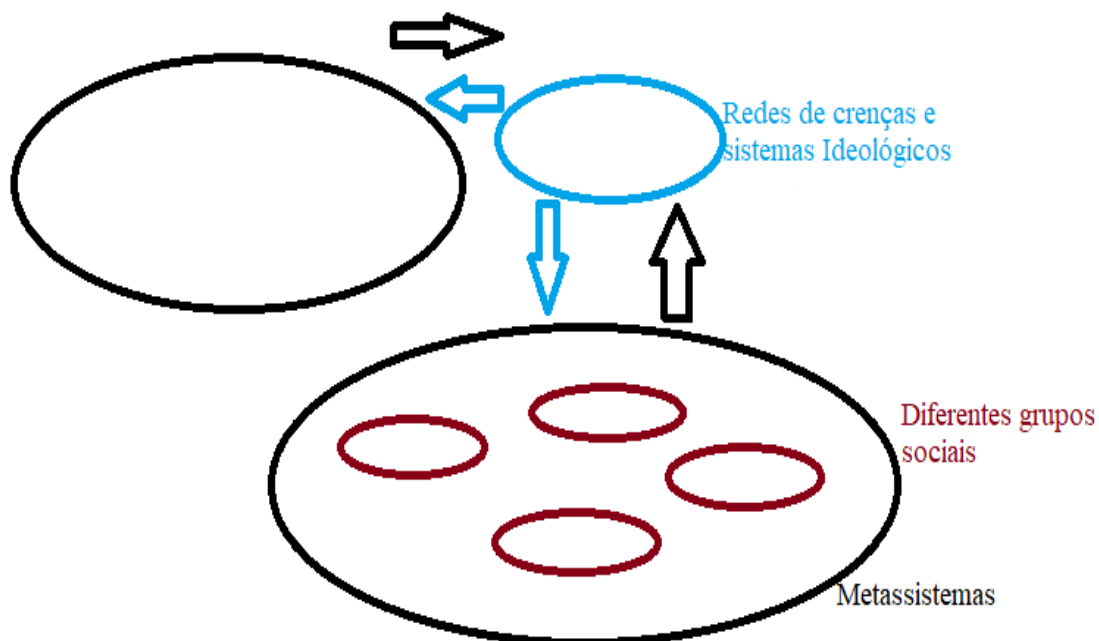
¹² [...] las ideologias son como las lenguas naturales. Lenguas como el inglés, el chino o el kiswahili también son sistemas (de conocimiento) esencialmente sociales y compartidos por los miembros del grupo, es decir, los hablantes de esas lenguas. Pero esto no significa que los miembros de dichas comunidades lingüísticas no conozcan o no utilicen la lengua individualmente. Asimismo, afirmar é que las ideologias han definidas como ideologias de grupo que pueden ser utilizadas individualmente (y variablemente, como veremos) por los miembros del grupo (VAN DIJK, 1998: 49).

sobre o surdo e sobre a surdez não são especificamente de uma única turma, mas do grupo como um todo –, quatro funcionários ouvintes e cinco professores ouvintes. Foram ainda entrevistados nove alunos surdos e três professores surdos. Vale salientar que todas as entrevistas feitas com os surdos foram gravadas e traduzidas. Como os surdos sentem-se mais à vontade para expressar-se em libras, todas as entrevistas foram feitas nesta língua e mais tarde traduzida para o português escrito pela pesquisadora. Além disso, durante a tradução, optamos por manter, mesmo que traduzida para o português, a estrutura da libras, sendo o mais fiel possível ao que foi dito pelo entrevistado. O *corpus* da pesquisa foi composto por relatos guiados por perguntas elaboradas pela pesquisadora.

Na pesquisa, a RS é tratada como fenômeno que dá conta de explicar o fato social, não como um elemento objetivo, mas como uma realidade filtrada pelos olhos dos sujeitos sociais, isso significa levar em conta a cultura; as crenças etc. que circulam socialmente sobre um objeto social. Analisaremos os relatos por meio de um modelo analítico constituído pelos princípios teóricos em Moscovici (2005) e Doise (2014), este leva em conta o metassistema, sustentado pelas normas/ princípios sociais, o sistema operacional, responsável pela categorização social, que é permeado pelas redes de crença e os sistemas ideológicos. Esse modelo nos permitirá identificar as marcas sociais no desenvolvimento/ processo cognitivo e cumprir os objetivos que guiam essa pesquisa.

Como um dos nossos interesses é observar o funcionamento do metassistemas: sistema organizado por normas sociais que auxiliam nas tomadas de posição dos sujeitos. Para chegarmos num modelo adequado que se ajustasse às análises – aos objetivos do trabalho e ao objeto de estudo – e ao aporte teórico, passamos por um processo de reflexão; criação; e correção destes modelos. Pensamos, inicialmente, como modelo de análise:

Figura 5 - Modelo analítico inicial



A princípio, pensamos que os diferentes grupos sociais podem transitar entre metassistemas, estes são, em parte, responsáveis pela (re)construção das representações sociais sobre os objetos que os circunda na realidade social. Sendo assim, os grupos dos ouvintes: professores, funcionários e alunos, e dos surdos: professores e alunos circulam por metassistemas diferentes e, consequentemente, as RS sobre o surdo podem ser distintas. Por este motivo, nas análises, pensamos em separar os grupos sociais em duas categorias – ouvintes e surdos – e as subdividimos pelas funções ocupadas pelos sujeitos: professores, alunos e funcionários. No entanto, o metassistema são sistemas cognitivos, sendo por esse motivo impossível afirmar que grupos sociais possam transitar neles. O que pode acontecer é: diferentes metassistemas interferirem no sistema de pensamento e, consequentemente, na tomada de posição dos sujeitos.

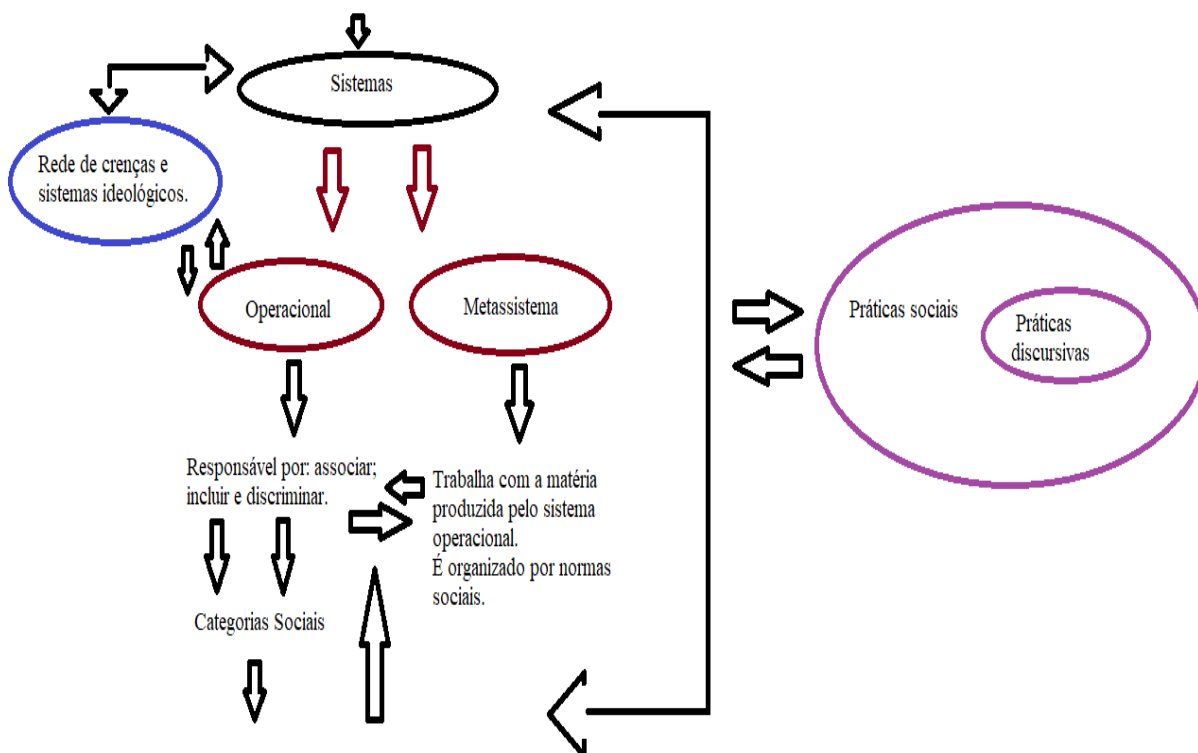
Como havia dito, esse foi um modelo inicial, pensamos na imagem acima como modelo de análise, no entanto, após reflexão vimos que há falhas no modelo uma vez que a separação grupal não se dá no metassistema, mas acontece antes dele. Além disso o metassistemas não é um sistema operacional, ele trabalha com a matéria produzida por esse sistema. As redes de crenças e os sistemas ideológicos intervêm no metassistema, mas antes

deste, aqueles intervêm no sistema operacional. Tanto Moscovici, no seu estudo seminal, como Doise (2014: 164- 165) defendem a existência de dois sistemas.

No trabalho reflexivo que é próprio da ciência ou da filosofia, para todo o pensamento que tem como objetivo ‘a apreensão das categorias’, vemos na obra dois sistemas cognitivos, um que faz associações, inclusões, discriminações, dedução, isto é, o sistema operacional, e outro que controla, verifica, seleciona através de regras, lógicas ou não; trata-se de uma espécie de metassistema que retrabalha a matéria produzida pelo primeiro. É o mesmo para o pensamento natural, com uma pequena diferença. Isto é, no metassistema, as relações que o constituem são geralmente e primordialmente relações normativas. Em outras palavras, nós temos de um lado relações operacionais, e de outro lado, relações normativas que controlam, verificam e dirigem as primeiras. (MOSCOVICI, 1976: 254)

Com base nas reflexões de Doise (2014) e de Moscovici (1976), chegamos a esse modelo analítico:

Figura 6 – Modelo analítico



Importante, salientar que ambos os sistemas intervêm no sistema cognitivo e, portanto, afetam os processos de (re)construção da RS e os processos de elaboração discursiva, uma vez que consideramos a cognição social como uma interface necessária entre o discurso, uma prática social, e as macroestruturas sociais. Ao mesmo tempo, esse modelo nos permitirá identificar as marcas sociais no desenvolvimento/ processo cognitivo, uma vez que o metassistema é organizado por normas sociais. Para a pesquisa, podemos entender que um dos

fatores que influenciam a organização do metassistema são as normas que regem o curso – para isso salientaremos mais tarde alguns dos princípios base que sustenta o curso por meio da análise do PPC –, normas que regem a organização endogrupal e intergrupala. O metassistema não age sozinho, como podemos ver na imagem, ele sofre influência do sistema operacional, responsável pela categorização social, que é permeado pelas redes de crença e sistemas ideológicos. Existe um continuum de interferência entre os dois sistemas, as redes de crenças e sistemas ideológicos. Por isso, ao analisar a RS sobre o surdo, iremos também observar os sistemas e a rede de crenças e sistemas ideológicos que guiam os sujeitos sociais, surdos e ouvintes.

Em síntese, a partir do esquema analítico, defendemos que as estratégias cognitivas baseadas na influência mútua entre sistemas de crenças/ sistemas ideológicos, sistema operacional e metassistema pode fornecer-nos insumos para a análise dos processos de (re)construção das Representações Sociais sobre o surdo dentro dos discursos. É importante deixar claro que os sistemas se influenciam mutuamente. A divisão entre eles é tênue e foi utilizada, nesta pesquisa, para fins analíticos.

Retomando uma pesquisa sobre a RS da solidariedade, Doise (2014: 176- 177) afirma que:

[...] dois princípios organizadores da representação social de solidariedade gerenciam tomadas de posição face às ajudas que devem ser dadas a certas categorias sociais. A tais posicionamentos mais concretos seriam ligadas as concepções mais gerais quanto à natureza das diferenças, das desigualdades ou dos conflitos entre grupos sociais.

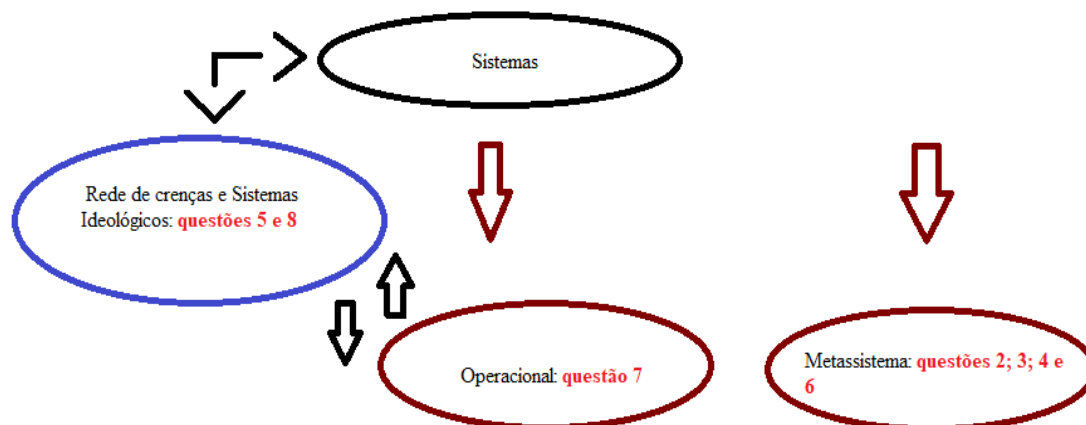
Quando uma sociedade é percebida como um conjunto único, coerente ou consensual de indivíduos, resultará em uma visão mais homogênea de seus membros e, provavelmente também, em uma estimativa mais baixa do nível de assistência para certas categorias sociais. Porém, quando a sociedade é vista como um conjunto atravessado por divisões, conflitos, desigualdades, as estimativas concernentes às ajudas sociais aumentariam.

Este estudo relatado por Doise (2014) comprova que os metassistemas intervêm em diferentes (re)construções de RSs sobre a solidariedade e são responsáveis por diferentes tomadas de posição dos indivíduos. De maneira similar os metassistemas que intervêm na (re)construção da RS sobre o surdo interferem no posicionamento dos sujeitos (surdos e ouvintes) e, conseqüentemente, perpassam também suas práticas, inclusive práticas discursivas. Nossa proposta de trabalho é partir da análise do discurso, chegarmos à análise do metassistema ou princípios societais que organizam a RS. Em outras palavras, por meio da análise do discurso dos participantes do curso de Letras- Libras da UFPE, iremos observar como os dois sistemas, o operacional e o metassistema, interferem na (re)construção da RS

sobre o surdo. Desta maneira, não só compreenderemos com mais profundidade os significados associados à RS sobre o surdo como também compreenderemos melhor o funcionamento operacional dos sistemas cognitivos que perpassam as práticas sociais (especialmente, as práticas discursivas) e vice e versa. Para este tipo de análise, portanto, consideramos o discurso como uma prática social e cognitiva.

Desta forma, inicialmente, uma pergunta fundamental é: quais as normas que regem o espaço social pesquisado? Como já mencionado, iremos por meio do PPC do curso responder a essa pergunta. Estas normas são fundamentais porque são a base de operação do metassistema. Essas regras, como pode-se averiguar no esquema analítico, intervêm no sistema operacional e, conseqüentemente, na atribuição de categorias. Além disso, as perguntas que compõe o questionário nos ajudarão a observar com mais cuidado cada segmento do sistema analítico. Há perguntas que são mais de cunho ideológico e que, portanto, nos auxiliarão a observar com mais atenção o sistema de crenças e o sistema ideológico (ex. as perguntas 5 e 8: como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?; sob sua perspectiva o que é deficiência?). Outras nos auxiliarão a observar melhor o funcionamento do sistema operacional, responsável por associações e discriminações (ex. a pergunta 7: quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?). Outras nos auxiliarão a observar melhor o funcionamento do metassistema, ou seja, a tomada de posição dos sujeitos (ex. as perguntas 2; 3; 4 e 6: qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique; qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?; qual a importância da Libras para a comunidade surda?; o que significa dividir o espaço de sala de aula com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta). É importante salientar que essa divisão se dá apenas por uma questão de organização para análise, uma vez que a divisão é tênue, ou seja, uma única pergunta pode abranger o sistema de crença, o sistema operacional e o metassistema. A primeira pergunta, como já explicamos, faz parte do cenário ambíguo, além de nos ajudar a observar a tomada de posição dos sujeitos sobre a deficiência e a surdez, nos ajudará a esclarecer a organização interna da RS sobre o surdo. Em outras palavras, para observarmos melhor como esses sistemas operam na (re)construção da RS sobre o surdo dentro dos discursos dos participantes da pesquisa, optamos por não analisar os relatos de maneira corrida, ou seja, iremos analisar os relatos em blocos: agrupamos todas as respostas às perguntas 5 e 8 dos relatos; as 7 e as 2; 3; 4 e 6. Para ficar mais claro, retomemos o modelo analítico:

Figura 7 – Organização analítica



Sobre os princípios que regem o curso de Letras-Libras da UFPE¹³ – fundamentais para entendermos as tomadas de posição dos sujeitos sobre o surdo; sobre a surdez e sobre a deficiência –, segundo o PPC (2013) do curso, a criação deste “vai ao encontro das *políticas de inclusão social* e de *diversidade* adotadas pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, desde 2002” [grifo nosso] (p.13). Podemos, portanto, concluir que os princípios básicos que regem o espaço social dizem respeito à inclusão social e aceitação da diversidade, sendo, por isso, um espaço de convivência entre indivíduos diferentes, mas que aceitam e incluem, na sua realidade social, a diferença. Além disso, o documento afirma que a criação do curso é uma resposta “a uma exigência moral da sociedade” e “o papel de uma Universidade pública federal é garantir o acesso de todos ao ensino superior, e nesse TODOS inclui também os alunos com deficiência auditiva” (PPC, 2013: 13; 15). A moral pode, em termos simples, ser entendida como um conjunto de regras que dirigem o comportamento humano. Sendo assim, novamente, podemos ratificar que o curso procura instituir como regra o princípio da igualdade e da inclusão entre os sujeitos diferentes que compõe o curso: surdos e ouvintes.

Podemos afirmar, com base nas análises discursivas já realizadas e com base nas normas que regem o espaço social em análise, que dois princípios (ou metassistemas) regem

¹³ Além disso devemos lembrar que essas normas, ou seja, o metassistema interfere no sistemas de crenças e no sistema operacional. Isso significa afirmar que as categorias sociais e as RS serão em partes moldadas pelo sistema de normas que regem o espaço social. O sujeito procura adequar a sua perspectivas em conformidade às regras que regem o espaço em que circula e convive.

os posicionamentos dos sujeitos: “somos iguais, porém diferentes (ouvintes)/ “somos iguais, mas eles não nos consideram iguais” (surdos). A partir disso, podemos analisar dentro dos relatos discursos de segregação, diferenciação, conflito e luta por poder.

Para fins analíticos, iremos observar os discursos em relatos de ouvinte e surdos e subdividiremos os grupos sociais pelas funções que ocupam dentro do curso, isto é, alunos; professores e funcionários. Essa divisão também se dá porque os membros dos subgrupos têm acessos diferentes ao conhecimento, é esperado que o professor como tem mais contato com pesquisas sobre a área de surdez, seu discurso seja, por isso, mais perpassado pelo universo reificado, por exemplo. Seguiremos às análises.

4 A (RE)CONSTRUÇÃO DA RS SOBRE O SURDO NO DISCURSO DOS SUJEITOS OUVINTES

Neste capítulo, iremos analisar relatos dos sujeitos ouvintes que constituem e participam do curso de Letras-Libras da UFPE. “A construção da alteridade urde numa mesma trama de retalhos cuja costura se recompõe sucessivamente, num traçado sinuoso e semovente. Trata-se de uma construção progressiva [...]. Os componentes dessa obra de artesanato são, portanto, móveis e intercambiáveis” (ARRUDA, 1998: 41). Para analisar esses ‘retalhos’, usamos os conceitos da TRS e princípios da análise Sociocognitivista do Discurso, isto é, nosso interesse neste capítulo é observar como a RS sobre o surdo é ancorada no discurso dos sujeitos ouvintes a partir do modelo analítico apresentado anteriormente, conforme a figura 2. Desta forma, para entender esta trama, precisamos analisar com cuidado cada retalho que a compõem. Isso, portanto, é o que pretendemos fazer nesta sessão levando em conta as esferas que compõe o modelo analítico apresentado, isto é, o sistema de crenças; o sistema operacional e o metassistema. Dessa maneira, a análise do discurso será organizada da seguinte forma¹⁴: a partir da questão 1, analisaremos a organização interna da RS, isto é, analisaremos o elemento que faz parte do núcleo central da representação por meio do cenário ambíguo, dentro do sistema de crenças e sistema ideológico analisaremos as questões 5 e 8; dentro do sistema operacional analisaremos a questão 7 e dentro do metassistema analisaremos as questões 2, 3, 4 e 6.

O limite entre os sistemas é tênue e estes sofrem influência um do outro, isto é, a organização de respostas referentes a cada sistema cumpre um objetivo analítico. Foram coletados oito relatos de alunos ouvintes, mas vamos selecionar quatro (os demais estarão em anexo também analisados) e analisá-los. Por último, levando em conta todas as entrevistas realizadas, faremos uma síntese analítica referente a cada subgrupo social: alunos ouvintes; funcionários; professores ouvintes; alunos surdos e professores surdos. Para a análise dos discursos dos alunos ouvintes, selecionamos: o relato 1, o relato 2, o relato 3 e o relato 5 – os demais estão nos anexos também analisados. Todos os relatos dos funcionários estão analisados nessa sessão. Para a análise dos discursos dos professores ouvintes, selecionamos: o relato 1, o relato 2, o relato 3 e o relato 4 – os demais estão nos anexos também analisados.

¹⁴ Essa organização é válida para as análises dos discursos dos ouvintes e do discurso dos surdos, dessa maneira, as análises da próxima sessão seguirão a mesma organização desta.

4.1 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS ALUNOS OUVINTES

As análises seguirão a organização apresentada pela figura 7 apresentada na sessão anterior.

A ORGANIZAÇÃO INTERNA DA RS SOBRE O SURDO

1) Os textos são coerentes? Por quê?

RELATO 1

Texto 1: Sim, o texto é coerente. Através das imagens apresentadas pode ser observado e/ou inferido a questão da inclusão, tanto dos símbolos que representam o tipo de necessidade especial, como uma figura que representa uma pessoa que não apresenta um tipo de necessidade.

Texto 2: Sim, o texto é coerente. Pois apresentam símbolos que está dentro do contexto Educação Especial onde cada símbolo faz referência a um tipo de deficiência.

Os textos são coerentes, pois ambos estão dentro de um contexto que faz referência a Educação Especial/ inclusiva.

RELATO 2

Texto 01 e texto 02 são coerentes sim. Ambos passam a informação mesmo sem a necessidade do uso de palavras. Ambos os textos possuem as gravuras relacionadas a deficiências variadas. O uso deste texto nos ônibus, por exemplo, dispensa a obrigatoriedade das palavras nas cadeiras reservadas aos deficientes físicos. A imagem fala por si. Embora muitas pessoas conheçam o significado das imagens nestes textos, acredito que até quem não conheça a deficiência pelo nome relacionando-a a figura, sabe que o objetivo principal é informar sobre o uso restrito ou exclusivo para deficiência.

RELATO 3

O texto 1 não é coerente: Está faltando ou outros tipos de deficiência. No caso da deficiência intelectual, deveria ter um bonequinho com a cabeça de uma cor diferente, dando foco no lugar do corpo que possui a deficiência. Está faltando o símbolo da deficiência visual, que é um boneco com uma bengala. Têm dois bonecos que estão sem coerência. Eles não representam nenhuma deficiência. No texto 2, está faltando algumas deficiências, mas os símbolos condizem com as deficiências. Mostra o símbolo da deficiência auditiva, visual e cadeirantes.

RELATO 5

Os textos não são coerentes. No texto 2 tem os símbolos que identificam: a surdez, o cego, e o cadeirante (deficiente físico), já no texto 1 o deficiente físico está em outra figura e o cego não está com a bengala que o identifica, nem com características da ação de andar.

Em dois dos relatos apresentados (o 3 e o 5), os participantes julgaram o texto incoerente, um porque algumas imagens “não representam nenhuma deficiência” e o outro porque “o cego não está com a bengala que o identifica”, respectivamente. Para o autor do relato 3, o texto apenas seria coerente se todos representassem algum tipo de deficiência, ou seja, a deficiência seria o elo entre os diferentes grupos que fazem parte do texto, seria ela

responsável pela ligação entre eles. Já o autor do relato 5, para atribuir sentido ao texto, julga que a segunda imagem do texto 2 faz referência ao cego – outro grupo categorizado como deficiente.

Por sua vez, o autor do relato 1 julga os textos como coerentes. Para julgá-los dessa maneira, o autor desloca o texto do seu contexto (um texto para fins de pesquisa) e o reloca para a educação especial – responsável, segundo Mantoan (2001: 1), por “[...] implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com *deficiências físicas, mentais e sensoriais*” [grifo nosso]. Ou seja, o texto é coerente porque os grupos presentes tanto no texto 1 como no 2 são categorizados como deficientes.

O autor do relato 2 julga os textos como coerentes, isto é, os surdos, sob sua perspectiva, estão dentro do grupo dos deficientes. E esse reconhecimento, aos olhos do autor, é verdadeiro não só para ele, mas este é um conhecimento socialmente compartilhado e, consequentemente, socialmente legitimado. O autor argumenta que “muitas pessoas conheçam o significado das imagens” [...] “o uso deste texto nos ônibus, por exemplo, dispensa a obrigatoriedade das palavras nas cadeiras reservadas aos deficientes físicos. A imagem fala por si”. O autor usa um lugar público, o ônibus, para servir como exemplo e defende que as pessoas que fazem uso do transporte público leriam os textos sem dificuldade porque associariam as imagens à realidade social, ou seja, incluiriam também os surdos no grupo dos deficientes. Isso é relevante porque o autor acredita que esse julgamento é verdadeiro e socialmente compartilhado: os surdos são deficientes. Vale lembrar que “na minha concepção o termo deficiente remete a impossibilitado”.

Portanto, independente de se os autores julgam o texto como coerente ou não, podemos concluir que a deficiência tem centralidade na RS sobre o surdo. Isso é significativo, uma vez que todos os sentidos agregados à deficiência são também agregados à RS sobre o surdo e, consequentemente, esses significados intervêm tanto no sistema de crenças como no sistema operacional e no metassistema. Além disso, vale lembrar, como já discutido no segundo capítulo, que os elementos que compõem o núcleo central são responsáveis pelo sentido global de uma representação, isto é, os periféricos, embora fundamentais, são moldados e acomodados à representação segundo aqueles que compõem os elementos centrais desta. Assim, os demais elementos que compõem a RS sobre o surdo precisam ser moldados em conformidade ao elemento central, a deficiência.

O SISTEMA DE CRENÇAS/ SISTEMA IDEOLÓGICO

8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

RELATO 1

Deficiência é não conseguir ter a compreensão do mundo, é na verdade está INATIVO em meio a sociedade que nos cerca.

RELATO 2

Minha perspectiva de deficiência é a impossibilidade de exercer alguma tarefa por falta de algo no corpo. Uma pessoa sem perna é deficiente, sem muletas é impossibilitada de andar. Um surdo não ouve, sem libras não tem como se comunicar. A partir do momento que ele supera isso (põe a muleta, se comunica em Libras) ele deixa de ser deficiente porque já tem eficiência para realizar aquela tarefa. Na minha concepção o termo deficiente remete a impossibilidade.

RELATO 3

É uma pessoa ter uma certa limitação em algum ponto, mas que em outros pontos podem ser explorados para preencher essa lacuna. A deficiência é algo sofredor, que trás situações negativas. É se sentir diferente. Fora de uma sociedade que exige que todos sejam iguais.

RELATO 5

O termo deficiência é muito abrangente. Todos nós somos deficientes em alguma coisa. Ao utilizar um óculos de grau, por exemplo, tenho deficiência na minha visão. Ao não aprender um determinado assunto abordado na turma, eu tive deficiência na aprendizagem. Não somos plenos de conhecimentos, sempre temos o que aprender. Desta forma, todos nós temos deficiência em alguma área. Se algum órgão meu não funciona direito, ele é deficiente, não consegue realizar sua função direito. Existem deficiências que podem ser diminuídas, ou até quem sabe desaparecidas, com ajuda de intervenções externas. Deficiência não é sinônimo de incapacidade, e sim, de imperfeição.

5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?

RELATO 1

Ser surdo é se aceitar como tal, sem se inferiorizar e/ou querer sempre colocar os ouvintes como culpados, por possuir uma limitação. Pois apesar de tudo, o surdo é um ser humano., apenas o que o faz de diferente é o acesso a comunicação, pois é necessário fazer uso da língua de sinais para se comunicar. Ser surdo também é possuir uma língua que é visual e que o faz diferente, o seu modo de compreender o mundo, como ele vê e percebe o mundo ao ser redor, fazendo com que o mesmo possua experiências diferentes através do mundo visual, e que exige um pouco mais para se entender.

RELATO 2

A descrição de ser surdo pra mim tem 2 momentos: A.L.L e D.L.L (Antes do letra-Libras e Depois do Letras-Libras). Antes, A.L.L eu pensava sem 'ser surdo' – alguém com deficiência auditiva ou baixa audição ou nula e só que precisava usar gestos para se comunicar e que esses gestos foram oficializados em uma língua. OK. Com o passar dos anos,

esses conceitos evoluíram na minha cabeça convivendo com eles e para eles. O véu caiu. Não era só isso. Tinha mais. Aprendi sobre língua, cultura e passei no vestibular. Aí vem o D.L.L. ‘Ser surdo’ se transformou em se fazer de coitado. Continuava aquele sujeito com deficiência auditiva e tal mas que usa a seu favor se colocando no lugar de coitado e quando você, ouvinte, não aceita que se façam de coitados. Pronto! O mundo cai na hora. Tornam-se igualmente capazes de fazer qualquer coisa somente para tumultuar. São perfeitamente compreensíveis em seu comunicar, claros no que se diz respeito a informação passada corretamente mas se de alguma forma isso vier a prejudica-los eles se diminuem para se mostrar incapazes e ter a empatia de volta. Hoje digo serem oportunistas, na sua melhor definição. Aproveitam com perfeição essas “oportunidades”.

RELATO 3

Ser surdo é viver num país em que existe uma língua majoritária e você falar outra língua da minoria, sem que os espaços sejam respeitados por sua cultura e língua. Ser surdo é ser roubado do conhecimento, das coisas de mundo. É ser alguém que é limitado em conhecimento. No geral tenho pena do fato de ter tantas coisas a se aprender e não poder chegar ao clímax do conhecimento.

RELATO 5

Na maioria das vezes seres dotados de deficiências, por não terem sido estimulados e respeitados. Na maioria das vezes esses surdos não tiveram a preocupação da sua família (pais e parentes mais próximos) em aprender a se comunicar através da Libras, dessa forma o conhecimento de mundo foi prejudicado. Algo também que acontecia na maioria das escolas, pois não tinham professores capacitados para comunicação em Libras, muito menos interpretes de Libras. Desta forma, por terem sido pouco estimulados não tem uma consciência formada do que é educação familiar, conhecimento de mundo, respeito, valores, com sentimentos voláteis e extremistas (hoje te amo, amanhã te odeio).

Sendo exceção, os surdos que tiveram uma base familiar, desta forma fica claro percebermos que foi uma criança estimulada e educada de forma diferente, com valores, princípios e uma percepção de mundo muito diferente do grupo acima.

A oitava questão nos ajuda a discernir como a deficiência (como vimos um elemento central na RS sobre o surdo), dentro de um sistema de crenças, é encarada não só pelo escritor do relato 1, mas pelos membros do grupo de que este faz parte – ouvintes. Inicialmente, ele diz que o deficiente não tem “a compreensão de mundo”, poderíamos entender que a condição da deficiência castra o indivíduo do que é, pelo senso comum, considerado como definidor do homo sapiens como espécie: o pensamento; a capacidade de pensar (“Penso, logo existo). Além disso, ele define o deficiente como inativo. O indexador linguístico “inativo” revela aspectos que vão além do sentido de sem atividade, evoca sentidos como: paralisado, que não funciona. Usamos frequentemente o termo “inativo” para caracterizar aquele que não exerce atividade empregatícia ou é aposentado, isto é, não mais produz. Numa sociedade em que o sujeito é avaliado pela sua produtividade, isto é, aquele que não produz (inativo) é inválido.

Podemos concluir, portanto, que, segundo o autor do relato 1, a deficiência pode eliminar os traços de humanidade no sujeito, torná-lo inválido. Até aqui podemos observar que antinomias como nós/ eles; humano/ não humano; normal/ anormal constituem a base para distinguir quem somos nós (ouvintes) e eles (surdos = deficientes).

Já para o autor do relato 2, a deficiência é entendida como impossibilidade ou como falta de algo. O autor faz uma comparação entre pessoas que não têm perna com surdos: a muleta estaria para os primeiros assim como a libras estaria para os segundos em relação à superação da própria deficiência. “Minha perspectiva de deficiência é a impossibilidade de exercer alguma tarefa” [...] “A partir do momento que ele supera isso (põe a muleta, se comunica em Libras) ele deixa de ser deficiente porque já tem eficiência para realizar aquela tarefa” – deixar de ser deficiente significa, para o autor, ter a possibilidade de cumprir tarefas, tornar-se eficiente. Consequentemente, ser deficiente significa o oposto: ser ineficiente, incapaz de realizar tarefas. Podemos concluir, portanto, que ter capacidade ou não de realizar uma tarefa marca para o sujeito sua eficiência ou ineficiência, ou seja, sua pertença ou não ao grupo dos deficientes.

O autor do relato 3 associa a deficiência à limitação, ao sofrimento pois “trás situações negativas”, e à diferença. Da mesma maneira que o relato 1, pode-se tentar pensar na diferença enquanto diversidade. No entanto, dentro do contexto, são outros significados que estão ligados ao léxico selecionado. Antes de apontar que o surdo se sente diferente, o autor afirmou que “a deficiência é algo sofredor, que trás situações negativas” e, logo depois, o autor aponta a marginalidade do sujeito surdo, “fora de uma sociedade que exige que todos sejam iguais”. Podemos, portanto, concluir que diferente, dentro do relato, aciona significados como: anormal; desigual ou dessemelhante.

Ao escrever a sua perspectiva sobre a deficiência, o autor do relato 5 defende que o homem, de uma maneira geral, é deficiente seja por causa de um órgão que não funcione bem, ou pela necessidade de usar óculos (seus olhos, no caso, teriam uma deficiência) etc. Na sua resposta, o autor tenta separar o discurso da deficiência entendida como limitação ou incapacidade, mas o associa à imperfeição: “deficiência não é sinônimo de incapacidade, e sim, de imperfeição”. Entende-se imperfeição como falta de perfeição; estado do que não é perfeito; defeito. Podemos, dessa forma, concluir que todos os olhos que precisem de óculos para enxergar são defeituosos, isto é, tudo aquilo que não funcione com perfeição é imperfeito ou defeituoso.

Podemos ver com clareza a distinção entre os grupos (surdos e ouvintes) na questão 5. O autor do relato 1 categoriza os surdos como humanos, iguais a nós (ouvintes). Embora diferentes, já que são deficientes por isso precisam se “aceitar como tal”. Além de distinguir os sujeitos, o autor do relato distingue a língua que cada grupo usa: uma oral, a outra visual. Isto é, somos iguais, porém diferentes. Os demais relatos corroboram essa segregação entre surdos e ouvintes (nós/ eles): os surdos não falam a língua majoritária e, por isso, estariam à margem da sociedade. Este já seria um motivo de distinção: nós falamos a língua majoritária, o português; eles não. Além disso, ser surdo significa ser “robado do conhecimento” ou “limitado em conhecimento”, enquanto nós (ouvintes) temos a oportunidade de chegar ao “clímax do conhecimento”.

Desta maneira, o sistema de crenças do grupo dos ouvintes participantes da pesquisa, associa a deficiência à incapacidade, à inatividade, à ineficácia etc. Aqui já podemos entender que o sistema de crenças, dadas as associações atribuídas à deficiência, intervêm no sistema operacional que, por sua vez, distingue os grupos *nós* (ouvintes) e *eles* (surdos) com base em antinomias como normal/ anormal; humano/ não humano. O surdo é categorizado, dentro do discurso dos ouvintes, como “deficiente auditivo”, “coitados” e “oportunistas”. Essa separação grupal também é simbolizada pela diferenciação linguística: libras X português. Além de interferir no sistema operacional, podemos já enxergar que o sistema de crenças/ ideológico interfere nas práticas dentro do espaço social do curso Letras-Libras e faz emergir a luta pelo poder.

O SISTEMA OPERACIONAL

7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?

RELATO 1

Ser surdo é ter a experiência visual, toda a sua cultura é visual. Ser ouvinte é ter a experiência de poder ouvir os sons, é transitar tanto pela compreensão auditiva como visual.

RELATO 2

Acho que a diferença está apenas no ouvir, escutar porque capacidade cognitiva eles tem, só não usam muito ou só usam quando convém.

RELATO 3

O surdo é limitado de conhecimento. Eles precisam de mais tempo pra entender o que está sendo explicado e pedido. Eles sempre se acham inferiores aos ouvintes. Os ouvintes possuem um grau de conhecimento maior. Os ouvintes têm a necessidade de se aprofundar mais nos conteúdos. Pra nós uma aula em Libras, sempre deixa lacunas algo a mais.

RELATO 5

A principal diferença é que os ouvintes têm aparelho auditivo preservado com relação a sua funcionalidade, enquanto os surdos não tem o aparelho auditivo preservado com relação a sua funcionalidade; Os seres ouvintes são normalmente estimulados a todo o momento por todos os sentidos, já os surdos, como são carentes ou deficientes da audição são prejudicados na percepção da vida e do mundo quando não são estimulados pela família.

Difícil responder, pois têm ouvintes que também não são estimulados pela família, desta forma se tornam ouvintes sem conhecimento de mundo também.

Em linhas gerais posso dizer que a maioria dos surdos como são privados do contato com a Comunidade Surda, e com a Libras são seres com deficiências em diversas áreas, pois acaba sendo impostos traços da cultura dominante ouvintista o que não favorece seu crescimento.

Na sétima questão, pede-se para que se faça uma distinção entre surdos e ouvintes. Primeiramente, o autor do relato 1 define o surdo como aquele que goza de “experiência visual”, enquanto o ouvinte além de ter acesso às mesmas experiências que o surdo tem, a experiência visual, também pode ouvir. O autor (re)constrói uma hierarquia entre surdos e ouvintes através das experiências a que ambos têm acesso: enquanto o surdo está encarcerado nas experiências visuais, o ouvinte pode “transitar tanto pela compreensão auditiva como visual”. É interessante observar a oposição criada em relação ao verbo que o autor usa, no item 7, ao referir-se aos ouvintes: a capacidade de “transitar”, ou seja, a habilidade de mover-se de um canto ao outro. Os ouvintes são agentes ativos, aqueles que têm poder sobre os seus movimentos, no entanto, os deficientes são “inativos” (já podemos ver aqui a interferência do sistema de crenças), isto é, inválidos, paralisados.

No relato 2, embora a oposição já esteja em parte embutida na pergunta, o autor ratifica que “a diferença está apenas no ouvir, escutar”. A capacidade cognitiva ambos possuem, mas, para o autor, os surdos não a usam. Como a pergunta e a resposta foram (re)construídas por meio de oposição, podemos entender que, enquanto os surdos não usam sua capacidade cognitiva (“ou só usam quando convém”), os ouvintes usam sua capacidade de pensar. Retomamos aqui a ideia de ser eficiente/ ineficiente – esta é uma ideia que percorre todo o relato do autor, isto é, a (re)construção da RS sobre o sujeito surdo é construída em oposição ao seu grupo social antagônico, o grupo dos ouvintes.

No relato 3, o autor categoriza o surdo como “limitado de conhecimento” em oposição aos ouvintes que “possuem um grau de conhecimento maior”. Já o autor do relato 5 aponta como a principal diferença entre os dois grupos o seguinte: “os ouvintes têm aparelho auditivo com relação a sua funcionalidade, enquanto os surdos não têm o aparelho auditivo preservado com relação a sua funcionalidade”. Em outras palavras, os surdos apresentam um defeito ou

imperfeição, em relação aos ouvintes, porque os ouvidos do primeiro não funcionam como os ouvidos do segundo; “são carentes ou deficientes da audição são prejudicados na percepção da vida e do mundo [...]”. Embora, na questão 4, o autor defenda que “os surdos têm uma percepção do mundo diferente dos ouvintes, a Libras facilita a expressão e a comunicação do surdo [...]”, o discurso com base na diferença não é sustentado pelo que é defendido na questão 7 e 8. Na literatura especializada defende-se que o surdo é um sujeito completo, nada lhe falta porque fala com as mãos e com o corpo e ouve com os olhos por este motivo sua percepção do mundo é diferente da do ouvinte que escuta com os ouvidos e fala com a boca – os instrumentos são diferentes, mas a ação e a capacidade para esta são as mesmas entre os dois grupos. No entanto, o autor, ao associar a deficiência com a imperfeição/ defeito e apontar a não funcionalidade do ouvido dos surdos, categoriza este grupo como deficiente, imperfeito e defeituoso.

Podemos ver, nesta questão, de maneira mais clara como os sentidos ligados à deficiência e os elementos que compõem o sistema de crenças/ sistema ideológico operam na distinção grupal, o que gera, conseqüentemente, disputa por espaço e luta por poder. Além disso, podemos perceber a influência dos sistemas na categorização dos surdos como um grupo inferior porque apenas podem capturar o mundo pela experiência visual enquanto os ouvintes gozam da experiência visual e sonora; porque possuem um conjunto de conhecimentos limitado em relação ao ouvinte etc. Os elementos ideológicos ligados à deficiência interferem no sistema operacional, e conseqüentemente, na forma como o surdo é categorizado. Observamos também que o elemento central da RS sobre o surdo, a deficiência, interfere diretamente no sistema de crenças/ sistema ideológico e esse, por sua vez, direciona a organização do sistema operacional que segrega o *eles* (humanos, mas incapazes/ normais, mas defeituosos) do *nós* (completos/ perfeitos).

O METASSISTEMA

2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.

RELATO 1

Pontos Positivos:

- Oportunidade de inserção dos surdos no ensino superior;
- Visibilidade da Língua Brasileira de sinais na comunidade acadêmica;
- Fortalecimento da comunidade surda;
- Inserção dos surdos e ouvintes no mercado de trabalho, pois há falta de profissionais graduados na área.

Pontos Negativos

- A forma de ingresso do candidato no curso, o modelo avaliativo poderia seguir como o primeiro vestibular realizado pela primeira turma. Ou adotar a nota de ENEM mais uma prova prática, ou seja, um teste de habilidade específica em relação a fluência da Língua Brasileira de Sinais;
- Qualidade profissional de alguns professores, pois quando o assunto é avaliar o aluno, muitos pecam nesse conceito, não sabem como avaliar, e por fim dá a entender que a avaliação é feita por amizade e/ou afinidade;
- Exclusão dos alunos ouvintes, pois os surdos são prioridades em tudo, por ser a maioria.
- A oferta do curso deveria ser 50% por cento tanto para surdos e 50% para os ouvintes em relação às inscrições, para a inserção do mesmo.
- Não sei como ocorre a avaliação das redações dos surdos para a entrada no curso, pois é visível a quantidade de notas baixíssimas dos surdos em sua maioria, e ainda assim conseguem ser aprovados.
- Afirmar que os ouvintes estão no curso de GAIIATOS. Uma afirmação dita por um profissional que faz parte da equipe do Letras/ Libras.

RELATO 2

Pontos positivos: A maioria das aulas são bilíngues; boa parte do curso com salas mistas de alunos surdos e ouvintes, exceto nas disciplinas de língua portuguesa (o que é corretíssimo pois foi um horror estudar esta disciplina com os surdos), o que dá para aprofundar a fluência na Libras.

Pontos negativos: Falta de respeito com a língua minoritária da sala (o Português), nos proibiam até de falar com os amigos ouvintes, algo particular, em português, o famoso cochicho; o nível das aulas muitas vezes diminuído por conta dos alunos surdos que não acompanham o raciocínio; os professores surdos são extremamente complicados dificultando passar a informação até em sua própria língua fora que visivelmente não sabem muito do conteúdo explicado por Eles e referente a língua Deles; Descarado plágio de aulas por parte dos professores surdos, utilizando todo conteúdo da UFSC e se “apropriando” das apostilas e materiais em vídeo, dos slides para dar aula. Nada contra se basear em um material, mas se apropriar de tudo sem ter nem o cuidado de ler antecipadamente. Meio inadequado para uma universidade tão renomada; Facilidade que alguns professores dão aos alunos surdos, não todos os professores, mas os que não sabem libras, os do CE. São muito complacentes com a falta de responsabilidade deles; Tem professores que dão aula exclusivamente para os alunos surdos, a maioria são surdos também mas há um ou outro ouvinte-professor que não “enxerga” a sala mista.

RELATO 3

O Letras Libras abriu oportunidades para surdos e ouvintes crescerem academicamente e profissionalmente. Através desse curso podemos conhecer a Língua de Sinais detalhadamente. A língua de Sinais está sendo divulgada tanto na comunidade surda e de ouvinte. Por meio desse curso, somos estimulados a fazer pesquisas na área da linguística voltada pra Libras.

O Letras Libras precisa ter mais conteúdo; quero dizer se aprofundar mais nos assuntos que são dados em sala de aula. Alguns professores não estão preparados para ensinar a própria libras como estrutura linguística. A metodologia de ensino é ultrapassada e, deixa a desejar a explicação e os exemplos que são dados.

As aulas são sempre em sala de aula, poderíamos ir fazer pesquisas na biblioteca, nós como alunos podemos buscar mais informações pra acrescentar o conteúdo das aulas.

Poderíamos visitar a academia de Letras de Pernambuco pra conhecermos as pessoas que se destacaram na língua portuguesa.

Poderíamos usar mais o laboratório de informática.

Deixar os alunos se expressar mais. Explorar o conhecimento dos alunos. Fazer atividades que use o seu conhecimento de mundo e suas experiências de vida.

RELATO 5

Positivos: Aprofundar a prática e os conhecimentos da gramática da Libras; ter contato com a Comunidade Surda diariamente; existência de professores capacitados e dedicados ao ensino (poucos);

Negativos: Na UFPE durante o curso deixou claro que as formas de avaliar ouvintes e surdos eram diferentes. Existiu por parte de alguns professores benevolência e/ou protecionismo em avaliar os alunos surdos, já quanto aos alunos ouvintes, à cobrança foi maior; Disciplinas que exigiam pré-requisitos, quando reprovada, os surdos conseguiam mesmo assim cursá-las; Desrespeito a L1 dos ouvintes, onde foi imposto, mesmo com a presença de Intérpretes de Libras que comunicássemos através da Libras; Alguns professores despreparados para o ensino e com falta/carência de conteúdo a ser ministrado; Entrei no curso acreditando que seria o começo de uma nova fase da história entre surdos e ouvintes, mas durante o curso senti decepções (pelo convívio com alguns surdos, pelo desrespeito de alguns professores), somos encarados pela maioria dos alunos surdos do curso, como incapazes de ser professores de Libras, pois não é nossa L1 e não temos a vivência/cultura que eles têm, meu filtro afetivo por várias vezes foi bloqueado o que me deixou desestimulada a continuar o curso, inclusive me prejudicando no processo ensino-aprendizagem; Na maioria das vezes o convívio se dava por uma questão de obrigação (grupos de trabalhos mesclados entre surdos e ouvintes) ou por questão de tirar proveito (nesse momento um ouvinte vai contribuir).

3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?

RELATO 1

É fato que os surdos em sua história foram marginalizados, e hoje percebe-se um grande avanço em relação a educação, pois isso são frutos de grandes lutas e movimentos realizados pelos mesmos, é admirável o quanto eles são unidos, e vão até o fim para alcançar um dos seus objetivos para o bem comum da comunidade.

RELATO 2

Os surdos conquistaram muito para quem um dia desses não tinha nada. Direito zero. Mesmo assim acho que essas “conquistas” poderiam ter sido mais efetivas se eles fossem

organizados de fato. Fizeram um barulho com uma pauta de dez exigências, conseguiram duas e se contentaram e pior, esqueceram o restante. E acham que com essas mínimas conquistas são capazes de tomar o mundo. Eles tem muito a conquistar e precisam pôr os pés no chão se quiserem crescer como gente e não como um grupo social X que se reúne, faz barulho e algumas exigências.

RELATO 3

Os surdos lutaram muito em busca dos seus direitos. Eu apoio as suas conquistas. Eu acredito que ainda falta uma união da parte da comunidade surda em relação a lutar pelos seus direitos. Alguns apenas esperam dos outros os benefícios da luta. Eu admiro alguns surdos por sua determinação e coragem de encarar uma sociedade ouvinte muito preconceituosa nesse ponto.

RELATO 5

Os surdos vêm conseguindo cada vez mais espaço dentro da comunidade ouvinte. Considero ainda pouco, precisa mais respeito aos surdos, pois mesmo com as leis vigentes no Brasil, os direitos deles não são totalmente respeitados. A comunidade Surda precisa continuar lutando em prol de melhorias para o grupo, como também se esforçando para conquistar outros espaços.

Infelizmente, muitas dessas conquistas não se dão pela capacidade dos surdos, mas sim, pela exigência da lei que estipula cotas (universidades, empresas, etc) onde também beneficia por outro lado as empresas que empregam pessoas com deficiência através da diminuição dos impostos pagos.

4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?

RELATO 1

A Libras para a comunidade surda é primordial porque é através dela que os surdos podem se expressar e interagir dentro da sociedade, é um meio de comunicação visual e sem a libras eles se tornariam isentos de participar e lutar pelos direitos e também de cumprir seus deveres. É através da Libras que os surdos podem estar ciente do que se passa ao seu redor, sem essa comunicação, os tornaria inércios de informações e não poderiam expressar seus sentimentos e opiniões.

RELATO 2

A libras é a língua que os surdos usam para se comunicar. Entre eles e/ou com quem esteja fora do conceito “ser surdo” e saiba libras. É muito importante sim para eles mas se não souberem o português estão ferrados. É como um analfabeto ou uma criança que aprendeu a falar. Se comunica mas não pode parar por aí se não só vai saber, no futuro, o suficiente para não morrer. Sobreviver literalmente. Os surdos tem que perceber que apesar de facilitar a comunicação, o aprendizado e tudo o mais, apesar de ser reconhecida como língua uma minoria dessa minoria usa com propriedade.

RELATO 3

A Libras é o cérebro dos surdos. É a sua língua nativa. Por meio dessa língua que os surdos tem o conhecimento de si próprio e de mundo. Sem a Libras, o surdo não tem vida, no sentido de conhecer, compreender e se interagir no mundo.

RELATO 5

Os surdos têm uma percepção do mundo diferente dos ouvintes, a Libras facilita a expressão e a comunicação do surdo, pois utiliza o espaço para haver a comunicação sendo percebida através da visão. O reconhecimento da Libras como língua também fortaleceu a Comunidade Surda e foi ao meu ver, o pontapé inicial para exigir mais respeito e políticas públicas voltadas a esse grupo tão esquecido durante anos. A partir daí, a Comunidade Surda vem lutando em prol de direitos que antes não eram respeitados e está cada vez mais se afirmando/empoderando na sociedade majoritária. Sei que ainda é pouco, mas é o começo!

6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com os surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.

RELATO 1

A partir do momento que há surdos e ouvintes dividindo o mesmo espaço é daí que começa a surgir conflitos ao se perceber as diferenças. Desde o início como eles sempre foram a maioria, então foram tomando o seu espaço, nos momentos de discussão e/ou debate sobre os assuntos, sempre colocam os ouvintes em saias justas, com perguntas provocadoras, como também perguntas que para testar os ouvintes com temas polêmicos. Engraçado é que as atitudes de muitos surdos remontam e/ou apresentam em suas expressões remorços, raiva, ódio, algo que na verdade eles trazem da história de suas raízes, e acabam que, descontando todos esses sentimentos ruins nos ouvintes, dizem que estamos tomando o seu espaço, fazendo com que os ouvintes se sintam excluídos. Além do que um dos absurdos contra os ouvintes é argumentar que não temos o direito de lecionar LIBRAS, pois como não é nossa primeira língua, só eles por serem surdos tem esse direito. Em sala de aula, não podemos nem mesmo conversar em português, pois assim eles pensam que estamos desrespeitando. Dividir o espaço com eles é matar um gigante todos os dias sentimos em seus olhares o desprezo. vários foram os episódios de discussão em sala de aula, mas o que é mais recorrente, é o assunto de que os ouvintes só servem para ser intérpretes, não sabemos libras, somos apenas fábricas de sinais, palavras assim são nos direcionada durante as aulas até o presente período.

RELATO 2

Dividir o espaço de sala de aula com os surdos é algo que eu considero infernal. Essa é a palavra correta. Mas acho que essa característica só acontece porque estamos em minoria, os ouvintes. Acho que numa sala com a maioria ouvinte ou meio a meio fosse diferente esta minha visão. Mas como a realidade é de maioria, ouvinte vamos ao inferno mesmo. Não podemos falar, não podemos usar bimodalismo (libras e português ao mesmo tempo) não querem que eu apresente trabalho com a camisa que não seja adequada. Tem surdo que apresenta parecendo um arco-íris no jardim florido. Tem dias que dá vontade de jogar alguns pela janela. A minoria deles é agradável, uma parte mediana é aceitável e a outra parte que sobra é intragável. Isso inclui os professores surdos também. Um é bom, 2 ou 3 mais ou menos e o restante péssimo. Episódios tenho de cacho; contar todos daria um livro. Mas, vamos a um só ou dois pra dar gosto e justificar o porquê do convívio infernal. Um dia ouvimos, ou melhor, vimos (literalmente) da coordenação que era proibido (uso mesmo PROIBIDO) falar (com a boca) em sala de aula até para os cochichos particulares. Agora veja! Tirar dúvidas até vai mas a fofoca também?! Sem noção esse povo. O segundo e não

menos importante teve até agressão verbal e quase física, ou teve, depende do ponto de vista. Um aluno surdo diminuiu o ar condicionado, como tava muito frio e ainda não tinha professor em sala de aula (mas uma aluna tinha autorização por escrito para abrir a sala mais cedo) fui mudar as grades do ar pra outro lado. O surdo pensou que eu queria desligar e me empurrou na cadeira, onde caí sentada e só não me chamou de bonita mas o resto! Tudo que imaginar ele disse. Depois disso ia jogar a cadeira nele mas me seguraram. Ele já empurrou mais duas alunas. No total são 3; mulheres; uma surda e duas ouvintes. Esse foi o que me deu mais raiva. Ser obrigada a me submeter ao frio extremo do polo norte porque ele está com andropauza e não pode ser contrariado se não fica bravo e ameaça bater chegando a empurrar mulheres. Absurdo!

RELATO 3

É complicado. Eles não entendem com facilidade as informações passadas. Fazem várias perguntas com o mesmo significado. A aula fica limitada. O assunto dado fica atrasado. É a Libras atrapalha os ouvintes que querem se aprofundar mais. Sem contar as confusões e maus entendidos que ocorre no ato de uma conversa.

RELATO 5

Sempre acreditei no convívio amigável e proveitoso de uma turma mista com ouvintes e surdos, mas a minha experiência fez cair por terra essa ideologia.

Infelizmente não foi bem assim nesses anos de curso Letras-Libras. No primeiro semestre estávamos nos conhecendo, muito embora a maioria dos surdos já se conhecia. Estávamos ansiosos com o que viria pela frente e tínhamos os mesmos objetivos, nos formar e exercer a docência em Libras.

Com o decorrer dos semestres percebemos que não eramos parceiros, e sim, concorrentes. Os surdos começaram a expor de forma gradativa que, nós ouvintes, não seríamos capazes de ser docentes de Libras (como poderíamos ensinar algo que não era nosso? Como poderíamos ensinar uma cultura que não era nossa? Uma língua que não era nossa?). Teríamos capacidades para sermos tradutores/Intérpretes de Libras, apenas isso! Falávamos português sinalizado e não Libras.

Muitas vezes entramos em conflitos por sentirmos desrespeitados quando usávamos nossa L1. Como os surdos poderiam exigir respeito da L1 deles se não respeitavam nossa L1. Muita hipocrisia! Outras vezes esses conflitos se concretizavam pela falta de educação familiar mesmo, a falta de valores e princípios muitas vezes eram motivos de desconforto na sala de aula. Mas isso não acontecia apenas entre surdos e ouvintes, não! Como existiam dois grupos de surdos (conforme resposta 5) entre eles também existiam desavenças.

Fora essa constrangedora realidade também me senti prejudicada na forma que eram abordadas as disciplinas. Pois, como os professores teriam que adaptar para Libras e para a realidade dos surdos todos os assuntos, tudo foi muito simplificado. Disciplinas densas, como semiologia, linguísticas foram vista na sala de aula de forma superficial. Disciplina que exigia outra forma de abordagem para grupos de ouvintes e surdos, como português, foi vista de forma apenas para tentar suprir a deficiência do surdo (português I). Com relação à disciplina de português, nós ouvintes tivemos ganho quando a turma foi separada, pois a abordagem foi totalmente diferente e voltada para a realidade dos ouvintes.

Outro ponto que acredito ter existido foi a questão que diz respeito à aprovação do MEC para o curso de Letras-Libras. Como curso está iniciando, e ainda não formou nenhuma

turma, precisa passar por diversas avaliações. Tudo precisa ser avaliado: o curso, os alunos, os materiais disponíveis, os professores... nós fomos cobaias nesse processo, o que favoreceu, dentre outras coisas, a proteção aos surdos com relação as notas das disciplinas, e índices de reprovação, sendo muitas vezes acobertados pelo sonho de aprovação final do curso pelo MEC.

Sinceramente, fora o convívio com a Libras, com a Cultura Surda, e com a certeza que buscava meu crescimento pessoal, profissional voltando todos meus esforços para favorecer meu processo ensino-aprendizagem, a maioria das vezes dividir o mesmo espaço foi desestimulante e desagradável quando se tratava daqueles surdos que não foram estimulados pela família, que cito na resposta 5.

Podemos perceber, pelos fios que são tecidos pelo relato 1, uma luta por poder entre surdos e ouvintes. Essa luta é, parcialmente, esperada – após analisarmos o sistema de crenças/ sistema ideológico e o sistema operacional, vimos que há uma segregação flagrante entre os grupos – uma vez que surdos e ouvintes dividem um mesmo espaço social.

Essa luta, dentro do contexto pesquisado, isto é, o curso de Letras- Libras da UFPE, é sinalizada especialmente pelo direito do empoderamento da Libras e do uso do português em sala de aula. Esse ponto torna-se mais saliente na questão 6, que trata sobre as dificuldades de se dividir um espaço entre surdos e ouvintes. Antes de apontar especificamente para este tópico, é interessante observar como o autor do relato 1 introduz esse item: “A partir do momento que há surdos e ouvintes dividindo o mesmo espaço é daí que começa a surgir conflitos ao se perceber as diferenças”. Ao falar sobre diferenças – novamente, o autor volta à antinomia nós/ eles –, poderíamos ser tentados a acionar conhecimentos sobre diversidade, no entanto pelo contexto do relato conclui-se que o termo “diferença” usado pelo autor sinaliza dessemelhança, capacidade de distinguir uma coisa da outra, disparidade ou desavença. Tanto que na questão 8 o autor estabelece uma hierarquia entre surdos e ouvintes. Além do mais, ele aponta a existência de conflitos por causa das diferenças (ou desavenças).

Segundo Staerklé (2015), para que uma ideia normativa se sustente é preciso uma ideia antagônica, isto é, a oposição entre atributos positivos (socialmente desejáveis) e atributos negativos (socialmente indesejáveis) dá ênfase à primeira e reforça o seu valor social. “De forma muito semelhante ao que acontece no pensamento dual no geral, a diferenciação entre categorias antagônicas de estereótipos afirma e realça a natureza dos atributos desejáveis e a natureza negativa dos atributos indesejáveis” (p.208). Veremos ao longo das análises, assim como podemos observar acima, que a RS do sujeito surdo é (re)construída, geralmente, em oposição à RS do sujeito ouvinte. A convivência entre surdos e ouvintes faz sobressair as

diferenças/ dessemelhanças entre esses sujeitos, como aponta o autor do relato 1. Sobre a importância da contraposição entre grupos sociais, Staerklé (2015: 208- 209) comenta:

Julgo que estes antagonismos desempenham um papel fundamental no pensamento corrente em geral e na legitimação do pensamento e da ação política em particular. Eles fornecem modelos de pensamentos normativos e contranormativos, mostrando assim o tipo de comportamento e de atitudes que são suscetíveis de ser recompensadas na sociedade e aqueles que são suscetíveis de ser alvo de chacota e, eventualmente, sancionados. Como sinalizações normativas, os antagonismos intergrupais orientam o pensamento das pessoas para as formas socialmente aceitáveis e legítimas e a oposição entre bom e mau [...].

Para o autor supracitado, o antagonismo entre grupos é uma “categoria- chave” (STAERKLÉ, 2015: 209) para entender a (re)construção das RS que dão sentido à ordem social, ao comportamento e ao processo de legitimação de ações políticas e sociais. Por sua vez, uma “ordem estável e legítima baseia-se em representações dominantes, hegemônicas que estão disseminadas na sociedade com os antagonismos intergrupos correspondentes” (STAERKLÉ, 2015: 209). A luta pelo poder dentro do curso Letras-Libras desestabiliza a ordem socialmente estabelecida – acreditamos que esta seja uma das causas dos diversos conflitos mencionados nos discursos dos autores dos relatos. E esses conflitos, por sua vez, estão ancorados em representações sociais do sujeito surdo X sujeito ouvinte.

A questão 6 do relato 1 pode ser enquadrada como conflito, ou luta pelo poder, desencadeado pelas dessemelhanças (vimos, ao analisar o sistema operacional, que surdos e ouvintes fazem parte de grupos distintos) entre ambos. Uma das causas desse conflito é que “desde o início como eles sempre foram a maioria então foram tomando o seu espaço”. Aqui, acontece uma inversão de poder; os surdos que são minoria dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte, em sala de aula, no curso Letras-Libras, são maioria e por isso tomam espaço – um espaço que na vida social, fora dos muros da UFPE, pertence aos ouvintes. Isso fica claro pelos embates que são estabelecidos em sala de aula, pelas “questões polêmicas” que são levantadas. Essa luta pelo poder, conflito estabelecido dentro da própria sala de aula, desestabiliza o poder dos ouvintes e os põe em “saías justas”. A reversão da situação de poder é tão evidente que o autor aponta que os ouvintes se sentem excluídos: de agentes excludentes; tornam-se sujeitos marginalizados.

Inicialmente, apontamos para a existência de uma luta pelo poder por meio da língua que é evocado no relato 1 quando o autor afirma “que um dos absurdos contra os ouvintes é argumentar que não temos o direito de lecionar LIBRAS, pois como não é nossa primeira língua só eles por serem surdos tem esse direito”. É importante mencionar que o autor introduz a ideia com o verbo “descontando”, ou seja, os sentimentos ruins que os surdos

sentem (“remorços; raiva; ódio”) são deduzidos nas contas dos ouvintes. Esse “abatimento” vem na forma de luta pelo direito exclusivo de lecionar a Libras.

Outra reversão de poder é apontada pelo autor: os surdos, por muitos anos, foram privados de usar sua língua de sinais ou qualquer tipo de gestualização para comunicar-se. Como são maioria em sala e lutam pelo poder, “em sala de aula, não podemos nem mesmo conversar em português, pois assim eles pensam que estamos desrespeitando”. A luta pelo poder em sala é sinalizada, não só pela disputa do direito de empoderamento da Libras, como também pelo uso do português em sala de aula – vale salientar que Letras- Libras da UFPE é um curso bilíngue, ou seja, a presença do português e da libras é esperado e almejado.

O autor conclui a questão 6 afirmando que conviver com surdos “é matar um gigante todos os dias”, fica clara a relação conflituosa entre surdos e ouvintes. Em sala de aula, sob a perspectiva do autor, há frequentemente uma batalha entre Davi e Golias. A diferença, novamente, evocada pelo autor faz-nos retomar a ideia sobre a hierarquia entre surdos e ouvintes e sobre a (re)construção da RS construída sob o sustentáculo de categorias antagônicas. Embora, no seio da sociedade, o autor já afirmou quem seria Davi e quem seria Golias, parece, em sala de aula, haver uma inversão de poder, ou pelo menos uma tentativa. Esse embate é ainda sinalizado pelos papéis que são conferidos a surdos e a ouvintes: o primeiro tem o direito de lecionar a libras enquanto o segundo apenas pode ser intérprete e é categorizado como “apenas uma fábrica de sinais”.

Dentro do texto não há nenhuma distinção entre alunos e professores surdos no que diz respeito aos significados que são atribuídos aos surdos como deficientes. Podemos afirmar isso ao observar com cuidado os pontos que são apresentados como negativos sobre o curso, na questão 2. Inicialmente, o autor aponta como ponto negativo a qualidade de alguns profissionais porque avaliam segundo “amizade e/ou afinidade”, ou seja, as notas são atribuídas segundo relações de aproximação entre iguais – ele não deixa claro se neste ponto refere-se a professores surdos, a ouvintes ou a ambos, no entanto ao analisar os outros pontos, podemos inferir a qual o grupo de professores o autor faz referência. Logo depois deste ponto, o autor fala sobre a “exclusão dos alunos ouvintes” – sendo assim, estes não gozam da referida relação de proximidade – e corrobora essa ideia nos demais itens quando afirma que “a oferta do curso deveria ser 50% por cento tanto para os surdos e 50% para os ouvintes [...] para a inserção dos mesmos”, neste momento, ele afirma que os ouvintes não só não gozam das relações de afinidade como também são excluídos. Isso pode apontar que os grupos que gozam de afinidades a quem o autor refere-se são os surdos, e essa afinidade se dá entre

professores surdos e alunos surdos (entre iguais). Tanto é que novamente o autor faz referência ao assunto quando aponta que “não sei como ocorre a avaliação das redações dos surdos” – nesta ocasião, ele deixa claro a que grupo faz alusão e que estes usufruem de certas vantagens – “para a entrada no curso, pois é visível a quantidade de notas baixíssimas dos surdos em sua maioria, e ainda assim conseguem ser aprovados”. No último ponto apresentado, os ouvintes são considerados “GAIATOS” dentro do curso de Letras-Libras. A afirmação descarta qualquer possibilidade de pensar que o grupo que goza de afinidades são os ouvintes. Logo, podemos concluir que as relações de afinidade se dão entre professores surdos e alunos surdos e, conseqüentemente, os significados atribuídos aos deficientes são também atribuídos aos surdos independente do papel que este exerça, aluno ou professor.

Na questão 6, o autor do relato 2 diz que a convivência com o surdo é infernal porque “estamos em minoria”, defende, por isso, que seria diferente se a situação fosse oposta (a maioria ouvinte) ou se fosse “meio a meio”. Por ser maioria, os surdos impõem as regras dentro de sala de aula que vão desde as roupas que devem vestir para apresentar trabalho até a questão da língua – que parece ser a maior demarcação de poder entre surdos e ouvintes. Além de serem impedidos de falar, são também proibidos de usar o bimodalismo¹⁵. O português, segundo o autor, é banido em sala de aula, marcando o poder dos surdos, “vimos (literalmente) da coordenação que era proibido usar (uso mesmo = PROIBIDO) falar (com a boca) em sala de aula até para os cochichos particulares. Agora veja! Tirar dúvidas até vai mas a fofoca também?! Sem noção esse povo”. Defendemos que a luta pelo poder, em sala de aula, é marcada especialmente pela hegemonia da língua: libras X português. Isso significa, conseqüentemente, já que as línguas estão intimamente associadas às RS dos surdos e dos ouvintes, que os conflitos são gerados pela luta para manter ou desestabilizar a hierarquia de poder marcada pela oposição entre representações, valores e ideologias hegemônicas subjacentes à ordem social.

O discurso elaborado pelas questões 3 e 4 (re)constrói, em oposição com os demais itens, a representação do surdo agente, de um sujeito que luta pelos seus direitos. Devemos lembrar que o metassistema, além de trabalhar com a matéria do sistema operacional, também trabalha com as normas sociais, no caso com as normas que regem o curso Letras-Libras da UFPE, isto é, princípios de inclusão social e de diversidade. Embora historicamente “marginalizados” alcançaram avanços, “frutos de grandes lutas e movimentos realizados pelos mesmos, é admirável o quanto eles são unidos, e vão até o fim para se alcançar um dos seus

¹⁵ O bimodalismo é caracterizado pelo uso de sinais, isto é, da libras mais a fala, ou seja, o uso do português oral ao sinalizar.

objetivos para o bem comum da comunidade”. Além de agregar outros elementos, aparentemente díspares, à representação social do sujeito surdo, o autor ressalta a importância da língua de sinais para a comunidade e, conseqüentemente, para a RS desses sujeitos: “é através dela que os surdos podem se expressar e interagir dentro da sociedade”. A Libras é tão importante para o grupo que, sem ela, eles se tornariam “isentos de participar e lutar pelos direitos”. É fundamental analisar o item lexical usado pelo autor, “isento”, geralmente usado aos “isentos de impostos ou de obrigações”, ou seja, aos que são inativos na sociedade. O item lexical retoma os significados que estão presentes na deficiência. Isso pode nos levar a supor que a língua própria da comunidade, a libras, é o meio pelo qual os surdos podem ultrapassar os obstáculos da inatividade. Essa suposição é ainda ratificada, neste mesmo item, quando o autor fala que é por meio da libras que os surdos “podem estar cientes do que se passa ao seu redor, sem essa comunicação, os tornariam inércios de informações”.

A seleção lexical cria uma rede de significados dentro de todo o relato, da primeira à última questão: “deficientes”, “isentos”, “inércios” etc. Ao referir-se ao sujeito surdo como deficiente, significados como inativos; paralisados; ineficientes são acionados. No entanto, fica claro pelo discurso construído nas questões 3 e 4, ao enquadrar os tópicos *conquistas históricas e libras*, outros significados são acionados e agregados à RS do surdo: sujeitos combatentes; que lutam até o fim pelos seus interesses e pelo bem comum; admiráveis; unidos etc. Supomos que o metassistema aciona, por causa das normas sociais vigentes, questões que auxiliam na (re)construção de determinados elementos que compõem a RS sobre o surdo. Surdos e ouvintes estão inseridos em um ambiente ambíguo, isto é, ora mantêm uma relação de cooperação ora mantêm uma relação conflituosa, ou seja, disputam o direito ao ensino da libras e disputam por poder/ espaço dentro do curso Letras-Libras, e isso auxilia na (re)construção de elementos aparentemente contraditórios da RS sobre o surdo.

Falamos ‘aparentemente contraditórios’ porque, como vimos, há uma separação evidente entre os grupos sociais (ouvintes X surdos/ nós X Eles). Essa separação é marcada especialmente, dentro dos discursos dos ouvintes, pelo funcionamento do sistema operacional, ou seja, pela forma como o surdo é categorizado. No entanto, vimos nas questões que tocam o metassistema uma tentativa de acomodação entre a matéria organizada pelo sistema operacional e as normas que regem o curso. Como exemplo, ao falar sobre os pontos positivos do curso, o autor do relato 1 menciona: “oportunidade de inserção dos surdos no ensino superior; visibilidade da Língua Brasileira de Sinais na comunidade acadêmica; fortalecimento da comunidade surda; inserção dos surdos e ouvintes no mercado de trabalho

[...]”. Ao mesmo tempo que a resposta faz soar a ideia de um sujeito agente, a (re)construção da RS sobre o surdo dentro do discurso dos ouvintes é marcada, nesta análise, por elementos como “incapazes”; “inativos”; “limitados”.

4.2 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS ALUNOS OUVINTES

Dos oito relatos analisados, seis acreditam que o texto 1 – questão referente ao cenário ambíguo – é coerente, mas desses seis apenas um autor levou em consideração, ao responder à questão, a segunda imagem que compõe o referido texto. Apesar disso, todos os oito autores categorizam os surdos como deficientes, apenas um dos autores, apesar de não questionar a validade do texto, afirma que “eles representam a deficiência pelo viés clínico e não cultural” (relato 4). A afirmação é significativa pois nota-se o germe do universo reificado, a raiz para questionar a organização categorial pelo qual compreendemos a nossa realidade. Os outros dois autores, que julgaram o texto 1 incoerente, justificam a sua resposta: “está faltando os outros tipos de deficiência” (relato 3); “no texto 1 o deficiente físico está em outra figura e o cego não está com a bengala que o identifica” (relato 5). O autor do relato 5, assim como alguns alunos surdos, procura inferir sentido à segunda imagem ao aproximá-la das demais categorizando o grupo como cego.

Na questão 2, ao falar sobre os pontos positivos e negativos do curso Letras-Libras, boa parte dos autores considera positiva a existência de um curso que possibilite e habilite ouvintes e, especialmente, surdos entrarem no mercado de trabalho. Diferente dos discursos dos alunos surdos, os alunos ouvintes trazem com mais facilidade à tona os conflitos entre os surdos e ouvintes dentro dos muros da UFPE, podemos imaginar que isso ocorre porque a pesquisadora faz parte do grupo social ouvinte, possibilitando que alunos ouvintes se sintam mais à vontade do que os surdos para tocar em assuntos mais delicados.

Os autores falam sobre a desigualdade de poder dentro de sala de aula entre surdos e ouvintes: “exclusão dos alunos ouvintes, pois os surdos são prioridade em tudo” (relato 1); “tem professores que dão aula exclusivamente para os surdos” (relato 2); “foco só aluno surdo” (relato 6). Nessa questão, os alunos dão pistas sobre o metassistema que orienta a (re)construção da RS sobre o surdo. Vale lembrar que, para Doise (2014), o metassistema é, em parte, responsável pela tomada de posição dos sujeitos. Neste caso, as concepções dos alunos ouvintes sobre a realidade que os circunda é perpassado por conflitos pelo poder. É importante mencionar que os alunos ouvintes lutam por espaço e poder com os alunos surdos,

essa luta envolve especialmente a) questões linguísticas – “falta de respeito com a língua minoritária da sala (o português)” (relato 2) –, b) questões de oportunidade no curso – “o número muito alto de vagas afirmativas para surdos - 22/30 vagas para surdos” (relato 4) – e c) questões de espaço no mercado de trabalho – “somos encarados pela maioria dos alunos surdos do curso, como incapazes de ser professores de libras” (relato 5). O conflito, por vezes, orienta a forma como o surdo é categorizado pelos ouvintes, ao mesmo tempo que o sistema operacional orienta as práticas no espaço social analisado. Dentro desta disputa por poder, a RS sobre o surdo é (re)construída dentro dos discursos dos alunos ouvintes como: irresponsáveis – “alguns professores [...] são complacentes com a falta de responsabilidade deles” (relato 2) – intelectualmente incapazes – “o nível das aulas muitas vezes diminuído por conta dos alunos surdos que não acompanham o raciocínio” (relato 2); “não sei como ocorre a avaliação das redações dos surdos para a entrada no curso, pois é visível a quantidade de notas baixíssimas dos surdos em sua maioria, e ainda assim conseguem ser aprovados” (relato 1); “falta de interesse dos alunos surdos quando o professor é ouvinte” (relato 7). Vale salientar que este último elemento que compõe a RS sobre o surdo é estendido para os professores surdos também: “alguns professores não estão preparados para ensinar a própria libras” (relato 3).

os professores surdos são extremamente complicados dificultando passar a informação até em sua própria língua fora que visivelmente não sabem muito do conteúdo explicado por Eles e referente a língua Deles; Descarado plágio de aulas por parte dos professores surdos, utilizando todo conteúdo da UFSC e se “apropriando” das apostilas e materiais em vídeo, dos slides para dar aula. Nada contra se basear em um material, mas se apropriar de tudo sem ter nem o cuidado de ler antecipadamente (relato 2).

Mas a maior razão para o conflito se dá por causa da libras. Para os surdos, como analisado dentro dos discursos, ela não é apenas uma língua, é um elemento que goza de centralidade na RS sobre o surdo. É interessante notar que ao falar sobre a importância da libras, os ouvintes sempre reconhecem a sua importância para o grupo dos surdos, mas não para si. Ou seja, a própria língua serve como matéria-prima para o sistema operacional segregar surdos e ouvintes, a libras é importante para eles, mas não para nós (falantes do português).

A libras é encarada pela comunidade surda como um elemento de reconhecimento social. Por causa da importância desta, esta comunidade reclama o direito único à língua.

Alterando o contexto das perguntas, saindo da sala de aula – lugar da disputa entre os sujeitos das análises – e focando nas conquistas sociais dos surdos, podemos observar que a forma de categorizar esses sujeitos também muda, novamente são questões que tentam

acomodar a RS sobre o surdo às normas sociais (matéria com que o metassistema opera). Essa mudança acontece também porque os elementos que fazem parte da RS sobre os surdos que estão na superfície do discurso da questão 2 e da questão 3 são periféricos. Na questão 3, os elementos que ganham evidência em alguns dos discursos são o surdo como um sujeito forte que lutou e luta pelos seus direitos: “eu admiro alguns surdos por sua determinação e coragem de encarar uma sociedade muito preconceituosa” (relato 3); “os surdos estão conquistando cada vez mais espaço na sociedade” (relato 6). Falaremos um pouco mais sobre essa questão à frente.

Apesar de disputarem com os surdos o direito de ensinarem a língua de sinais, os ouvintes admitem que “a libras é o cérebro dos surdos [...] sem a libras o surdo não tem vida” (relato 3), em outras palavras, atribuem também à língua grande importância na (re)construção da RS sobre o surdo; “a libras é a principal marca identitária e sociocultural desta comunidade” (relato 4). Aos olhos dos ouvintes, assim como dos surdos, a libras é a ligação entre a comunidade surda e a sociedade, é por meio dela que o surdo se torna um sujeito agente. Os discursos dos dois grupos sociais, surdos e ouvintes, confirmam a centralidade da libras na (re)construção da RS sobre o surdo.

A Libras para a comunidade surda é primordial porque é através dela que os surdos podem se expressar e interagir dentro da sociedade, é um meio de comunicação visual e sem a libras eles se tornariam isentos de participar e lutar pelos direitos e também de cumprir seus deveres.

É através da Libras que os surdos podem estar ciente do que se passa ao seu redor, sem essa comunicação, os tornaria inércios de informações e não poderiam expressar seus sentimentos e opiniões. (relato 1)

Os autores dos relatos descrevem os surdos, na quinta questão, a partir da “limitação” (relato 1) que possuem, ou seja, como “alguém com deficiência auditiva” (relato 2). Além disso, para o autor do relato 2, ser surdo “se transformou em se fazer de coitado [...] se diminuem para se mostrar incapazes e ter a empatia de volta. Hoje digo serem oportunistas, na sua melhor definição”. Ser surdo é ser um “estrangeiro no seu país” (relato 7), isto é, “é viver num país em que existe uma língua majoritária e você falar outra língua minoritária” (relato 3). Segundo o autor do relato 3, o surdo é um sujeito que não tem seus espaços (cultura e língua) respeitados; é “ser roubado do conhecimento” (relato 3) e “não tem uma consciência formada do que é educação familiar; conhecimento de mundo, respeito, valores, com sentimentos voláteis e extremos (hoje te amo, amanhã te odeio)” (relato 5). O autor do relato 6 defende que o surdo não é “incapaz”, mas também defende que “se o ouvido está no corpo era pra ter um funcionamento natural que é ouvir”. O relato 4 é perpassado, de forma mais

visível, pelo o universo reificado e explica o surdo por uma perspectiva identitária e cultural apesar de o categorizar como deficiente. No entanto, as antinomias nós/ eles e, especialmente, normal/ anormal orientam a forma como o surdo é categorizado e, consequentemente, orientam a (re)construção da RS sobre o surdo.

Na sexta questão, sobre o convívio com os surdos em sala de aula, os relatos trazem, novamente, à tona os conflitos entres os grupos: “dividir os espaços de sala de aula com os surdos é [...] infernal” (relato 1). Segundo os relatos, os conflitos surgem por diversos motivos: pelo desequilíbrio numérico entre surdos e ouvintes em sala de aula; pelas roupas usadas para a apresentação de trabalho – para não desviar a atenção do surdo, considera-se adequado o uso de roupas neutras –; pela falta de controle e agressividade da pessoa surda quando contrariada. Mas, a causa principal para o conflito entre surdos e ouvintes se dá pelo direito à libras; “nenhum ouvinte do Brasil é fluente em libras [...] ouvintes só servem para intérpretes, não sabemos libras” (relato 1); “nós ouvintes, não seríamos capazes de ser docentes de libras” (relato 5). A relação conflituosa, especialmente no que diz respeito à língua, entre surdos e ouvintes, faz com que os sujeitos se enxerguem como “concorrentes” e não como “parceiros” (relato 5). Além disso, o autor do relato 7 categoriza os surdos como “folgados” porque apenas interagem com os ouvintes quando há necessidade.

Na sétima questão, as diferenças entre surdos e ouvintes (nós/ eles) são explicadas a partir da “perda auditiva” (relato 4) do primeiro grupo. Dos oito relatos, seis diferenciam os grupos por esse motivo: “ser surdo é ter a experiência visual [...], ser ouvinte é ter a experiência de *poder* ouvir” (relato 1) – ao dizer que o ouvinte pode ouvir salienta a incapacidade de escutar do surdo –; “a diferença é a audição” (relato 7). Além disso, nessa questão o surdo ainda é categorizado como “limitado de conhecimento” (relato 3); mas, segundo o relato 2, cognitivamente capaz, e “se acham inferiores aos ouvintes” (relato 3).

A deficiência, elemento importante segundo o discurso dos ouvinte e dos surdos na RS sobre o surdo, é explicada como estado de inatividade na sociedade, segundo o relato 1; como “a impossibilidade de exercer alguma tarefa por faltar algo no corpo” (relato 2); “é uma pessoa ter uma certa limitação [...] é algo sofredor” (relato 3); “é a ausência de alguma capacidade física, intelectual e/ou sensorial, que pode desabilitar a pessoa” (relato 4); “deficiência não é sinônimo de incapacidade, e sim, de imperfeição” (relato 5); “é a ausência, falta algo” (relato 6). Todos os autores, exceto o autor do relato 7, explicam a deficiência a partir da noção da falta, da imperfeição, da limitação etc. Pode-se notar ainda a influência histórica sobre a maneira como os alunos ancoram a noção da deficiência.

Podemos verificar que o discurso dos ouvintes é perpassado pelos conhecimentos do universo reificado – em algumas ocasiões, os entrevistados fazem referência às capacidades do surdo, às suas habilidades etc. –, mas também apresentam, embora os alunos ouvintes tenham um acesso privilegiado sobre os temas ligados à surdez, noções preconceituosas sobre o sujeito surdo; a ideia da deficiência é ancorada na noção da incapacidade/ defeito, na maior parte da vezes. Isso pode se dar pela influência do senso comum como também pelas disputas travadas em sala de aula pelo poder; por maior espaço para os ouvintes dentro do curso e pelo direito e capacidade do ouvinte ensinar a libras. Segundo Vala (1999) quando as relações entre grupos distintos são conflituosas, geralmente, se busca nas diferenças culturais explicações sobre o porquê dos conflitos. Isso pode, socialmente, legitimar práticas de discriminação e segregação. Dentro dos discursos, os ouvintes atribuem às diferenças de comportamento e às diferenças culturais a razão para o conflito entre eles. No entanto, podemos verificar que é a disputa por poder dentro do curso e pelo direito de ensinar a libras que motiva, repetidas vezes, os ouvintes a categorizar o grupo surdos como dessemelhantes.

“[...] o mecanismo motivacional subjacente à discriminação de um exogrupo e ao favoritismo pelo endogrupo será a procura de uma imagem positiva do endogrupo e, conseqüentemente, de uma auto-imagem também positiva. Essa teoria permite, assim, associar a construção da imagem sobre o outro à construção da auto-imagem” (VALA, 1999: 159).

Assim quando os ouvintes categorizam os surdos como “incapazes”, irresponsáveis”, “não tem uma consciência formada do que é [...] respeito; valores” etc., em parte, isso se dá porque se os surdos são assim, são, portanto, incapazes de ensinar a libras e, conseqüentemente, são os ouvintes capazes de ensinar a língua. Ao categorizar o surdo desta maneira, os ouvintes (re)constroem uma auto-imagem positiva do endogrupo. Esta pode ser, portanto, uma estratégia eficaz pela luta ao direito de ensinar a libras e reclamar mais poder social dentro de sala de aula. De forma semelhante, quando os ouvintes questionam sobre as notas para o ingresso do surdo no curso de Letras-Libras da UFPE, estão reclamando mais espaço para os membros do endogrupo.

As análises de Vala (1999) estão centradas no preconceito e discriminação decorrentes de categorizações de raça e de diferenças culturais entre diversos grupos sociais. Segundo o psicólogo social, o que antes, pelas mais diversas instituições, foi legitimado como raça, neste momento, especialmente propagado pelas ciências sociais (o saber científico ou universo reificado), é conceituado a partir de novas tipologias de diferenciação dos grupos humanos baseadas na etnia. Em outras palavras, Vala (1999) defende que atualmente houve um

deslocamento nos critérios de categorização: no passado o conceito de raça era usado como parâmetro para categorizar grupos humanos; hoje está mais em voga o conceito de etnia e diferenças culturais.

Para Vala (1999), falar sobre diferenças culturais é o mesmo que hierarquizar os grupos sociais: “a simples enunciação das diferenças culturais tem subjacente a ideia de hierarquias culturais ou a distintividade social do endogrupo. Dito de outra forma, quando dizemos que somos culturalmente diferentes, estamos a dizer que somos culturalmente superiores” (VALA, 1999: 144). Em outras palavras, Vala (1999) defende que, sob a perspectiva do senso comum, a diferença entre os grupos sociais e a distintividade comportamental que antes era explicada pela noção de raça, hoje, por causa de normatividade social, é explicada a partir da noção de diferenças culturais. Segundo o autor, a ideia da superioridade do homem branco subjacente à categoria raça é deslocada para a ideia de superioridade cultural do endogrupo, mas dentro desta noção ainda há a ideia da hierarquização dos grupos socais. Nas palavras de Vala (1999: 148):

[...] hoje, é mais fácil exprimir diferenças culturais do que raciais, e de que aquelas diferenças são socialmente mais normativas para justificar os conflitos sociais, e as relações sociais marcadas por assimetria de poder. [...] a simples enunciação das diferenças culturais tem subjacente a ideia de hierarquias culturais ou a distintividade social do endogrupo (VALA, 1999: 148).

Vale salientar que, nas suas análises, Vala (1999) usa como parâmetros para a percepção das diferenças culturais a educação, os valores e os comportamentos – todos esses parâmetros foram abordados dentro do discurso dos sujeitos ouvintes. Podemos exemplificar, a educação: “ser surdo é ser roubado do conhecimento” (relato 3); os valores: “por terem sido pouco estimulados não tem uma consciência formada do que é educação familiar, conhecimento de mundo, respeito, valores [...]” (relato 5); comportamento: “teve até agressão verbal e quase física” (relato 2).

[...] os membros do grupo maioritário assumem que a sua forma de pensar e sentir é natural e correcta, percepcionando a forma de pensar e sentir dos membros de outras culturas como diferente, não natural, incorrecta; consequentemente, favorecem o seu endogrupo e agem de forma hostil contra os membros de exogrupos culturais que pensam, sentem e agem de forma tida por natural e incorrecta. [...] quando diferentes culturas entram em contacto tornam salientes as diferenças ao nível da língua, dos costumes e dos comportamentos; existe, então, uma tendência generalizada para reagir a estas diferenças de uma forma discriminatória, ou seja, os membros do grupo de estatuto mais elevado usam os valores e padrões culturais que os caracterizam para julgar desfavoravelmente os grupos de menor estatuto (VALA, 1999: 151).

Vala (1999) defende que a percepção das diferenças culturais pode ser considerada como um dos fatores da gênese do preconceito, isso acontece porque um grupo social pode enxergar o outro como uma “ameaça aos valores do endogrupo” (VALA, 1999: 150). Consideramos que a ameaça pode ser atribuída à inversão de poder que existe dentro do curso Letras-Libras – falamos em inversão porque fora dos muros da UFPE são os ouvintes que detém mais poder social. Esta inversão de poder é sentida e apontada pelos ouvintes quando afirmam que estão em número menor que os surdos; que o curso é direcionado para os surdos; que apenas os surdos podem ensinar a libras; que o português, dentro do curso, é a língua minoritária e é, constantemente, desrespeitada.

Podemos concluir dessa maneira que a RS sobre o surdo no discurso dos ouvintes, dentro do curso Letras- Libras da UFPE, é (re)construída com base nas antinomias nós/ eles; humano/ não humano; normal/ anormal, organizadas pelo sistema operacional que, por sua vez, é influenciado pelo sistema de crenças/ sistema ideológico dentro de um contexto conflituoso, embora esse mesmo contexto seja regido por princípios de inclusão social e de diversidade. Dito isso, o metassistema trabalha com materiais aparentemente díspares, o que pode ocasionar, como vimos, o surgimento de elementos aparentemente ambíguos dentro da RS sobre o surdo – isso acontece, especialmente, com os elementos periféricos.

A percepção que o ouvinte tem sobre o surdo e sobre a surdez é influenciada por uma disputa entre os dois grupos por poder, em outras palavras, o metassistema que orienta a tomada de posição dos sujeitos ouvintes sobre a percepção sobre o surdo e a surdez é perpassada também por conflitos, sendo, portanto, essa disputa causa para as práticas discriminatórias. Devemos salientar também a importância dos elementos centrais da RS sobre o surdo, isto é, a importância de como a libras e a deficiência são ancoradas dentro do discurso dos ouvintes.

Figura 8 – Ancoragem do núcleo central no discurso dos ouvintes

Os elementos que ancoram a deficiência dentro do discurso dos sujeitos ouvintes:

DEFICIÊNCIA ➡ "inatividade"; "impossibilitado"; "algo sofredor"; "limitação"; "falta de plenitude"; "imperfeição"; "ausência de alguma capacidade física, intelectual e/ ou sensorial".

Para Vala (2015), a percepção de ameaça é a raiz para as práticas, inclusive discursivas, de segregação e de discriminação. Como já dissemos, a ameaça percebida pelos ouvintes se encontra na inversão de poder dentro do curso de Letras-Libras. A forma como os surdos são categorizados pelos ouvintes pode ser considerado como uma marca dessas disputas com o objetivo de atribuir ao exogrupo uma imagem negativa e, conseqüentemente, legitimar uma imagem positiva do endogrupo.

Posteriormente, outra proposta de Vala (2015) é analisar o racismo ou práticas discriminatórias não pela atribuição de traços negativos para um determinado grupo, mas pela negação de traços positivos, ou seja, a análise não estaria centrada apenas no que é dito, mas no que não é dito: “serão atribuídos mais traços positivos ao endogrupo do que ao exogrupo (favoritismo endogrupal), mas não necessariamente mais traços negativos ao exogrupo do que ao endogrupo” (VALA, 2015: 74).

A terceira questão do relato gira em torno das conquistas dos surdos dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte, ou seja, ela favorece a atribuição de traços positivos para o grupo social em questão. É, no entanto, interessante notar que, dentro de alguns dos discursos dos alunos ouvintes, traços positivos foram sombreados, ou seja, a responsabilidade por estas conquistas foram retiradas dos surdos: “muitas dessas conquistas não se dão pela capacidade dos surdos” (relato 5); as conquistas são negativamente avaliadas: “acho que essas “conquistas” poderiam ter sido mais efetivas se eles fossem mais organizados de fato” (relato 2); ou se bem avaliadas, são apontadas algumas falhas dentro dessas conquistas: “no âmbito das políticas públicas, foram conquistas importantes e indispensáveis, mas *ainda há muito que precisa ser feito* (grifo nosso) (relato 4).

Por fim, Vala (2015) defende que a pertença a um grupo social é um critério mínimo para que haja distintividade grupal e, conseqüentemente, hierarquização e discriminação entre os diferentes grupos sociais; [...] “basta tornar saliente a pertença de um indivíduo a uma categoria social ou grupo para que o favoritismo por esse grupo (endogrupo) e a discriminação face a membros de uma outra categoria (exogrupo) ocorram” (VALA, 2015: 75). O psicólogo social português conclui que [...] “a condição mínima para gerar discriminação seria a saliência da pertença a uma categoria social” (VALA, 2015: 75).

Dentro do discurso dos ouvintes é recorrente verificar a distinção *eles* (surdos) X *nós* (ouvintes), ou seja, a pertença de cada indivíduo ao grupo surdos ou ouvintes é bem marcada. Pode-se verificar, especialmente dentro da sexta questão, que os ouvintes ao descrever o sujeito surdo, traçam os contornos desses sujeitos em oposição aos traços dos ouvintes: “ser

surdo é ter a experiência individual [...] ser ouvinte é ter a experiência de poder ouvir os sons [...]” (relato 1).

4.3 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS FUNCIONÁRIOS

A ORGANIZAÇÃO INTERNA DA RS SOBRE O SURDO

1) Os textos são coerentes? Por quê?

RELATO 1

O texto 1 em parte é bem objetivo, onde se tem um texto imagético mais conhecido como é o caso da representação do cadeirante, e do surdo. O que faz procuramos nas outras imagens quais são as “deficiências” representadas. Nas outras duas figuras não dá para perceber ao certo qual a informação. E uma figura o homem representado aparece com um braço menor e na outra um homem “normal”. Mas partindo da ideia da igualdade, independente da condição da pessoa, e sem caracterizá-la por isso, o texto é totalmente coerente.

No texto 2 temos a representação mais comum de certos tipos de “deficiências” fisiológicas. Se ficarmos como esse foco limitado sobre deficiência, logicamente existirá um pouco de coerência.

RELATO 2

Acredito que o primeiro texto abrange as pessoas de forma geral, pessoas e suas diversas diferenças. E o segundo apenas deficiências, acredito que se o texto mais coerente é o primeiro, justamente por abordar o todo, não alguns.

RELATO 3

Não. Pois apesar do texto 1 conter mais tipos de deficiências, a representação iconográfica do segundo grupo, localizado entre os deficientes físicos e surdos é de difícil entendimento, porém, devido ao contexto, acredito que o ícone refere-se aos cegos. Já no segundo texto há uma menor quantidade de deficiências enumeradas, o que em uma situação real pode levar à exclusão de pessoas com deficiências não representadas imageticamente. Dessa forma, creio que há uma melhor representação dos cegos no texto 2, visto que o ícone utilizado, por conter uma bengala, é de fácil associação a esse grupo. No entanto, o acréscimo de algum outro elemento visual facilitaria mais essa compreensão, pois somente a bengala pode gerar associações a representação pictográfica do idoso. Ademais, em ambos os textos o ícone utilizado para a representação dos surdos é de baixa legibilidade visual, os elementos são pouco claros, possibilitando assim, ambiguidades em relação ao entendimento do grupo que está ali sendo representado.

RELATO 4

Não encontro coerência entre os textos. O texto 2 sinalizam placas de acessibilidade (cadeirante, surdez e cegueira), enquanto o texto 1 ilustra placas confusas incluindo a de decepção de membro e outra de pessoa solitária que não parece precisar de ajuda especial para qualquer tipo de atividade. Não fica claro que tipo de atenção precisa dar a esta pessoa.

No relato 1, a questão 1 retoma os discursos da deficiência/ limitação. “O texto 1 em parte é bem objetivo, onde se tem um texto imagético mais conhecido como é o caso da representação do cadeirante, e do surdo. O que faz procuramos nas outras imagens quais são as “deficiências” representadas”. Inicialmente, o autor equipara o cadeirante ao surdo e os categoriza como deficientes, enquanto os outros grupos presentes no texto 1 são de não-deficientes, pois, “nas outras figuras não dá para perceber ao certo qual a informação”. O autor do relato 1 tenta explicar por que não encontra “as deficiências” representadas no texto: “o homem representado aparece com um braço menor e na outra um homem “normal”. Neste momento, o autor associa a ideia da normalidade com a não-deficiência. Em outras palavras, reforça o discurso da deficiência enquanto limitação; incapacidade (embora negue ao longo do texto que o surdo seja incapaz); anormalidade e a separação entre *nós* (ouvintes/ normais) X *eles* (surdos/ anormais). Logo em seguida, ainda nesta questão, sob a “ideia da igualdade”, julga o texto como coerente, ou seja, equipara o surdo desta maneira aos outros sujeitos: cadeirantes, mutilados e ao “homem “normal””. Apesar dessa equiparação, inicialmente o autor confessa que procura nas “outras imagens quais são as “deficiências” representadas”, ou seja, para estar no texto os indivíduos precisariam ser deficientes, este seria o elemento básico para a inclusão ou exclusão de um grupo neste texto.

No relato 2, o autor julga o texto 1 mais coerente do que o texto 2 “por abordar o todo, não alguns”. Ele defende, na referida questão, que “o primeiro texto abrange as pessoas de forma geral, pessoas e suas diversas diferenças”. O autor não trata o texto 1 com estranheza, ao contrário o julga mais coerente porque ele agrega cadeirantes, amputados, surdos e uma pessoa, aparentemente, sem deficiência. Seu discurso reforça a ideia da diferença/ diversidade pois, com base nesta, iguala todos os sujeitos presentes no texto 1.

Para entender o posicionamento do autor do relato 3, é interessante observar a sua resposta à questão 8. Lá o autor faz uma clara distinção entre os grupos dos deficientes (grupos minoritários) que apresentam “falta de aptidão”/ incapacidade e os outros (grupos majoritários = capazes). O autor julga o texto 1 como incoerente porque não consegue identificar a que grupo de deficientes o segundo grupo representado no texto 1 faz parte: “devido ao contexto, acredito que o ícone refere-se aos cegos”. O autor infere que o segundo grupo se refere aos cegos porque todos os outros – cadeirantes, surdos e amputados – fazem parte, segundo a perspectiva do autor, do grupo dos deficientes, sendo assim o segundo ícone do texto só poderia fazer referência a outro grupo que fosse semelhante a estes, isto é, apresentasse alguma deficiência/ incapacidade.

Por fim, no relato 4, o autor julgou o texto 1 como incoerente por causa do segundo item iconográfico: “pessoa solitária que não parece precisar de ajuda especial para qualquer tipo de atividade”. Ou seja, no meio de um grupo composto por cadeirantes, surdos e cegos uma pessoa “que não parece precisar de ajuda especial” não pertence a este. Em outras palavras, a deficiência é o elemento que dita a participação ou não de um grupo dentro do texto.

Podemos, portanto, concluir, que a deficiência, mesmo para o grupo dos funcionários do curso de Letras-Libras da UFPE é um elemento central na RS sobre o surdo. Excetuando a resposta do autor do relato 2, todos os outros três funcionários corroboraram a centralidade deste elemento em seus discursos.

O SISTEMA DE CRENÇAS/ SISTEMA IDEOLÓGICO

8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

RELATO 1

Antigamente era “normal” caracterizar as pessoas, por suas limitações ou as chamadas “deficiências”, creio que hoje em dia esse pensamento está em fase de mudança, e começamos a deixar de lado essa caracterização a partir da diferenças entre as pessoas. As pessoas são particulares, todos temos diferenças, que incluem diferenças físicas, de percepção, de ideais e etc. Então todos somos diferentes e não deficientes.

RELATO 2

É ter dificuldades ou sentir limitações em aspectos da vida. Sou deficiente pois uso óculos, preciso desse suporte para ver melhor. No fim das contas todo o ser humano é deficiente, sempre vai haver uma necessidade, seja na vida, ou no corpo.

RELATO 3

Ausência de uma habilidade que é inata à maior parte de uma espécie. No entanto, reiterando uma de minhas respostas, essa falta de aptidão, seja inata ou adquirida, não sobrepõe as potencialidades humanas dos indivíduos, não os tornam inferiores, apenas lhes atribui outras necessidades e perspectivas. De modo análogo, enquanto uns conseguem compor sinfonias, mesmo incapazes de ouvir, outros, com as mais vigorosas aptidões, não o fazem.

RELATO 4

Deficiência é tudo que limita o ser humano. Que o impede de realizar qualquer coisa que esteja ao seu alcance. É diferente de limitação, pois a limitação concede a oportunidade de se adaptar as situações enquanto que a deficiência impede e paralisa o ser humano.

5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?

RELATO 1

O surdo é um sujeito com suas peculiaridades de percepção de mundo. E é tão capaz quanto qualquer ouvinte. Enfrenta diversas barreiras comunicacionais no cotidiano. E no meio de tanta informação gerada, muitas vezes se sentem como um estrangeiro em seu próprio país, justamente por esses problemas de comunicação.

RELATO 2

Ser surdo é ser um indivíduo com pertencimento de uma cultura e identidade que se da através de uma língua (Libras). Cultura essa que o surdo constrói sua subjetividade de modo que assegura sua sobrevivência, e permanência na sociedade garantindo um status dentro das variáveis culturas.

RELATO 3

Perceber o mundo por outras perspectivas. Grande parte dos ouvintes têm todos os sentidos funcionando de forma automática durante toda sua vida e isso incide fortemente sobre sua percepção de mundo dado que a realidade objetiva é apreendida através dos sentidos. Portanto, não ter uma das capacidades apreensivas que compõem o espectro da percepção humana provoca um outro modo de sentir os fenômenos. Contudo, essa colocação não implica em afirmar que a experiência de um deficiente seja inferior, e sim, invariavelmente, diferente. Afinal essa ausência conflui no modo que ocorre o sentir tátil, visual, olfativo, entre outros.

RELATO 4

Uma pessoa que nasceu ou que por algum motivo perdeu a audição. Não se configurando um deficiente. Pessoa natural e se comunica em outra língua por uma limitação natural do seu corpo. Capaz de desenvolver todo o potencial inerente ao ser humano.

Para responder à questão 8, o autor do relato 1 recorre à história e afirma que o conceito de deficiência, hoje, passa por um processo de alteração de sentido, se “Antigamente era “normal” caracterizar as pessoas, por suas limitações ou as chamadas “deficiências”, creio que hoje em dia esse pensamento está em fase de mudança”. Essa mudança, segundo o autor se constrói dentro de sistema de crenças permeado pelo discurso da diversidade: “As pessoas são particulares, todos temos diferenças, que incluem diferenças físicas, de percepção, de ideais e etc. Então todos somos diferentes e não deficientes”.

Na questão 8, o autor do relato 2 associa, inicialmente, a deficiência às “limitações em aspectos da vida”; o que, aparentemente, poderia corroborar o discurso da deficiência/incapacidade. No entanto, ao longo da resposta e de todo o seu relato, ele (re)constrói a deficiência a partir das diferentes necessidades que cada indivíduo pode apresentar na vida. O próprio autor categoriza-se como deficiente “pois uso óculos, preciso desse suporte para ver melhor”, além disso admite que “todo o ser humano é deficiente, sempre vai haver uma necessidade, seja na vida, ou no corpo”, em outras palavras, ele nivela igualmente todos os sujeitos ao defender que, mesmo tendo necessidades diferentes, todo indivíduo é deficiente.

O autor do relato 3, define, na questão 8, o que é deficiência como “ausência de uma habilidade que é inata à maior parte da espécie”. Entendemos ausência = falta; falta de habilidade = inabilidade/ incapacidade; maior parte da espécie = grupo majoritário/ grupo

hegemônico, em outras palavras, o autor faz uma comparação entre um grupo minoritário (os surdos, neste caso) e um grupo majoritário (os ouvintes) e suas habilidades ou inabilidades. Reiterando o que é deficiência para o autor: “ausência de uma habilidade que é inata à maior parte da espécie”; ou seja, os deficientes (ou surdos) apresentam uma inabilidade/incapacidade quando comparados aos grupos majoritários (ou ouvintes). Mais adiante, o autor afirma que a “falta de aptidão [...] não sobrepõe as potencialidades humanas dos indivíduos, não os torna inferiores”. Aptidão faz referência à habilidade de alguém realizar tarefas, à capacidade natural ou adquirida, ou seja, o autor, no seu discurso, associa a *falta* de capacidade ou a incapacidade à deficiência.

No relato 4, o autor diferencia a deficiência da limitação para definir a primeira; “a limitação concede a oportunidade de se adaptar as situações” em contrapartida a deficiência “impede e paralisa o ser humano”. A deficiência, portanto, para o autor, impede que os sujeitos ajam.

Na questão 5, o autor do relato 1 reforça a ideia do surdo como lutador. Ao escrever sobre o que é ser surdo, o funcionário da UFPE o faz partir das “peculiaridades de percepção de mundo” desse sujeito. Ele recorre novamente aos discursos sobre diferença/ diversidade, pois os surdos percebem e entendem o mundo por meio da visão e interação entre si, com ouvintes e com o mundo por meio das mãos/ corpo. Não lhes falta nada, assim como têm uma língua gesto- visual, sua percepção é construída por meio dos olhos e mãos/ corpo. O autor ainda fala que o surdo “enfrenta diversas barreiras comunicacionais no cotidiano” (grifo nosso). Novamente, o autor usa um léxico que faz referência à luta, enfrentar: defrontar; atacar de frente, ou seja, (re)constrói a RS sobre o surdo sob a perspectiva de um sujeito agente e lutador que mesmo sob “barreiras comunicacionais”, que o faz sentir-se como “um estrangeiro no próprio país”, é “capaz” e enfrenta os desafios que lhe são socialmente impostos.

No relato 3, na questão 5, ao descrever o surdo, o autor compara um grupo a outro, dessa vez compara diretamente o surdo com o ouvinte; “grande parte dos ouvintes têm todos os sentidos *funcionando* [...]”. Para o autor ser surdo significa “perceber o mundo por outras perspectivas”, mas também significa, como fazem parte do grupo dos deficientes, que apresentam uma incapacidade ou “falta de aptidão”, algo neles não funciona ou não cumpre a sua função.

No relato 4, apesar do autor afirmar que o surdo é “capaz de desenvolver todo o potencial inerente ao ser humano” – podemos verificar alguma influência das normas sociais

em seu discurso –, na questão 5, a RS sobre o surdo é, novamente, (re)construída com base na sua perda auditiva: “uma pessoa que nasceu ou que por algum motivo perdeu a audição”. O surdo é visto e descrito pelo que não tem em relação ao padrão hegemônico. Embora o autor reconheça que o surdo “se comunica em outra língua”, este não reconhece que o surdo faz parte de uma minoria linguística que fala e ouve por meio das mãos, do corpo e dos olhos respectivamente, mas o reconhece como um sujeito que possui uma “limitação natural do seu corpo”.

Nos dois primeiros relatos, podemos já ver a influência do metassistema no sistema de crenças/ sistema ideológico desses sujeitos. Embora apenas o autor do relato 2, dentro de seu discurso, tenha tentado ressignificar a deficiência (falamos tentar porque o autor ainda associa a deficiência à limitação embora a estenda a todos os humanos), podemos, tanto no relato 1 como no 2, já verificar a interferência das normas sociais do espaço (princípios de inclusão e de diversidade) no sistema de crenças/ sistema ideológico desses indivíduos. Em contrapartida, a deficiência enquanto limitação/ incapacidade – elemento central da RS sobre o surdo – no relatos 3 e 4, rege a organização do sistema de crenças/ sistema ideológico.

O SISTEMA OPERACIONAL

7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?

RELATO 1

As maiores diferenças surgem no dia a dia, na dificuldade de comunicação, nas relações pessoais, no preconceito. Como já citei, a comunidade surda sofre mais pelo despreparo das pessoas e da comunidade em geral para lidar com os surdos.

RELATO 2

Pra mim se trata de capacidade auditiva, de língua, de pensamento, e não de cultura. Acredito que mesma cultura do ouvinte também é a do surdo. É necessário muito mais do que apenas língua para ter uma cultura.

RELATO 3

Além da maneira de se comunicar, acredito que haja diferenças no cotidiano e consequentemente nas relações interpessoais. Enquanto um ouvinte, ao relacionar-se com outros sujeitos, comumente tem uma de suas características predominantes destacadas como o aspecto que lhe confere uma identidade particular, seja seu bom humor, inteligência e afins. O surdo, provavelmente, terá sua deficiência como característica marcante, isto é, o surdo, antes de bem humorado, introvertido ou alegre, é tido como surdo. Por conseguinte, estabelece-se uma relação diferente para com os outros, e então muitas vezes advém a necessidade de afirmar-se em um modo diferente de ser, nesse sentido, cria-se uma espécie de cultura particular, um ser social distinto; fenômeno recorrente entre as minorias. Sumamente, sob meu ponto de vista, esse fenômeno decorre de dois fatores: a falta de inclusão cultural dos surdos e a ausência de uma sociedade preparada para atender as necessidades particular desse grupo.

RELATO 4

Ser surdo significa ter uma limitação auditiva e viver em uma sociedade completamente diferente em atitudes e valores, assumindo como língua natal a libras. Ouvinte significa ter audição plena e participar da sociedade a qual está inserida e ter por língua natal o português.

O relato 1 do funcionário do curso Letras- Libras da UFPE é permeado pelo universo reificado, ou seja, discursos sobre diferença percorrem todo o texto – diferença, neste momento, entendida como diversidade e não como dessemelhança (como vimos dentro dos relatos dos alunos ouvintes da UFPE). Há uma grande divergência entre diferença/diversidade e diferença/ dessemelhança. A primeira perspectiva trata o sujeito surdo como agente capaz de atuar dentro da sociedade por meio de sua língua, a libras. A segunda encara o surdo como um sujeito limitado, isto é, privado de audição, as categorias atribuídas ao surdo são (re)construídas em oposição ao sujeito ouvinte, isto é, deficiente, anormal (pois foge do modelo padrão de normalidade – ouvinte) etc. A (re)construção das categorias que fazem parte da RS do surdo enquanto diferente/ diversidade fica mais evidente, no relato, na questão 7 que trata sobre as diferenças entre surdos e ouvintes. O autor do relato, ao responder à questão, fala sobre diferenças não intrínsecas aos sujeitos a partir de características genéticas, mas de diferenças que emergem no cotidiano por conta das dificuldades de comunicação e do preconceito. Ou seja, as diferenças são, segundo a perspectiva do autor, resultado do “despreparo das pessoas e da comunidade em geral para lidar com os surdos”. Podemos concluir que para o funcionário não há uma diferença/ dessemelhança natural entre surdos e ouvintes, mas uma diferença imposta socialmente, especialmente linguística visto que poucos ouvintes são fluentes em libras. Por conta desses obstáculos que emergem na sociedade por causa de diferenças linguísticas, o surdo é categorizado, em mais de um momento, dentro do relato, como um lutador. As seleções lexicais do autor deixam seu ponto de vista sobre o sujeito em questão claro: “batalha”; “enfrenta”; “conquistando”.

Para o autor do relato 2, a distinção entre surdos e ouvintes se dá, não por questões culturais, mas por diferenças linguísticas. O autor menciona também que a diferença entre os grupos “se trata de capacidade auditiva [...], de pensamento [...]”. É interessante notar, que até o momento, o discurso deste autor parecia ser o que mais sofria influência dos princípios de inclusão e diversidade. No entanto, podemos perceber que o autor faz uma clara distinção entre os grupos a partir da capacidade/ incapacidade auditiva dos indivíduos.

O autor do relato 3 defende que a diferença/ dessemelhança é (re)construída dentro do olhar do outro por causa da falta de preparação da sociedade: “a falta de inclusão cultural dos surdos e a ausência de uma sociedade preparada para atender as necessidades particular desse grupo” geram diferenças e “cria-se uma espécie de cultura particular, um ser social distinto; fenômeno recorrente entre as minorias”. Além disso, ao diferenciar surdos e ouvintes, o autor defende que os indivíduos do segundo grupo são identificados por suas características pessoais como: “bom humor, inteligência e afins”, mas, quem pertence ao primeiro grupo, os dos surdos, “*terá a sua deficiência como característica marcante*, isto é, o surdo antes de bem humorado, introvertido, ou alegre, é tido como surdo” (grifo nosso). Podemos, dentro do discurso do autor, identificar o olhar do outro ao categorizar o sujeito surdo. Vale salientar que, dentro do seu discurso, recorrentemente, o autor afirma que apesar dos deficientes apresentarem uma “falta de aptidão”/ incapacidade isso não significava inferioridade: “essa colocação não implica em afirmar que a experiência de um deficiente seja inferior” (questão 5); “[...] essa falta de aptidão, não sobrepõe as potencialidades humanas dos indivíduos, não os tornam inferiores [...]”. Verificamos, aqui, a tentativa de acomodar as normas sociais ao sistema operacional, no entanto, apesar do esforço o autor ainda categoriza o surdo como deficiente.

No relato 4, por sua vez, o autor diferencia surdos e ouvintes com base numa “limitação auditiva”. Enquanto os ouvintes têm “audição plena”, “ser surdo significa ter uma limitação auditiva”. Mas, as diferenças não estacionam apenas no aparelho auditivo dos sujeitos, segundo o posicionamento do autor no relato a limitação repercute, para os surdos, na convivência em sociedade, nas atitudes e nos valores (embora o autor não deixe claro essas diferenças). Vale salientar que “ouvinte significa ter audição plena e *participar da sociedade* a qual está inserida [...]. (grifo nosso)”. O autor, neste momento, para descrever o surdo, diferencia este do ouvinte, portanto, se o ouvinte goza da audição plena enquanto o surdo possui uma limitação nessa área e o ouvinte participa na sociedade, isso significa afirmar que o surdo possui também uma limitação nesta área já que o autor constrói seu relato com base no discurso surdo X ouvinte, isto é, na antinomia nós/ eles.

Verificamos que, nos relatos 2, 3 e 4, o sistema operacional discrimina surdos e ouvintes (nós X eles) a partir da perda/ incapacidade auditiva e, conseqüentemente, os sujeitos categorizam o surdo como diferentes/ deficientes.

O METASSISTEMA

2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.

RELATO 1

Os pontos positivos são a afirmação e reconhecimento da Libras como uma Língua oficial, as pesquisas iniciadas na área da língua brasileira de sinais. A criação de uma norma padrão, que possibilite a transmissão do conhecimento, ensino e aprendizagem desde o ensino fundamental até a universidade. A difusão da cultura surda e necessidade da acessibilidade para comunidade. Creio que não existam muitos pontos negativos em relação aos cursos de Letras Libras, que estão sendo criados e evoluindo com o passar do tempo. Existem dificuldades de incentivo, recursos e etc. Mas que estão sendo minimizados à pequenos passos.

RELATO 2

Acredito que um dos maiores pontos negativos é a disputa de poder entre surdos e ouvintes. Ser ouvinte se torna algo bem negativo, é visto como uma ameaça. Percebo também algo muito forte nessa separação, discursos como: “O surdo já fez o seu papel, agora é a vez dos ouvintes”. É como se tivessemos devendo a eles por todos os sofrimentos, mesmo lutando todos os dias para obter melhorias no ensino, nos direitos, na sociedade.

As vezes me pergunto, até quando os ouvintes serão vistos como uma raça opressora, preconceituosa, inimiga? Até que geração? pois a minha de ouvintes não amarrou as mãos.

Destaco mais um ponto negativo que é a falta de cobrança do português, segundo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2007, popularmente conhecida como Lei Libras, afirma em seu parágrafo único, que, a Libras não poderá substituir a modalidade escrita do português, mas sinceramente não é o que vem acontecendo, a Libras vem sendo tratada como Língua soberana, e quando se é apenas citado o uso do português escrito se é dito que por ser a segunda língua do surdo ou ele não compreende, ou deve ser aceito um português com estrutura da Libras. Acredito que assim como os ouvintes precisam evoluir na sinalização da língua de sinais, os surdos também precisam ter fluência no português escrito.

Pontos positivos:

A inserção do surdo na academia, proporciona um choque de cultura, tanto para os ouvintes como também para os próprios surdos.

Um maior contato com a língua e seus usuários, é como fazer um intercâmbio sem sair do país.

RELATO 3

Absteve-se em responder.

RELATO 4

Pontos positivos: Sem duvida o curso abriu as portas para um público novo dentro da UFPE, os surdos. Contribuir com a formação profissional de qualidade para os diversos públicos é de extrema importância. Ademais, para o público surdo que por limitação linguística geralmente tem a educação deficiente (salvo raras exceções).

Pontos negativos: O nível do curso em termos científicos é baixo. Transformar surdos em verdadeiros cientistas linguísticos não é missão fácil, acredito que com maior qualificação dos professores e criação de outros órgãos de suporte para suprir as deficiências educacionais dos surdos o curso teria cunho mais acadêmico e científico.

3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?

RELATO 1

Importantíssima! Não é um batalha fácil, mas eles aos poucos estão conquistando seu espaço. A lei de libras foi e é um grande passo. No último ENEM o tema da redação trouxe um grande protagonismo para a temática. A criação dos cursos de Letras Libras e a obrigatoriedade de certos cursos terem disciplinas de introdução a Libras é reflexo da posição que a comunidade surda começou a ocupar. Eles são tão capazes quanto qualquer pessoa. Existem muitas dificuldades ainda, seja problemas de comunicação, de espaço no mercado de trabalho, preconceito, ou qualquer outra coisa. Mas a culpa não é deles, mas da sociedade que não é preparada para tal.

RELATO 2

Conquistas muito valiosas que o afirmam como um indivíduo que faz parte da sociedade e merece usufruir dela com o mínimo de barreiras possíveis. As conquistas das comunidades surdas mostram um grande avanço tanto nos tempos em que vivemos, quanto na mente da sociedade que passa agora a se interessar pela pessoa deficiente com um olhar diferenciado, não mais como um ser que deve estar a margem da sociedade, mas sim um ser pensante que luta e garante os seus direitos. Ainda existem sim muitas barreiras, mas limitações todo ser humano tem e sempre terá.

RELATO 3

Fundamentais mas insuficientes. O ensino de Libras em cursos de licenciatura representa uma grande conquista da comunidade surda visto que possibilita ao professor comunicar-se com o aluno surdo de forma muito mais adequada e assim proporcioná-lo um maior aprendizado. Com isso, dá-se um passo adiante na diminuição das divergências existentes entre as dificuldades de aprendizados de surdos e ouvintes. Mesmo com esse avanço ainda existem diversas conquistas a serem realizadas.

Os surdos encontram dificuldades em integrar-se socialmente pois sua língua não é comum à todos. Dessa forma, eles têm que enfrentar uma série de empecilhos como a inclusão no mercado de trabalho, acesso à cultura e uma infinidade de outros problemas que advém da falta de comunicação adequada.

RELATO 4

Os surdos estão conquistando a cada dia o seu espaço na sociedade e acredito que com o passar dos anos o espaço será cada vez maior. Apoio essa expansão.

4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?

RELATO 1

A Libras faz parte da cultura do surdo, é incorporada como a identidade deles. É o jeito que eles tem de se comunicar com o mundo. Hoje depois da Lei de Libras a língua de sinais se tornou como mais um meio de afirmação e empoderamento da comunidade surda.

RELATO 2

A Libras para a comunidade surda significa absolutamente tudo! Muito mais que uma língua, a Libras é como um herói para o Surdo, que o salvou do mundo do silêncio e proporcionou ao surdo a oportunidade de ser ouvido, visto, sentido.

RELATO 3

Creio que seja extrema, afinal, a comunicação é primordial para exprimir nossos anseios, opiniões, desejos e toda a gama de expressividade que um indivíduo possa querer

compartilhar. Apesar da comunicação humana se dar de diversas formas, a língua é de fundamental importância para o estabelecimento de um entendimento inteligível da mensagem e da intenção do emissor. Nesse sentido, acredito que na mesma medida que o português se apresenta como imprescindível ao ouvinte brasileiro, a Libras também ao surdo.

RELATO 4

A Libras para o surdo é sua língua natal e de extrema importância para sua comunicação. Assim como o português é para nós tão natural e expansiva em significados e significações, a libras representa o mesmo para o surdo.

6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com os surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.

RELATO 1

É uma experiência bem gratificante. Trabalhar com educação é bem gratificante e trabalhar com educação e libras. Seja na geração de materiais acessíveis, pesquisas e etc. Tive a oportunidade de dar algumas aulas sobre edição de vídeos para alunos do Curso de Letras Libras da UFPE em parceria com o professor Cristiano Monteiro. A aula era baseada em diretrizes da ABNT para vídeos em Libras e de técnicas de fotografia e edição. E o retorno gerado no fim da disciplina foi muito bom.

RELATO 2

Trabalhar com surdos as vezes é bom, mas as vezes é bem estressante. A comunicação as vezes não flui, por mais fluente que eu seja na língua, sempre uma informação é compreendida de forma distorcida, ou quando ele lhe pede um favor, tal favor deve ser feito na hora e as pressas, sempre sinto um ar de superioridade. Exemplo, hoje um aluno veio me pedir para que lhe enviasse um ofício e respondi que até o final da tarde o enviaria, e ele de forma bem grosseira disse que queria logo. Não acredito que isso ocorra com todos os surdos não, mas na maioria das vezes eles são muito dependentes dos ouvintes. Ao emitir um e-mail por exemplo, por mais simples que seja, eu sempre tenho que fazer a transcrição ou correção, e como não sei dizer não, acabo que faço. Mas também existem momentos bons, quando conversamos sobre coisas aleatórias. Por exemplo, me divirto bastante com as histórias.

Concluo dizendo que trabalhar com surdos exige muita paciência.

RELATO 3

Absteve-se de responder.

RELATO 4

Dividir um espaço com uma pessoa surda, cega ou com qualquer outra limitação é muito interessante pois consegue provar para nós as diversas facetas do ser humano. Acredito ser enriquecedor do ponto de vista de convivência com pessoas diferentes. No entanto, as comunidades fechadas surdas impedem a interação. Conheço surdos que levam uma vida integrada a sociedade como um todo e outros que parecem fazer parte de uma sociedade secreta.

Trabalhar com surdos se constitui um grande desafio, pois atender de forma eficiente a uma pessoa que tem uma cultura e educação diferentes da sua não é fácil. Não dá para saber se o seu trabalho está sendo bem feito quando não existe um Feedback. Sem contar com a “incompatibilidade” de procedimentos. O certo para mim pode não ser para um surdo.

Houve uma situação que marcou bastante em um evento, quando aceitei participar da organização. Como tenho conhecimento acadêmico e também experiência no assunto achei que poderia contribuir para enriquecimento da empreitada... mero engano! Pois apesar de

planejar todos os protocolos e ter trabalhado para seguir a padronização de um evento científico a realidade foi bem diferente. Os organizadores surdos fizeram exatamente o que quiseram, bagunçaram tudo e percebi que para eles aquela era a forma correta. Houve um momento que precisei pedir que confiassem no meu trabalho para que a programação não fosse alterada e só neste quesito (a contragosto) fui atendida. Senti que não podia contribuir em nada e que no final das contas todo meu conhecimento e experiência foi ignorado.

E então percebi que eles adoraram o evento bagunçado que fizeram... então fica a dúvida: a errada sou eu??

No relato 1, por conta de obstáculos que emergem na sociedade por causa de diferenças linguísticas, o surdo é categorizado, em mais de um momento, como um lutador. As seleções lexicais do autor deixam seu ponto de vista sobre o sujeito em questão claro: “batalha”; “enfrenta”; “conquistando”. Na questão 3, ao responder sobre as conquistas dos surdos, o autor diz que “não é uma batalha fácil, mas aos poucos estão conquistando seu espaço”. Além disso, na mesma questão cita algumas vitórias decorrente da “batalha”: “A lei de libras é um grande passo”; “no último ENEM o tema da redação trouxe um grande protagonismo para a temática”. Vale salientar que protagonista, deriva do grego *protagonistes*, “protos” significa principal ou primeiro e “agonistes” significa lutador ou competidor. Novamente, o autor categoriza o surdo como lutador e, neste momento, também como agente social e chama a atenção que o “tema”, relativos à surdez, ganha espaço para debate na cena nacional. Esse “protagonismo” social ainda ganha mais força no cenário nacional por causa da atual “criação dos cursos de Letras-Libras e a obrigatoriedade de certos cursos terem disciplinas de introdução a Libras é reflexo da posição que a comunidade começou a ocupar”. Podemos, pois, concluir que o autor não só reconhece a importância das conquistas do grupo como também os categoriza como lutadores e protagonistas, ou seja, agentes.

Na questão 4, o autor fala sobre a importância da língua, libras, para a comunidade surda: “A Libras faz parte da cultura do surdo, é incorporada a identidade deles”. O posicionamento do autor ratifica a ideia de que a libras esteja no centro da RS sobre o sujeito surdo posto que ela além de fazer “parte da cultura do surdo”, faz parte da própria “identidade” desses sujeitos.

Apesar da importância dada à Libras, o autor do relato 2, na questão 2, não só admite haver uma disputa pelo poder dentro de sala de aula, “acredito que um dos maiores pontos negativos é a disputa de poder entre surdos e ouvintes” – vale salientar que, para o autor, essa disputa parte dos surdos porque estes veem os ouvintes como “uma raça opressora, preconceituosa, inimiga”, “É como se tivéssemos devendo a eles por todos os sofrimentos” –

como também participa dessa disputa ao defender o uso e a importância do português, “a Libras não poderá substituir a modalidade escrita do português”, e ataca o tratamento dispensado à Libras em sala e a aparente negligência em relação à escrita do português, “a Libras vem sendo tratada como língua soberana, e quando se é apenas citado o uso do português escrito se é dito que por ser a segunda língua do surdo ou ele não compreende, ou deve ser aceito um português com a estrutura da Libras”. Na questão 3, o autor, ao falar sobre as conquistas realizadas pelo sujeito surdo, o categoriza como um sujeito agente, “indivíduo que faz parte da sociedade”, um “ser pensante que luta e garante os seus direitos”.

O autor do relato 3, nas questões 3 e 4, confere dignidade ao falar sobre as conquistas do grupo e atribui ao surdo agência social por meio da libras; “a comunicação é primordial para exprimir nossos anseios, opiniões, desejos e toda gama de expressividade que um indivíduo possa querer compartilhar. [...] acredito que na mesma medida que o português se apresenta como imprescindível ao ouvinte brasileiro, a Libras também ao surdo”.

O autor do relato 4, por sua vez, ao longo do seu relato, para descrever o surdo, o diferencia do ouvinte, portanto, se o ouvinte goza da audição plena enquanto o surdo possui uma limitação nessa área e o ouvinte participa na sociedade isso significa afirmar que o surdo possui também uma limitação nesta área já que o autor constrói seu relato com base no discurso surdo X ouvinte, isto é, na antinomia nós/ eles. É interessante lembrar os estudos de Staerklé (2015: 209) sobre antagonismos intergrupais, “uma categoria-chave das representações sociais”:

Julgo que estes antagonismos desempenham um papel fundamental no pensamento corrente em geral e na legitimação do pensamento e da ação política em particular. Eles fornecem modelos de pensamento normativos e contranormativos, mostrando assim o tipo de comportamentos e de atitudes que são suscetíveis a ser alvo de chacota e, eventualmente, sancionados. Como sinalizações normativas, os antagonismos intergrupais orientam o pensamento das pessoas para as formas socialmente aceitáveis e legítimas [...] (STAERKLÉ, 2015: 208- 209).

Em outras palavras, Para Staerklé (2015), o antagonismo entre os grupos sociais ratifica os modelos de comportamento normativo, o nosso comportamento é socialmente aceito e correto o do outro, por sua vez, é, conseqüentemente, errado. Podemos observar esse tipo de avaliação na questão 6 onde o autor narra o episódio sobre o arranjo de um evento e reprova a forma como os surdos (eles) conduziram a organização deste, “achei que poderia contribuir para enriquecimento da empreitada... mero engano! Pois apesar de planejar todos os protocolos e ter trabalhado para seguir a padronização de um evento científico a realidade foi bem diferente. Os organizadores surdos fizeram exatamente o que quiseram, *bagunçaram* tudo e percebi que para eles aquela era a forma correta” (grifo nosso). O autor categoriza o

evento organizado pelos surdos como bagunçado, ou seja, o padrão de comportamento do ouvinte (nós) seria o organizado/ correto enquanto o comportamento do surdo (eles) seria bagunçado/ errado.

Para Staerklé (2015) a construção da RS de um grupo baseia-se na oposição entre o *nós* e o *outro*. Como vimos acima, o autor do relato (re)constrói a RS sobre o surdo, em seu discurso, em oposição a RS do ouvinte. Vale salientar que o autor do relato chama atenção sobre diferenças entre valores, atitudes e participação social. Esses são alguns dos elementos que Staerklé (2015) inclui no seu modelo heurístico designado “Modelo de Representação da Ordem Social” (MROS). Segundo o autor, o modelo, criado com o foco “no papel das representações sociais nas relações entre grupos levou-me a tentar formalizar a maneira como os valores sociais e os sistemas de crença política intervêm na organização de relações sociais” (STAERKLÉ, 2015: 217). Este modelo organiza as representações com base nos relacionamentos intergrupais antagônicos e focaliza valores morais, atuação social, diversidade social e desigualdade estrutural entre os grupos analisados.

É, portanto, esperado que, ao descrever ou ao (re)construir a RS sobre os surdos, recrie-se a descrição com base na oposição surdos X ouvintes, “O processo de diferenciação categorial, por sua vez, baseia-se em representações de diferenças entre grupos e categorias que se relacionam entre si através de relações intergrupais antagônicas”¹⁶ (STAERKLÉ, 2009: 1101). Ao longo do relato, o autor constrói o seu discurso com base na segregação entre o *nós* (ouvintes) e o *outro* (surdos). Vale salientar que ele, na questão 6, fala sobre a separação entre os grupos em análise; “as *comunidades fechadas* surdas impedem a interação. Conheço surdos que levam uma vida integrada a sociedade como um todo e *outros que parecem fazer parte de uma sociedade secreta*” (grifo nosso). Além disso, a (re)construção da RS sobre o surdo – sujeito privado de audição, sem participação social, “diferente em atitudes e valores” – se dá por meio de uma relação antagônica com a (re)construção da RS sobre o ouvinte – sujeito que tem “audição plena”, participa da sociedade etc.

Nos três primeiros relatos, conseguimos enxergar que os discursos parecem ser contraditórios na forma como a RS sobre o surdo é (re)construída, em outras palavras, ora o surdo é categorizado como deficiente, ora como diferente/ diverso e agente social. Essa aparente contradição se dá porque os sujeitos tentam, em seus discursos, criar uma amálgama entre o elemento central da RS sobre o surdo, a deficiência, e o metassistema regido

¹⁶“the process of categorical differentiation, in turn, is based on representations of differences between groups and categories which are related to each other through antagonistic intergroup relations” (STAERKLÉ, 2009: 1101).

especialmente pelas normas sociais, ou seja, os princípios de inclusão social e diversidade. Podemos observar dentro dos discursos analisados que ora o surdo é tratado a partir de sua limitação/ perda auditiva, ora como um “lutador” e agente social.

4.4 Síntese das análises dos discursos dos funcionários

No discurso dos funcionários – todos ouvintes –, percebe-se ainda a influência do senso comum sobre noções (como ancoram) de deficiência, mas percebe-se, também, a grande influência do universo reificado. Este último está mais presente no discurso dos funcionários do que no discurso dos alunos, especialmente dos alunos ouvintes.

Ao analisar o cenário ambíguo (presente na questão 1), os funcionários procuram coerência no texto 1 a partir da noção de igualdade ou da diferença/ diversidade, isto é, não leem com estranheza o texto: “partindo da ideia de igualdade, independente da condição da pessoa, e sem caracterizá-la por isso, o texto é totalmente coerente” (Relato 1 dos funcionários); “acredito que o primeiro texto abrange as pessoas de forma geral, pessoas e suas diversas diferenças” (Relato 2 dos funcionários).

Os surdos são categorizados como agentes; como um “ser pensante que luta e garante os seus direitos” (Relato 2 dos funcionários); como sujeitos que, embora no passado foram marginalizados, hoje “estão conquistando a cada dia o seu espaço na sociedade” (Relato 4 dos funcionários).

A seleção lexical dos funcionários, ao responder à questão 3 sobre as conquistas dos surdos, estão dentro de um campo semântico que se refere à “batalha”: “conquistando”, “avanço”, “protagonismo”, “luta”. Desta forma podemos concluir que um dos elementos que compõem a RS sobre o surdo é que são indivíduos batalhadores, em outras palavras, esta seleção enquadra o surdo sob o sustentáculo de sujeitos agentes que lutam para garantir seus direitos. Esses direitos não se restringem aos muros da universidade, mas expandem-se para a sociedade da qual fazem parte. O autor do relato 1 cita, para demonstrar a força da comunidade, que “no último ENEM o tema da redação trouxe um grande protagonismo para a temática” (Relato 1 dos funcionários).

Um ponto em comum na (re)construção da RS em todos os discursos analisados (funcionários, professores surdos e ouvintes e alunos surdos e ouvintes) é a centralidade da libras na RS sobre o surdo: “a libras faz parte da cultura do surdo, é incorporada como a identidade deles” (Relato 1 dos funcionários); “a libras para a comunidade surda significa absolutamente TUDO!” (Relato 2 dos funcionários).

Como exposto inicialmente, o discurso dos funcionários ora é influenciado pelo senso comum – e, consequentemente, associam o surdo à deficiência/ limitação – ora, e com mais frequência, é atravessado pelo discurso da diferença/ diversidade e o surdo é categorizado como “um indivíduo com pertencimento de uma cultura e identidade que se dá através de uma língua (Libras)” (Relato 2 dos funcionários), “um sujeito com suas particularidades de percepção de mundo” (Relato 1 dos funcionários). Ou seja, a RS sobre o surdo é ancorada no discurso da diversidade, o surdo é diferente no que diz respeito à língua que usa (libras) e na forma como percebe, captura e fala a realidade – por meio dos olhos e mãos. A diferença entre surdos e ouvintes se dá “no dia a dia, na dificuldade de comunicação, nas relações pessoais, no preconceito” (Relato 1 dos funcionários). Isso significa afirmar que a diferença entre os grupos não é inata, mas emerge do preconceito “pelo despreparo das pessoas e da comunidade em geral para lidar com os surdos” (Relato 1 dos funcionários).

Abrie (1998) defende que quanto mais contato um grupo possui com o objeto representado tanto mais descritiva será a RS sobre o objeto, no entanto quanto menos contato, mais ideológica será a RS sobre o objeto. Os funcionários, do grupo dos ouvintes, são os que têm, dentro do curso, menos contato com os surdos. Isso pode ser, em parte, razão para a (re)construção da RS sobre o surdo pelos funcionários ser mais ideológica que descritiva. O contrário acontece com os alunos ouvintes (grupo dos ouvintes que mantém maior contato com os surdos) e com os professores ouvintes.

Vale salientar, no entanto, que parte dos funcionários categorizam o surdo como um grupo dessemelhante dos ouvintes e ancoram a RS sob o discurso da deficiência/ limitação: “ser surdo significa ter uma limitação auditiva” enquanto que ser “ouvinte significa ter audição e participação da sociedade a qual está inserida” (Relato 4 dos funcionários).

No entanto, a maior parte dos funcionários encaram a deficiência como algo “que limita o ser humano, que o impede de realizar qualquer coisa que esteja ao seu alcance” (Relato 4 dos funcionários), “é ter dificuldades ao sentir limitações” (Relato 2 dos funcionários). Apenas um dos funcionários não ancora a deficiência à limitação, mas à diferença:

Antigamente era “normal” caracterizar as pessoas, por suas limitações ou as chamadas “deficiências”, creio que hoje em dia esse pensamento está em fase de mudança, e começamos a deixar de lado essa caracterização a partir das diferenças entre as pessoas. As pessoas são particulares, todos temos diferenças, que incluem diferenças físicas, de percepção, de ideais e etc. Então todos somos diferentes e não deficientes.

4.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS FUNCIONÁRIOS

A ORGANIZAÇÃO INTERNA DA RS SOBRE O SURDO

1) Os textos são coerentes? Por quê?

RELATO 1

Com relação ao texto 1, não considero coerente no sentido de que a segunda imagem, da esquerda para a direita, não representa necessariamente uma pessoa com deficiência, na verdade não indica nenhum significado específico. Também a quarta imagem, da esquerda para a direita, embora represente uma pessoa com um dos braços incompletos indicando uma deficiência, não é uma imagem comum para placas de sinalização de espaços para pessoas com deficiência como denotam a primeira e a terceira imagem. Então, por desconexão dessas imagens, não considero um texto coerente. Já com relação ao texto 2, acredito que seja coerente por apresentar três sinalizações que remetem à pessoas com deficiência. Embora acredito que a sinalização para pessoas com deficiência visual seja diferente dessa que está sendo apresentada.

RELATO 2

Os textos mostram símbolos convencionados de Pessoas com deficiência. Foi algo convencionado. Coerente? Depende. Texto 2: Uma orelha cortada simbolizando surdez, remete-se a falta de audição. Uma pessoa com bengala, o uso da bengala remete-se a cegueira, o tato da pessoa cega. E uma pessoa numa roda que simboliza uma cadeira de rodas, remete-se a pessoa com deficiência física. Vejo os símbolos como algo convencionado. Se ilógico, porém eles trazem uma mensagem sim.

RELATO 3

No texto 1 identifico os símbolos usados internacionalmente para identificar espaços relativos pessoas cadeirantes (ou com mobilidade reduzidas) e pessoas com deficiência visual, mas em ambos os símbolos percebo suscitar dúvidas, no primeiro fica clara a representação de cadeirante, mas não para mobilidade reduzida, como idosos, pessoas que usam muletas, etc. No segundo caso, para pessoas com deficiência visual, não encontramos uma representação de pessoas com baixa visão e a figura com a bengala pode também ser confundida com idoso que usa bengala. Os demais quadros, não consegui identificar o que representam.

RELATO 4

Sim, porque eles apresentam aspectos em comum no tocante ao universo da deficiência, mostrando tipos de deficiência (auditiva, visual, motora).

A resposta da questão 1, do relato 1, é reveladora com relação à influência do discurso do senso comum; ao julgar a coerência dos textos 1 e 2, o professor atribui incoerência ao primeiro texto e coerência ao segundo porque “a segunda imagem, da esquerda para a direita, não representa necessariamente uma pessoa com deficiência”. Ou seja, o autor faz uma distinção grupal entre deficientes e não deficientes; a união de ambos no texto, aparentemente, o torna incoerente ao olhar do professor, enquanto o segundo texto, “por apresentar três sinalizações que remetem às pessoas com deficiência”, é julgado como coerente. Além disso,

ao ler e explicar “a quarta imagem, da esquerda para a direita” do primeiro texto, o autor associa a ideia de incompletude à deficiência; “[...] embora apresente uma pessoa com um dos braços incompletos indicando uma deficiência [...]”.

O autor do relato 2 não deixa a sua opinião sobre a coerência dos textos muito clara. Ele os julga “ilógico”, mas ao mesmo tempo “eles trazem uma mensagem sim”, além disso, admite que vê “os símbolos como algo convencionado”. No entanto, a partir da resposta dada não podemos julgar, sob o seu ponto de vista, a centralidade da eficiência na RS sobre o surdo. O autor do relato 3, por sua vez, não questiona a organização ou a coerência dos textos.

Já o autor do relato 4, ao responder a primeira questão, categoriza o surdo como deficiente, julga ambos os textos como coerentes – parece desconsiderar a segunda imagem que compõe o texto 1, pois não faz nenhuma referência a esta, apenas responde que os textos “apresentam aspectos em comum no tocante ao universo da deficiência, mostrando tipos de deficiências (auditiva, visual, motora)”.

Verificamos que, mesmo dentro do discurso dos professores ouvintes, sujeitos que estão mais imersos no universo reificado, a organização interna da RS sobre o surdo parece, ao analisar as respostas dadas à primeira questão, ser (re)construída a partir da deficiência, ou seja, esse elemento parece ainda fazer parte do núcleo central. No entanto, a partir da análise dos relatos como um todo, diferente dos outros discursos já analisados, a deficiência parece ser ancorada de uma maneira distinta. A análise mais aprofundada das demais questões e da organização do sistema operacional e do metassistema nos ajudará a enxergar com mais precisão o assunto.

O SISTEMA DE CRENÇAS/ SISTEMA IDEOLÓGICO

8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

RELATO 1

Deficiência é um termo que é aplicado em referência às pessoas que possuem algum tipo de comprometimento no desenvolvimento físico ou mental, causando dificuldades, diferenças, necessidades de determinadas adaptações. Há entretanto a perspectiva de não se considerar a deficiência como um problema mas mais como uma diferença, que em certos casos precise de diferentes olhares e percepções, mas que não previnem o ser humano de ser o que ele é.

RELATO 2

Na minha concepção, Deficiência é **falta**. Quando há um vácuo, há uma deficiência. Se nos faltar audição, temos uma deficiência. Se nos faltar visão, temos uma deficiência...

RELATO 3

É outra invenção social permeada pela consciência da falta.

RELATO 4

Vejo a deficiência como uma limitação que impede o indivíduo de usufruir plenamente ao que seria biologicamente natural para o humano, como ouvir, enxergar, andar, etc.

5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?

RELATO 1

Ser surdo é apreender e compreender o mundo ao seu redor sem a necessidade dos sons e, por isso, por meio de outros sentidos. Esse novo jeito de perceber o mundo provoca um jeito diferente de se expressar, por meio de imagens e significados visuais, que fazem com que possamos compreender a plasticidade do cérebro humano em se adaptar às situações que lhes são propostas. Acredito, entretanto, que essas diferenças não tornam os surdos seres especiais ou necessitados, apenas diferentes.

RELATO 2

Ser surdo é questão de identidade. Nem todos que nasceram com uma deficiência auditiva se consideram surdos. Ser surdo é assumir que tem uma deficiência e mostrar que esta não o impede de ser feliz e realizar seus objetivos.

RELATO 3

Essa não é uma resposta simples. Ainda mais porque sou ouvinte. Acredito que a melhor descrição dos surdos, fazemos no cotidiano, exprimindo nosso pensamento sobre eles na prática. Nesses anos de convívio com eles são certas características que me chamam atenção. 1) estrategistas: os surdos aprendem a sobreviver em meio a uma maioria que não consegue se comunicar com ele integralmente, isso faz com que eles desenvolvam diversas estratégias ao longo da vida, a mais marcante delas é a organização em comunidades. 2) criativos e podem nos oferecer um ponto de vista que não alcançamos como ouvintes 3) visualmente e sensitivamente atentos 4) desconfiados dos ouvintes 5) muito inteligentes 6) com grandes dificuldades de escrita 7) têm afinidade natural com as novas tecnologias 8) Críticos e polêmicos 9) Às vezes bobos e manipuláveis 10) variadamente surdos, ou seja, não se pode englobar essas pessoas em categorias do ponto de vista fisiológico.

Obs.: Essas características não devem nunca ser entendidas como um perfil geral, onde não existam ou predominem as particularidades. Como disse é uma resposta difícil.

RELATO 4

Ser surdo é uma construção social, linguística, cultural e identitária, marcada por uma história de sofrimento e discriminação experienciados pelos indivíduos surdos.

O relato do professor ouvinte do curso de Letras-Libras da UFPE é, constantemente, atravessado pelo universo reificado. Seu discurso está permeado pelo discurso acadêmico no que se refere à deficiência/ diferença. É interessante notar que o metassistema age, de maneira mais flagrante se comparado com o discurso dos outros grupos de sujeitos já analisados, sob o sistema operacional ao categorizar os surdos. No entanto, pode-se também perceber em alguns momentos a influência do discurso do senso comum sobre o assunto. Na questão 8, ao definir a deficiência, o autor a associa à diferença, mas também admite que a deficiência pode

causar dificuldades por causa de um “comprometimento no desenvolvimento físico e mental”. O autor fala sobre a perspectiva de “não considerar a deficiência como um problema, mas como uma diferença”. Podemos perceber que há uma mudança sensível na maneira como a deficiência é ancorada, como algo que pode comprometer o sujeito, porém não é um problema, mas uma diferença. Isso pode ser ratificado ao analisar a resposta da questão 5; ao descrever o sujeito surdo, o autor não parte do ponto da deficiência, mas do que torna o surdo diferente: sua percepção da realidade por outros meios que não contem com os sons, “ser surdo é apreender e compreender o mundo ao seu redor sem a necessidade dos sons e, por isso, por meio de outros sentidos. Esse novo jeito de perceber o mundo provoca um jeito diferente de se expressar, por meio de imagens e significados visuais [...]”. Essa diferença, segundo o autor, permite que o surdo desenvolva capacidades diferentes dos ouvintes. Isso significa afirmar que o autor não correlaciona a surdez à incapacidade/ deficiência, mas relaciona a surdez à diferença e a capacidades diversas, “sensibilidade para determinadas coisas, que podem passar despercebidas para ouvintes, como detalhes da expressão facial do outro”.

Para o autor do relato 2, a deficiência “é falta”, um vácuo, isto é, um vazio; espaço sem matéria ou desprovido de conteúdo. Parece que o autor usa os termos “vácuo” e “falta” como intercambiáveis. Mas falta de quê? “Se nos faltar audição, temos uma deficiência”; a falta de um dos sentidos, segundo o ponto de vista do autor, é uma prerrogativa para categorizar um indivíduo como deficiente. Neste momento, a deficiência está associada à diferença/ dessemelhança, pois o autor foca no que aparentemente falta ao sujeito surdo. No entanto, apesar de ancorar a deficiência como falta, na questão 5, o professor associa a surdez a uma questão identitária, ou seja, afasta ou desassocia a surdez da deficiência/ limitação: “nem todos que nasceram com uma deficiência auditiva se consideram surdos. Ser surdo é assumir que tem uma deficiência e mostrar que esta não o impede de ser feliz e realizar seus objetivos”. Neste momento, deficiência se afasta do discurso da limitação para aproximar-se de questões identitárias. Ser surdo é assumir-se como tal diante de uma sociedade majoritariamente ouvinte, é tomar a Libras como um meio de vida e de luta.

No relato 3, a categoria deficiente/ incapaz é desconstruída dentro da organização da representação social sobre o surdo no interior do discurso construído pelo professor do curso Letras-Libras. Notamos que quanto mais envolvido no universo reificado, mais os sujeitos se afastam do discurso deficiente/ incapaz, diferente/ dessemelhante. Na resposta 7 e 8, o autor deixa claro que a deficiência, entendida como falta, é uma “invenção social” assim como a

dessemelhança entre surdos e ouvintes. Esta última, a dessemelhança entre os sujeitos, seria uma invenção baseada numa representação social hegemônica dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte e que ignora os conhecimentos sobre o universo da surdez e, especialmente, da libras. É interessante notar a seleção linguística usada na construção da questão 5 sobre o que é ser surdo. Neste momento, o professor seleciona os traços mais marcantes que compõem o perfil dos surdos, mas alerta que “essas características não devem nunca ser entendidas como um perfil geral, onde não existem ou predominem as particularidades [...]”. Algumas das características apontadas: criativos; visual e sensitivamente atentos; inteligentes; críticos e polêmicos etc. A primeira característica, no entanto, apontada pelo professor foi “estrategistas” porque “os surdos aprendem a *sobreviver* em meio a uma maioria que não consegue se comunicar com ele integralmente (grifo nosso)”. Pode-se entender *sobreviver* como: permanecer vivo apesar de algo, continuar vivendo depois de uma situação desastrosa. A seleção lexical do professor aponta para um conflito que permanece entre surdos e ouvintes. E por causa desse conflito, os surdos precisaram desenvolver características de estrategistas para sobreviver em meio a “guerra” contra ouvintes, e a principal estratégia apontada pelo autor é a “organização em comunidades”. Vale salientar a característica 4: “desconfiados dos ouvintes”; essa ratifica o que foi mencionado anteriormente. O conflito entre surdos e ouvintes não parece se estender a todo e qualquer ouvinte, mas especialmente àqueles que não conseguem “se comunicar com ele [surdos] integralmente”. A dualidade nós X eles é (re)construída dentro do discurso para apontar um conflito histórico entre surdos e ouvintes, outras *themas* como normal/ anormal, humano/ não humano, que fundamentam as distinção entre surdos e ouvintes nos discursos dos outros grupos, são desconstruídas dentro do discurso do professor.

A perspectiva do autor do relato 4 em relação à deficiência é ancorada no discurso da limitação/ incapacidade: “Vejo a deficiência como uma limitação que impede o indivíduo de usufruir plenamente ao que seria biologicamente natural para o humano, como ouvir, enxergar, andar, etc”. É interessante notar que o professor apesar de associar a deficiência ao surdo, em momentos específicos do relato, (re)constrói o discurso da diferença/ diversidade, ou seja, explica o sujeito surdo, não a partir de limitações, mas do que o torna particular. Na questão 5, o autor afirma que “ser surdo é uma construção social, linguística, cultural e identitária, marcada por uma história de sofrimento e discriminação”.

Verificamos que apesar de alguns professores ainda ancorarem a deficiência à limitação/ incapacidade – o sistema de crenças/ ideológico ainda é, em alguns momentos,

perpassado pelo senso comum –, os princípios que regem o metassistema visivelmente atuam sobremodo no funcionamento do sistema operacional, em outras palavras, o processo de categorização do sujeito surdo é atravessado pelos princípios de inclusão e igualdade. O sistema de crenças/ ideológico que influencia na operacionalização do sistema operacional e do metassistema é atravessado pela deficiência, mas por vezes influenciado pela noção da diversidade.

O SISTEMA OPERACIONAL

7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?

RELATO 1

A meu ver são diferenças especificamente relacionadas às línguas, o que consequentemente levam à diferenças no modo de ver o mundo e concebê-lo, assim como acontece com falantes de línguas diferentes. Entretanto, não vejo diferenças com relação à deficiência pois surdez não impede o surdo de fazer nada desde que possa usar sua língua (embora saibamos que no Brasil nem sempre é possível para o surdo exercer as mesmas atividades dos ouvintes com relação às línguas, mas teoricamente é assim).

RELATO 2

Há diferença? A única especificidade é a diferença linguística, o uso da Libras, que no entanto, somos ouvintes e também sabemos a Libras, então nos tornamos capazes de estabelecer uma comunicação, concluindo não haver diferenças.

RELATO 3

Ser surdo ou ser ouvinte é uma invenção onde o que está por trás são as relações sociais permeadas pelo tipo de linguagem.

RELATO 4

Acho que as diferenças estão ligadas à história de discriminação e marginalização que os indivíduos surdos sofreram pela concepção de surdez como patologia, e ao reconhecimento da Libras como língua natural dos indivíduos surdos, empoderando-os socialmente com uma língua. Penso que ser surdo é viver lutando constantemente por espaços e oportunidades que os ouvintes têm acesso com sem dificuldades por conta da questão linguística.

Na questão 7, o autor do relato 1, ao distinguir surdos e ouvintes, parte da noção da diferença/ diversidade e se distancia dos discursos da diferença/ dissemelhança ou da deficiência/ incapacidade: “a meu ver são diferenças especificamente relacionadas às línguas, o que consequentemente levam à diferenças no modo de ver o mundo e concebê-lo, [...] não vejo diferença com relação à deficiência pois a surdez não impede o surdo de fazer nada desde que possa usar sua língua”.

O autor do relato 2, ao responder sobre as diferenças entre surdos e ouvintes, inicialmente, faz uma pergunta retórica que expõe sua opinião sobre as diferenças entre os sujeitos em análise: “Há diferença?”. O termo diferença, aqui, assume a ideia de

dessemelhança e por esse motivo é negada por meio da pergunta. Logo após, o professor faz referência à língua dos surdos, a libras, para (re)construir o discurso da diferença enquanto diversidade: “a única especificidade é a diferença linguística, o uso da Libras”.

O autor do relato 3 aponta que a invenção social da dessemelhança é baseada nas “relações sociais permeadas pelo tipo de linguagem”. Segundo o ponto de vista do autor, a diferença – se é que de fato essa existe – se dá dentro das relações travadas dentro de uma sociedade oralista, ou seja, a noção da diferença se dá pelos canais utilizados nas interações sociais, pois, enquanto que um grupo usa o português, o outro usa uma língua gesto-visual: a libras. Mesmo dentro dos discursos dos professores, ou seja, dos sujeitos que participam ativamente do universo reificado, a Libras tem um lugar privilegiado dentro da organização estrutural da representação social sobre o sujeito surdo.

Na questão 7, o autor do relato 4, ao apontar as diferenças entre os sujeitos surdos e os ouvintes, distingue os sujeitos, não a partir de uma noção hegemônica de normalidade e falta, mas a partir de histórias e experiências divergentes: “as diferenças estão ligadas à história de discriminação e marginalização que os indivíduos surdos sofreram pela concepção de surdez como patologia”.

O sistema operacional, dentro do discurso dos professores, usa a libras, isto é, as diferenças linguísticas entre os grupos para (re)organizar a dualidade *nós X eles*. Consequentemente, ressignifica não só a *themata* que sustenta essa dualidade como também os pilares que ancoram a deficiência dentro da (re)construção da RS sobre o surdo.

O METASSISTEMA

2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique. RELATO 1

Como pontos positivos podemos elencar a reafirmação do reconhecimento da Libras enquanto língua e da sua importância para a educação das pessoas surdas; maior visibilidade para a Libras e para os alunos e professores surdos; crescimento das pesquisas na área; aumento na formação acadêmica de professores de Libras, surdos ou ouvintes; maior visibilidade para as demandas dos surdos com relação à acessibilidade. Como pontos negativos vemos a falta de conhecimento dos alunos sobre o funcionamento da universidade e a consequente vontade de querer fazer as coisas unicamente do seu jeito, sem observar a necessidade de seguir determinadas regras e modos de fazer universitários; a abertura para alunos que não tem vocação para a docência (acontece em qualquer área e pode ser contado como negativo também, mas observamos alguns casos no Letras Libras que estão no curso apenas pela língua e não pela profissão); muitos alunos surdos acreditam que são donos do curso porque é um curso com foco na Libras, como se a libras fosse apenas língua do surdo e como se eles tivessem posse da língua.

RELATO 2

O curso de Letras Libras traz benefícios a população de modo particular, a comunidade surda que vem há anos lutando por espaços linguísticos na sociedade. O curso proporciona às pessoas surdas e ouvintes a certificação de licenciado para o exercício do ensino da Libras, ao qual há muita procura de professores e poucas pessoas aptas à função. No momento só há a modalidade – Licenciatura e não bacharelado. Isso é um déficit, pois os ouvintes desejam a formação de intérprete de Libras, a maioria não deseja ser professor e no momento a Universidade só dispõe do curso para licenciandos.

RELATO 3

Positivos: promove a inclusão sócio-educativa de pessoas historicamente marginalizadas; leva ao meio acadêmico questões importantes que áreas como a linguística, a literatura e a educação ainda não debateram; questões que podem revolucionar o pensamento na área de letras; faz com que as pessoas surdas e usuárias de libras assumam seu protagonismo no contexto de criação do curso; abre novos campos de pesquisa e de mercado; faz parte de um amplo movimento mundial de promoção da acessibilidade.

Negativos: no conjunto de forças de seu processo de criação, vejo certo prejuízo quanto a um melhor preparo para a efetivação do curso, ou seja, em todos os níveis: do dimensionamento dos espaços, passando pela construção do currículo, pela montagem do corpo profissional até o aparelhamento instrumental desse curso, enxergo falhas.

RELATO 4

Como pontos positivos vejo: a questão do acesso ao ensino superior por parte dos indivíduos surdos através de um vestibular que considera as especificidades da surdez; as aulas serem ministradas em Libras, em sua maioria, com uma metodologia de ensino visual e um sistema de avaliação que possibilita ao aluno surdo se expressar na sua língua natural; o espaço de inclusão, em que somos motivados a lidar com percepções de mundo, culturas, identidades e línguas diferentes (português e Libras), tornando-os mais abertos à diversidade e conscientes das necessidades do outro, visto que essas necessidades são mais evidentes em um espaço marcado pela diversidade; a visibilidade que o curso tem dado para as lutas da comunidade surda.

Como pontos negativos vejo: a insuficiência na quantidade de intérpretes para garantir a acessibilidade diante do aumento constante da demanda por parte de alunos e professores surdos; o baixo nível de especialização dos professores surdos, gerando aulas que carecem de profundidade teórica; a falta de sensibilidade de alguns alunos e professores surdos para lidar com os desafios da inclusão.

3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?

RELATO 1

Acredito que são conquistas importantes, no sentido do seu desenvolvimento pessoal, educacional, profissional e como cidadãos de fato, levando-se em consideração a sua situação anterior à criação da lei de libras, por exemplo, em que muito pouco se via os surdos

participando de quaisquer atividades que qualquer pessoa participaria. São conquistas que demonstram muita força diante de todas as barreiras impostas pela sociedade em geral para o desenvolvimento do surdo.

RELATO 2

Todo ser humano busca conquistas pessoais, profissionais, amorosas, entre outras... Para qualquer uma delas requer esforço e luta, imagina se a pessoa tem alguma limitação? Esta conquista pode ser mais demorada ou sofrida. Vejo que os surdos têm conquistado seu espaço gradativamente. A maior de todas as conquistas foi o reconhecimento da língua em 2002. Porém, o respeito a sua cultura, seu jeito de pensar, falar... Ainda temos muito a aprender com eles e sobre eles. (falo como ouvinte). Foram pouquíssimas conquistas, realmente, estamos longe de tudo que desejamos alcançar como: Melhores escolas bilíngues, acessibilidades em vários ambientes sociais, profissionais capacitados.

RELATO 3

O reconhecimento da Libras foi um marco importante para tirar do isolamento histórico essas pessoas. A partir disso, pouco a pouco os surdos vão criando condições de crescer socialmente e profissionalmente com maior autonomia. Há ainda lutas importantes como a inclusão da Libras como disciplina curricular dentro das escolas brasileiras. Só chamo atenção para que as disputas ideológicas envolvidas nessas conquistas não tirem dessas pessoas a liberdade de escolha e que elas não caiam no erro do extremismo que a sociedade ouvinte lhes impôs em diversos momentos da história.

RELATO 4

Penso que essas conquistas são fundamentais para que os indivíduos surdos sejam respeitados em suas especificidades e para que eles tenham acesso as mesmas informações, produtos e serviços que os indivíduos ouvintes têm.

4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?

RELATO 1

Para a comunidade surda a Libras é a maior representação da sua identidade, uma vez que é por meio dela que as pessoas surdas conseguem desenvolver meios de se comunicar da maneira que melhor contemple as suas especificidades expressivas. Partindo do conhecimento sobre todo o histórico de imposição da língua oral para as pessoas com deficiência auditiva, o fato de ter uma língua que contemple as suas necessidades e lhes possibilite a comunicação de maneira natural é, de fato, muito importante.

RELATO 2

A Libras é a vida da Comunidade surda. O que seria um ser sem comunicação? O mesmo seria um surdo sem sua língua.

RELATO 3

Acho que contemplo essa resposta no comentário anterior.

RELATO 4

A Libras é de suma importância para a comunidade surda porque é a língua pela qual se comunicam e interagem e constituem sua percepção e compreensão de mundo.

6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.

RELATO 1

Trabalhar com surdo é poder perceber a sua sensibilidade para determinadas coisas que podem passar despercebidas para ouvintes, como detalhes da expressão facial do outro; que muitas vezes não percebemos, mas que eles, como tem o sentido da visão bem mais apurado e detalhista, conseguem perceber. Certa vez, estava conversando e fiz uma expressão facial que era contrária ao que estava dizendo, mas que não percebi que estava fazendo. Mas o surdo com o qual estava conversando percebeu e me falou, não era nada sério, mas foi interessante ver como eles são mais detalhistas com relação às expressões faciais.

RELATO 2

Trabalhar com surdos é um aprendizado constante. Eu amo a Língua de Sinais e é junto à comunidade surda que a desenvolvo. Ensinar a surdos é dividir histórias, conhecimentos e habilidades. Eles são um universo de sonhos, desafios, busca constante do caminho que pretendem percorrer, de onde querem chegar... (Lembrando que toda regra tem exceção. Afinal, somos seres humanos). Admiro demais a percepção dos surdos (no todo) tanto visual quanto olfativa. Certo dia na sala de aula, estava eu empolgada passando o conteúdo, quando olho para janela e percebo que cai muita chuva. Meu espanto foi enorme. – Nossa, quanta chuva. Uma surda me olhou e disse: - Já faz muito tempo. Você percebeu agora? Não senti o cheiro da chuva? Fiquei pasma! Realmente nunca senti o cheiro da chuva para perceber que estava chovendo. Por que o que me indica isso é o “barulho”. A partir deste dia, refleti o quanto nós ouvintes somos auditivos. Não desenvolvemos as habilidades que os outros sentidos nos propõe pelo hábito de sempre confiar na audição.

RELATO 3

No início significou um gesto de auxílio, um envolvimento altruístico, mas hoje significa parceria, tendo o respeito como limite regulador dessa relação surdo-ouvinte. Já vi muitos surdos saírem da condição de excluídos e socialmente menosprezados, confundidos com doentes mentais, para uma evolução que os deixa conscientes de seu espaço e de seus direitos. Modificação que é moldada pelo efeito que a inserção na condição comunicativa adequada a ele é capaz de permitir. A escola é um importante agente para promover essa condição, mas na prática pode ou não fazê-lo. Para mim a comunicação é condição para a educação. Um episódio: Encontrei uma aluna minha surda no INSS junto com seu pai. Perguntei em Libras o que ela estava fazendo ali. Ela disse que não sabia, seu pai a levou e me pediu que perguntasse a ele o que estavam fazendo ali. Fiz a interpretação para ela da resposta do pai: “Eu vim trazê-la para se aposentar”. A menina ficou espantada, ela tinha uns 15 anos e ficou nervosa com aquela resposta, e respondia ao pai: “eu não quero me aposentar, sou muito jovem, quero trabalhar, ensinar Libras... Deus me livre me aposentar cedo”. Então

quase que correu de lá e o pai não pode segurá-la. Esse episódio me marcou por revelar o quão crítica é a falta de comunicação na vida dos surdos.

RELATO 4

Nossa! Essa pergunta me toca muito porque tenho diversos episódios positivos e negativos da interação com os indivíduos surdos. Sinto que dividir o espaço de sala de aula com surdo é um exercício contínuo de empatia, abnegação e autoafirmação como pessoa ouvinte. Lembro de um episódio em que reuni todos os alunos de turma no horário da aula para fazer a avaliação da disciplina. No entanto, pedi que eles avaliassem e me avaliassem utilizando estratégias positivas, dizendo como eles gostariam que a disciplina tivesse sido ao invés de dizer o que faltou na disciplina. Um dos alunos surdos disse que gostaria que a disciplina tivesse sido ministrada por um professor surdo porque eu não sabia Libras e nunca iria aprender a me comunicar de forma fluente na Libras. Isso me magoou muito porque apesar da pouca fluência na língua naquele momento, eu havia me esforçado para me desenvolver na língua e para desenvolver estratégias de ensino visuais. Naquele momento, eu quis responder a esse aluno de forma agressiva. Mas, me coloquei no lugar dele e refleti rapidamente sobre o espaço que eu estava ocupando – eu era uma professora ouvinte ocupando o espaço que deveria ser de um professor surdo. Eu acho que foi isso que esse aluno pensou. Talvez para ele, eu não tivesse o direito de ensinar alunos surdos porque minha vida de sujeito ouvinte havia me dado oportunidades que haviam sido negadas às pessoas surdas. Então, abri mão da minha posição de autoridade como professora naquele momento e respondi para o aluno que agradecia a colaboração dele e que me comprometia a estudar mais Libras para ser fluente. Esse aluno fazia parte da primeira turma do curso. Após 4 anos, fiquei surpresa ao ver esse aluno falando para outros alunos o quanto eu havia desenvolvido bem na Libras. E esse aluno ainda votou em mim como professora homenageada para a colação de grau da turma.

Segundo as análises já realizadas, com base no funcionamento do sistema de crenças/ideológico e o sistema operacional, por (re)construir a RS sobre o surdo com base nos discursos que reforçam a ideia da diferença/ diversidade, o autor do relato 1 imprime alto grau de importância ao que torna o surdo singular: a sua língua: “para a comunidade surda a Libras é a maior representação da sua identidade, uma vez que é por meio dela que as pessoas surdas conseguem desenvolver meios de se comunicar da maneira eu melhor contemple as suas especificidades”. Na questão 2, ao falar sobre os pontos positivos do curso de Letras-Libras, o autor ratifica a importância da Libras para a comunidade surda: “como pontos positivos podemos elencar a reafirmação do reconhecimento da Libras enquanto língua e da sua importância para a educação das pessoas surdas”. Por fim, na questão 3, o autor, ao falar sobre as conquistas da comunidade surda, cita a lei da libras¹⁷ como um marco para o

¹⁷ A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei da Libras, reconheceu esta língua como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, além de reconhecer que esta possui um sistema

“desenvolvimento pessoal, educacional, profissional e como cidadãos de fato” do sujeito surdo.

No relato 2, a questão 6 reforça o discurso da diferença/ diversidade. Além de confessar que a convivência com os surdos é um aprendizado constante, o autor chama atenção para a “percepção dos surdos (no todo) tanto visual como olfativa”. Diferentemente da questão 8, em que o autor chama atenção para a “falta” no sujeito surdo, na questão 6 o professor chama atenção para a diversidade: os ouvidos dos surdos são seus olhos e/ou olfato. E para ilustrar a eficiência dos “ouvidos” desses sujeitos, o professor narra um episódio em sala de aula: “certo dia na sala de aula, estava eu empolgada passando o conteúdo, quando olho para janela e percebo que cai muita chuva. Meu espanto foi enorme. – Nossa, quanta chuva. Uma surda me olhou e disse: - Já faz muito tempo. Você percebeu agora? Não senti o cheiro da chuva? Fiquei pasma! Realmente nunca senti o cheiro da chuva para perceber que estava chovendo. Por que o que me indica isso é o “barulho” [...]”. O episódio, como já dito, ratifica a eficiência das habilidades desenvolvidas pelos sujeitos surdos em captar a realidade e suas mudanças por meio dos olhos e/ ou olfato. Nas questões 4 e 3, o professor atribui alto valor à libras – o que ratifica, novamente, a hipótese da centralidade desse elemento na representação social sobre o surdo: “a libras é a vida da Comunidade surda” (questão 4). Além do autor admitir as conquistas dos surdos, ele considera que “a maior de todas as conquistas foi o reconhecimento da língua em 2002”.

No relato 4, na questão 2, ao considerar os pontos positivos e os pontos negativos do curso Letras-Libras da UFPE, a maior parte dos pontos positivos refere-se à concepção do surdo como agente e a fomentação de um espaço científico que leve em consideração as suas particularidades e, conseqüentemente, seja um auxílio na formação e preparação deste para agir na sociedade, como “acesso ao ensino superior”; “as aulas serem ministradas em Libras, em sua maioria, com uma metodologia de ensino visual”; “o espaço de inclusão, em que somos motivados a lidar com percepções de mundo, culturas, identidades e línguas diferentes (português e Libras)” e “visibilidade que o curso tem dado para as lutas da comunidade surda”. Na questão 6, o autor revela os conflitos existentes mesmo na relação entre professor/ aluno, conflito que se dá, não pelas funções sociais que ocupam, mas pela pertença a grupos sociais distintos: ouvintes/ surdos respectivamente. Os conflitos demarcam uma disputa pelo poder permeado pelo conhecimento (ou falta dele) da libras e, especialmente, pelo direito de

gramatical próprio e específico por tratar-se de um sistema linguístico de natureza visual-motora. A lei garante também, por meio do poder público e empresas concessionárias de serviços públicos, a difusão e o uso da língua em diversos espaços sociais.

um ouvinte ensiná-la. O episódio narrado pelo professor ilustra bem esse ponto: o aluno expressa o seu desejo de ter um professor surdo – a única exigência é a surdez, independente da formação do professor. Isso porque “eu era uma professora ouvinte ocupando o espaço que deveria ser de um professor surdo. [...] Para ele, eu não tivesse o direito de ensinar alunos surdos porque minha vida de sujeito ouvinte havia me dado oportunidades que haviam sido negadas às pessoas surdas”. Vale salientar que o professor, na questão 2, aponta como ponto negativo do curso a formação ainda precária dos professores surdos, “o baixo nível de especialização dos professores surdos, gerando aulas que carecem de profundidade teórica”. Ainda na sexta questão, o professor afirma que trabalhar com surdo é um exercício de “autoafirmação como pessoa ouvinte”. Ou seja, é preciso, independente de sua formação e competência profissional, impor-se ou autoafirmar-se apenas por ser ouvinte. Tanto nos discursos dos alunos como dos professores, é possível detectar um conflito pela disputa de poder; disputa pelo espaço especialmente marcado pelo conhecimento da língua e direito de ensiná-la. Isso não é de surpreender posto que a libras é um elemento que tem centralidade na RS sobre o surdo, em outras palavras, ao defender o direito a ensinar a libras e afirmar que apenas os surdos são fluentes na língua, na verdade, podemos entender que o sujeito está defendendo o centro de sua identidade, o que faz do surdo um sujeito com cultura e identidade própria.

No relato 3, na questão 3, o autor aponta como “um marco importante para retirar o surdo do isolamento histórico” o reconhecimento da libras. E, segundo o discurso (re)construído pelo professor, é a partir daí que os surdos “vão criando condições de crescer socialmente e profissionalmente com maior autonomia”. A libras não é só uma conquista para a comunidade, mas é o meio mais importante de crescimento pessoal e social, é por meio dela que o surdo pode tornar-se um sujeito agente, isto é, a libras e seu reconhecimento, enquanto língua, tira o surdo de uma marginalidade social que este sujeito historicamente se encontrava para tornar-se agente. As questões que envolvem o “protagonismo” social dos surdos são ratificadas na resposta à questão 2. O autor aponta como pontos positivos do curso Letras-Libras a promoção da “inclusão socioeducativa de pessoas historicamente marginalizadas” e “faz com que as pessoas surdas e usuárias de libras assumam seu protagonismo no contexto de criação do curso”.

Podemos, portanto, verificar pelas respostas dadas pelos professores do curso de Letras-Libras da UFPE que, embora, a deficiência seja um elemento central na RS sobre o surdo ela é ressignificada a partir do sistema de crenças/ ideológico e pelo metassistema –

organizado pelos princípios de inclusão e igualdade. Vale salientar, como visto acima, que o metassistema dentro dos discursos dos professores ouvintes interfere diretamente no sistema operacional do seguinte modo: a dualidade *nós X eles* embora marcada por conflitos e luta por poder, é também marcada, especialmente, por uma diferença linguística e identitária, consequentemente os surdos são categorizados como agentes, sujeitos embora diferentes, capazes etc. Conseguimos, portanto, compreender que há uma mudança sensível na maneira como a deficiência é ancorada dentro do discurso desses sujeitos.

4.5 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES OUVINTES

Ao responder à primeira questão que envolvia um cenário ambíguo, a maioria dos professores ouvintes não se contrapuseram aos significados que estão atrelados ao texto, em outras palavras, os professores reconheceram os surdos, os cadeirantes e os cegos como deficientes. A segunda imagem do primeiro texto causa, em alguns, estranhamento – “não considero coerente no sentido de que a segunda imagem, da esquerda para a direita, não representa necessariamente uma pessoa com deficiência” (Relato 1 dos professores ouvintes). Já o texto 2, em contrapartida, é julgado como coerente, “acredito que seja coerente por apresentar três sinalizações que remetem à pessoa com deficiência” (Relato 1 dos professores ouvintes).

No entanto, vale salientar que outros professores não categorizaram os surdos como deficientes porque reconhecem que este é um conceito (ou preconceito) construído socialmente: “os textos mostram símbolos *convencionados* de pessoas com deficiência (grifo nosso)” (Relato 2 dos professores ouvintes). Ou seja, o professor reconhece que a categorização dos grupos presentes no texto 1 é uma norma estabelecida socialmente por um grupo majoritário.

Na segunda questão, os pontos positivos elencados pelos professores dizem respeito às pesquisas científicas, “crescimento das pesquisas na área” (Relato 1 dos professores ouvintes); à formação acadêmica de professores de libras, “inclusão sócio-educativa de pessoas historicamente marginalizadas (Relato 3 dos professores ouvintes) e ao “reconhecimento da libras enquanto língua” (Relato 1 dos professores ouvintes).

Na terceira questão, ao falar sobre as conquistas do sujeito surdo, os professores ouvintes também categorizam os surdos como indivíduos fortes/ lutadores: “são conquistas que demonstram muita força diante de todas as barreiras impostas pela sociedade em geral

para o desenvolvimento do surdo” (Relato 1 dos professores ouvintes). Além de lutar pelos seus direitos, no relato 3, o significado de sujeito agente é também agregado à RS sobre o surdo: “pouco a pouco os surdos vão criando condições de crescer socialmente e profissionalmente com maior autonomia”.

Como todos os outros grupos entrevistados, os professores reconhecem a centralidade da libras na RS sobre o sujeito surdo: “para a comunidade surda a libras é a maior representação da sua identidade” (Relato 1 dos professores ouvintes); “a libras é a vida da comunidade surda” (Relato 2 dos professores ouvintes).

Ao descrever o sujeito surdo na quinta questão, os professores (re)constroem o discurso da diferença/ diversidade, isto é, a explicação do que é ser surdo não está ancorada no discurso da falta/ limitação ou das dessemelhanças com o sujeito ouvinte, mas tem como sustentáculo as particularidades do sujeito surdo, “ser surdo é apreender e compreender o mundo ao seu redor sem a necessidade dos sons e, por isso, por meio de outros sentidos” (Relato 1 dos professores ouvintes). Além disso, (re)controem um discurso sobre a surdez, não como uma patologia, mas como uma questão identitária, “ser surdo é questão de identidade” (Relato 2 dos professores ouvintes); “ser surdo é uma construção social, linguística, cultural e identitária” (Relato 4 dos professores ouvintes). Apenas um dos professores descreve o surdo sustentando-se no discurso da limitação/ falta, “uma pessoa com deficiência auditiva” (Relato 5 dos professores ouvintes).

Ainda nesta questão é digno de nota que um dos professores, apesar de alegar que não se trata de “um perfil geral”, lista uma série de características dos surdos:

1) estrategistas: os surdos aprendem a sobreviver em meio a uma maioria que não consegue se comunicar com ele integralmente, isso faz com que eles desenvolvam diversas estratégias ao longo da vida, a mais marcante delas é a organização em comunidades. 2) criativos e podem nos oferecer um ponto de vista que não alcançamos como ouvintes 3) visualmente e sensitivamente atentos 4) desconfiados dos ouvintes 5) muito inteligentes 6) com grandes dificuldades de escrita 7) têm afinidade natural com as novas tecnologias 8) Críticos e polêmicos 9) Às vezes bobos e manipuláveis 10) variadamente surdos, ou seja, não se pode englobar essas pessoas em categorias do ponto de vista fisiológico. (Relato 3 dos professores ouvintes)

A primeira característica diz respeito à sobrevivência do grupo dentro de uma comunidade majoritária e falante de uma língua diferente, isso explicaria o porquê dos surdos conviverem em comunidades: seria uma estratégia de resistência social; a segunda e a terceira características dizem respeito à percepção da realidade por meio de outros sentidos – olfativos e visuais principalmente; a quarta característica faz referência à história de marginalização do

surdo quem tem como sujeito opressor o ouvinte; a sexta característica faz referência ao uso da libras, uma língua de modalidade espaço- visual que não possui uma escrita gramaticalizada ainda, isto é, o português é uma língua estrangeira para o surdo e por isso é natural que esses sujeitos apresentem dificuldade na modalidade escrita por dois motivos principais: o português não é a primeira língua do surdo, a libras não possui uma modalidade escrita, os surdos fazem uso de novas tecnologias para facilitar a comunicação (ex. como não podem fazer ligações, usam o whatsapp como alternativa); a oitava característica também está relacionada à história dos sujeitos que para ocuparem um lugar na sociedade precisaram travar lutas, ou seja, serem críticos; apesar de inteligentes, os surdos podem ser considerados como bobos e manipuláveis porque o acesso à informação, veiculada principalmente no português escrito, se dá por meio de terceiros.

Na sexta questão, os professores salientam a perspectiva diferente através da qual o surdo capta a realidade e que essas diferenças são um “aprendizado constante” (Relato 3 dos professores ouvintes) e um “exercício de empatia” (Relato 4 dos professores ouvintes), “trabalhar com surdo é poder perceber a sua sensibilidade para determinadas coisas que podem passar despercebidas para ouvintes, como detalhes da expressão facial do outro [...]” (Relato 1 dos professores ouvintes); “admiro demais a percepção dos surdos (no todo) tanto visual quanto olfativa [...]” (Relato 2 dos professores ouvintes).

Embora um único professor, na sétima questão, diferencie o surdo do ouvinte a partir da (re)construção do discurso da falta, em outras palavras, diferencie os sujeitos a partir da capacidade auditiva de um e da incapacidade do outro, os demais professores diferenciam os grupos sociais a partir da língua que cada grupo usa, da percepção de mundo (ou a forma distinta que capturam a realidade em sua volta) e da história e experiências de cada um, “a meu ver são diferenças especificamente relacionadas às línguas, o que consequentemente levam à diferenças no modo de ver o mundo e concebê-lo” (Relato 1 dos professores ouvintes), “acho que as diferenças estão ligadas à história de discriminação e marginalização que os indivíduos surdos sofreram” (Relato 4 dos professores ouvintes). Vale salientar a resposta do professor autor do relato 3: “ser surdo ou ser ouvinte é uma *invenção* onde o que está por trás são relações sociais permeadas pelo tipo de linguagem (grifo nosso)”. Além de reconhecer que as diferenças entre os sujeitos são perpassadas pelo uso de línguas distintas, o professor salienta que as diferenças são, na verdade, uma construção social, isto é, ambos – surdos e ouvintes – são indivíduos que se enquadram em categorias que são socialmente

inventadas ou construídas num jogo de relações de poder ancorado em significados construídos histórica e socialmente.

Podemos, pois, concluir que, dentro do grupo dos ouvintes, o discurso a cerca da RS sobre o surdo (re)construída pelos professores ouvintes é, em relação as demais, mais perpassada pelo universo reificado.

Na questão 8, parte dos professores conceituam a deficiência ancorados sob a perspectiva da falta/ limitação: “deficiência é falta” (Relato 2 dos professores ouvintes); “vejo a deficiência como uma limitação que impede o indivíduo de usufruir plenamente ao que seria biologicamente natural para o humano” (Relato 4 dos professores ouvintes); “é a ausência ou limitação de uma capacidade corporal” (Relato 5 dos professores ouvintes). Essa questão é fundamental porque, como confirmado pela primeira questão, a deficiência faz parte da RS sobre o surdo, portanto os significados que estão atrelados à deficiência estão, consequentemente, atrelados ao sujeito surdo. No entanto, dois dos professores conceituam a deficiência como uma construção social permeada pelo poder de um grupo majoritário, ancorada numa noção perniciosa de normalidade, “é outra invenção social permeada pela consciência da falta” (Relato 3 dos professores ouvintes); “há entretanto a perspectiva de não se considerar a deficiência como um problema mas mais como uma diferença, que [...] precise de diferentes olhares e percepções” (Relato 1 dos professores ouvintes).

5 A (RE)CONSTRUÇÃO DA RS SOBRE O SURDO NO DISCURSO DOS SUJEITOS SURDOS

Neste capítulo, iremos analisar relatos dos sujeitos surdos que constituem e participam do curso de Letras-Libras da UFPE. Foram entrevistados nove alunos surdos e três professores surdos. Todas as entrevistas foram gravadas e traduzidas. Como os surdos sentem-se mais à vontade para expressar-se em Libras, todas as entrevistas foram feitas nesta língua e mais tarde traduzida pela pesquisadora. Além disso, durante a tradução, optamos por manter, mesmo em português, a estrutura da libras, sendo o mais fiel possível ao que foi dito pelo entrevistado. Assim como na sessão anterior, usamos a organização proposta pela figura 7. Para analisar os relatos dos alunos surdos, selecionamos o relato 3; o relato 5; o relato 6 e o relato 7, os demais estão nos anexos também analisados. Todos os relatos dos professores surdos encontram-se analisados nesta sessão.

5.1 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS ALUNOS SURDOS

A ORGANIZAÇÃO INTERNA DA RS SOBRE O SURDO

1) Os textos são coerentes? Por quê?

RELATO 3

Texto 1: Sim. Espera, mas só um diferente: menino. Imagem, segunda. Diferente? Não sei. Eu acho nada a ver. A primeira certa cadeirante. Surdo, certo. Quarta acho [...] entendi. Não sei. Imagem última não sei. Quarta não conheço [...] amputado. Texto 2: Surdo, certo. Cego, bengala, certo. Cadeirante, certo. Certo!

RELATO 5

Texto 1: Não, primeiro cadeirante; segundo parece natural; terceiro surdo; quarto amputado. Mas, o segundo natural não combina deficiente. Texto2: Primeiro surdo; segundo cego; terceiro cadeirante. Combina deficiente tudo, sim.

RELATO 6

Eu percebi imagem tema texto aqui primeira tema cadeirante. Onde? Ônibus cadeirante muito, acessibilidade. Ok! Segundo: só pessoa, mas não ficou claro não. Parece outra deficiência, pode mental. Mental problema cabeça silêncio. Pode novo desenho. Terceiro. Não, verdade segundo não tem informação nada porque a primeira aqui novo desenho. Terceiro tema: surdo, Lei sempre sabe o que o surdo. Quarta: deficiente amputado, não tem braço, nada. Só.

RELATO 7

Texto 1: Minha opinião, grupos: grupo mental; grupo surdos; grupo deficientes perna deficiente. Também down, próprio mental próprio. Grupos separados, quatro grupos. Primeiro grupo próprio exemplo libras, não sabe libras, mas pode oral; gestos. Também esse grupo mental grupo deficiente perna comunicação..... porque próprio mental. Grupos inclusão, mais importante: união, Lei. Lei Brasil mais importante porque importante, só. Dois diferente! Deficiente perna cadeira de rodas; dois pessoa cachorro guia? Pessoa normal; pessoa. Surdo; amputado. Importante corpo igual, certo? Como surdo comunicação pessoa outra normal? Libras. Cadeira de rodas sabe libras, sabe amputado. Sabe comunicação. Entendeu? Só. Os quatro iguais. Texto 2: Sim, porque deficiente barreira. Porque barreira. Antes barreira. Tem Lei, LBI barreira livre, aberta passagem. Só.

Ao responder sobre a coerência do texto 1, o autor do relato 3 reconhece, sem dificuldades, cadeirantes e surdos. Embora afirme, inicialmente, não conhecer e, logo depois, ter tomado um tempo para identificar a que grupo a quarta imagem do texto 1 fazia referência, ainda assim o autor a reconhece e classifica a imagem como amputado. No entanto, sobre a segunda imagem, o autor afirma que “não sei. Eu acho nada a ver”, mas antes de julgar que a segunda imagem não tem nenhuma relação com as demais, o autor a reconhece como “menino”. Em outras palavras, o autor distancia o grupo “menino” dos demais: “cadeirantes, surdos e amputados”. Já em relação ao texto 2, o autor não encontra nenhuma imagem divergente. Surdos, cegos e cadeirantes estão, segundo a perspectiva do autor, dentro de um mesmo grupo social.

O autor do relato 5 julga o texto 1 como incoerente porque classifica as partes que compõem o texto como: “cadeirante”, “natural”, “surdo” e “amputado”. Enquanto o cadeirante, o surdo e o amputado são categorizados como deficientes e por isso combinam entre si, o “natural” diverge dos anteriores, “o segundo natural não combina deficiente”. O léxico natural, utilizado para classificar a segunda imagem que compõe o texto 1, pode referir-se a “produzido pela natureza; que acontece segundo uso, a norma ou o que se espera”. Desta forma, além de ouvintes e surdos serem categorizados de maneiras distintas, o primeiro grupo seria a regra de acordo com o léxico selecionado, “natural”, na construção do discurso do entrevistado. O texto 2 é julgado como coerente porque as imagens que o compõem combinam entre si, segundo o ponto de vista defendido pelo autor, ou seja, pertencem todos a uma mesma categoria: deficientes. Não há no texto em questão a presença de nenhum elemento estranho que faça parte de uma categoria distinta.

No primeiro texto, o autor do relato 6 atribui sentido para todas as partes que o compõem: a primeira imagem, “tema cadeirante”; a terceira imagem, “tema surdo”; a quarta

imagem, “deficiente amputado, não tem braço nada”. O autor não apresentou dificuldade para entender essas imagens. No entanto, no que diz respeito à segunda imagem, o autor procurou, sem muito sucesso, atribuir sentido a esta fazendo uma correlação entre a segunda imagem e as demais: “parece outra deficiência, pode mental. Mental problema cabeça silêncio”. Como a primeira, a terceira e a quarta imagens, segundo o discurso construído pelo autor, apresentam indivíduos com deficiência, a segunda imagem causa estranheza e incompreensão porque “segundo só pessoa, mas não ficou claro não”. Numa tentativa de atribuir sentido para esta, é interessante notar, que o autor seleciona uma possível “deficiência”: problema mental. É interessante porque para que faça sentido e as imagens se combinem, elas precisam mostrar traços de semelhança, ou seja, precisam fazer parte de uma mesma categoria. A segunda imagem não poderia ser apenas “pessoa”, isso criaria uma ruptura entre esta e as demais. Numa segunda tentativa de atribuição de sentido, o autor admite que pode se tratar de um “novo especial desenho”. A incompreensão causada pela imagem, portanto, não seria por causa da inadequação desta dentro do texto, mas por ser “nova” o autor justifica por que não a conhece. Vale salientar que não se trata apenas de um novo desenho, mas de um “novo *especial* desenho” (grifo meu). Aqui, o autor usa o sinal de especial, mas dentro do contexto faz referência à deficiência, isto é, ainda assim o autor procura na deficiência o traço de semelhança que interliga a segunda imagem com as demais, sendo esta categoria o fio principal de conexão entre as partes que compõem o texto.

Em contrapartida, o autor não apresenta qualquer dificuldade para ler e atribuir sentido ao texto 2 e por isso o julga coerente, “texto aqui combina tudo, *percebi claro*” (grifo nosso). O autor percebe claro porque neste não há nenhuma imagem que possa suscitar estranheza ou incompreensão.

Ao separar os grupos que compõem o texto 1, o autor do relato 7 procura atribuir sentido para cada parte e os categoriza como: “grupo mental”; “grupo surdos”; “grupo deficientes perna deficiente”. A segunda imagem que compõe o texto 1 causa no autor do relato uma certa estranheza que o motiva afirmar que o “dois diferente”. Mas, antes disso, numa tentativa de atribuir algum sentido para a imagem que a tornasse coerente em relação às demais, o autor categoriza o grupo como “grupo mental”, “down, próprio mental”. O autor seleciona, dentro de uma infinidade de possibilidades, uma das categorias que fazem parte, segundo a perspectiva social hegemônica, dos grupos dos deficientes. Isso é revelador no que diz respeito a como o autor enxerga os demais: surdos, cadeirantes etc.

Num segundo momento, o autor procura novamente atribuir outro sentido à imagem; “dois pessoa cachorro guia?”, mas descarta rapidamente a possibilidade. Novamente, para fazer sentido dentro do texto, ancora a imagem sobre a noção hegemônica da deficiência, categorizando o grupo como cegos.

Por fim, categoriza o grupo como “pessoa normal”. Ele o categoriza não mais como “grupo mental”, “down”, ou cego, mas como “normal”. Logo depois compara o surdo com a pessoa “normal”, segundo o seu ponto de vista, são iguais porque “importante corpo igual”. É interessante salientar que, por meio dos relatos, observamos que para os surdos a noção da normalidade está ancorada à ideia do corpo sem defeito, assim como a noção da deficiência está ancorada aos defeitos físicos visíveis. Isso é significativo porque nos auxilia a compreender por que ora o surdo se auto categoriza como deficiente ora iguala-se ao grupo “pessoa outra normal”. A ideia do corpo não defeituoso é tão marcante que o autor do relato a usa para justificar, na questão 3, a importância da união entre surdos e ouvintes e, especialmente, para justificar por que o surdo é digno de respeito: “importante, minha opinião, união porque corpo é igual”.

Pelas repostas dadas vimos que, assim como os ouvintes, os surdos se auto categorizam como deficientes. Este é, portanto, um elemento central na RS sobre o surdo. No entanto, a deficiência, dentro dos discursos dos sujeitos surdos, é ancorada de uma maneira peculiar: está associada ao corpo com ou sem defeitos físicos visíveis. Ao longo das análises vamos abordar essa questão com mais detalhes.

O SISTEMA DE CRENÇAS/ SISTEMA IDEOLÓGICO

8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

RELATO 3

Tem Libras diferente. Motivo surdo foco tem surdez, ok! Deficiente tem outro, exemplo cadeirante. São coisas diferente. Tem diferente motivos. Surdo só foco surdez. Deficiente é próprio cadeirante foco problema perna, cego próprio olho, visão. Próprio diferente. Minha opinião, surdo não é deficiente. É só problema surdez não é deficiente. Normal. É humano igual. Só.

RELATO 5

Deficiente outro pouco diferente porque surdo corpo pode igual ouvinte. Deficiente difícil barreira. Exemplo, não tem porta larga cadeirante barreira, difícil! É mais difícil um pouco que para o surdo.

RELATO 6

Então, minha opinião, depende eu vejo pessoa deficiente ele surdo, mimado. E surdo ajudar! Não! Corpo normal não é deficiente, só deficiente audição, só. Deficiente, mas corpo igual ouvinte, só. Problema nada, mas ouvinte entender o quê? Identidade surdo.

RELATO 7

Pergunta difícil. Grupo surdo próprio identidade, próprio dele. Aceita sabe porque deficiente pode fácil grupo de deficiente barreira passagem pode fácil deficiente afastar. Surdo como? Pode como? Pode como, por isso lei. Pode lutar. Corpo normal, problema audição.

5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?

RELATO 3

-

RELATO 5

Pode minha vida pode? Eu pequena momento difícil sim, mas tinha surgir escola inclusiva tinha, mas barreira desenvolver. Em 2004 melhor, antes ruim. Pessoa velha difícil muito. Agora, melhor! Criança, como eu, melhor! Ouvinte surdo junto depende. Ouvinte difícil surdo não. Porque ouvinte não conhecimento de como é cultura própria surdo. Surdo não conhece, igual! Ele pensa não conhece minha vida. Falta conhecimento, relação.

RELATO 6

Então, característica própria surdo tem muito detalhe porque a maioria surdo não sabe escrever português porque família não ensina, pensa “ele não normal”, deixa num canto, cultura. Mas, falta conhecimento coisas: escolas, bilinguismo, coisas própria libras. Surdo tem característica viajar comunicação, conhecer, aprender mais no Brasil e no mundo conhecer como identidade surdo. Mas, mais importante quero aprender ensinar surdo.

RELATO 7

Vida. Ok? Vida surdo até agora e futuro. Eu vida antes como vejo? Observar, eu antes tio olha longe chegou ônibus casa “não” vejo longe porque característica primeira: libras; característica segunda: senti movimento; característica terceira: visual, longe perto; característica quarta: igual. barulho assustar; característica quinta: alerta com luz, chama. Também celular vibra, vê chamada. Só. Também barulho chamar campainha luz chamar, abro a porta. Só.

É interessante salientar que, embora na questão 1, o autor agrupe surdos; cegos e cadeirantes, na oitava questão, o autor do relato 3 distancia os surdos do sujeito cadeirante e do cego. Na sua opinião, os surdos não podem ser categorizados como deficientes, diferente do cadeirante: “deficiente tem outro, exemplo cadeirante. São coisas diferentes. [...] Deficiente é próprio cadeirante foco problema perna”. Como vimos no relato 1, os surdos ora ancoram a deficiência como um defeito visível no corpo, por isso não categorizam o surdo como deficiente, mas como “é humano igual”, enquanto cegos e cadeirantes que possuem problemas físicos visíveis podem ser categorizados como deficientes.

Os surdos ora agrupam os cegos, surdos, cadeirantes e amputados (podemos confirmar isso segundo a resposta da primeira questão) ora afastam os surdos desses outros grupos mencionados (podemos confirmar isso segundo a resposta da última questão). Isso nos leva à conclusão de que os surdos ancoram a deficiência em duas categorias distintas: aqueles que enfrentam barreiras sociais – por isso surdos; cegos; cadeirantes e amputados são ora agrupados – e aqueles que apresentam um defeito físico visível – deste grupo apenas cadeirantes, cegos e amputados fariam parte. Além disso, podemos notar que a antinomia humano/ não humano orienta o autor ao (re)construir a RS sobre o surdo e ao categorizar o mesmo grupo: “é só problema surdez não é deficiente. Normal. É humano igual”.

Aparentemente, a resposta às questões 8 e 1 parecem ser discrepantes. Inicialmente, o autor do relato 5 categoriza o surdo como deficiente junto ao cego, ao cadeirante e ao amputado. No entanto, na questão 8, o autor afirma que “deficiente outro pouco diferente porque surdo corpo igual ouvinte”. Neste momento, o autor, assim como o autor do relato 3, (re)cria subcategorias dentro da categoria deficiente: aqueles que possuem impedimentos físicos ou corporais visíveis, como o cadeirante, o amputado etc. e deficientes que possuem o corpo semelhante com o “natural” / regra, ou seja, com o ouvinte. Em outras palavras, os surdos são, conforme a resposta da questão 1, deficientes assim como o cadeirante, o cego e o amputado pois apresentam uma limitação não visível aos olhos, a surdez, mas como apresentam o corpo à semelhança do ouvinte, isto é, não apresentam limitações/ impedimentos no corpo.

Apesar do autor do relato 6 não titubear em categorizar, na questão 1, o surdo como deficiente, na questão 8, ao responder sobre o conceito de deficiência, o autor mostra-se cauteloso nesta correlação. Na sua opinião, o surdo é tratado como deficiente e coitado por aqueles que desconhecem as questões relacionadas à identidade surda. No entanto, essa atitude protecionista não é devida pois o surdo “corpo normal não é deficiente, só deficiente audição, só”. Embora, o autor categorize o surdo como deficiente por causa da perda/ falta/ limitação auditiva, ao mesmo tempo, por não apresentar nenhuma limitação corporal visível, o surdo não pode ser categorizado como deficiente. Assim como os demais, o discurso do autor demonstra que os surdos ancoram a noção de deficiência a partir da ideia de perda/ falta/ limitação, mas o grupo social cria subcategorias dentro da categoria deficiente: aqueles que apresentam limitações corporais visíveis e aqueles que não as apresentam. É por ancorar a deficiência a partir dessas subcategorias que os surdos ora se aproximam dos ouvintes, ora se aproximam da mesma categoria em que fazem parte os cadeirantes, os cegos e os amputados.

Na questão 5, ao descrever o surdo, o autor do relato 6 o faz por meio dos olhos do outro, mas não de um outro qualquer: de um outro próximo, a família. Esta não se preocupa em ensinar o surdo porque o vê como “não normal” e por esse motivo o surdo é marginalizado dentro da própria família, “deixa num canto”, isolado dos demais membros. O autor, ao falar sobre o que acontece com o surdo numa família ouvinte, refere-se à atitude como “cultura”, ou seja, costume, hábito, algo que acontece recorrentemente.

Ao descrever o surdo, na questão 5, o autor do relato 7 (re)constrói o seu discurso com base na noção da diferença/ diversidade. Ele não cita características ou adjetivos que poderiam traçar o perfil do grupo, mas cita instrumentos que se adaptam às necessidades específicas do grupo e os ajudam a agir dentro da sociedade, mesmo que essa ação seja simples como abrir uma porta; “alerta com luz, chama. Também celular vibra, vê chamada. Só. Também barulho chamar campainha luz chamar, abro a porta. Só.” Além disso, cita habilidades que tornam o surdo diferente/ diverso, “libras”, ou seja, falar com as mãos e o corpo e escutar com os olhos, “senti movimento”, “característica terceira: visual” etc.

As respostas dadas pelos autores dos relatos corroboram a ideia que o sistema de crenças/ ideológico que sustenta a perspectiva da deficiência para o grupo social em questão leva em conta aspectos físicos, ou seja, um corpo são/ corpo defeituoso.

O SISTEMA OPERACIONAL

7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?

RELATO 3

Tem sim. Verdade quando ouvinte acha libras é foco só surdo. Só vê isso ou aquilo. Ouvinte não aceita opinião surdo. Só surdo avaliação. Não eu avalio. Não porque surdo natural é língua primeira Libras natural própria visual. Surdo educação cresce. Ouvinte educação audição por isso ouvinte sabe audição. Surdo sabe visual educação por isso errado problema. Entendeu? Então surdo debate, não surdo natural língua primeira precisa entender. Confusão opinião diferente. Diferente é: identidade porque surdo identidade própria, ouvinte identidade própria ouvinte por isso diferente. Também comunidade vida crescer lugar diferente não dentro vida junto surdo ouvinte não. Consegue depois comunidade. Entendeu? Pouco falta ainda. É isso. Identidade surda o quê? Libras, natural sugada pelo coração. Entendeu? Surdo sente sofreu colocar-se no lugar entender.

RELATO 5

Diferente, eu acho não. Corpo igual. Só surdez profundo, só. Surdo visual; ouvinte informação escuta. Igual! Eu acho igual.

RELATO 6

Minha opinião, vejo os dois iguais, mas ouvinte mais experiência, informação. Eu também experiência, informação própria comunidade surda. Eu acho iguais. Depende, identidade dele ouvinte e minha identidade. Eu acho iguais, mais ou menos, 50%!

RELATO 7

É diferente porque surdo ouvinte porque diferente libras outro fala. Exemplo: português, libras é própria do surdo. Só surdo não, também ouvinte sabe libras. As comunidades comunicação libras. Surdo falar voz pouca, alto baixo. Surdo libras forte. Mas corpo igual, corpo igual. Diferente mão voz visual, ouvinte ouve. Corpo um igual. Diferente surdo libras ouvinte fala.

Na questão 7, sobre as diferenças entre surdos e ouvintes, o autor do relato 3 julga os sujeitos como diferentes, mas por questões identitárias, culturais e linguísticas: “diferente é: identidade porque surdo identidade própria, ouvinte identidade própria”. Por identidade, o autor entende como um sinônimo de língua; “identidade surda o quê? Libras, natural sugada pelo coração”.

Na questão 7, o autor do relato 6 ao responder sobre as diferenças entre surdos e ouvintes, afirma: são semelhantes, embora diferentes, “eu acho iguais, mais ou menos, 50%”. Surdos e ouvintes, segundo o autor do relato 7, são iguais embora diferentes, “porque diferente libras outro fala”. Iguais porque “corpo igual”. Neste momento, o autor traz à superfície elementos importantes que fazem parte da RS sobre o surdo segundo a perspectiva do próprio grupo: a libras é, como defendemos, um elemento central e além disso é ela que diferencia o surdo dos demais grupos: “libras é própria do surdo”; o surdo diferencia-se do ouvinte porque “diferente mão voz visual, ouvinte ouve”, ou seja, o surdo fala com as mãos, escuta com os olhos e os usa também para capturar a realidade que o cerca, enquanto que o “ouvinte ouve”. Ainda assim, o surdo permanece dentro da categoria deficiente porque, segundo a questão 8, embora tenha “corpo normal”, também tem “problema audição”.

O autor do relato 5, por sua vez, afirma que os surdos possuem “corpo igual” ao do ouvinte –, não fazem parte do mesmo grupo de deficientes que os demais. Mas, ainda assim pertencem à categoria deficiente porque “surdez profundo”, são sujeitos visuais, enquanto os ouvintes “informação escuta”, ou seja, apesar de possuírem o corpo semelhante, a surdez/ não surdez os distingue enquanto sujeitos que capturam a realidade de maneiras distintas e por isso fazem parte de categorias distintas. Podemos notar que a (re)construção da RS sobre o surdo é orientada por antinomias como nós/ eles, normal/ anormal aos olhos do outro (ouvintes), mas também é orientada pela forma como os surdos ancoram a deficiência. Em outras palavras, podemos notar a interferência da organização interna da RS sobre o surdo e do sistema de crenças/ ideológico na atuação do sistema operacional.

O METASSISTEMA

2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.

RELATO 3

O curso Letras-Libras é bom porque ajuda estimular surdo consegue entrar, aprender Libras. É futuro professor ensinar, desenvolver. Também bom para ouvinte é segunda língua Libras. Importante também. Mas, mais importante surdo própria educação Libras. Próprio aprender. Ruim: às vezes, o quê? Surdo ouvinte relação diferente porque cultura surdo sente ouvinte diferente. Precisa relação sempre. União, melhor! Comunidade ouvinte conhecer melhor surdo. Melhor, conhecer comunidade. Opiniões às vezes não combinam. Surdo ouvinte, mas os dois precisam aceitar opinião.

RELATO 5

Letra-Libras só foco é? Bom Letras-Libras alguns pouco difícil: professor precisa mais língua de sinais profundo, só isso. Minha opinião bom, só ouvinte também surdo, como? Exemplo: surdo professor ensina ouvinte “libras rápido! Devagar, precisa calma”. Ouvinte libras obstáculo, português surdo difícil. É Igual.

RELATO 6

Letras- Libras foco. Tema qual? Ok! Então, Letras- Libras tem 2: positivo e negativo. Aqui primeiro ponto forte porque a maioria professores sabem libras mais fácil entender comunicação. Não tem nada intérprete, zero. Exemplo: professor ouvinte sabe libras: professora Tayana; Camila, boas! Bom para aprender, desenvolver. Material explicar certo. Eu gosto, muito bom! Melhor que antes estudava, libras melhor para mim. Negativo: ruim informação, tema e-mail porque muito escuro. Não passa muita informação, só nota; nota; nota. Precisa resolver nota. Também ruim acessibilidade coordenação, sala comunicação não tem, não sabe. Comunicação intérprete, perder tempo: barreira. Precisa todos aprender antes. Importante comunicação surdo. Só isso.

RELATO 7

Positivo: bom porque eu vejo sala bom. Negativo: comunicação travada porque... eu entendo, eu entendo problema comunicação intérprete não ajuda, intérprete sabe libras comunicação. Positivo: todos se respeitam, relação bom. Só.

3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?

RELATO 3

Até agora percebo o quê? Não é 100%. Ainda evoluir, passo a passo ainda. Mas, conseguiu algumas coisas, barreiras acabou, conseguiu! Algumas coisas conseguiu não. Tudo 100% ainda falta. Por isso, intérprete; lugar falta acessibilidade. Por isso ainda barreiras.

RELATO 5

Passado não sociedade nada porque intérprete não tinha. Hoje, melhor. Lei Libras importante.

RELATO 6

Verdade. No começo eu isolado. Estudava sozinho. Matrícula não tinha intérprete nada. Porque oralização antes. Professor falava; falava... Professor escrevia, ele de costa, eu não entendia fala. Perdia muito tempo, chegava em casa esforço estudar cansa muito mente. Hoje, evoluiu. Tem grupo surdo, eu dentro aprendo mais, mais informação. Exemplo: tem faculdade Letras-Libras, eu não sabia! Tem intérprete na escola, não sabia! Crescendo conquista. Eu sinto surdo dentro sociedade que antes.

RELATO 7

Eu antes via, via a mim certo, eu antes grupo de ouvintes sabe gestos. Meu pai, minha mãe comunicação gestos. Evoluiu, depois Libras. Eu fora do grupo de ouvintes mas antes dentro gestos. Importante, minha opinião, união porque corpo é igual. Então antes fora do grupo porque ouvinte expulsão, agora respeito. Dentro do grupo relação. Principal tema respeito. Só.

4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?

RELATO 3

Libras é importante porque natural língua primeira. Aprender educação crescer visual natural. É importante. Também importante português segunda língua, é importante também, mais Libras.

RELATO 5

Libras importante. Criança futuro desenvolver pode fazer o que desejar futuro.

RELATO 6

É importante porque comunicação geral. Encontro Lei, comunicação bilinguismo. Tem respeito Lei. Lugares também intérprete, cinema. Precisa melhorar comunicação. Também ouvinte precisa conhecimento comunicação identidade do surdo, aí vai ser igual.

RELATO 7

Mais importante lei respeitar, ela ordena. Nº 1.436 importante respeitar. Sabe mais comunidade surdo libras importante comunicação. Língua porque comunicação diferente. Língua língua libras. Importante comunicação em libras. Sabe por quê? Encontro surdo comunicação. Entendeu? Só

6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com os surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.

RELATO 3

Dentro sala ouvinte surdo tem. Dentro curso Letras-Libras tem problema: normal! Todo curso tem problema. Dentro de sala opinião debate. Cada um própria opinião por isso problema. Também falta informação entender claro sobre assunto. Às vezes problema relação ouvinte surdo.

RELATO 5

Verdade. Observar relação não tem porque ouvinte pensa surdo acomodado. “Não!”. Também ouvinte acomodado porque exemplo um dia exemplo..... Surdo ouvinte separados. Confusão tem um pouco. Anos antes até agora pouquinho. Tem melhor!

RELATO 6

Se ouvinte sabe intérprete encontra depende surdo, sabe ou não sabe. Depende, exemplo eu não sou bom, inteligente. Ouvinte sabe um pouco, não motiva. Só faz grupo; trabalho junto: organiza; escreve; atividade. Acabou, bom! Falta explicar surdo, orientar.... não! Não tem problema nada, em sala não tem problema nada. Comunicação bom!

RELATO 7

Minha opinião, vejo os dois iguais, mas ouvinte mais experiência, informação. Eu também experiência, informação própria comunidade surda. Eu acho iguais. Depende, identidade dele ouvinte e minha identidade. Eu acho iguais, mais ou menos, 50%!

Embora dentro dos relatos dos alunos surdos não haja muita referência a conflitos com os ouvintes (podemos imaginar que a causa do sombreamento dessa questão se dá porque a pesquisadora, responsável pelas entrevistas, é ouvinte, ou seja, faz parte do *eles* no olhar dos surdos), neste, o autor do relato 3, tanto na questão 2 como na 6, faz algumas poucas alusões a debates: “dentro de sala opinião debate. Cada um própria opinião por isso problema. Também falta informação entender claro sobre assunto. Às vezes problema relação ouvinte surdo, à falta de conhecimento sobre o surdo e seu universo”; “surdo ouvinte diferente porque sente ouvinte diferente. Precisa relação sempre. [...] Comunidade ouvinte conhecer melhor surdo. Melhor, conhecer comunidade. Opiniões às vezes não combinam”.

Além disso, na questão 2, ao falar sobre o curso Letras-Libras, o autor do relato 5 distingue os grupos sociais surdos e ouvintes pelo domínio de línguas distintas: libras e português, respectivamente. Nas questões 3 e 4, o autor ratifica a importância da Libras para a comunidade surda. Na questão 3, ele compara o passado e o presente. O último seria “melhor” porque o divisor de águas na história dos sujeitos surdos, segundo o autor, foi a Lei de Libras. O autor ainda defende que a língua de sinais é imprescindível para o futuro e desenvolvimento do sujeito surdo.

Na questão 2, no relato 6, o autor, ao falar sobre os pontos positivos e negativos do curso Letras-Libras, aborda o domínio da libras. É encarado como aspecto positivo: os professores ouvintes sabem libras e, conseqüentemente, dispensam a presença do intérprete em sala de aula, isso facilita a relação/ comunicação entre professores e alunos. O ponto negativo seria: poucos funcionários da coordenação dominam a língua, isso cria uma “barreira” entre eles e os surdos. Na questão 3, ao falar sobre as conquistas dos surdos, estas também giram em torno da língua própria da comunidade: “no começo eu isolado”; “oralização antes”; “professor falava; falava... professor escrevia, ele de costas, eu não entendia fala”. Enquanto o passado, julgado como ruim, era marcado pela ausência da libras

nas escolas, faculdades, cinema etc., “hoje evoluiu” por causa da presença da libras nos mais diversos espaços sociais: no “material explicar certo. Eu gosto, muito bom! Melhor que antes estudava, libras melhor para mim” (questão 2); “tem faculdade Letras-Libras” (questão 3); “tem respeito lei¹⁸” (questão 4) e por isso conclui que “eu sinto surdo dentro sociedade”.

Como vimos, o sistema operacional ora distingue *nós* dos *eles*, ora os aproxima. A distinção acontece quando o surdo se auto categoriza como deficiente, mas não como deficiente auditivo – esta classificação é apenas reservada para os surdos que fazem uso do aparelho coclear. A libras é responsável por deslocar o surdo da categoria deficiente/ incapaz. A aproximação entre nós/ eles acontece quando, por influência do sistema de crenças/ ideológico, a medida com que trabalha o sistema operacional é o corpo do indivíduo: surdos e ouvintes têm corpo são, por isso não podem ser categorizados como deficientes. Os surdos usuários da libras rejeitam o uso do aparelho coclear – estes são indivíduos que não assumem a surdez como um traço identitário –, podemos aqui ver a influência dos sistemas nas práticas sociais.

5.2 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS ALUNOS SURDOS

Parte dos alunos surdos tem dificuldades de entender a segunda imagem que compõe o texto 1. A maior parte dos autores simplesmente a desconsidera e analisa as outras, apenas três dos autores tecem comentários sobre a incoerência dela no contexto apresentado: “mas, o segundo *natural* não combina deficiente (grifo nosso)” (relato 5); “espera, mas só um diferente: *menino*, imagem segunda. Diferente? Não sei, eu acho nada a ver (grifo nosso)” (relato 3). É interessante salientar como os surdos categorizaram o grupo retratado pela segunda imagem: “natural”, “menino” e “pessoa”, essa categorização salienta o que esta apresenta de dessemelhante em relação às demais: enquanto as outras representam algum tipo de deficiência, esta representa apenas uma “pessoa” (relato 9). Alguns dos autores procuram atribuir sentido à imagem e, conseqüentemente, (re)estabelecer uma ligação entre esta e as demais imagens que compõem o texto. Por isso julgam que a segunda figura se trata de um novo ícone para a deficiência mental; “segundo: só pessoa, mas não ficou claro não. Parece outra deficiência, pode mental. Mental problema cabeça silêncio. Pode novo desenho” (relato 6), “grupos: grupo mental; grupo surdos; grupo deficientes perna deficiente. Também down, próprio mental” (relato 7). O texto 2, por sua vez, não causou nenhuma dúvida ou

¹⁸ O autor faz referência à Lei Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, conhecida como Lei Libras.

estranhamento, todos os alunos concordaram que as imagens, surdos, cegos e cadeirantes combinavam.

Na segunda questão, que trata sobre os pontos positivos e negativos do curso Letras-Libras da UFPE, três dos autores apontam como ponto positivo que “os assuntos combina libras” (relato 1). Um dos autores aponta que é positivo os professores, inclusive os ouvintes, ministrarem as aulas em libras e o material didático estar disponível nessa língua para o melhor desenvolvimento do sujeito surdo, segundo o relato 6. Em contrapartida, o autor do relato 4 aponta como negativo o fato de que no curso há assuntos difíceis para estudar, enquanto o autor do relato 5 parece esclarecer o porquê da dificuldade: “português surdo difícil”. Diferente dos alunos ouvintes, os alunos surdos fazem poucas alusões aos conflitos entre os grupos sociais dentro do curso: “tem confusão amigos” (relato 4).

Tanto os pontos positivos mais recorrentes quanto os pontos negativos giram em torno do uso ou não uso da libras, isso indica a importância da língua para a vida do sujeito surdo e corrobora a ideia da centralidade da língua dentro da (re)construção da representação social sobre o surdo.

Na terceira questão, sobre as conquistas realizadas pelos surdos, diferente dos ouvintes que neste momento categorizam o surdo como um sujeito forte/ lutador, os surdos enfatizam novamente a importância da libras para a comunidade e seu papel fundamental na inserção social do surdo: “só usava oralização. Passado sofria muito, hoje surdo melhor: tem língua de sinais, intérprete” (relato 4); “lei libras importante” (relato 5); “mostrar o que acontecimento reconhecimento. Ver libras porque sociedade ainda não conhece libras” (relato 2). A agência social, a acessibilidade, o reconhecimento social, todos estes orbitam a libras; é por meio da língua, segundo a perspectiva dos alunos surdos, que estes agem socialmente e se sentem incluídos no seio da sociedade: “no começo eu isolado [...] porque oralização antes. Professor falava; falava... professor escrevia, ele de costas, eu não entendia fala [...]. Hoje evoluiu [...] tem faculdade Letras-Libras” (relato 6). Não é de admirar que quase todos os conflitos entre surdos e ouvintes, dentro do curso, se deem porque o primeiro grupo reclame o direito único à libras pois, além de ser um elemento que usufrua de centralidade na RS sobre o surdo, ela simboliza a evolução e o reconhecimento social da comunidade surda – de um passado de marginalidade social para um presente de agência e acessibilidade e a promessa de um futuro promissor: “libras importante. Criança futuro desenvolver pode fazer o que desejar futuro” (relato 3). Em outras palavras, os ouvintes atribuem a força ao sujeito surdo e estes atribuem à libras a força social conquistada.

A quarta questão, sobre a importância da libras, apenas corrobora a relevância desta língua para o surdo. Vale salientar também que aqui o surdo reclama a propriedade da língua: “é própria língua surdos” (relato 2). É apenas por meio dela que o surdo pode estabelecer uma relação com outros surdos e ouvintes, “porque surdo porque tem pessoas relação surdo. Também ouvinte aprende libras comunicação surdo, também família; também qualquer lugar encontra surdo sabe comunicação” (relato 4).

Ao atribuir características ao surdo, o autor do relato 4 afirma que “eu acho característica do surdo usar libras”. Em todos os relatos, a libras assume uma notoriedade que nenhum outro elemento possui. No entanto, usar a libras e não o português, aos olhos do outro, de acordo com o autor do relato 6, é a causa da dessemelhança entre surdos e ouvintes: “característica própria surdo tem muito detalhe porque a maioria surdo não sabe escrever português porque família não ensina, pensa “ele não normal” [...]”. A dessemelhança por causa da audição ou falta dela não está apenas nos olhos do outro, mas dentro do discurso do próprio surdo; “eu visual, sinto diferente ouvinte. Não escutar, diferente! Difícil” (relato 1). No entanto dois autores explicam o surdo a partir do discurso da diferença/ diversidade: “característica surdo tem próprio cada um: cultura, tem própria língua. É igual ouvinte, mas cultura diferente. Característica ouvinte surdo diferente sim, mas tem história própria surda comunidade variada” (relato 8). O autor do relato 7, por sua vez, explica o surdo a partir do uso de uma língua específica – a libras –, a partir da percepção do movimento e da captura da realidade pelos olhos.

O conflito entre surdos e ouvintes – o assunto dentro do discurso dos alunos ouvintes é mais recorrente e aparece com mais detalhes e saliência – aparece, mesmo que de forma discreta, na sexta questão, sobre a convivência com os ouvintes dentro de sala de aula. Os surdos acreditam que os motivos para o conflito se deem por falta de empatia; “tem problema porque surdo acha ouvinte não sabe como é [...] história vida própria surdo” (relato 4), por causa de opiniões distintas; “dentro de sala opinião debate. Cada um própria opinião por isso problema. Também falta informação entender claro sobre assunto. Às vezes problema relação ouvinte surdo” (relato 3) e, especialmente, porque, aos olhos dos ouvintes, os surdos são acomodados; “relação não tem porque ouvinte pensa surdo acomodado” (relato 5).

Mais ou menos porque sempre confusão porque surdo sempre contra ouvinte; ouvinte sempre contra surdo, aí falta união; relação precisa melhorar união relação dos dois. Cada um precisa ter consciência, não pensar coisa ruim. Exemplo: eu surda precisa ouvinte me ajudar porque eu não sei ler. Às vezes ouvinte não ajuda. “Porque ela me despreza”. Paciência, tem tempo, é muita coisa. Entendeu? Problema que surdo pensa mal. Também ouvinte, às vezes, acha surdo só aproveitador. Ouvinte responde atividade, surdo não aprende nada. Por isso os dois sempre

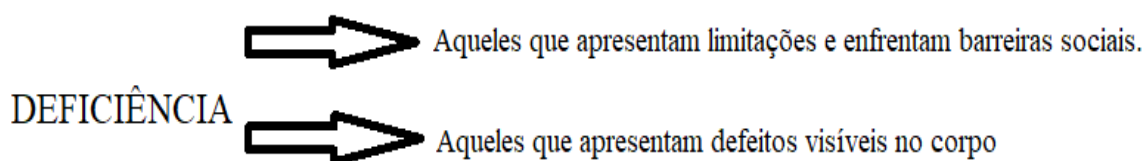
problema. Só precisa consciência. Saber certo qual [...] como explicar? Precisa saber o momento dele. Entendeu? Precisa respeitar momento de cada um. Só. (Relato 2)

Para o surdo, a necessidade de ajuda se dá, não por acomodação, mas pela dificuldade que tem com o português: “quando tem texto trabalho com surdo não sabe ler, pede ajuda, ouvinte acha que se escorando porque ouvinte sabe ler português, surdo não sabe, só libras usar. Pouco palavras, incompleto” (relata 4).

Além da língua, apenas um surdo aponta outras diferenças em relação ao ouvinte: “pensa diferente porque tem própria experiência diferente” (relato 2). O autor do relato 3, ao falar sobre as diferenças entre os grupos, defende que libras “é foco só surdo” e complementa: “ouvinte não aceita opinião surdo [...]. Porque surdo natural é língua primeira libras natural própria visual” (relato 3). Em seu discurso, o autor do relato 3 traz à tona o assunto que causa maior conflito entre os grupos: o direito do uso, ensino e propriedade da libras.

Quatro dos relatos aproximam o surdo dos ouvintes porque “corpo igual” (relato 5); “eu acho igual” (relato 4); “corpo igual, corpo igual. Diferente mão voz visual, ouvinte ouve. Corpo igual. Diferente surdo libras ouvinte fala” (relato 6). Ora o surdo se aproxima do ouvinte porque fisicamente os sujeitos de ambos os grupos são semelhantes, isto é, não apresentam nenhum defeito físico visível, ora – na primeira questão, no cenário ambíguo – o surdo se distancia do ouvinte e se aproxima do grupo dos cadeirantes, cegos e amputados. Levando em conta também a oitava questão, sobre o conceito da deficiência, concluímos que a aproximação ou o distanciamento entre os grupos sociais se dê porque o surdo ancora a deficiência sob o sustentáculo de duas subcategorias distintas:

Figura 9 – Ancoragem do núcleo central no discurso dos alunos surdos



No primeiro grupo estariam surdos, cadeirantes, cegos, amputados etc, por isso a aproximação entre estes na primeira questão e o estranhamento causado pela segunda imagem que compõe o texto 1. No segundo grupo, estariam apenas cadeirantes, cegos e amputados. Os

surdos não fazem parte deste grupo porque fisicamente são semelhantes aos ouvintes e, consequentemente, não se auto categorizam como deficientes: “porque surdo tem deficiência normal. Outra deficiência tem tipos diferentes. Porque surdo só perdeu audição ou dificuldade de escutar, só. Normal. Sabe libras bem. Outro deficiente perdeu perna, corpo, braço [...]” (relato 4); “deficiente outro pouco diferente porque surdo corpo pode igual ouvinte” (relato 5); “corpo normal não é deficiente, só deficiente audição, só [...]. Mas, corpo igual ouvinte” (relato 7). Pode-se verificar, dentro do discurso, que a deficiência está diretamente ancorada na noção de corpo são ou corpo defeituoso; este é o parâmetro usado pelos surdos para categorizar os sujeitos que pertencem ou não à categoria – quando fazem referência à segunda subcategoria da deficiência.

Pode-se concluir, portanto, que aos olhos dos surdos a deficiência faz parte da representação social sobre o surdo, mas apenas quando está ancorada na subcategoria “aqueles que apresentam limitações e enfrentam barreiras sociais” – “só deficiência audição, só” (relato 7) –, mas quando a deficiência está ancorada na subcategoria “aqueles que apresentam defeitos visíveis no corpo, os surdos rejeitam a categorização, porque o surdo “normal. É humano igual” (relato 3).

5.3 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES SURDOS

A ORGANIZAÇÃO INTERNA DA RS SOBRE O SURDO

1) Os textos são coerentes? Por quê?

RELATO 1

Texto 1: uma diferente! Cadeirante, certo! Segundo, não entendi, não tem bengala, não tem. Corte orelha diferente, pouco diferente modelo. Outro amputado nunca vi. Certo só um, cadeirante. Combina um. Não combina três porque é diferente corte na orelha, certo falta mais um traço. Texto 2: Agora certo, combina. Surdo combina, bengala, cadeirante. Eu lembro pouco diferente surdo, traço. Mas, combina.

RELATO 2

Texto 1: mostra imagens mostra cadeirante, segunda não entendi, terceira surdo e quarta amputado. Combina tudo acho que sim. A segunda ainda não entendi. Texto 2: Não combina porque cores diferentes: primeiro escuro, atrás claro, o outro azul chama atenção forte. Ver cadeirante, terceiro diferente. Imagem mais ou menos legal, mas melhor o primeiro – imagem fácil. O segundo confuso por causa cores diferentes, figuras diferentes. Outro preto no meio e outro pessoa cadeirante um só único no meio diferente.

RELATO 3

Texto 1: imagem pessoa deficiente, falta deficiência, falta. Aqui tem cadeirante, imagem outra bengala, tem aparelho surdo, tem outra amputado. Aqui imagem mostra

propaganda o quê? Pessoa deficiente, mas falta o quê? Tem debate o que deficiência. Mental tem tipos diferentes deficiência. Aqui imagem não clara. Tem cadeirante significa o quê? Deficiente físico, corpo, também amputado também deficiente físico. Os dois parecem iguais. Não combina cego. Percebo cego deficiente porque bengala. Surdo o quê? Aparelho coclear, mas surdo visual, libras está claro. Pode deficiente auditivo sem libras, mas tem libras, tipo diferente deficiência, surdo diferente foco combina linguística visual. Aparelho coclear combina mais deficiência, mas minha opinião. Texto 2: É a mesma coisa. Só um momento, vou explicar. Vou explicar as quatro imagens. Aqui três parece anterior mas coclear azul, cego bengala tem bengala, diferente cadeirante azul, mas tem imagem só cadeirante mais escura, mas todas deficiente. Não combina, tem cor cadeirante azul, coclear azul escuro: confuso! Também depende pessoa cor imagem, mas problema não claro.

No relato 1, a deficiência – “tudo dentro deficiência” –, segundo o autor, é um elemento que faz parte da representação social de surdos, de cegos e de cadeirantes. Ao responder sobre a coerência do texto 1, na primeira questão, o autor não entende a segunda imagem que compõe o texto porque “não tem bengala”. Ou seja, a segunda imagem, para o texto ter sentido, deveria representar um cego. Desta forma, cadeirantes, cegos, surdos e amputados, como estão dentro do grupo deficientes, fariam sentido agrupados. Tanto que o autor julga o texto 2, composto por surdo, cego e cadeirante, como coerente.

Ao analisar o texto 1, a segunda imagem causa estranhamento no autor do relato 2: “Mostra imagens mostra cadeirante, segunda não entendi, terceira surdo e quarta amputado”. O autor consegue identificar todas as imagens que compõem o texto 1, exceto a segunda. E não estabelece uma relação entre a segunda imagem e as demais. Isso pode nos levar a crer que, o autor distingue surdos, cegos e cadeirantes de um sujeito considerado hegemonicamente como normal, uma vez que o autor não conseguiu estabelecer um elo entre os grupos sociais que compõem o texto 1.

Por sua vez, o autor do relato 3, ao analisar o texto 1, referente à primeira questão, não leva em conta a segunda imagem que compõe o texto e não tece nenhum comentário a respeito dela. Ele julga o texto 1 como incoerente porque “falta deficiência [...] mental tem tipos diferentes de deficiência” e julga também o texto 2 como incoerente por causa do uso das cores: “não combina, tem cor cadeirante azul; coclear azul escuro: confuso!”. No entanto, é interessante como o autor ancora o conceito de deficiência ao agrupar ou distanciar os grupos que estão representados no texto 1: aproxima o cadeirante do amputado porque ambos apresentam uma deficiência física visível no corpo, “tem cadeirante significa o quê? Deficiente físico, corpo, também amputado também deficiente físico. *Os dois parecem iguais* (grifo nosso)”. No entanto, distancia o cego dos outros dois (cadeirantes e amputados) – “não combina cego” – porque, apesar de todos serem categorizados como deficientes, este não

apresenta uma deficiência física visível, sua deficiência é identificada pelo uso de um instrumento: a bengala. É interessante ressaltar que os sinais “cego” e “bengala” são diferentes, mas o autor durante a entrevista, neste momento, refere-se ao cego não pelo sinal “cego” mas pelo sinal “bengala”. Dito de outra forma, a maneira como ancora a deficiência, grupos que apresentam visivelmente uma deficiência física e aqueles que não apresentam, é o requisito usado pelo autor para aproximar ou distanciar os grupos em questão. O cego é, portanto, identificado e, conseqüentemente, categorizado como deficiente pelo uso da bengala. O surdo, da mesma forma, é categorizado como deficiente pelo uso do aparelho coclear. Isso explica, em parte, a rejeição da comunidade surda em relação ao aparelho coclear e à pessoa surda que faz uso deste instrumento.

Segundo o discurso do autor há uma diferença entre o deficiente auditivo e o sujeito surdo: “Surdo o quê? Aparelho coclear, mas surdo visual, [...] Pode deficiente auditivo sem libras, mas tem libras, tipo diferente deficiência, surdo diferente foco combina linguística visual. Aparelho coclear combina mais deficiência, mas minha opinião”. O sujeito surdo não combina com deficiência pois é um sujeito visual e faz uso da libras enquanto que o deficiente auditivo, ao usar o aparelho coclear, assume a falta de audição e por isso é categorizado como deficiente porque, assim como o cego, faz uso de um instrumento para suprir a falta/ ausência de uma habilidade física. Podemos, portanto, concluir que o autor ancora a deficiência em duas categorias: as pessoas que apresentam deficiência física visível (cadeirantes e amputados) e aqueles que não apresentam uma deficiência física visível, mas que fazem uso de algum instrumento para suprir a falta de habilidades físicas (o cego+ a bengala e o deficiente auditivo+ o aparelho coclear).

Podemos, portanto, concluir que a deficiência também é um elemento central na RS sobre o surdo segundo a perspectiva dos professores surdos do curso de Letras-Libras da UFPE, no entanto, a forma como ancoram esse elemento é bem diferente da maneira como ouvintes a (re)constroem.

O SISTEMA DE CRENÇAS/ SISTEMA IDEOLÓGICO

8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

RELATO 1

Deficiente surdo combina, surdo é. É problema. Eu vida passado professor doutorado surdo tema deficiência surdo/ surdo-mudo/ surdo diferente confusão. Escolheu um certo. Então problema; problema. Ele pesquisou. Minha opinião deficiência surdo dentro é. Eu sou deficiente, problema audição. Pessoa cadeirante problema perna, certo! Eu concordo doutora. Também tudo dentro deficiência. Palavra surdo é outro, outro surdo-mudo uma mulher, Ana Regina, avisou-me, ela doutorado pesquisou, é surdo-mudo porque surdo não fala. Ex. mudo

significa sem voz não, certo é não fala bem surdo-mudo significado e não fala fluente. Concordo com ela. Outra pessoa explica diferente. Confuso!

RELATO 2

Veja deficiência conceito significado problema, deficiência significa problema. Comparando por isso surdo pessoa não escuta dentro problema, significa defeito. Geral foco médico; avalia opinião deficiente. Nós, comunidade surda, não aceitamos porque significado sempre problema. Mudou, cultura própria! Difícil conflito opinião diferente.

RELATO 3

Conceito pessoa deficiente é diferente conceito pessoa surda. Conceito pessoa deficiente é tudo: deficiente auditivo; cego; cadeirante; mental, tudo dentro. Então, grupo luta pelo direito pessoa deficiente no ônibus; várias coisas. Por isso tudo dentro geral pessoa deficiente. Conceito de surdo diferente linguístico, língua diferente.

5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?

RELATO1

Comunidade surda tem ouvinte e surdo, mas problema o quê? Comunidade surda tem ouvinte que sabe libras, mas conversam (oralizam). Surdo vê, mas não entende, fica à parte na conversa. Alguns ouvintes não respeitam surdo. Ficam conversando, só pouco libras. Não pode também o contrário: surdo dois, ouvinte um chega: igual, difícil! Principal, sinto relação tem. Tem alguns ouvintes relação com surdos.

RELATO 2

Tem sujeitos vários depende influência família, depende crescimento surdo, desenvolvimento depende, cada um diferente. Tem características importantes, mas depende influência qual caminho.

RELATO 3

Característica surdo igual? Não, diferente. Surdo bom, educado. Tem surdo gosta estudar, igual ouvinte também característica gosta de estudar, respeita igual. Tem surdo mal educado, também tem ouvinte mal educado. Tem surdo ladrão, também tem ouvinte ladrão. Característica surdo igual ouvinte, mas diferente o quê? Surdo porque surdo tem característica diferente, pensa “porque um surdo ruim todos iguais”. Não! Diferente. Depende cada surdo, igual depende cada ouvinte.

Segundo o relato 1, o professor se auto categoriza como deficiente e enquadra o grupo social a que pertence dentro desta categoria: “deficiente surdo combina, surdo é”. Sua perspectiva de deficiência está ancorada sob a noção de problema: “Eu sou deficiente, *problema* audição (grifo nosso)”. Por isso compara o surdo, que segundo seu ponto de vista possui um problema na audição, com o cadeirante, que possui um problema na perna. Observamos nessa comparação que o professor surdo não distingue a deficiência como um defeito físico visível ou não, pois compara o surdo com o cadeirante. Além disso, ainda concorda com o termo surdo-mudo porque, segundo uma pesquisa de doutorado, citada no relato, mudo não significa ausência de voz, mas não ser fluente numa língua oral.

Já o discurso do autor do relato 2, ao conceituar a deficiência, é perpassado pelo universo reificado, isto é, inicialmente o autor aproxima a deficiência a ter problema/ defeito, “deficiência conceito significado problema. [...] Comparando por isso surdo pessoa não escuta dentro problema, significa defeito”. Em outras palavras, por não escutar – o que seria considerado majoritariamente como normal – a pessoa surda é categorizada como defeituosa e, por isso, deficiente. No entanto, logo após essa afirmação o autor defende que este é o ponto de vista médico, mas esta perspectiva não é aceita pela comunidade surda. Isso porque estes encaram a surdez pelo viés cultural. A resposta da oitava questão é marcada por dois posicionamentos ideológicos distintos que o autor coloca na superfície do seu texto: uma visão clínica sobre o surdo marcada pela deficiência e a visão cultural marcada pelas diferenças e particularidades desses sujeitos. A primeira categoriza o surdo como incapaz, defeituoso e um sujeito que vive no silêncio porque não escuta, enquanto a segunda categoriza o surdo como um sujeito culturalmente diferente.

A resposta da última questão ratifica o que foi defendido pelo autor do relato 3 na primeira questão. Embora ancore de maneiras distintas a deficiência, o autor aproxima todos os deficientes num mesmo grupo para separar o surdo da categoria deficiente: “pessoa deficiente é tudo: deficiente auditivo; cego; cadeirante; mental, tudo dentro”, no entanto “conceito pessoa deficiente é diferente conceito pessoa surda”. O autor distingue o deficiente auditivo do sujeito surdo porque “conceito de surdo diferente linguístico, língua diferente”. Ou seja, enquanto o sujeito surdo, embora não escute, usa a libras e se identifica como um sujeito visual, isto é, usa os olhos e as mãos para interagir no meio social, o deficiente auditivo não escuta e encara isso como uma falta e recorre ao aparelho coclear para suprir a ausência desta habilidade.

A ideia do corpo com ou sem defeito é fundamental na maneira como o surdo ancora a deficiência e, conseqüentemente, aproxima ou distancia os grupos sociais que estão em debate. Mas, acima de tudo entender os significados simbólicos, isto é, o sistema de crenças/ ideológico que influenciam na maneira como os indivíduos ancoram os conceitos que moldam os elementos constitutivos da RS sobre o surdo é fundamental para compreender a própria RS sobre esses sujeitos e as práticas sociais entre surdos e surdos e surdos e ouvintes, como, por exemplo, a rejeição da comunidade em relação ao uso do aparelho coclear – um instrumento identificador da deficiência/ limitação.

O SISTEMA OPERACIONAL

7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?

RELATO 1

Eu opinião ouvinte e surdo diferente sim: vida; desenvolvimento; caminho. Ouvinte caminho muito diferente. Prioridade é família escolhe oralização, um caminho. Outro prefere libras, um caminho. Caminho, vida diferente. É cultura; identidade cada um. Não tem igual, não tem. Respeito cada um. Só!

RELATO 2

Surdo é língua. Igual! Só diferente língua, cultura diferente. Principal dois: cultura diferente, língua diferente, resto igual.

RELATO 3

Surdo ouvinte é diferente sim porque surdo cultura diferente, exemplo: surdo briga briga fica raiva outro surdo, mas amanhã paz. Ouvinte briga briga amanhã paz não. Ouvinte se afasta, procura outra amizade, outro grupo. Surdo não, briga amanhã paz continua união. Mas surdo cultura diferente ouvinte. Surdo vai dançar, pensa “surdo dança não porque não escuta”, a gente sente vibração, sente vibração. Ouvinte escuta letra música, surdo sente emoção; dança com música, sabe ritmo, sabe dançar porque sente vibração. Cultura diferente.

Segundo a perspectiva do autor do relato 1 “ouvinte e surdo diferente sim”. O autor aproxima a deficiência de defeito/ problema com base, especialmente, no sistema de crenças/ ideológico e na maneira como ancora o elemento central da RS sobre o surdo, por esse motivo dentro do sistema operacional as posições entre o *nós* e o *eles* são bem demarcadas, isto é, estão em “caminho muito diferente”.

Já o autor do relato 2, ao falar sobre as diferenças entre surdos e ouvintes, aponta como única diferença a língua e a cultura. Assim como o posicionamento do autor do relato 1, o posicionamento do autor do relato 2 é influenciado pelo sistema de crenças/ ideológico, ou seja, o sistema operacional, dentro do discurso do autor do relato 2, distingue o *nós* e o *eles* (surdos e ouvintes) pelas diferenças linguísticas e culturais. O autor do relato 3, por sua vez, distingue surdos e ouvintes, mas com base em comportamentos diferentes, isto é, há, dentro do discurso, um distanciamento entre o *nós* e o *eles*, mas alicerçados em diferenças culturais/ comportamentais.

O METASSISTEMA

2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.

RELATO 1

Sobre aluno? Livre! Eu entrei Letras-Libras, eu ensino na sala, mas problema o quê? Negativo – vou explicar ponto negativo. Ouvintes e surdos juntos, inclusão: ralação bom! Ótimo! Problema o quê? Alguns cochicham, eu não me sinto bem! Atenção aula não. Eu explicando, atenção começar, só debate não. Debate opinião só ouvinte. Surdo o quê? Não

entende ouvinte falando, barreira. Por favor, libras, mas ouvinte fala. Eu não entendo. Já avisei: precisa me respeitar, mas não entendem, só confusão. Deixa pra lá! Continuam conversando até eu sentindo mal. Surdo curioso opinião. Eu e os alunos curiosos, relação. Pouco separado surdos e ouvintes.

RELATO 2

Letras-Libras? Como assim? Exemplo... Entendi! Aqui curso Letras-Libras vejo, vou explicar ponto positivo, o quê? É referência língua de sinais principal na universidade e reconhecer referência importante mostra que curso de libras significa oficial ensino de libras língua oficial; positivo! Outros surdos experiência contato outros surdos relação. Porque antes associação ASSPE fechado e outros lugares fechados, surdos não têm onde caminho. É importante ter contato, aqui Letras-Libras aparece pessoa surda aluno contato também ouvinte. Ouvinte olha surdo relação, contato porque experiência; informação importante. Negativo: é falta principal surdo e ouvinte junto, é difícil, separados. Falta! Porque ouvinte precisa igual corpo alma surdo ser próprio; cultura próprio e parece ouvinte maioria não aceita surdo, olha para surdo: “espera não aceito”. Avalia surdo sempre problema negativo, aí surdo sofre mais. Eu vejo, negativo /surdo sofrer. Surdo precisa mostrar coisa próprio cultura, mas ouvinte não aceita. É problema! Não inclusão, ouvinte não aceita e se afasta, esse problema principal. Precisa um aceitar a cultura do outro, assim melhor relação. Maior problema negativo é esse: cultura e língua problema por falta aceitar pra união, é difícil.

RELATO 3

Curso Letras-Libras tem positivo e negativo, depende aluno. Falta união falta relação. Eu acho positivo o quê? Professor surdo, professor ouvinte ensina libras. Tem negativo aluno preguiça de atenção aprender, trabalha fora cansado chega aula não interessa. Tem grupo curioso, quer aprender quer futuro ser professor igual a gente, professor Letras-Libras. Opinião é positivo, bom! Falta o quê? Mais relação, mais união. Mas o resto está ótimo!

3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?

RELATO 1

Importante porque ouvinte e surdo fora sociedade é prejudicial precisa dentro sociedade juntos relação aprender desenvolver, as pessoas são diferentes, cultura; línguas diferentes. Precisa relação; conhecimento. Precisa! Se afastados prejudica.

RELATO 2

Antes sim surdo fora sociedade e foi entrando com o tempo. Chocou porque adaptação relação, tentar lutar mostrar próprio cultura surda, no lugar para entrar e união, antes difícil. Agora dá para mudar melhor, mas falta tempo surdo caminhando dentro sociedade: ótimo. Mas depois choca, falta junto cultura relação.

RELATO 3

História passado surdo sociedade fora porque antes sociedade falta conhecimento o quê? Pessoa surda, falta entender o que é surdo porque antes sociedade preconceito surdo. Surdo fora da sociedade falta conhecimento como pessoa surda. Sociedade acha que surdo

igual pessoa doente. Eu lembro antes, jovem, afastada sociedade porque quando avisava pessoa eu surda, a pessoa “ela não escuta não” e se afasta, eu sentia mal. Ficava em casa escondida. Eu mostrava não gostava de conhecer nova porque quando conhecer pessoa nova a pessoa saber que sou surda e começou preconceito por isso não gostava de encontrar pessoa sociedade. Também não gostava de ir loja comprar sozinha porque chegava loja avisava ela surda aí loja desprezava, não aceitava. Eu vou pagar igual. Por isso surdo afastado sociedade. Agora dentro, lutou, informação. Surdo é humano corpo igual pessoa. Sociedade começar a acorda entende sabe comunicação surdo, hoje melhor surdo dentro sociedade. Mas, falta melhorar. Antes muito ruim, agora melhor. Falta saúde, falta justiça, falta alguns lugares conhecimento surdo e algumas escolas tem preconceito não aceita surdo. Antes muito ruim, agora melhorando. Lutando abrir conhecimento pessoa surda comunicação libras. Pessoa pode escrever, ou falar devagar, pode libras relação. Antes pior, agora está começando a melhorar.

4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?

RELATO 1

Porque se Lei libras nada surdo se prejudica. Não aprende nada, não se desenvolve. Precisa surdo e ouvinte igual, um português outro libras. Precisa os dois conhecimento em português e em libras, união! Precisa igual, caminho juntos. Minha opinião, importante!

RELATO 2

Sim, importante para surdo porque língua própria crescer sem escutar nada. Comunicação? Substitui libras, língua própria surdo. Importante sim.

RELATO 3

Libras importante para grupo surdo porque é comunicação igual qualquer outra língua. Exemplo: ouvinte tem língua oral, fala/ escuta, surdo igual não, diferente! Ouvinte surdo comunicação diferente. Surdo visual, vê entende significado diversos, como? Comunicação usar libras. Então libras lei garantia direito de pessoa surda comunicação em língua de sinais. Então importante por isso precisa informação, precisa curso ensinar, também licenciatura para ensinar mais ensinar libras aprender disciplina aceitar professor futuro aumentar e melhorar porque Brasil tem duas línguas: português, mais antiga, e libras é o quê? Reconhecida oficialmente para comunidade surda. Primeiro português, segundo libras ouvintes, surdos primeiro libras segundo português.

6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com os surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.

RELATO 1

Sala aula Letras-Libras vejo, percebo aluno surdo alguns dificuldade de ler, português barreira. Ouvinte separa de surdos porque acha preguiçoso; não é! Fraco não. Esforço, mas não consegue. Problema na cabeça demorou atraso por causa história. Fraco preguiça não é. É problema no passado, você entende, antes educação escola oralização forte influência. Outro surdo inteligente, desenvolve rápido. Relação ouvinte importante, importante união, só isso.

RELATO 2

Sala de aula juntos professores? Engraçado experiência diferente na verdade sala ouvinte ensina para alunos surdos com relação só problema é básico cultura surda própria adaptação em língua de sinais e alguns fluência tem sim possível e alguns ouvintes falta adaptação e os surdos tá ok surdo ligado mas professor surdo não está pronto depende

contexto história exemplo surdo crescimento não estudar bem não ensinar pode problema ou surdo crescimento em língua de sinais bem e adquirir profissional desenvolver bem formação e consegue mas depende pessoa de contexto influência qual social.

RELATO 3

Trabalhar junto união surdo ouvinte importante sim porque relação, troca aprendizado. Ouvinte surdo como característica surdo; como comunicação; como pessoa surda aprende; como sabe português; como ouvinte aprende com ela. Surdo aprende o que com ouvinte? Como português, como cultura ouvinte, como ouvinte trabalha. Relação, troca aprendizado, importante união dos dois. Mas, às vezes precisa entender não sabe português igual ouvinte não, também surdo precisa entender ouvinte sabe libras igual ele não. Depende ouvinte sabe bem, ouvinte sabe mais ou menos. Igual surdo sabe português bem, surdo sabe português mais ou menos: igual! Importante união, troca aprendizado.

Para o autor do relato 1, a libras é sinônimo de possibilidade de desenvolvimento para o surdo: “se lei libras nada surdo se prejudica. Não aprende nada, não se desenvolve”. No entanto, as escolhas linguísticas podem ser um fator de segregação social sob o ponto de vista do autor – é interessante notar como os demais sistemas influenciam na organização do metassistema uma vez que o autor considera a língua como um fator de exclusão. Ele relata que em sala de aula, durante debates, os ouvintes falam com a boca e não em língua de sinais. Isso exclui a participação dos surdos, alunos e professores, uma vez que não entendem o português oral. Segundo o professor, os surdos não só não compreendem o português oral como têm dificuldades com o português escrito. É essa dificuldade, mal interpretada pelos ouvintes, que os leva a categorizar os surdos como preguiçosos. No entanto, esse atraso no aprendizado é resultado “problema no passado [...] antes escola oralização forte influência”. Baseando-nos, especialmente, nas questões 2, 5 e 7, a RS sobre o surdo está alicerçada na antinomia nós/ eles. Os grupos sociais, dentro do discurso, são marcados como dessemelhantes pelo uso das línguas: libras e o português (oral ou escrito) respectivamente.

Já no discurso do autor do relato 3, as antinomias normal/ anormal; nós/ eles orientam o autor durante a (re)construção da RS sobre o surdo, além disso a segunda é, especialmente, marcada pela diferença no uso da língua e no comportamento cultural. O metassistema, que orienta a (re) construção da RS sobre o surdo em oposição a do ouvinte, é organizado recorrentemente, no discurso, pelo conflito entre os grupos sociais. No entanto, ao fazer referência ao corpo, na questão 2 – “igual corpo alma surdo” –, o autor categoriza surdos e ouvintes como iguais e distingue ambos apenas pela língua e pela cultura.

Na terceira questão, sobre as conquistas dos surdos, o autor do relato 3 confessa que historicamente o surdo sofre com o preconceito social decorrente da falta de conhecimento

sobre a surdez e seu universo: “sociedade acha que surdo igual pessoa doente”. O não escutar era motivo para o afastamento e desprezo do ouvinte em relação ao surdo, por causa desse comportamento o autor confessa que não gostava de conhecer novas pessoas, não gostava de fazer compras sozinho e ficava em casa escondido. No entanto, sua defesa é “surdo é humano *corpo* igual pessoa ouvinte”. Mais uma vez, por meio do discurso, observamos que o autor aproxima ouvintes e surdos porque ambos possuem um corpo igual, ou seja, possuem um corpo sem doença ou defeito. Além do argumento linguístico usado anteriormente pelo autor para não categorizar o surdo como deficiente, aqui parece haver outro motivo pelo qual o surdo não faz parte desta categoria: ele não apresenta nenhuma doença/ defeito físico, seu corpo é *são*.

5.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES SURDOS

Segundo o discurso dos professores surdos, a comunidade surda não aceita a categorização “deficiente” porque esta significa “problema/ defeito” (relato 2). Essa categorização faz parte do discurso médico, mas para a comunidade em questão, a surdez é um traço identitário, isto é, a libras; a cultura e a surdez distinguem os surdos dos outros grupos sociais.

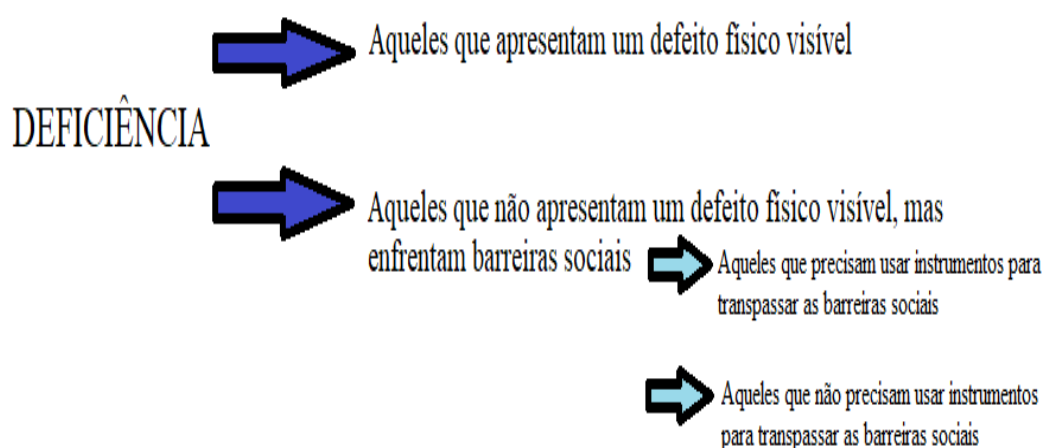
Ainda segundo o autor do relato 2, surdos e ouvintes são dessemelhantes apenas por causa da língua e da cultura, “resto igual”. Apesar disso, na questão 2, o autor reconhece que há um conflito entre os dois grupos sociais, mas isso se dá porque o ouvinte “não aceita” o surdo “e se afasta”. Vale salientar que a justificativa que o autor usa para defender que o ouvinte deve aceitar o sujeito surdo é porque, além do surdo ter alma assim como o ouvinte, o corpo de ambos é igual. Esse argumento corrobora o que defendemos anteriormente: a comunidade surda usa o conceito de corpo *são* para aproximar-se do sujeito ouvinte, isto é, o corpo sem defeito visível é um critério usado pela comunidade para categorizar os grupos sociais.

No relato 3, na terceira questão, o autor compartilha a sua história e confessa que sofria com o preconceito social mesmo quando realizava pequenas atividades, como ir a uma loja comprar roupa. Ele, assim como qualquer outro indivíduo, estava disposto a pagar pelo produto, mas independente disso, por ser surdo “aí a loja desprezava” (relato 3). Depois de lutas e informações, “a sociedade começar acorda” porque “surdo é humano *corpo igual*

pessoa (grifo nosso)”. Novamente, o surdo chama atenção, dentro do discurso, para a semelhança entre o seu corpo sem defeito com o corpo de uma pessoa (ouvinte).

Dentro do discurso, relato 3 na primeira questão, do sujeito há uma distinção entre os grupos: cadeirantes; amputados e cegos; surdos. O primeiro grupo são categorizados como deficientes físicos porque apresentam um defeito corporal visível e por este motivo se fasto do segundo grupo que, embora deficiente, não apresenta nenhum defeito corporal visível. Cegos e surdos são deficientes porque enfrentam barreiras sociais que para transpassá-las precisam de auxílios, isto é, instrumentos que supram suas necessidades: bengala e o aparelho coclear. No entanto, há uma diferença entre cegos e surdos: o primeiro grupo tem a necessidade da bengala, enquanto que o grupo dos surdos ainda se subdivide entre: surdos que são deficientes auditivos, ou seja, aqueles que fazem uso do aparelho coclear e Surdos, em outras palavras, sujeitos que assumem a surdez como um traço de identidade social, que utilizam a libras como língua natural e se auto categorizam como minoria linguística. Podemos, portanto, concluir que os professores surdos ancoram a deficiência do seguinte modo:

Figura 10 – Ancoragem do núcleo central no discurso dos professores surdos



Na questão 8 do relato 3, embora o autor defenda que “deficiente é tudo: deficiente auditivo; cego; cadeirante; mental, tudo dentro”, o sujeito surdo destaca-se dos demais porque é uma minoria linguística. Fica claro que, para os surdos professores, a deficiência faz parte do núcleo central da RS sobre o surdo, mas ela não é entendida como uma limitação, e sim como uma barreira social imposta por uma sociedade majoritariamente ouvinte.

6 CONCLUSÕES

6.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS FINAIS

Um dos principais objetivos que guiava a pesquisa era discriminar os elementos que compunham a RS sobre o surdo no discurso dos surdos e no discurso dos ouvintes e compreender como esses eram ancorados. Com base nas análises feitas por meio do modelo analítico proposto, podemos sintetizar as categorias que foram ativadas, pelos diferentes sistemas (sistema ideológico, sistema operacional e o metassistema), nos discursos de surdos e ouvintes por meio dos quadros. Neles, alistamos os principais elementos que compõem a RS sobre o surdo segundo o discurso dos sujeitos ouvintes e dos sujeitos surdos. Alistamos apenas os elementos mais recorrentes. Foram entrevistados oito (7) alunos ouvintes; quatro (4) funcionários (o curso só conta com funcionários ouvintes – por isso, há diferença numérica entre os participantes surdos e participantes ouvintes na pesquisa); cinco (5) professores ouvintes; nove (9) alunos surdos e três (3) professores surdos.

Quadro 2 - Os elementos que compõem a RS sobre o surdo no discurso dos sujeitos ouvintes

Deficiente	162
Educação especial/ inclusão	15
Libras	93
Visual	15
Ser humano	16
Diferente	40
Características sentimentais (raiva; remorso; ira)	18
Português	19
Características comportamentais (irresponsáveis; desorganizados; oportunistas)	9
Conquistas	29
Luta	27
Unidos	3
Gestos	2

Obs: para o elemento deficiente foram também contabilizados: limitados; incapazes; impossibilitado; inato (no sentido de sem atividade) e imperfeição.

Quadro 3 - Os elementos que compõe a RS sobre o surdo no discurso dos sujeitos surdos

Deficiente	72
Inclusão	8
Libras	59
Visual	15
Ser humano/ normal	28

Diferente	52
Barreira	20
Português	15
Características comportamentais (aproveitador, preguiçoso, desinteressado).	5
Marginalizados	9
Conquistas	1
Luta	10
Desprezo	3
Gestos	3
Acessibilidade	21

Ao observar rapidamente os quadros, poderíamos pensar (equivocadamente) que a RS (re)construída sobre o surdo por surdos e por ouvintes são semelhantes. No capítulo da fundamentação teórica, vimos que Abric (1994) defende que, ao comparar duas representações, devemos partir do seu núcleo central, no nosso caso ambas são constituídas pelo mesmo elemento: a deficiência. No entanto, vimos que o processo de ancoragem da deficiência na RS sobre o surdo no discurso dos ouvintes é completamente distinto do processo de ancoragem no discurso do surdo. Enquanto o primeiro é sustentado pela noção de falta/ limitação/ defeito – elementos presentes no quadro 2 –, o segundo é sustentado pela semelhança física entre surdos e ouvintes, elemento presente no quadro 3, “ser humano/ normal”. Podemos, portanto, concluir que a RS sobre o surdos (re)construída por surdos é distinta da (re)construída por ouvintes.

Além disso, podemos perceber que, especialmente, a (re)construção da RS sobre o surdo elaborada tanto por ouvintes como por surdos se dá a partir da oposição surdos X ouvintes/ nós X eles. Essa oposição faz surgir uma série de thematas: humano/ não humano; normal/ anormal. Estas, em grande parte, modelam a RS sobre o surdo para ambos os grupos.

Ao comparar os quadros, podemos ratificar a centralidade da libras na constituição da RS sobre o surdo tanto no discurso dos ouvintes como dos surdos, observando a tabela 1 abaixo – fizemos a comparação quantitativa apenas dos elementos recorrentes nos discursos de ambos os grupos sociais. O mesmo acontece com o elemento deficiência, no entanto, apesar da pequena diferença numérica de participantes ouvintes e surdos na pesquisa, há uma boa diferença em relação à recorrência da “deficiência” entre o discurso dos ouvintes e dos surdos. Além disso, no discurso dos surdos, outro elemento significativo é recorrente: “ser humano/ normal”. Isso se dá porque o surdo se auto categoriza como deficiente, mas ancora a deficiência com base na noção de corpo são/ corpo defeituoso. Os surdos são – segundo o

ponto de vista da comunidade surda – deficientes, mas como têm o corpo são/ sem defeito, igual ao dos ouvintes, são diferentes dos deficientes como os amputados, que apresentam o corpo defeituoso. Podemos ver, por isso, que o elemento “ser humano” é mais recorrente no discurso dos surdos que no dos ouvintes, como mostra a tabela 1. Além disso, no discurso dos surdos, estes se aproximam dos outros grupos categorizados socialmente como deficientes porque todos estes, inclusive os surdos, enfrentam “barreiras” sociais – esse elemento aparece apenas nos discursos dos surdos. Isso é esperado, uma vez que a deficiência, nos discursos dos ouvintes, é ancorada especialmente pela noção de limitação/ incapacidade do sujeito.

Desta maneira, os elementos periféricos estão em harmonia com o elemento do núcleo central, a deficiência, e a forma como este é ancorado. Dentro do discurso dos ouvintes, há uma relativa recorrência de atribuição de características negativas sobre os surdos: características sentimentais como raiva, remorso e ira, e características comportamentais como irresponsáveis, desorganizados e oportunistas. No entanto, dentro do discurso dos surdos, geralmente, quando essas características negativas aparecem são para negá-las.

Tabela 1 – Comparação quantitativa entre elementos da RS sobre o surdo recorrentes nos discursos de surdos e ouvintes

ELEMENTOS	SO	%	ELEMENTOS	SS
Deficiente	162	44,44444	Deficiente	72
Inclusão	15	53,33333	Inclusão	8
Libras	93	63,44086	Libras	59
Visual	15		Visual	15
Ser Humano	16	57,14286	Ser Humano	28
Diferente	40	76,92308	Diferente	52
CS	18		Barreira	20
Português	19	78,94737	Português	15
CC	9	55,55556	CC	5
Conquistas	29	3,448276	Conquistas	1
Luta	27	37,03704	Luta	10
Unidos	3		Marginalizados	9
Desprezo			Desprezo	3
Gestos	2		Gestos	3
			Acessibilidade	21

Para adequar a RS sobre o surdo segundo os princípios que regem o ambiente social, podemos notar que os elementos “conquista” e “luta” são mais recorrentes no discurso dos ouvintes que no discurso dos surdos.

Pode-se pensar, inicialmente, que libras X português não seria uma *themata* ou uma antinomia. No entanto, observando os discursos em que ambas as línguas foram tematizadas – as discussões dentro dos relatos são um recorte de um debate mais amplo: debate nacional sobre a oficialização da língua, um reflexo sobre o debate internacional sobre a língua de sinais que migrou do status de pantomima para língua –, podemos concluir que elas sustentam uma *themata* básica, o reconhecimento social. Isso explica, em parte, o porquê da libras ser um dos centros de disputa entre surdos e ouvintes. É por meio da língua que os surdos conquistaram visibilidade social, o debate sobre a libras como pantomima ou como língua trouxe para o debate público a condição do surdo enquanto um grupo minoritário marginalizado e evocou outras *thematas*: justiça/ injustiça; igualdade/ desigualdade e normal/ anormal.

Como analisado, aos olhos dos sujeitos autores dos relatos, surdos e ouvintes, a libras ultrapassa o status de língua na (re)construção da RS sobre o surdo, ela é encarada como uma ponte entre a pessoa surda e o meio social que a circunda, ou seja, apenas por meio dela o surdo é capaz de agir socialmente: “a libras é o cérebro do surdo” (relato 3 dos alunos ouvintes), “comunicação geral” (relato 6 dos alunos surdos). O surdo depende da libras para pensar e agir, capacidades que tornam um ser em humano, em outras palavras, a libras evoca outra *themata*: humano x não humano ou normal x anormal e é por meio dela, segundo os discursos, que os surdos galgaram a humanidade e tentam ultrapassar, segundo alguns relatos, a condição de deficiente. Sendo, portanto, o maior símbolo do reconhecimento social, os surdos reclamam o direito único de ensinar a língua que lhes é própria, isto é, tomam a libras como propriedade da comunidade surda.

Concluimos, por meio das análises, que a libras é um elemento que goza de centralidade pelos motivos já discutidos. No entanto, diferente da deficiência, não podemos afirmar que ela é um elemento central, isto é, que faz parte do núcleo central. Segundo Flament (2001), há diferença entre elementos que fazem parte o núcleo central e elementos que usufruem de centralidade quantitativa. Mas, a libras e as discussões que a circundam orientam práticas sociais entre surdos e surdos e surdos e ouvintes.

Além disso, pode-se pensar em libras X português como *themata* pelas características que sustentam ambas as línguas, características que evocam outras e importantes *thematas*: visual x oral. Esse par de antinomia pode ser considerado como *themata* porque está no centro do debate sobre os dois elementos fundamentais que compõem a RS sobre o surdo: a libras e a deficiência. Dentro dos discursos dos sujeitos surdos, eles rejeitam a categorização

“deficiente” (no sentido de limitação/ defeituoso) porque se auto categorizam como sujeitos visuais, ou seja, sujeitos que absorvem a realidade social por meio dos olhos e interagem com o corpo, especialmente, com as mãos, são, portanto, uma minoria linguística usuários de uma língua visual. Como já mencionado, os surdos ancoram a noção da deficiência na distinção entre sujeitos que apresentam defeitos físicos visíveis e sujeitos que não apresentam defeitos físicos visíveis, mas que enfrentam barreiras sociais; sujeitos que necessitam do uso de instrumentos para superar a deficiência e sujeitos que não precisam de qualquer aparelho para agir socialmente. Os surdos que não usam o aparelho coclear não são deficientes, mas usuários da libras, isto é, fazem parte de uma minoria linguística. No entanto, dentro dos discursos dos ouvintes, os surdos são categorizados como deficientes porque não fazem parte do que é normativo, ou seja, dentro de uma comunidade majoritariamente oral – a norma –, os sujeitos visuais são um desvio da norma, irregulares, e por isso categorizados como deficientes. Desta maneira, as antinomias libras x português, visual x oral, trazem para debate *thematas* que estão presentes nos discursos que circulam historicamente e socialmente o sujeito surdo: normal x anormal; humano x não humano etc. Dito de outra forma, historicamente, o que é normativo sempre deteve mais poder social, enquanto o que é considerado como desvio da norma (anormal) é socialmente marginalizado.

Outra antinomia que também marca a maneira como a RS sobre o surdo toma forma: nós x eles, ou seja, surdos x ouvintes. Dentro dos relatos, notamos que, ao explicar o surdo, a caracterização se deu a partir da oposição entre os grupos sociais em questão.

Além disso, a *themata* normal x anormal é historicamente significativa dentro do debate sobre o surdo pois evoca outra *themata*: humano x não humano. Historicamente, a deficiência está associada à não humanidade. No segundo capítulo, sobre a história da deficiência e sobre a história do sujeito surdo, vimos que os surdos, por serem encarados por muito tempo como doentes mentais, débeis e incapazes, eram privados dos direitos básicos garantidos para qualquer humano: o direito ao casamento, o direito à educação e, muitas vezes, não tinham direito nem à vida. Não eram, pois, encarados como humanos. Num dos relatos dos professores surdos, um dos autores trouxe à superfície essa questão ao falar sobre as conquistas da comunidade surda e das barreiras – elemento recorrente nos discursos dos surdos, ver o quadro 2 – enfrentadas por esses: “surdo é humano corpo igual pessoa” (Relato 3 do professores surdos).

Outras *thematas* como justiça/ injustiça, igualdade/ desigualdade foram amplamente discutidas por causa dos atuais movimentos a favor dos direitos dos diversos grupos

minoritários e ressignificaram outras temáticas como humano/ não humano. O reconhecimento social para os surdos como grupo minoritário, como já mencionado, se deu pelo reconhecimento legal da libras como língua oficial. Ainda assim o debate sobre o surdo é sustentado por antinomias que moldam os elementos que compõem a RS sobre o grupo: libras x português; visual x oral; nós x eles (surdos x ouvintes); normal x anormal; humano x não humano.

Algumas das categorias que são ativadas no discurso dos ouvintes, como concorrentes, oportunistas, inferiores etc., nos ajudam a compreender as possíveis razões de práticas preconceituosas. Por esse motivo, a pergunta é plausível: em espaços sociais regidos por princípios de igualdade, é possível haver expressões de preconceito e comportamentos discriminatórios? Atualmente, as sociedades são, constitucional e juridicamente, orientadas por normas anti-discriminatórias e condenam expressões de preconceito. Os sujeitos, por isso, recorrem a explicações para justificar o preconceito. Os atuais estudos sobre o assunto defendem que há fatores legitimadores do preconceito, como: diferenças individuais; conflitos de interesse; processo de categorização e processos identitários. Segundo Pereira e Souza (2016), o “recurso a fatores justificadores da discriminação representa o mecanismo através do qual o preconceito leva à discriminação, sendo as percepções de ameaça realista e simbólica alguns dos importantes fatores legitimadores da discriminação” (p. 1). Vimos nas análises deste trabalho, especialmente nos discursos dos alunos ouvintes, que ainda há, em relação ao surdo, manifestações discriminatórias. A teoria sobre os fatores legitimadores da discriminação pode nos ajudar a identificar e compreender os argumentos usados, dentro do discurso, que mantêm surdos e ouvintes segregados enquanto grupos sociais. Os fatores supracitados, a saber, diferenças individuais, conflitos de interesse, processo de categorização e processos identitários, são, na verdade, segundo a teoria clássica, motivadores, ou seja, eles fomentam e direcionam o olhar dos sujeitos a perceberem a discriminação como legítima.

O curso de Letras-Libras da UFPE é regido, como vimos, por princípios de igualdade, no entanto o discurso do grupo majoritário – os ouvintes – ainda é carregado de preconceito em relação ao surdo. Antes de fazer qualquer alusão aos relatos analisados, vamos responder à pergunta supracitada. Ela nos auxiliará a entender os discursos e as práticas sociais legitimadas no espaço social.

Como as sociedades atuais condenam firmemente expressões de preconceito, os sujeitos recorrem a estratégias que lhes permitam discriminar sem ser socialmente condenados. Segundo Vala (2010: 2), “o uso de justificações socialmente percebidas como

legítimas pode ser o mecanismo encontrado pelo pensamento preconceituoso para legitimar a discriminação em sociedades e contextos igualitários”. Em outras palavras, os sujeitos sociais se utilizam de justificativas aparentemente neutras ou não preconceituosas para legitimar comportamentos discriminatórios.

Vimos, durante as análises realizadas, que a (re)construção da RS sobre o surdo é elaborada com base em antinomias do pensamento como normal/ anormal, humano/ não humano e nós/ eles. Dentro dos discursos, o lugar de segregação entre o endogrupo e o exogrupo é bem marcado por meio desta última dicotomia que aproxima os sujeitos ouvintes e os distancia dos surdos. É importante ressaltar que os ouvintes, recorrentemente, se utilizaram de diferentes justificativas para demarcar o lugar de separação entre os grupos, sendo a principal delas a diferença linguística: o uso do português e o uso da libras marca a dissemelhança entre o “nós” e o “eles”.

Estudos revisados por Vala (2010: 4), apontam que os argumentos usados e “percebidos como “livres de preconceito”, frequentemente invocados para justificar a discriminação, podem, mesmo assim carregar preconceito e serem estrategicamente usados para legitimar as desigualdades e contribuir para a manutenção do *status quo*”. Os ouvintes, ao (re)construir seus discursos, se utilizaram de diversos argumentos que reforçam a discriminação, como, por exemplo, supostas limitações na libras e um prejuízo que os ouvintes teriam no que se refere à profundidade dos conteúdos tratados em aulas ministradas nesse idioma. Ao julgar a língua, julga-se indiretamente o falante desta, ou seja, o surdo. Além disso, Vala (2010) ainda aponta o uso de outro mecanismo para a manutenção de ações discriminatórias, o uso de mitos legitimadores: “as pessoas recorrem a mitos legitimadores como justificação para as desigualdades sociais, crenças ideológicas que são usadas por membros de grupos majoritários para legitimar a sua hegemonia e dominação sobre os grupos minoritários” (VALA, 2010: 5). Historicamente, a libras é alvo de preconceito. No passado – e muitas vezes ainda hoje –, foi considerada como pantomima. Foi apenas a partir dos estudos de Stokoe em 1960 – em que o linguista, por meio de um estudo descritivo da língua, defendeu que a ASL (língua americana de sinais) é organizada por princípios gramaticais à semelhança de línguas orais – que essa perspectiva foi parcialmente modificada. Falamos parcialmente porque ela ainda é alvo de preconceito ou, como vimos no discurso dos alunos ouvintes, justificativa para ações discriminatórias. Sobre o assunto é relevante considerar o que Gesser (2009: 21) relata sobre o assunto:

Quando me perguntam, entretanto, se a língua de sinais é mímica, entendo que está implícito nessa pergunta um preconceito muito grave, que vai além da discussão

sobre a legitimidade linguística ou mesmo sobre quaisquer relações que ela possa ter (ou não) com a língua de sinais. Está associada a essa pergunta a ideia que muitos ouvintes têm sobre os surdos: uma visão embasada na anormalidade, segundo o qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles.

Os ouvintes do curso de Letras-Libras, embora conheçam os estudos linguísticos sobre a libras, categorizam a língua como limitada para manter o *status quo* e lutar por mais espaço para o português em sala de aula.

Retomando os discursos analisados, vimos que a luta pelo poder dentro de sala – muitas vezes sinalizada pela peleja entre o português e a libras, pelo direito (no caso dos ouvintes) de ensinar a libras, por mais vagas no curso de Letras-Libras para ouvintes etc. – é marcada por conflitos de interesse. Sobre os conflitos de interesse, Pereira e Souza (2016: 3) defendem que:

A teoria foi elaborada com base no pressuposto de que a discriminação resulta de relações funcionais reais e objetivas que se estabelecem nas relações entre diferentes grupos sociais. Nessa perspectiva, a principal causa da discriminação seria o conflito real de interesses entre os grupos. Esses conflitos representam dinâmicas de cooperação ou de competição “intergrupais”, isto é, de relações de interdependência positiva ou negativa.

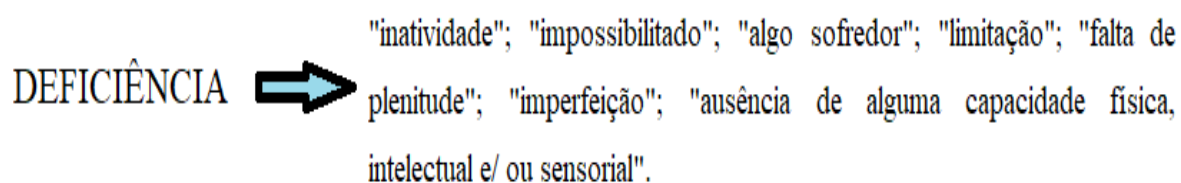
Ainda segundo a teoria, os comportamentos discriminatórios sustentados por conflitos de interesse têm maior probabilidade de ocorrer quando ambos os grupos pretendem alcançar um mesmo objetivo, mas apenas um terá a possibilidade do êxito. No entanto, vale salientar que a própria teoria defende que a competição não é condição suficiente para gerar discriminação. Embora haja conflitos de interesse entre surdos e ouvintes que disputam por espaço no curso Letras-Libras da UFPE e também no mercado de trabalho, ambos podem ter êxito e, muitas vezes, há comportamentos cooperativos entre os grupos. No entanto, há “suporte experimental suficiente para a hipótese de que a competição por recursos escassos pode aumentar a discriminação “intergrupais”” (PEREIRA, 2016: 3).

A percepção da ameaça, tanto causa como consequência para os conflitos de interesse, pode aumentar a hostilidade intergrupais: “os conflitos de interesse influenciam a discriminação porque ativam a percepção de que o “exogrupo” é uma ameaça real aos interesses do “endogrupo” (PEREIRA e SOUZA, 2016: 3). Historicamente, os ouvintes são o grupo repressor dos surdos. Especialmente, no curso Letras-Libras da UFPE – o espaço da pesquisa – há, pelo menos uma tentativa de, inversão de poder, ou seja, uma ameaça à hegemonia ouvintista: “a percepção de ameaça é um fator central para a compreensão das tensões “intergrupais”, porque implica que os membros do “exogrupo” põem em causa as prerrogativas básicas do “endogrupo”. Desta maneira, os discursos discriminatórios são, para

os ouvintes, uma espécie de instrumento de luta para manter-se no poder, isto é, a percepção de ameaça à hegemonia do ouvinte, do português etc. motiva o preconceito em relação ao surdo, o que, por sua vez, gera práticas (inclusive práticas discursivas) discriminatórias: o surdo é categorizado como deficiente numa tentativa de manutenção do poder hegemônico, “o preconceito e a discriminação são “efeitos colaterais” da categorização” (PEREIRA e SOUZA, 2016: 4). Nas análises realizadas, tento como uma das bases o cenário ambíguo, concluímos que um dos elementos centrais da RS sobre o sujeito surdo é a deficiência. Ao analisar os discursos como um todo, observando o sistema ideológico, o metassistema e o sistema operacional, vimos como a deficiência é ancorada dentro dos discursos dos ouvintes:

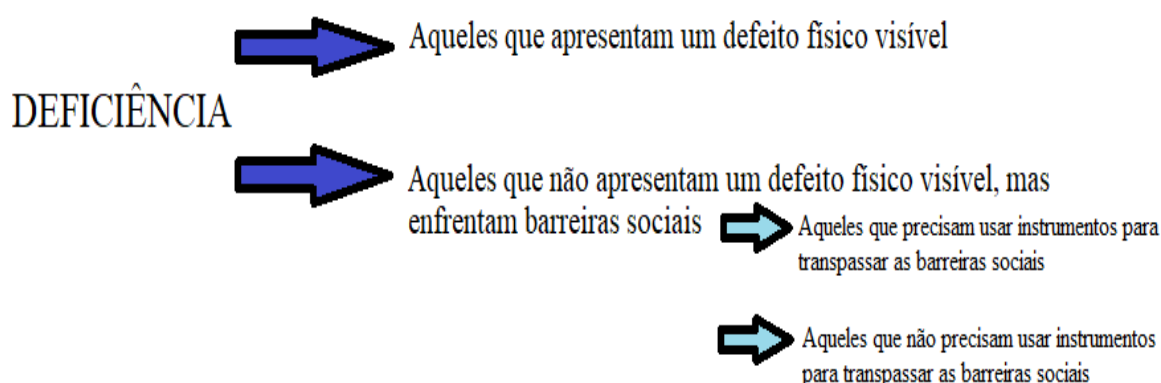
Figura 11 – Ancoragem do núcleo central no discurso dos ouvintes

Os elementos que ancoram a deficiência dentro do discurso dos sujeitos ouvintes:



A forma como a deficiência é ancorada, dentro do discurso dos ouvintes, é uma estratégia de segregação grupal; além disso, a maneira como surdo é categorizado é um instrumento social usado pelos ouvintes para lutar e para manter o seu poder hegemônico. No entanto, dentro do discurso dos surdos, apesar de haver influência do olhar do outro, podemos perceber um sinal de resistência ao categorizar como deficiente físico apenas o surdo que não assume a sua surdez e recorre ao uso do aparelho coclear, enquanto a surdez para o Surdo usuário da libras é encarada como um traço identitário:

Figura 12 – Ancoragem do núcleo central no discurso dos professores surdos



Levando em conta os processos identitários, a teoria defende que “a mera consciência de pertença a um grupo em oposição a outro causa discriminação” (PEREIRA e SOUZA, 2016: 5). Vala (2015) corrobora esse pensamento ao afirmar que [...] “basta tornar saliente a pertença de um indivíduo a uma categoria social ou grupo para que o favoritismo por esse grupo (endogrupo) e a discriminação face a membros de uma outra categoria (exogrupo) ocorram”, por esse motivo, ele conclui que a “condição mínima para gerar discriminação seria a saliência da pertença a uma categoria social” (p. 75).

Podemos verificar na reconstrução dos discursos, tanto de ouvintes como de surdos, que há uma demarcação precisa em relação ao pertencimento dos indivíduos em ambos os grupos. Essa divisão não é, pelo que se poderia esperar, bem marcada apenas pelo traço da surdez ou não surdez, antes, diferenças culturais, diferenças comportamentais, diferenças de valores, demarcam bem a pertença dos membros que fazem parte do grupo dos ouvintes ou dos surdos. Os alunos ouvintes, especialmente, apontam que “as atitudes de muitos surdos, remontam e/ou apresentam em suas expressões remorços, raiva, ódio [...]” (relato 1 alunos ouvintes), além disso, “não têm uma consciência formada do que é educação familiar, conhecimento de mundo, respeito, valores [...]” (relato 5 alunos ouvintes).

A percepção e apontamento, dentro dos discursos, em relação às diferenças culturais e comportamentais tem um objetivo importante: “a simples anunciação das diferenças culturais tem subjacente a ideia de hierarquias culturais ou a distintividade social do endogrupo”, ou

seja, “quando dizemos que somos culturalmente diferentes, estamos a dizer que somos culturalmente superiores” (VALA, 1999: 148). O autor defende que é mais “fácil”, ou seja, mais bem aceita a distinção entre grupos por diferenças culturais a diferenças raciais¹⁹ para explicar distinções comportamentais. No entanto, para o autor, da mesma maneira que o conceito de raça estava atrelado à superioridade de um grupo específico; o conceito de distintividade cultural também está associado à superioridade do endogrupo em relação a um exogrupo.

Além disso, Vala (1999) defende que a discriminação é proporcional à percepção da diferença: “[...] a discriminação intergrupo será tanto maior quanto maior for a percepção de dissemelhança cultural entre o endogrupo e o exogrupo” (VALA, 1999: 152). Vale mencionar que a categorização e a pertença grupal estão relacionadas, pois, a segunda “é um representante cognitivo para a satisfação da necessidade de um self positivamente distintivo” (PEREIRA e SOUZA, 2016: 5). Ainda sobre o assunto, os autores comentam:

Para que os grupos possam diferenciar-se positivamente uns dos outros, os seus membros recorrem a um processo de comparação social. Um conceito central nesse processo é o sentimento de ameaça à identidade social. [...] No âmbito “intergrupal”, são destacadas a ameaça à “distintividade” (i.e., o sentimento de que o “endogrupo” não é suficientemente diferente dos “exogrupos” e não tem uma identidade social distinta dos outros grupos) e a percepção de que o “exogrupo” representa uma

¹⁹ O objeto de interesse de Vala é o racismo, mas seus estudos podem ser estendidos para as práticas discriminatórias em relação a todo e qualquer grupo minoritário. Para mais detalhes, é interessante observar com mais cuidado Vala (2004), aqui ele defende que tem surgido novas e sofisticadas formas de expressão de preconceito, já que vivemos numa sociedade menos tolerante às práticas discriminatórias; racismo moderno; racismo simbólico; racismo aversivo; racismo ambivalente e racismo cordial. Para Vala (2004: 402) o preconceito pode ser definido “como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente”. O racismo simbólico diz respeito à ameaça aos valores e à cultura do grupo majoritário. Como a língua portuguesa faz parte da cultura dos ouvintes, os constantes ataques à língua, ou seja, o uso restrito dela em sala de aula é uma forma de ameaça à soberania ouvintista. Sobre o racismo aversivo, “é concebido como uma síntese decorrente, por um lado, da assimilação de um sistema de valores igualitário e, por outro lado, da vivência de sentimentos e crenças negativas” (VALA, 2004: 405). Como vimos nas análises, o metassistema é regido por normas sociais de aceitação da diversidade e de inclusão. No entanto, o conflito por poder entre surdos e ouvintes faz emergir uma ambivalência de sentimentos: ora de cooperação, ora de discriminação. Na maior parte dos discursos, há uma segregação flagrante entre os grupos analisados. Essa separação é bem marcada discursivamente (nós X eles), tanto nos discursos dos ouvintes como no discurso dos surdos. O racismo ambivalente emerge da percepção dos sujeitos sobre a desvantagem dos grupos minoritários e sobre a assimetria de poder na sociedade. Essa percepção gera simpatia e piedade. “Tanto o racista ambivalente quanto o racista aversivo procuram manter uma auto-imagem e imagem pública de pessoa igualitária e não preconceituosa” (VALA, 2004: 406). Como é possível perceber, podemos dentro de um mesmo discurso encontrar mais de um tipo de racismo previsto por Vala (2004). O assunto merece atenção visto que essas novas formas de manifestação do preconceito “são tão ou mais danosas e nefastas do que as expressões mais abertas e flagrantes, uma vez que, por serem mais difíceis de ser identificadas, são também mais difíceis de ser combatidas”. (VALA, 2004: 408).

ameaça aos valores ou à autoestima do “endogrupo” (i.e., percepção de que os valores, a cultura e as tradições do grupo são empobrecidos pelo contato com o “exogrupo”) (PEREIRA e SOUZA, 2016: 6).

Em outras palavras, a comparação social motiva os membros do endogrupo distinguir-se dos membros do exogrupo, para isso (re)constroem um self positivo e recorrem, como uma estratégia de segregação grupal, à categorização como um meio de diferenciação grupal. O sentimento de ameaça aos valores, às tradições e a própria identidade motiva a discriminação.

Em resumo, as práticas discriminatórias são sustentadas, como podemos verificar dentro dos discursos, pela luta de poder entre ouvintes e surdos, isto é, por conflitos de interesse que por sua vez geram o sentimento de ameaça, seja real ou simbólica – estas motivam a comparação social entre os grupos e, conseqüentemente, a distintividade intergrupal. Assim, membros de um endogrupo estabelecem demarcações sociais precisas em relação a um exogrupo. Todos esses fatores justificadores, conflitos de interesse, diferenças, processo de categorização e processos identitários, servem de sustentáculo para legitimar práticas discriminatórias.

Além do conflito de interesses e da marcação de diferença grupal por meio da (re)construção de RSs distintas, a simples percepção da diferença, segundo a teoria, é justificativa suficiente para práticas discriminatórias.

A simples percepção de diferenças entre os valores do endogrupo e os valores do exogrupo poderá provocar a percepção de uma ameaça aos valores do grupo e à sua validade: ameaça aos valores do grupo porque se imagina a possibilidade de serem contaminados ou mesmo destruídos pelos valores do exogrupo; e ameaça à validade dos valores do grupo, porque o simples confronto com um sistema de valores retira aos valores do endogrupo o seu carácter universal e, por isso, indiscutível” (VALA, 1999: 152).

A percepção da diferença entre os grupos é visível mesmo na superfície dos discursos, mas há também uma tentativa de aproximação por conta dos princípios que regem o ambiente social analisado. O sistema operacional dos ouvintes é marcado por: “somos iguais, porém diferentes” – uma tentativa de acoplar as normas do metassistema (somos iguais) sem descartar o sistema operacional (porém diferentes) – “apesar de tudo o surdo é um ser humano, apenas o que o faz diferente é o acesso a comunicação [...] o seu modo de compreender o mundo” (relato 1 aluno ouvinte). Podemos verificar que a aproximação entre surdos e ouvintes (somos iguais) se dá na tentativa de construção de um discurso mais humanitário, ex. relato 7 do aluno ouvinte, “[...] não existe ninguém sem deficiência, e essa começa pelo coração em não aceitar o outro da maneira que ele é”.

Dentro dos discursos, especialmente dos alunos ouvintes podemos verificar a grande influência do senso comum no que diz respeito às crenças sobre a surdez e sobre o surdo, mas podemos verificar também que há o germe do universo reificado. O curso analisado é marcado pela luta de poder entre surdos e ouvintes e conflitos entre ambos os grupos. Primo (2005: 39) defende que “cooperação e conflito não se opõem. Pode-se até sentenciar que interagir é, pelo contrário, estar em conflito”. Não podemos esquecer, no entanto, que a criação do curso é um marco para a aceitação das diferenças/ diversidade e um meio de diálogo entre a sociedade e os estudos ligados à libras, à surdez e ao surdo; um passo essencial para que todos compreendam que o surdo não é um sujeito sem fala, seu “silêncio seria ter os olhos fechados, as mãos paralisadas, o corpo insensível, a pele inerte. Um silêncio do corpo. [...]Os meus olhos são meus ouvidos. Tanto escrevo como falo por gestos. As minhas mão são bilíngues” (LABORIT, 2000: 111- 113).

6.2 CONCLUSÕES

Do ponto de vista teórico, a tese traz uma contribuição ainda inovadora ao associar duas áreas, a saber, a TRS à Análise Sociocognitivista do Discurso. Além disso, propusemos um modelo analítico inovador criado sob o sustentáculo de princípios teóricos propostos por Moscovici (2005) e Doise (2014). Este pode auxiliar outras pesquisas a verificar as marcas sociais e cognitivas dentro de práticas discursivas. Assim a pesquisa contribui para a área com a construção de um aparato teórico renovador que pode auxiliar futuras pesquisas. Ainda sobre as contribuições teóricas, a área ligada aos estudos sobre o surdo, sobre a surdez e sobre a libras ainda é, relativamente, pouco explorada. Dessa forma, a pesquisa contribui para o enriquecimento desta.

A pesquisa também pode contribuir para a evolução do curso Letras-Libras e, consequentemente para a UFPE e outras universidades que abraçam os surdos enquanto aluno, professor ou funcionário. Ter consciência das práticas discriminatórias e das diferentes estratégias que usamos para mascará-las, pode nos auxiliar a refletir sobre o assunto e rever comportamentos naturalizados que até então não encarávamos como legitimadores da diferença e da discriminação. Além disso, a pesquisa nos ajuda também a refletir sobre o espaço social reservado para o surdo, sobre o que significa ser surdo dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte, sobre a importância da Libras tanto para a educação como para a

agência social desses sujeitos. Essas são apenas algumas das possíveis contribuições empíricas do trabalho.

Mesmo em relação à (re)construção da RS sobre o surdo, ainda há muito o que verificar, uma vez que este pequeno estudo não seria capaz de abranger o assunto tamanho seria o esforço, por exemplo, observar os discursos de grande circulação social – propagandas; filmes; seriados etc. – e verificar quais os elementos que compõem neles a RS sobre o surdo. Como o alcance desses discursos afetam o senso comum que, conseqüentemente, corrobora em toda e qualquer instância a (re)criação da RS sobre esses sujeitos. Além disso, notamos que os surdos usam dois sinais para referir-se ao mesmo sujeito: o cego. Os entrevistados usam tanto o sinal de “bengala” como o de “cego” para referir-se ao cego. Poderia ser observado, em outros estudos, se há algum motivador para o uso de um dos sinais ou se estes são intercambiáveis.

Chegamos à conclusão que os surdos ancoram de maneira particular a deficiência, isto é, subdividem a deficiência em categorias como: aqueles que apresentam defeitos físicos visíveis e aqueles que não os apresentam. Ainda dentro desse segundo grupo, aqueles que precisam usar instrumentos para superar as barreiras sociais e aqueles que não precisam. Por causa desta subcategorização, os surdos distinguem os Surdos dos deficientes auditivos (aqueles que optam pelo uso do aparelho coclear). Levando em consideração a importância dos instrumentos que auxiliam esses sujeitos a agir socialmente, poderia ser analisado com mais cuidado o uso e o contexto de uso dos sinais “bengala” e “cego”, uma vez que isto pode ajudar a entender com mais clareza como os surdos entendem a deficiência – elemento que faz parte do núcleo central da RS sobre o surdo.

Não podemos negar que houve grande avanço no que diz respeito ao tratamento dispensado ao sujeito surdo na nossa sociedade, mas muito ainda precisa ser feito e repensado para integrar socialmente esses sujeitos. Fazemos do anseio de Sacks (2010), o nosso desejo:

Os surdos, sempre e em toda parte, foram vistos como “deficientes” ou “inferiores”? Terão sempre sido alvo, deverão sempre ser alvo de discriminação e isolamento? É possível imaginar sua situação de outro modo? Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração! Um mundo no qual eles nem mesmo fossem vistos como “deficientes” ou “surdos”. (p.6)

Procuramos empreender uma pesquisa sensível às necessidades da nossa época: analisar os diferentes olhares sobre um sujeito, historicamente marginalizado, mas que, aos poucos, ganha visibilidade dentro de diferentes espaços sociais. Esperamos que esta pesquisa

seja propulsora de outras tantas e que motive mais reflexões sobre as diferenças e sobre como esta é tratada/encarada na sociedade. Os estudos na área ainda são relativamente escassos, ainda há muito o que refletir sobre o assunto. Espera-se que esta pesquisa possa vir a contribuir para melhor compreender o surdo, a surdez e os temas circunvizinhos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P.H.; LOUREIRO, M.C.S. **Representações Sociais e práticas educativas**. ED. UCG, Goiânia, p. 37- 57, 2003.
- ABRIC, Jean Claude; RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. **Handbook of Theories of Social Psychology**. London, 2012.
- ABRIC, Jean C. **Metodologia da abordagem Estrutural das Representações Sociais**. In: ABRIC, J.C (org.). Méthodes d'atudes des representations sociales. Érès: Ramonville Saint-Agne. Traduzido por Maria de Fátima de Souza Santos para uso de pesquisa.
- ACIOLE NETO, M.; SANTOS, M. F. S.; SOUSA, Y.S.O. **Representações sociais do crack na imprensa pernambucana**. Estudos de Psicologia, 29(3), 379-386, 2012.
- ALAYA, Dorra Bem. Abordagens filosóficas e Teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, Angela M. de; SANTOS, Maria de Fátima; TRINDADE, Zeide A. (orgs). **Teoria das Representações sociais: 50 anos**. Brasília, Technopolitik, 2014.
- ALENCAR, R. **Processos de categorização social: emergência de categorias sociais na fala em interação**. Revista Investigações: Recife, Vol. 21, Nº 2, Julho/2008.
- ALENCAR, R. **O discurso científico e a construção coletiva do saber: a dimensão interativa da atividade acadêmico-científica**. Tese de doutorado, Recife, Brasil, 2004.
- ALMEIDA, Angela de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Soc. estado**. [online]. vol.24, n.3, pp.713-737. ISSN 0102-6992. 2009.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922009000300005>.
- ARRUDA, Angela. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: ARRUDA, Angela (org). **Representado a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ARRUDA, Angela. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, Angela M. de; SANTOS, Maria de Fátima; TRINDADE, Zeide A. (orgs). **Teoria das Repres/entações sociais: 50 anos**. Brasília, Technopolitik, 2014.
- CARNEIRO, M. T. & SOARES, T. M. Z. Representação social em textos da mídia. In: PAULIUKONIS, M. A. L. & GAVAZZI, S. (orgs.). **Texto e discurso: mídia, literatura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- CASTRO. Ricardo Vieiralves de Castro. Representações Sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, p 149- 187, 1995.
- CLÉMENCE, Alain; GREEN, Eva G.T.; COURVOISIER, Nelly. Comunicação e ancoragem: a difusão e a transformação das representações. In: ALMEIDA, Angela M. de; SANTOS, Maria de Fátima; TRINDADE, Zeide A. (orgs). **Teoria das Representações sociais: 50 anos**. Brasília, Technopolitik, 2014.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan- Abr 2002, Vol 18 n.1, pp 27- 35. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>.

DOISE, Willem. Sistema e Metassistema. In: ALMEIDA, Angela M. de; SANTOS, Maria de Fátima; TRINDADE, Zeide A. (orgs). **Teoria das Representações sociais: 50 anos**. Brasília, Technopolitik, 2014.

DOISE, Willem. Psicologia Social e Mudança Social. In: JESUÍNO, Jorge C.; MENDES, Felismina R.P.; LOPES, Manuel José (orgs). **As Representações Sociais nas Sociedades em Mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic anthropology: a reader**. Malden, Mass. Blackwell Publishers, 2001.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, ed.UnB, 2001.

FALCONE, Karina. **O discurso da mídia: legitimação e categorização social**. Recife: Editora UFPE, 2016.

FLAMENT, Claude. Estruturas e Dinâmicas da Representações Sociais. In: Jodelet, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

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

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HERZLICH, C. e PIERRET, J. **Uma doença do espaço público. A AIDS em seis jornais franceses**. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 15 (Suplemento): 71-101, 2005.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: JESUÏNO, Jorge C.; MENDES, Felismina R.P.; LOPES, Manoel José. (orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. Em: A. Arruda (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, p. 47-67, 1998.

KALAMPALIKIS, N. **Le processus de 'l'ancrage: l'hypothèse d'une famaliarisation à l'envers**. Carnets du GrePS, Université de Lyon, p. 19-25, 2009.

LABORIT, Emmanuelle. **O grito da gaivota**. Lisboa: editorial Caminho, 2000.

LANE, Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de Representações sociais. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p 59- 72, 1995.

LARAIA, Maria I. Fortunato. A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho. Dissertação (Mestrado em Direito da Relações Socais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

LEME, Maria Alice V. da Silva. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p 47- 57, 1995.

LYSARDO-DIAS, Dylia. Discurso Publicitário e representações sociais. In: LYSARDO-DIAS (org.); ASSUNÇÃO, Antônio Luiz; REZENDE, Guilherme Jorge de. **Discurso, Representação e Ideologia**. São João Del-Rei: PROMEL/ UFSJ. p. 25-38, 2005.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação especial no Brasil** – da exclusão à inclusão escolar. 2001.

<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>

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

MARKOVÁ, Ivana. **A fabricação da Teoria de Representações Sociais**. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 163, p. 358- 375. Jan/ mar. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Manifestações de Poder em Formas Assimétricas de Interação**. Investigações – Linguística e Teoria Literária. v.1, p. 51-70, 1988.

MORAES, Patrícia R. de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de O.; ESTEVAM, Sebastião José; MUNHOZ, Wanderley Adaid. **A Teoria das Representações Sociais**. Revista Eletrônica – UNISEPE. 2014.

http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/teoria_repre sentacoes.pdf

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. Em: S. Moscovici. **Representações sociais. Investigações em psicologia social**. Petrópolis, Vozes, pp. 29, 2003.

OLIVEIRA, Lilia Candella de. Visibilidade e Participação Política: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social. 2010.
http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812002_10_pretextual.pdf

PEREIRA, Cícero Roberto; SOUZA, Luana Elayne de. **Fatores legitimadores da discriminação: uma revisão teórica**. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 32, n. 2, p. 1- 10. Abr-Jun. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e3222222>

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, p 19- 45, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Sá, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SANTOS, M. F. S.; ALÉSSIO, R. L. S.; SILVA, J. M. M. N. **Os Adolescentes e a Violência na Imprensa**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25(3), pp. 447-452, 2011.

SANTOS, M. F. S., ALÉSSIO, R. L. S. De quem é a culpa? Representações sociais de pais das zonas urbana e rural sobre adolescentes e violência. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; DINIZ, G.S.; TRINDADE, Z. A. (orgs.) **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais**. Brasília: Ed. UnB, 2006.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, p 72- 84, 1995.

SPINK, Mary Jane P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, p 85- 108, 1995.

STAERKLÉ, Christian. O bom cidadão – Ordem social e antagonismo intergrupais no pensamento político do senso comum. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F.R.P.; LOPES, M.J. (orgs). **As Representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

STAERKLÉ, Christian. Policy attitudes, ideological values and social representations. **Social and Personality Psychology Compass**, 3, p. 1.096- 1.112, 2009.

VALA, Jorge. **Sobre as Representações Sociais – para uma Epistemologia do Senso Comum**. Cadernos de Ciências Sociais, Porto, nº 4, p. 3- 29, 1986.

Representações Sociais e percepções intergrupais. *Análise Social*, Vol. XXXII, p. 7- 29, 1997.

VALA, Jorge. Racismos: representações sociais, preconceito racial e pressões normativas. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R.P.; LOPES, Manuel José (orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VALA, Jorge; LOPES, Diniz; BRITO, Rodrigo. A construção social da diferença: racialização e etnicização das minorias. In: VALA, Jorge (org). **Novos Racismos: perspectivas comparativas**. Portugal: Celta Editora, 1999.

VALA, Jorge; LIMA, Marcus. (2002). **Individualismo meritocrático, diferenciação cultural e racismo**. *Análise social*, Vol. XXXVII, p. 181- 207, 2002.

VALA, Jorge; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. *Estudos de psicologia*, 9 (3), p. 4001- 411, 2004.

VALA, Jorge; PEREIRA, Cícero Roberto. **Do preconceito à discriminação Justificada**. In-Mind_Português, vol.1, nº2-3, 1- 13, 2010.

VALA, Jorge; LOPES, Diniz; BRITO, Rodrigo. Racismo, esteriótipo e emoções: << eles não são piores do que nós, mas nós somos melhores do que eles>>. In: VALA, Jorge; LOPES, Diniz; BRITO, Rodrigo. **Expressões dos racismos em Portugal**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

VALENTIM, J. **Que futuro para as representações sociais?** *Psicologia e Saber Social*, 2(2), 158-166, 2013.

VAN DIJK, Teun A. **Ideología: Una Aproximación Multidisciplinaria**. Editorial Gedisa: Barcelona, 1998.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: contexto, 2008.

VAN DIJK, Teun A. Discurso e cognição na sociedade. Tradução de Leonardo Mozdzenski. **Revista Portuguesa de humanidades/ Estudos linguísticos**. Vol. 19- 1, 19- 52, 2015.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael; TITSCHER, Stefan; VETTER, Eva. **Methods of text and discourse analysis** . London: Sage publications, 2000.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage publications, 2006.

WODAK, Ruth; KRZYZANOWSKI, Michat. **Qualitative Discourse Analysis in the social sciences**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

ANEXO A - RELATOS E ANÁLISES DOS DEMAIS ALUNOS OUVINTES

RELATO 4

- 1) Os textos são coerentes? Por quê?
Levando em conta a união dos quatro símbolos, sim, pois todos fazem referência a alguma deficiência ou a ausência dela, como no caso do símbolo 2, e também porque eles representam a deficiência pelo viés clínico e não cultural.
/
- 2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letras- Libras? Justifique.

Pontos positivos: A abertura de uma porta de entrada para surdos no mercado de trabalho e no ensino acadêmico, mesmo discordando do fato de que todos os surdos têm a vocação e o perfil docente. A abordagem bilíngue do curso também é muito feliz, pois faz com que o sujeito surdo se sinta à vontade, bem recebido, num ambiente em que lhe deixa ciente que irá se utilizar das metodologias de ensino e de aprendizagem mais coerentes com a educação de surdos, respeitando a importância da Libras.

Pontos negativos: O número muito alto de vagas afirmativas para surdos – 22/30 vagas para surdos, no caso do curso da UFPE, o que faz com que, atrelado a baixa concorrência nas vagas para surdos (1 por vaga, praticamente), qualquer surdo que alcance a nota mínima de redação (2,5) ingresse em uma das melhores universidades do Norte-Nordeste, o que gera a baixa qualidade do curso em si, pois os docentes e a própria coordenação terá de nivelar o ensino por baixo para que a maioria da turma acompanhe o curso e tenha a oportunidade de se formar, visto que este foi criado pelo Governo Federal para estimular o maior ingresso e formação de cidadãos surdos para o mercado de trabalho. O baixo número de vagas para ouvintes também me incomoda, porque, já que não conseguiram abrir a modalidade de bacharelado do curso, deveriam dar mais oportunidades para o ingresso de ouvintes no curso, que também possuem o interesse de se qualificar na área de Libras, seja para trabalhar com Tradução e Interpretação ou com o ensino da língua.

- 3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?
No âmbito das políticas públicas, foram conquistas importantes e indispensáveis, mas ainda há muito que precisa ser feito. Na educação, apesar da garantia do intérprete de Libras na educação básica e da criação do curso de Letras-Libras, ainda falta garantir que a metodologia bilíngue seja colocada em prática no ensino de surdos na educação básica, que é aonde se iniciam os problemas e a chave para a verdadeira mudança na educação de surdos. Não adianta estimular o ingresso de surdos na Universidade se estes não têm o mínimo de conhecimentos básicos necessário para seguir adiante, o que desencadeia o decréscimo qualitativo do curso – já citado na resposta da questão anterior.
- 4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?
Primordial, já que a Libras é a língua natural com a qual o surdo pode se desenvolver linguisticamente, socialmente, culturalmente e cognitivamente, assim como ocorre quando há a aquisição de uma linguagem por ouvintes em tenra

idade. Além disso, a Libras é a principal marca identitária e sociocultural desta comunidade, a língua que expressa as particularidades visuais, espaciais e de expressão do corpo e a utilização deste para produzir uma arte que retrate os costumes do mundo surdo.

- 5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?
No âmbito clínico, ser surdo significa ter uma perda auditiva de um dado grau – leve, moderado, severo ou profundo - e uma determinada forma – unilateral, bilateral e etc. Na união deste âmbito com o sociocultural, amparado pelo Decreto Nº 5626/2005 ao tratar da definição, com a qual eu concordo, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
- 6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.
Infelizmente, significa ter de lidar com receios e mitos que já deveriam ter ficado no passado, como o fato de que ouvintes não podem ensinar Libras – apenas disciplinas com carga essencialmente teórica, como as de Linguística, Metodologia e Estágio, nenhum ouvinte do Brasil é fluente em Libras – é, no máximo, proficiente, ouvintes sabem de tudo sobre tudo só porque escutam e por isso possuem privilégios e facilidades que os surdos não têm - mesmo o curso sendo totalmente adaptado e sujeito às necessidades deles. Um dos vários fatos que chamou a minha atenção correu logo nas boas vindas do curso, quando uma surda perguntou se os surdos receberiam o diploma de Licenciatura e os ouvintes receberiam o de Bacharelado, mesmo com nós cursando as mesmas disciplinas, durante quatro anos de curso, o que mostra a mentalidade ultrapassada de que ouvintes só podem atuar na área se forem TILS.
- 7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?
A diferença é a de que o surdo tem uma perda auditiva, por isso compreende o mundo ao redor principalmente pelo canal visual e se expressa por meio de língua de sinais ou pela oralização de uma língua oral-auditiva, se assim preferir, e o ouvinte compreende o mundo principalmente pela audição e se expressa por uma língua oral-auditiva.
- 8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?
É a ausência de alguma capacidade física, intelectual e/ou sensorial, que pode desabilitar a pessoa que a possui em determinados espectros, a depender do tipo e do nível/grau de deficiência(s) que tiver. Entretanto, ter a deficiência não a faz inválida para ser ativa na vida: trabalhar, estudar, passear, se relacionar com outras pessoas e etc.

O discurso do autor do relato 4 é, em comparação com os anteriores, amplamente perpassado pelos conhecimentos acadêmicos, ou seja, o discurso é influenciado pelo universo reificado, Moscovici (2015). Na questão 8, o autor aponta a deficiência como “*ausência* de alguma capacidade física, intelectual e/ ou sensorial, que pode *desabilitar* a pessoa [...] (grifo nosso)”. Como já mencionado anteriormente, a deficiência é vista como ausência/ falta de

capacidade, ou seja, o sujeito deficiente é encarado como um sujeito incapacitado. O uso do verbo desabilitar reforça essa ideia, desabilitar: deixar de ter habilidade. A deficiência, portanto, é associada a ideia de ausência/ falta; incapacidade e inabilidade/ falta de habilidade. Na mesma questão, o autor afirma que “a deficiência não a faz inválida para ser ativa na vida: trabalhar, estudar, passear, se relacionar com outras pessoas e etc.” Nesta afirmação, parece haver uma confusão ideológica entre o posicionamento adotado inicialmente, no discurso, – ao associar à deficiência com a incapacidade e inabilidade – e o posicionamento supracitado. Conforme Staerklé (2009: 1.097- 1.098):

Consequentemente, atitudes inconsistentes e ambivalentes podem apenas refletir o fato de que os cidadãos constantemente se referem a valores opostos ao formar sua opinião, e podem até indicar uma "complexidade integrativa" (Tetlock, 1986) mais elevada. Este pluralismo de valores serve como sustentáculo e base no qual os cidadãos desenvolvem atitudes políticas. Os cidadãos estão inseridos em uma cultura política composta por ideias amplamente compartilhadas que circulam na sociedade - valores sociais, crenças e ideologias - que podem ser vistas como "representações sociais" (Moscovici, 1961/2008) que ajudam as pessoas a entender suas vidas sociais e tomar posição em relação à ordem social existente.²⁰

Podemos concluir que a aparente ambivalência no posicionamento dentro do discurso é uma tentativa do autor em integrar crenças socialmente compartilhadas, as RSs sobre os surdos e sobre a deficiência, ao conhecimento acadêmico. Essa tentativa fica mais evidente na questão 5, onde o autor define quem é o surdo. Na literatura acadêmica sobre o assunto, fala-se sobre o surdo sob duas perspectivas: a clínica e a cultural. O autor segue o mesmo caminho ao afirmar que “no âmbito clínico, ser surdo significa ter uma perda auditiva de um dado grau [...].Na união deste âmbito com o sociocultural, amparado pelo decreto N° 5626/2005 [...] considera-se a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais [...]”.

No entanto, se voltarmos nossa atenção para a questão 2, poderemos perceber que, embora o autor, procure integrar à RS do surdo aos conhecimentos do universo reificado, ele volta a posicionar-se segundo crenças socialmente compartilhadas sobre a inabilidade do sujeito surdo. Vale salientar, e é fundamental notarmos, que o autor recorre à RS do surdo enquanto deficiente/ incapacitado quando denuncia a desigualdade de vagas reservadas no curso para surdos e para ouvintes, “pontos negativos: o número muito alto de vagas afirmativas para surdos – 22/30 vagas para surdos, [...] qualquer surdo que alcance a nota

²⁰ Consequently, inconsistent and ambivalent attitudes may merely reflect the fact that citizens constantly refer to opposing values when making up their opinion, and may even indicate higher 'integrative complexity' (Tetlock, 1986). This value pluralism is the background on the basis of which citizens develop policy attitudes. Citizens are embedded in a political culture that is made up by widely shared ideas circulating in society - social values, beliefs and ideologies - which can be seen as 'social representations' (Moscovici, 1961/ 2008) that help people to make sense of their social life and to take a stand towards the existing social order.

mínima de redação (2,5) ingresse em uma das melhores universidades do Norte- Nordeste, o que gera a baixa qualidade do curso [...]”. Em outras palavras, o autor recorre à RS sobre o surdo enquanto deficiente/ incapacitado quando o interesse do grupo que faz parte, dos ouvintes, está em jogo, o autor deixa claro que essa desigualdade no número de vagas, para ele é causa de inquietação; “o baixo número de vagas para ouvintes também me incomoda”.

Mesmo o discurso do autor sendo mais perpassado pelo universo reificado, ele aponta para o conflito que há entre grupos socialmente antagônicos, surdos X ouvintes que lutam pelo poder, seja o poder em forma de número de vagas num curso, seja pelo direito de ensinar a Libras ou de ser reconhecido como fluente na mesma. Na questão 6, o autor aponta para dificuldades na convivência com os surdos, “infelizmente, significa ter que lidar com receios e mitos que já deveriam ter ficado no passado, como o fato de que ouvinte não podem ensinar Libras [...], nenhum ouvinte do Brasil é fluente em Libras”. O conflito, novamente, é marcado especialmente pela língua e pelo excesso de direitos concedidos aos surdos dentro do curso Letras-Libras, segundo o ponto de vista do autor, “o curso sendo totalmente adaptado e *sujeito* às necessidades deles (grifo nosso)”. O léxico selecionado pelo autor, *sujeito*: submisso/ subordinado, deixa claro que segundo a sua perspectiva o curso não é apenas adaptado às necessidades dos surdos, mas é subordinado a esse sujeito, deixando os ouvintes à margem do curso.

Ainda na questão 6, a dissemelhança entre os grupos, surdos e ouvintes, é marcado pelo episódio narrado pelo autor, “logo no começo do curso, uma surda perguntou se os surdos receberiam o diploma de licenciatura e os ouvintes receberiam o de bacharelado, mesmo com nós cursando as mesmas disciplinas”. O episódio marca uma luta dos ouvintes para assumir o mesmo papel na vida social que os surdos reclamam ser um direito reservado apenas para o seu grupo: o direito de ensinar a Libras, “os ouvintes só podem atuar na área se forem TILS²¹”.

Na questão 4 podemos notar que a Libras é um elemento central para a (re)construção da RS sobre o sujeito surdo, “a Libras é a principal marca identitária e sociocultural desta comunidade”, além disso ela “é a língua natural com a qual o surdo pode ser desenvolver linguisticamente, socialmente, culturalmente e cognitivamente”.

RELATO 6

1) Os textos são coerentes? Por quê?

Acredito que sim. As imagens demonstram situações que atendem um público específico e já são conhecidas por grande parte da sociedade.

²¹ Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS)

- 2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.
Positivos: a abertura de um curso superior específico para o aprendizado do surdo/ouvinte com foco na Língua de Sinais; Capacitação dos sujeitos para o mercado de trabalho específico; Oportunidade de debates, pesquisas e aquisição de novos conhecimentos sobre a Libras. Interação entre surdos e ouvintes no contexto acadêmico. Justifico as respostas acima na perspectiva de crescimento pessoal e coletivo dos sujeitos envolvidos nas relações sociais em que se dá o curso.
Negativos: o curso só ser ofertado em um horário. Grade curricular não compatível com outros cursos de Letras, para que se o aluno não pudesse cursar a disciplina naquele horário faze-lo em outro. Professores com metodologia não adequada para certas disciplinas. Ênfase apenas para as necessidades dos alunos surdos, sem contemplar as especificidades linguísticas das partes envolvidas, surdos/ouvintes. Foco só no aluno surdo. Falta de acompanhamento dos alunos surdos/ouvintes quanto à aprendizagem. Falta de incentivo na produção de materiais, pesquisas, projetos e divulgação relacionados ao curso. Avaliação baseada na fluência de Libras, sem percepção de que o aluno realmente adquiriu ou não o conhecimento necessário sobre a disciplina. Justifico as respostas acima enquanto aluna e vivenciando a experiência pessoal do Curso Letras Libras.
- 3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?
Acredito que os surdos estão conquistando cada vez mais espaço na sociedade, principalmente no que diz respeito à língua, o direito de usá-la livremente e a percepção social desses sujeitos como capazes e não como pessoas doentes, como se pensava no passado.
Em minha opinião as conquistas dos surdos abrem oportunidades para outros indivíduos considerados com deficiência, para conquistarem seus direitos garantidos por lei, mas que não têm sido atendidos em suas especificidades pessoais e educacionais, então os surdos como outros quaisquer dentro da sociedade, alcançando suas metas, também ajudam outros grupos a terem êxito em seus objetivos.
- 4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?
De suma importância, pois é muito bom se expressar na própria língua e fazer-se compreender e entender todo o processo comunicativo.
- 5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?

Em minha opinião ser surdo é ser diferente, não incapaz. Na visão médica é a ausência de um sentido, o que não está funcionando como deveria no corpo humano, penso assim também, pois se o ouvido está no corpo era pra ter um funcionamento natural que é ouvir. Não sei por que as pessoas nascem surdas ou ficam surdas por causa de doenças, sei apenas que são indivíduos como outros quaisquer que merecem respeito, independente de sua condição de surdez.

Na visão médica é ausência de um sentido, na visão dos surdos uma condição natural. Aceito essas definições, pois, independente de qualquer coisa são pessoas e merecem respeito e consideração.

- 6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.

Dividir o espaço com pessoas surdas tem sido de desafios e crescimento, percebê-los como pessoas que buscam seu espaço e sua realização. Às vezes surgem conflitos (o que é natural), principalmente no que diz respeito a questão linguística. Um exemplo para ilustrar é quando se dá a apresentação de trabalhos em que no grupo estão envolvidos surdos e ouvintes, às vezes a comunicação se torna meio truncada por causa da Língua.

7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?

Não acho diferença alguma. São pessoas e precisam ser atendidas em suas dificuldades, sejam elas quais forem. Vejo como seres humanos, que partilham um espaço social, com canais de comunicação diferentes e que precisam encontrar um meio de interagir de forma respeitosa e compreensível para ambos os lados.

8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

Em minha opinião deficiência é a ausência, falta de algo, seja em qualquer âmbito, não apenas na área da surdez. É a falta de algum sentido que impede o corpo de funcionar de maneira natural como foi criado para funcionar. Isso não quer dizer que na minha perspectiva lhe falta algo, dizer que o considero incapaz de desenvolver-se como pessoa e ser um agente de sua própria história na sociedade.

Independente do conceito que tenho em relação ao que seja deficiência, acredito, acima de tudo que se deve respeitar as pessoas seja qual for sua condição física ou intelectual.

O relato 6 é construído em torno do respeito que o outro merece independente de sua condição física ou mental, “independente do conceito que tenho em relação ao que seja deficiência, acredito, acima de tudo que se deve respeitar as pessoas seja qual for a sua condição física ou intelectual” (questão 8). Apesar do autor enfatizar o respeito e considerar os surdos e suas conquistas como uma espécie de pioneiros, “as conquistas dos surdos abrem oportunidades para outros indivíduos considerados com deficiência, para conquistarem seus direitos garantidos por lei [...]”, o seu discurso reforça a associação da deficiência/ limitação e da diferença/ dissemelhança, muito embora o autor se esforce em (re)construir a RS sobre o surdo sob uma outra perspectiva.

Na questão 8, ao expor seu conceito sobre a deficiência: “em minha opinião deficiência é a *ausência, falta de algo*, seja em qualquer âmbito, não apenas na área da surdez. É a *falta* de algum sentido que *impede o corpo de funcionar* de maneira natural como foi criado para funcionar” (grifo nosso). O autor associa a deficiência a falta de; ao impedimento, ou seja, aos limites impostos pela deficiência que o corpo apresenta. O verbo impedir pode-se aproximar de impossibilitar; empatar; estorvar, em outras palavras, a deficiência, para o autor, é um estorvo para o corpo do surdo porque lhe falta a audição.

É interessante notar que na questão 5, o autor, ao descrever o surdo, defende que ele é diferente, “em minha opinião ser surdo é ser diferente, não incapaz”. Podemos, pela

afirmação, acreditar numa possível (re)construção do discurso sobre a diferença/ diversidade, já que o autor faz questão de frisar que o surdo não é incapaz. Dando continuidade ao seu discurso, o autor usa o discurso médico: “na visão médica é a ausência de um sentido, o que está funcionando como deveria no corpo humano, penso assim também, pois se o ouvido está no corpo era pra ter um funcionamento natural que é ouvir”. A partir dessa afirmação, entendemos que ao usar o termo “diferente”, ao descrever o surdo, na verdade, o autor retoma o discurso da diferença/ dissemelhança pois em sua opinião o ouvido do surdo não funciona como deveria, o autor não leva em conta que o surdo escuta de uma maneira diferente; com os olhos. Suas crenças sobre o sujeito surdo, apesar de procurar enfatizar o respeito ao outro – “são indivíduos como outros quaisquer” (questão 5) – e afirmar que o surdo é um sujeito capaz, estão fundamentadas na perspectiva da falta; da diferença/ dissemelhança. Pode-se notar que o discurso e as posições assumidas pelo autor têm como sustentáculo as antinomias: humano/ não humano; normal/ anormal; nós/ eles – “vejo como *seres humanos*, que partilham um espaço social, com *canais de comunicação diferente* (grifo nosso) ” –, em outras palavras, o autor defende que “são pessoas”, mas que não tem o aparelho auditivo que funcione como deveria, ou seja, o ouvido do grupo não pode ser categorizado como normal e isso é uma dissemelhança entre os grupos sociais, ouvintes (nós) e surdos (eles).

Apesar do autor considerar, como vimos acima, o surdo a partir das diferenças/ dissemelhanças que estes têm com os ouvintes, quando solicitado diretamente que ele diferencie esses sujeitos, ele parece não querer se comprometer. Embora o autor não compare diretamente, em seu discurso, o sujeito surdo ao sujeito ouvinte, ele o faz entrelinhas, isto é, ao afirmar: “o que não está funcionando como deveria no corpo humano [...] pois se o ouvido está no corpo era pra ter um funcionamento natural” , o autor (re)constrói duas representações: a dos indivíduos que têm o corpo ou o ouvido funcionando como deveria ou naturalmente (os ouvintes/ nós/ normais) e daqueles que têm uma falta no corpo ou mau funcionamento no ouvido (os surdos/ eles/anormais). Na questão 7, onde pede-se para estabelecer uma diferença entre surdo e ouvintes, embora ao longo do relato ele já tenha diferenciado sob o sustentáculo daqueles que têm o ouvido funcionando e dos quem não têm, ele responde: “não acho diferença alguma”. Abric, ao estudar a representação social sobre o cigano, observou que, ao serem entrevistadas, as pessoas (re)construíam a RS sobre os ciganos de maneira diferente que (re)construíam numa conversa informal. Ele chamou esse fenômeno de *zona muda*, isto é, por razões de pressão social, os sujeitos tendem a calar suas crenças ou opiniões porque acreditam que estas não são socialmente aceitáveis.

Na questão 3, ao falar sobre as conquistas do surdo: “acredito que os surdos estão conquistando cada vez mais espaço na sociedade, principalmente no que diz respeito à língua, o direito de usá-la livremente e a percepção social desses sujeitos como capazes e não como pessoas doentes, como se pensava no passado”. O autor defende que os surdos são sujeitos capazes e não doentes; defende que houve um avanço em relação ao olhar do outro, da sociedade, de uma maneira geral, sobre o surdo. No entanto, ao longo do relato, o discurso do autor reforça a RS sobre o surdo baseada na perspectiva da deficiência/ limitação e da diferença/ dissemelhança. Além disso, embora seu discurso não se detenha muito sobre, na questão 2 ao falar sobre os pontos negativos do curso, ele aborda os conflitos que existem entre surdos e ouvintes no meio acadêmico; “Ênfase apenas para as necessidades dos alunos surdos, sem contemplar as especificidades linguísticas das partes envolvidas, surdos/ ouvintes. Foco só no surdo”.

RELATO 7

1) Os textos são coerentes? Por quê?

Sim, as imagens retratam deficiências essas apresentam como uso de acessibilidade, para pessoas que possuem algum tipo de deficiência e precisa ser respeitada pela sociedade.

2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.

O curso de Letras/Libras é de grande importância para a sociedade e comunidade surda, pois é através deste curso podemos conhecer os surdos e sua cultura e identidade surda e também compartilhar os conhecimentos, porém é necessário que alunos se esforcem para que sejam bons profissionais, percebe-se que há uma grande falta de interesse dos alunos surdos, quando o professor é ouvinte e principalmente quando a disciplina é voltada para a licenciatura, se essa é primordial para a formação do docente.

3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?

As conquistas são muito importantes para os surdos como também para comunidade surda, pois assim inclusão vai evoluir, e os surdos por sua vez iram ter sua língua usada no seu país, e não se sentirá um estrangeiro no seu país.

Houve muitas conquistas, mas há muito a conquistar, e que as leis aprovadas como: Libras como disciplina na grande curricular de ensino na sala regular de fato aconteça, dessa forma os surdos e ouvintes aprenderam e compartilharam da mesma língua.

4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?

A comunicação é importante para todo e qualquer indivíduo, e para o surdo é fundamental para convivência social, embora haja na determinação da língua, os

surdos sentem-se sozinhos no ambiente familiar, profissional e social, por muitas vezes os familiares, colegas e a sociedade em geral não conhecer e não usarem a libras para se comunicar com os mesmos.

5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?

Ser surdo é ser como qualquer outro indivíduo, porém sabemos que limitações como o som, eles por conseguir ouvir dificulta algumas situações na vida, mas quando introduzido logo cedo na vida quando criança fica mais fácil para desenvolver as habilidades e potencialidades. Entretanto acredito que ser surdo a coisas que não é possível fazer, mas se cada surdo se esforça e dedicar-se com certeza teram avanços na e para a vida.

6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.

Dividir o espaço acadêmico é algo novo para mim e um desafio novo porque aprendo muito sinais novos e é para mim ótimo, e desafio porque a começa estudar com eles conheci outros surdos que não conhecia e eles tem um perfil dos surdos que conhecia outrora. Episódio – certa vez fiz um trabalho com um grupo de surdo e eles não interagem comigo, porque quando eles entendem o assunto não conversam nem interagem com os ouvintes, mas quando os ouvintes dominam o assunto eles se aproveitam e tem alguns que são folgados.

7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?

A diferença é a audição, mas não essa diferença não faz melhor e nem pior de que os ouvintes, basta cada se esforça, dedica-se, ter objetivos e alcança-los pois na vida todos tem frustrações, coisas positivas e negativas que acontece no decorrer da vida, portanto cada um deve viver e ultrapassar os desafios seja surdo, ouvinte ou qualquer pessoa com deficiência.

8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

Na minha perspectiva ser deficiente não é apenas ter uma deficiência física ou mental, mas ser deficiente é todo e qualquer pessoa que não aceita o outro da maneira que ele é, que julga que tem preconceito, na verdade todos somos deficientes, porque sempre precisamos que algo para nos apoiar, nunca estamos felizes como somos sempre queremos mais ou menos, não existem ninguém sem deficiência, e essa recomeça pelo coração em não aceita o outro da maneira que ele é. Por tudo isso ser deficiente é não aceitar as diversidades: gênero, cor, raça, religião classe social entre outras.

Segundo a fala do autor, no relato 7, na questão 2, o conflito surdos versus ouvintes não fica restrito às relações entre alunos surdos versus alunos ouvintes, o conflito é mais amplo e se estende para as relações entre alunos surdos e professores ouvintes, “percebe-se que a uma grande falta de interesse dos alunos surdos, quando o

professor é ouvinte”. O conflito é tamanho que este repercute nos interesses acadêmicos dos alunos surdos por causa da animosidade entre surdos e ouvintes, apontados pelo autor. Em outras palavras, quando os professores são ouvintes, independente do que se ensine e a disciplina é ou não “primordial para a formação do docente”, os alunos surdos não demonstram interesse ao que é ensinado.

Ainda sobre os conflitos entre surdos e ouvintes, na questão 6, o autor relata que, embora dividir o espaço de sala de aula com surdos seja “algo novo e desafiador”, é muito proveitoso pois “aprendo muito sinais novos”. Podemos, portanto, concluir que, em parte, para o autor, os conflitos partem dos sujeitos surdos pois eles, além de não demonstrarem interesse no que os professores ouvintes ensinam por causa de uma animosidade entre os grupos sociais – diferente dos ouvintes, que sentem-se dispostos e satisfeitos ao aprenderem com os surdos – , são os responsáveis pela falta de interação entre surdos e ouvintes, apenas interagem quando é estritamente necessário, “certa vez fiz um trabalho com um grupo de surdo e eles não interagem comigo, porque quando eles entendem o assunto não conversam nem interagem com os ouvintes”.

Além de não interagirem com os ouvintes, quando estes últimos dominam um assunto, conforme o autor do relato, o surdo explora os ouvintes, “[...], mas quando os ouvintes dominam o assunto eles se aproveitam e tem alguns que são folgados”. Podemos inferir que o sentido de se aproveitar aproxima-se de explorar porque logo em seguida o autor descreve alguns surdos como “folgados”, isto é, sujeito que abusa da boa vontade alheia.

Sobre a crença do autor à respeito da deficiência, na questão 8, ele defende que esta está no coração de quem não aceita a diferença, “ser deficiente é todo e qualquer pessoa que não aceita o outro da maneira que ele é”. Todos somos, segundo o autor, em algum sentido deficientes porque “sempre precisamos que algo para nos apoiar”.

Sobre diferença/ dissemelhança e diferença/ diversidade, o discurso do autor parece ambíguo, pois apesar de defender, como citado anteriormente, que as diversidades deveriam ser aceitas, ao distinguir o surdo do ouvinte, o autor o faz a partir do traço que marca a dissemelhança entre esses sujeitos; “a diferença é a audição”. E por causa dessa falta, na questão 5, o autor afirma que “por conseguir ouvir dificulta algumas situações na vida” – neste trecho, o autor está se referindo ao surdo, portanto, é possível que por um lapso o autor tenha se esquecido do adverbio de

negação – [...] “acredito que ser surdo a coisas que não é possível fazer”, o autor (re)constrói a RS sobre o surdo enquanto deficiente/ limitado e diferente/ dissemelhante embora, em alguns momentos, procure ressignificar o conceito da deficiência e ajustar o seu discurso ao discurso da aceitação à diversidade. Seu discurso flutua entre as antinomias humano/ não humano; normal/ anormal, ou seja, procura (re)construir a RS sobre o surdo com base num discurso com tom humanitário/ afetuoso, mas por vezes refere-se à falta de audição como um desvio do padrão ou do que é, hegemonicamente, considerado como normal.

RELATOS E ANÁLISES DE UM PROFESSOR OUVINTE

RELATO 5

- 1) Os textos são coerentes? Por quê?
Sim. Pois tratam do respeito às pessoas com deficiência.
- 2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.
Positivos: formam novos professores da libras com disciplinas pertinentes a esta formação.
Negativos: ainda precisa de mais aparatos e recursos para um melhor funcionamento.
- 3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?
As conquistas são importantes e necessárias, pois sempre visam uma melhor inclusão e integração dos surdos nos diversos setores da sociedade.
- 4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?
É a língua natural e adequada em modalidade à especificidade de produção e captação para o pleno ato comunicativo.
- 5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?
Uma pessoa com deficiência auditiva que possui uma língua adequada à sua especificidade linguística.
- 6) O que significa trabalhar com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.
Significa entender uma forma diferente e interessante de se comunicar num dado momento, depois de interagir com alguns surdos, consegui formar uma frase em libras. Isso foi muito emocionante.
- 7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?
Ser surdo é a consequência de uma deficiência auditiva. Ser ouvinte é ter a capacidade de escuta. Entretanto, podemos definir o surdo, que, sendo ciente de sua limitação,

torna-se atuante e militante de sua causa na sociedade, lutando e defendendo seus direitos.

8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

Do ponto de vista fisiológico, a deficiência é a ausência ou limitação de uma capacidade corporal seja ela sensorial, motora ou intelectual.

Na questão 8, o professor autor do relato ancora a sua perspectiva da deficiência sob o sustentáculo do discurso da limitação/ falta; “a deficiência é a ausência ou limitação de uma capacidade corporal”. Ao longo do relato, o professor categoriza o surdo como deficiente: na primeira; na quinta e na sétima questão.

Inicialmente, na questão 1, o professor julga como coerente ambos os textos, possivelmente a segunda imagem que compõe o texto 1 passa despercebida pois o autor não faz nenhum comentário à respeito, apenas julga os textos como coerentes porque “tratam do respeito às pessoas com deficiência”. Já na quinta questão, ao descrever o surdo, novamente o professor o categoriza como deficiente, além disso põe em relevo, ao reconstruir a RS sobre o surdo, sua deficiência e, conseqüentemente, a sua maneira particular de comunicar-se; por meio da libras; “Uma pessoa com deficiência auditiva que possui uma língua adequada à sua especificidade linguística”. Podemos, portanto, concluir que tanto a libras como a deficiência são elementos fundamentais na RS sobre o sujeito surdo.

Na questão 7, o professor aponta as diferenças entre surdos e ouvintes a partir da (re)construção do discurso da dessemelhança entre os grupos sociais, “Ser surdo é a consequência de uma deficiência auditiva. Ser ouvinte é ter a capacidade de escuta”, isto é, enquanto o segundo goza de capacidade, o primeiro é descrito pela falta.

RELATOS E ANÁLISES DOS DEMAIS ALUNOS SURDOS

RELATO 1

1) Os textos são coerentes? Por quê?

Texto 1:

Eu vendo imagem primeira cadeirante, segundo pessoa sujeito; terceira surdo; quarta amputado. Mas imagem algumas tem regra: cadeirante; surdo. Amputado, norma não tem. Mas imagem cadeirante; surdo usa fila só deficiente, lugar: banco; supermercado etc. Imagem só pessoa pode, eu percebi, menino pode banheiro, usar placa menino; amputado pode usar fila. Mas usa cadeirante significado amputado pode.

Texto 2:

Eu estou vendo texto imagem 2, combina. É deficiente. Primeira imagem surdo, segunda visual bengala (cego); terceiro cadeirante. Combina deficiente. Mas, cego imagem não é regra não, só mostra imagem cego. Combina deficiente.

- 2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.
 Letras- Libras, UFPE. Primeira perguntou para mim quais pontos positivos Letras-Libras e pontos ruins. Eu olho bom Letras-Libras precisa [...] eu opinião, precisa ter conhecimento da área surdo, os assuntos combina libras. Aprendendo morfologia, deferentes disciplinas aprendendo. Futuro melhor. Também aprendendo novos sinais, bom! Também relação ouvinte surdo relação. Surdo dificuldade texto precisa ouvinte ajudar, relação bom! Palavra, “o que é palavra?” Explicar. Relação muito bom, importante!
 Pontos negativos: às vezes, exemplo, apresentação não tem sinal. Como explicar na apresentação? Sinal não tem! Atrapalha. Libras difícil, tem muitas palavras não têm sinal. Às vezes observar, certo não. Procurar sinal, ideia. Atrapalha um pouco. Só.
- 3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?
 A minha opinião. Surdo precisa força por causa, exemplo, biblioteca pegar livro; ler palavra: muito pesado! Força dobro! Antes Libras básico, atualmente desenvolvendo; melhorando um pouco. Desenvolvendo, mais a frente melhorar! Pegando um pouco vocabulário. Desenvolvendo! Bom relação tem federal.
 Consegue desenvolver fora difícil. Dentro federal consegue. Falta um pouco acessibilidade, um pouco. Falta vídeo; plano de fundo; falta sala especial própria surdo aqui. Por exemplo, se o professor fizer um vídeo libras aonde? Entendeu? Tem que ter sala vídeo plano de fundo e roupa. Falta um pouco acessibilidade.
- 4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?
 É importante. Libras importante porque [...] depende família diferente: manda vai oralizado, ou deixa libras. Depende. Também importante libras bom conseguir grupo surdos, surdos poucos, ouvintes muitos (não sabem Libras)! Grupo importante sim.
- 5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?
 Eu surda [...] observo. Eu visual, sinto diferente ouvinte. Não escutar, diferente! Difícil. Não sei [...] porque ouvinte escuta informação, desenvolve muito rápido. Surdo não tem informação, sempre pergunta “palavra o que significado?”. Significado, pergunta; pergunta... Trabalho pergunta. Entendeu? Depois esquece. Ouvinte informação, lembra informação: desenvolve muito rápido! Surdo luta dobro do que ouvinte. Mas, pouco surdo gosta de ler, desenvolve bem. Eu gosto de ler sempre, meu pai ajuda. Desenvolve muito bem. Precisa puxar um assunto, precisa puxar; puxar; puxar... desenvolve muito bem. Alguns surdos fracos, não conversa. Não tem desenvolvimento.
- 6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.

Os surdos, ouvintes sala. Eu respeito ouvinte; surdo respeito. Ouvinte oral, bom! Sabe Libras. Os dois bom! Escolhe. Surdo Libras, mas os dois bom!

Aqui, UFPE, junto surdo ouvinte. Antes escola eu só ouvinte, chato. Até faculdade particular trouxe intérprete. Escola não tinha intérprete. Escola eu sempre junto ouvinte. Perguntava muitas vezes. Não tinham paciência comigo. Nunca esqueço de uma porque ela me ajudou. Também professor atenção comigo. Também português, trigonometria; matemática.

Letras- Libras alguns cursos diferente. Eu já formada arquitetura. UFPE diferente. Diferente UFPE. Cultura diferente, diferente faculdade e UFPE. Eu sempre convivi ouvinte e surdo juntos. Como pergunta, pergunta. Surdo como os dois desenvolve normal.

- 7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?
- 8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?
Diferente. Surdo cultura comunidade diferente. Só limite comunicação. Outra deficiente tem limitação: cadeirante rampa para subir não tem força diferente. Mas, surdo deficiente só não ouve só. Deficiente.

Ao observar o texto 1, a autora categoriza as imagens como: “cadeirante”; “pessoa sujeito”; “surdo” e “amputado”. Para atribuir sentido ao texto, a autora pensa nas possibilidades em que essas “placas” poderiam ser encontradas e teriam serventia, isto é, pensa em contextos apropriados de uso para o texto que tem em mãos. A placa “pessoa sujeito” serviria apenas para distinguir os sexos: homem e mulher. Por isso, ela sugere que esse texto poderia identificar e diferenciar o banheiro feminino do masculino; “Imagem só pessoa pode, eu percebi, menino pode banheiro, usar placa menino”. No caso dos cadeirantes; dos surdos e dos amputados, essas categorias são, segundo o discurso construído pela autora, uma identificação de prioridade por causa da deficiência, “[...] imagem cadeirante, surdo usa fila só deficiente”. Por isso, as placas poderiam ser encontradas em filas de banco; em filas de supermercado etc.

Podemos, portanto, concluir que a autora distingue “pessoa sujeito” como uma categoria distinta das categorias: cadeirantes; surdos e amputados – deficientes. Essa conclusão é reforçada ao longo de seu discurso como também na leitura do texto 2. Este último é julgado como coerente, “texto imagem 2, combina” – vale salientar que na Libras não há um sinal específico para coerência por esse motivo pode ser usado o sinal de *união* como também o sinal de *combinar*. Durante a entrevista, para a pergunta, usei o sinal de combinar. Perguntei: “texto imagem combina todos?”.

Uma das hipóteses da presente pesquisa é que a Libras é um elemento que goza de centralidade dentro da Representação social sobre o sujeito surdo, conseqüentemente, os significados que são atribuídos à língua pode-se estender ao sujeito surdo. Na questão 2, ao falar sobre os pontos positivos e negativos do curso Letras- Libras, a autora expõe como ponto negativo uma “deficiência” da Libras: “Libras difícil, tem muitas palavras não têm sinal [...]. Atrapalha um pouco”. A Libras, elemento que tem centralidade na RS sobre o surdo, é definida como uma língua difícil porque dentro desse sistema há uma falta/ deficiência na correspondência entre palavras do português e sinais.

Ainda sobre a centralidade da Libras na RS sobre o surdo, na questão 4 o autor chama atenção para um problema que os surdos enfrentam: muitos nascem no seio de famílias ouvintes que desconhecem não só a libras e sua importância para o desenvolvimento cognitivo e social do surdo como também todo o universo sobre a surdez. Por esse motivo, as famílias tendem, muitas vezes orientados por médicos, a privar o surdo ao acesso de sua língua natural, a libras, obrigando-os a utilizar apenas o português.

Ainda na questão 4, o próprio autor põe em relevo a importância da libras: “também importante libras bom conseguir grupo surdos”. Ele aponta a libras como um fator de agregação social, seria uma espécie de cola que une os surdos enquanto grupo social. Além disso, a autora fala da importância dessa união social: “Surdos poucos, ouvintes muitos”.

Ao falar sobre as conquistas dos surdos, o autor os descreve como um sujeito forte; batalhador porque para executar tarefas aparentemente simples como ler, “pegar livro, ler palavra: muito pesado! Força dobro!”, o surdo, segundo o ponto de vista do autor, precisa esforçar-se mais que o ouvinte.

É interessante notar que, para descrever o surdo, o autor sempre contrapõe as categorias: surdos e ouvintes. Isso reforça a ideia de que a RS sobre o sujeito surdo é (re)construída sob o sustentáculo de antinomias como nós/ eles; normal/ anormal; liberdade/ opressão. Na questão 5, o autor descreve o surdo inicialmente como um sujeito visual, ou seja, a partir do que é mais característico dentro do discurso da diferença/ diversidade. No entanto, logo depois o autor afirma “eu visual, sinto diferente ouvinte. Não escutar, diferente!”. Isto é, sua surdez é definida a partir do que lhe falta; a audição. Por isso, é diferente/ dissemelhante do ouvinte. Seu discurso não

está centrado no modo distinto como captura e entende a realidade: por meio da visão, mas está centrado na dissemelhança mais saliente com o ouvinte: a falta da audição. Ainda na questão 5, o autor chama atenção para as dissemelhanças entre surdos e ouvintes causadas pela falta de audição dos primeiros; “ouvinte escuta informação, desenvolve muito rápido. Surdo não tem informação”. Para o autor, o gatilho para o desenvolvimento rápido do ouvinte é o seu acesso à informação, o surdo, por sua vez, é privado desse privilégio. Por não ter acesso à informação, “sempre pergunta “palavra o que significado?” Significado, pergunta; pergunta...”, mas “depois esquece”. Ao contrário, “ouvinte informação, lembra informação: desenvolvimento muito rápido!”. Por superar esses obstáculos que a autora enxerga o surdo como um sujeito forte; “Surdo luta o dobro do que ouvinte”.

Ao longo do relato, o autor descreve o surdo a partir do que lhe falta: a audição, (re)constrói o discurso da deficiência/ limitação e da diferença/ dissemelhança. Mas, na questão 8, ao falar sobre a definição da deficiência e se o surdo combina com a deficiência, o autor responde que “surdo cultura comunidade diferente”, isto é, chama atenção para particularidades do discurso da diversidade que enxerga o surdo à luz de sua cultura própria – que tem a Libras como elemento fundamental – e do pertencimento a uma comunidade específica. No entanto, novamente, o autor volta a falar sobre limitações; “só limite comunicação”. Mas, ao mesmo tempo, faz questão de distinguir a limitação do surdo com outras categorias de deficiência (o cadeirante, no caso). Isso é curioso uma vez que na questão 1, o autor agrega as categorias: cadeirantes; surdos e amputados, como categorias que combinam. Mas, na questão 8 distingue os surdos dos cadeirantes porque este segundo não tem forças e possui uma limitação física. Podemos concluir, portanto, que o autor categoriza o surdo como deficiente, mas o distingue do cadeirante porque esse apresenta uma limitação física, isto é, são semelhantes embora diferentes. Esse tipo de organização categorial é recorrente no discurso dos sujeitos surdos e isso acontece porque esses sujeitos ancoram a deficiência de maneira muito particular, mais adiante discutiremos com mais detalhes sobre o assunto.

RELATO 2

9) Os textos são coerentes? Por quê?

Texto 1:

Aqui cadeirante; o segundo cego? Não. A outra surdo e outra não tem braço. Só! Mas, não entendo o segundo.

Texto 2:

Surdo; cego; cadeirante. Combina! Certo. Só.

- 10) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.
Bom porque tem disciplina combina ensinar, combina libras tudo. Combina Libras tudo: bom para mim! Outro, problema: surdo não interesse verdade. Sempre acontece ter problema. Só.
- 11) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?
Precisa lutar. Mostrar o que acontecimento reconhecimento. Ver libras porque sociedade ainda não conhece Libras ainda por isso surdo precisa mostrar mais, fazer coisas. Só.
- 12) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?
Porque é própria língua surdos. É muito importante.
- 13) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?
Minha opinião é primeiro família precisa ensinar antes porque se não ensinar nada crescer entender nada. Problema: o cérebro atrasa. Entendeu? Precisa influência; precisa estimular; estudar; ler para aprender. Ler, aprender comunicação, como viver aí depois crescer/ desenvolver como viver. Entendeu?
- 14) O que significa dividir o espaço de sala de aula com ouvintes? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.
Mais ou menos porque sempre confusão porque surdo sempre contra ouvinte; ouvinte sempre contra surdo, aí falta união; relação precisa melhorar união relação dos dois. Cada um precisa ter consciência, não pensar coisa ruim. Exemplo: eu surda precisa ouvinte me ajudar porque eu não sei ler. Às vezes ouvinte não ajuda. “Porque ela me despreza”. Paciência, tem tempo, é muita coisa. Entendeu? Problema que surdo pensa mal. Também ouvinte, às vezes, acha surdo só aproveitador. Ouvinte responde atividade, surdo não aprende nada. Por isso os dois sempre problema. Só precisa consciência. Saber certo qual [...] como explicar? Precisa saber o momento dele. Entendeu? Precisa respeitar momento de cada um. Só.
- 15) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?
Tem. Meu ponto de vista, sempre problema mais surdo porque ainda continua no passado. Como? Pessoa surda foi desprezo por isso surdo até hoje acha continua passado. Por isso, entendeu?
Surdo diferente ouvinte? Depende. Porque surdo não pensa igual, pensa diferente porque tem própria experiência diferente.

16) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

Eu nunca pensei nisso. Acho que combina porque, mas ouvinte também tem deficiência: porque qualquer; exemplo: caiu; cortou (cirurgia/ amputado): deficiência. O surdo também porque não escuta. Entendeu?

O autor do relato, diante do texto 1, apresenta um estranhamento causado, segundo o seu ponto de vista, pela inadequação entre as categorias presentes no texto: o cadeirante; um indivíduo; o surdo e o amputado. Esse estranhamento causado pelo desajustamento entre as partes que compõe o texto resulta, conseqüentemente, na incompreensão do todo; “o segundo cego? Não [...] Não entendo o segundo”. Inicialmente, o autor procura inferir sentido a imagem julgando ser essa correspondente à cegueira, mas logo em seguida descarta a possibilidade. O autor procura dentro da categoria “deficiente” uma possibilidade para dar sentido ao texto. Já no texto 2, o autor não encontra dificuldades para entendê-lo e julgá-lo como coerente, pois as categorias combinam: surdo; cego; cadeirante, isto é, todos fazem parte da categoria deficientes.

A resposta do autor diante do texto 1 e do texto 2 já nos oferece uma pista sobre sua representação em relação à deficiência. Dentro desta categoria estariam: os surdos; os cegos; os cadeirantes; os amputados, ou seja, alguém que apresente, de acordo com o senso comum, alguma limitação física, em outras palavras, que se enquadre no modelo do “defeituoso”.

Com base na resposta à questão 8, podemos ratificar que a deficiência, para o autor, está relacionada à limitação física. O surdo é deficiente porque lhe falta a audição. O sujeito ouvinte não seria categorizado como deficiente a menos que algum incidente lhe aconteça; “mas ouvinte também tem deficiência: porque qualquer, exemplo: caiu; cortou (cirurgia/ amputado)”. A deficiência é encarada como falta/ limitação/ defeito: perder um braço; uma perna; a audição...

Na questão 6, o autor chama atenção para o conflito entre surdos e ouvintes; não como algo pontual, mas como algo permanente: “surdo sempre contra ouvinte, ouvinte sempre contra surdo, aí falta união”. Esse desentendimento acontece, segundo o autor, pelas representações que cada grupo possui do outro, isto é, da relação de um com sua alteridade. Enquanto que os ouvintes acreditam que os surdos são aproveitadores; os surdos acreditam que os ouvintes são indiferentes e indispostos quando se trata de ajudar os surdos; “eu surda precisa ouvinte me ajudar porque eu não sei ler. Às vezes ouvinte não ajuda. “Porque ela me despreza”. [...] Problema que surdo pensa mal. Também ouvinte, às vezes, acha surdo só

aproveitador. Ouvinte responde atividade, surdo não aprende nada. Por isso os dois sempre problema”.

Já na questão 7, o autor aponta algumas diferenças entre surdos e ouvintes. Essas existem porque os primeiros se mantêm presos ao passado; ao “desprezo” enfrentado dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte. Vale salientar que outra diferença apontada pelo autor foi “surdos não pensa igual, pensa diferente porque tem própria experiência diferente”. As experiências vividas pelos surdos, isto é, aprender a capturar e entender a realidade por meio dos olhos e mãos, os motiva a “pensar diferente”. A diferença, suscitada pelo autor, refere-se à diversidade; às particularidades de ser surdo.

Dentro do discurso dos ouvintes, notamos que um dos fatores responsáveis pelo conflito entre os grupos sociais era o direito à libras, especialmente no que diz respeito ao direito de ensiná-la. Na questão 3, o autor aponta a libras não apenas como uma língua, mas como um instrumento de reconhecimento social. Esse possivelmente é um dos motivos pelos quais os surdos reclamam o direito único sobre a língua: porque, para o grupo, não se trata apenas de uma língua, mas de um utensílio de reconhecimento social.

RELATO 4

1) Os textos são coerentes? Por quê?

Texto 1:

Eu explicar tudo aqui? Eu não entendi o dois. Uma o quê? Imagem tem uma pessoa amputada; outra não sei responder. Eu entendi primeira; terceira e quarta, só. Primeira imagem explica o quê? Importante pessoa cadeirante ter lugar qualquer. Exemplo entrar banco; também ter rua passagem/ caminho cadeirante. Também respeito. Também entrar no ônibus ter elevador hidráulico no ônibus sentar, só. Segunda, imagem eu não entendi, ok? Terceira imagem o quê? Importante pessoa surda usar aparelho porque algumas pessoas não ouvem bem, algumas ouvem sim um pouco. Quarta imagem é pessoa tem amputado, outra língua de sinais parabéns, outra combina escrever, outra combina organizar casa, também trabalhar.

Texto 2:

Combina sim. Imagem combina sim porque surdo tem, também pessoa cega bengala consegue andar; tem também cadeirante. Combina sim.

2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique. Eu explicar? Então, Letras- Libras o lado negativo: tem coisa difícil estudar tem dentro de sala tem difícil. Tem confusão amigos. Também precisa o quê? Esforço puxar novo conhecimento. Lado positivo o quê? Nós precisamos estudar como?

Futuro como? Professor trabalhar, também relação professor, conhecer estudar faculdade Letras- Libras.

- 3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?
Sim porque antes surdo sofria muito porque não tinha intérprete. Também só proibido, só usava oralização. Passado sofria muito, hoje surdo melhor: tem língua de sinais intérprete; tem nova língua de sinais surgir, melhor hoje!
- 4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?
Sim porque surdo porque tem pessoas relação surdo. Também ouvinte aprende Libras comunicação surdo, também família, também qualquer lugar encontra surdo sabe comunicação.
- 5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?
Então, encontrar ouvinte não sabe Libras pode oralizar, fazer gestos, um pouquinho barreira comunicação com ouvinte. Vida surdo um pouco difícil porque não tem aprender como escrever português melhor ou usar libras um pouco confusão.
Eu acho característica do surdo usar Libras.
- 6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com ouvintes? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.
Sala junto surdo ouvinte é muito fácil não. Normal: tem problema porque surdo acha ouvinte não sabe como é [...] história vida própria surdo, surdo não sabe como história própria ouvinte. Pouco confusão tem, mas é normal. Exemplo: quando tem texto trabalho com surdo – não sabe ler – pede ajuda, ouvinte acha que se escorando porque ouvinte sabe ler português, surdo não sabe, só libras usar. Pouco palavra, incompleto.
- 7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?
Eu acho não. Eu acho igual.
- 8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?
Depende. Porque surdo tem deficiência normal. Outra deficiência tem tipos diferentes. Porque surdo só perdeu audição ou dificuldade escutar, só. Normal. Sabe libras bem. Outro deficiente perdeu porque perna, corpo, braço; então cadeirante.

Na questão 1, sobre a coerência dos textos, o autor consegue inferir sentindo nas imagens 1; 3 e 4 que compõe o texto 1, mas a imagem 2 foge de sua compreensão (“eu não entendi o dois”) porque, aparentemente, aos olhos do entrevistado, há uma inadequação entre as partes que formam o texto, isto é, a imagem 2 diverge das imagens 1; 3 e 4. A incompreensão é resultado, em parte, porque ele não consegue estabelecer uma conexão entre estas e aquela. Na sua resposta, o autor consegue

explicar que o cadeirante; o surdo e o amputado têm necessidades específicas, isto é, pontos em comum. O primeiro deve ter prioridade em bancos, acessibilidade para trafegar nas ruas e andar de ônibus assim como ter neste meio de transporte um lugar reservado para sentar-se; o segundo pode contar com aparelhos auditivos para aumentar a sua capacidade auditiva. Em relação ao terceiro, o amputado, o autor apega-se às suas dificuldades em cumprir determinadas tarefas, incluindo as atividades do dia-a-dia.

Enquanto que as imagens 1; 3 e 4 possuem uma correlação, e por isso o autor (re)constrói sentidos a partir delas, a imagem 2 causa estranhamento e, conseqüentemente, uma incompreensão. Já no texto 2, o autor não encontra nenhuma dificuldade em estabelecer sentidos e responder que o texto combina porque as imagens que o compõe não causam nenhum estranhamento, ou seja, as imagens convergem, têm sentido quando agrupadas.

O autor em diversos momentos do relato coloca em relevo a importância da libras. Inicialmente, na questão 3, ao falar sobre as conquistas dos surdos, o autor divide a vida desse grupo social em duas partes distintas: no passado, quando os surdos sofriam – o sofrimento está ligado à falta de acessibilidade, conseqüentemente à exclusão social e à proibição do uso da língua natural desse grupo social, a libras – e no presente, momento em que os surdos gozam de uma situação “melhor” porque “tem língua de sinais intérprete; tem nova língua de sinais surgir”. Aqui, mais uma vez, o autor salienta a importância da libras e das línguas de sinais de uma maneira geral para a comunidade dos surdos, isso confirma a hipótese de que a língua é um elemento que tem centralidade dentro da representação social sobre o surdo.

Além de relacionar o uso da libras à felicidade/ bem-estar do grupo social em questão, na questão 4, segundo o ponto de vista do autor, a libras é fundamental nas relações sociais entre os surdos e entre surdos e ouvintes, incluindo familiares, ou seja, a língua é um elemento de inserção e agência social.

Num primeiro momento, em relação à questão 5, o entrevistado não a entende, mas ao explicar novamente a pergunta, sem hesitar o autor responde que descreveria o surdo como alguém que usa a libras; “eu acho característica do surdo usar libras”.

Os problemas entre surdos e ouvintes, conforme a concepção do autor, acontecem porque o ouvinte desconhece a história do surdo e vice-versa. Mas, o episódio relatado para explicar/ exemplificar os conflitos que ocorrem em sala de aula

não se refere ao desconhecimento da história do surdo, mas ao desconhecimento ou falta de apatia em relação às necessidades específicas do surdo – no caso, necessidade de auxílio para ler textos em português – e a má interpretação sobre as intenções do grupo, “ouvinte acha que se escorando”.

Além de falar sobre os conflitos entre surdos e ouvintes, por meio de um episódio, e falar sobre as dificuldades de ler em português, o autor distingue surdos de ouvintes pelo uso da língua e ratifica, novamente, a importância da libras para o grupo; “só libras usar (grifo meu)”. No entanto, é interessante notar que, na questão 7, o autor admite que não vê diferença entre surdos e ouvintes. Na questão anterior, em contrapartida, o autor separa surdos e ouvintes por meio da história; por meio das necessidades distintas que os grupos apresentam, e, especialmente, pelo uso de línguas distintas – traço que caracteriza o grupo social Surdos: uso da libras. Podemos concluir que a não distinção, na questão 7, se dá com base na (re)construção das RSs sobre surdos e sobre ouvintes com base na antinomia humano/ não humano.

Na questão 8, ao falar sobre a deficiência, o autor a define a partir da falta: “outro deficiente *perdeu* porque perna; corpo; braço então cadeirante (grifo nosso)”. O autor explica a surdez também a partir da falta: “surdo só *perdeu* ou dificuldade escutar, só (grifo nosso)”. Essa perda poderia ser amenizada, segundo o autor, pelo conhecimento e uso da libras (repetidamente, o autor põe em relevo a língua para a comunidade surda). O autor define a deficiência por meio da falta e dentro do seu discurso, ao definir a deficiência por meio da falta, categoriza cadeirantes como deficientes, mas o surdo como “normal”.

Novamente, notamos que na questão 1, o autor aproxima surdos; cegos; cadeirantes e amputados, mas na questão 8, distancia os surdos dos outros grupos sociais. Podemos notar que o autor categoriza os grupos com base na antinomia normal/ anormal; além disso ancora a deficiência sob a perspectiva: 1) aqueles que apresentam defeito físico visível - “outro deficiente perdeu perna, corpo; então cadeirante” – e 2) aqueles que enfrentam barreiras sociais mas não apresentam defeitos físicos visíveis – “porque surdo só perdeu audição ou dificuldade escutar, só. Normal”.

RELATO 8

- 1) Os textos são coerentes? Por quê?

Texto 1

Cadeirante; surdo [...] espera! No meio é o quê? A segunda? Ok, o que falar? Não entendi. Cadeirante combina, Ok! Segunda não sei o que significado nada. Terceiro surdo, sem audição, ok. Mas, o traço o que significado, zero. Também outro amputado, eu nunca vi placa, zero. Mas, eu já vi mais cadeirante e surdo, só.

Texto 2

Imagem é famosa, já vi internet, ok! As três.

- 2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique.
Tudo bom, mas precisa melhorar acessibilidade; melhorar substituição disciplina. Melhor agora, espera depois melhor mais; mais; mais... Só isso!
- 3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?
Importante Luta. Por quê? Sociedade precisa conhecer comunidade surda porque se nada conhece comunidade surda como surdo ter futuro? Hoje Letras- Libras tem; trabalho; escola. Precisa aumentar. Conhecimento comunidade surda importante luta.
- 4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?
Libras importante porque é comunicação, é primeira língua nossa libras. Eu acho libras importante. Se zero, como comunicação? Comunicação emperra; difícil. Por isso importante libras.
- 5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?
Característica surdo tem próprio cada um: cultura; tem própria língua. É igual ouvinte, mas cultura diferente. Característica ouvinte surdo diferente sim, mas tem história própria surda comunidade variada (outra) tem cultura própria.
- 6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com surdos? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.
Espera. Inclusão surdo fácil? Não, difícil! Porque língua dois: português e libras. Mas, precisa relação, importante! Porque conhecimento próprio língua portuguesa e língua libras.
- 7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?
Só diferente é libras e português porque libras é resumida própria surdo, português frase grande. Cada uma tem regra diferente por isso.
- 8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?
É próprio cada um tem tipo defeito, mas deficiência [...] deficiência é tudo tem alguns variados defeitos, eu acho.

[Depois, pergunto se surdo combina deficiência]

Espera, eu vejo médico geral combina deficiência ouvido porque chama, correto? Mas, nós (surdos) acha deficiência auditiva só porque tem defeito audição, mas bom falta usar sociedade sinalização. Mas, eu acho é própria auditiva defeito, mas para mim não tem problema zero, mas a maioria não aceita deficiência porque defeito. Só.

Ao responder a primeira questão sobre a coerência do texto, o autor leva em conta o quão “famosa” são as imagens que compõe os textos como parâmetro para responder à pergunta, por isso julga o texto 2 como mais coerente que o primeiro; “Imagem é famosa”. No entanto, ao analisar o texto 1, o autor não compreende a segunda imagem – “No meio é o quê? A segunda? Ok. O que falar? Não entendi”. O estranhamento e, conseqüentemente, a incompreensão causado pela imagem sugerem que esta não faz parte do conjunto formado pelas demais. Vale salientar que, embora o autor nunca tenha visto a quarta imagem – “também outro amputado, eu nunca vi placa, zero” – e o seu parâmetro de julgamento seja baseado principalmente pela recorrência que vê as placas, esta placa não causa nenhum estranhamento, ao contrário, o autor rapidamente atribuí significados à imagem; “outro amputado”. Em outras palavras, apenas a segunda imagem, aos olhos do autor, destoa do conjunto apresentado pelo texto 1.

Assim como todos os outros, na questão 4, o autor atribuí alto grau de importância a libras para a vida do sujeito surdo; “é primeira língua [...] se zero, como comunicação?”. Segundo a perspectiva do autor, a libras é fundamental para estabelecer a comunicação, para interagir, sendo assim, fundamental para agir socialmente.

Já na questão 5, o autor (re)constrói o discurso da diversidade para descrever e atribuir características ao sujeito surdo; “característica surdo tem próprio cada um: cultura; tem própria língua”. Equipara o surdo ao ouvinte ao mesmo tempo em que distancia os indivíduos, não pela audição ou pela noção da falta, mas por causa da cultura distinta; “é igual ouvinte, mas cultura diferente”. Ainda salienta que mesmo dentro das diferentes comunidades surdas há nuances e diferenças por causa da histórica de cada uma; “mas tem história própria surda comunidade variada (outra) tem cultura própria”.

Na questão 7, no entanto, embora iguale na superfície do texto o surdo ao ouvinte e os diferencie apenas pela língua, ao categorizar a libras como “resumida” o que isso pode significar para a (re)construção e os significados atribuídos à RS sobre o

surdo? Segundo Bagno (1999), os julgamentos à língua, são decorrentes de preconceito social, isto é, os julgamentos outorgados à língua, muitas vezes, referem-se aos falantes da língua. Como a libras é um elemento central na RS sobre o surdo, significados atribuídos a ela podem, conseqüentemente, serem associados também aos surdos. O autor deferência a libras do português porque a primeira seria resumida enquanto que a segunda não – “frase grande” –, podemos entender o “resumida” como simplificada.

Na questão 8, o autor ancora a deficiência no conceito do que é defeituoso; “deficiência é tudo tem alguns defeitos”. E por esse motivo, acredita que os médicos categorizam os surdos como deficientes. Segundo o autor, embora a comunidade surda enxergue o “defeito audição” que possuem, eles rejeitam a categorização deficiente. Isso pode ser explicado pelo modo como o grupo ancora a deficiência: em duas subcategorias, uma que está associada à defeitos corporais visíveis. Como eles não apresentam, rejeitam essa categorização.

RELATO 9

1) Os textos são coerentes? Por quê?

Texto 1

Cadeirante; o outro? Velho? Depois surdo. Não, o que é a segunda imagem? Cadeirante; pessoa; surdo; amputado. É o quê? Combina? Combina deficiente tudo. Cadeirante precisa acessibilidade, precisa rampa; precisa pessoa andar lugar limpo plano; surdo precisa visual surdo precisa libras visual, também intérprete perceber visual surdo; outro amputado precisa sentir pegar não pode problema barreira então precisa acessibilidade dentro deficiente.

Texto 2

É igual. Combina igual deficiente.

2) Qual (quais) o(s) ponto(s) positivo(s) e negativo(s) do curso Letra- Libras? Justifique. Pontos positivos e negativos? Positivo: bons professores todos; também aluno ouvinte relação; relação principal libras visual: desenho, slides. Bom positivo, eu gosto! Positivo também aprende; motiva; aprende bom. Negativo: depende pessoa aluno comunicação ruim, falta estratégia melhor; negativo aprende fraco. Depende lugar eu vejo sinto negativo tem sim. Exemplo: slide quebrou problema: negativo. Aprende como? Ensina fraco também. Evento também problema barreira não tem intérprete aprende fraco negativo. Aprender desenvolver bom não tem. Só isso.

3) Qual a sua opinião sobre as conquistas realizadas pelos surdos?

Sim importante sim porque sociedade não conhece surdo precisa surdo dentro sociedade. Surdo dica ouvinte união relação. Precisa mostrar igual ouvinte. Se nada surdo fora sociedade como surdo barreira, falta conhecimento união surdo dentro sociedade relação ouvinte. Ouvinte vê surdo. Também surdo conhecer ouvinte, ouvinte conhecer surdo relação sociedade. Mostrar importante sim.

- 4) Qual a importância da Libras para a comunidade surda?

É importante porque comunidade surda, exemplo criança dentro libras vê libras comunicação; cultura surda; identidade surda junto união. Também percebe internaliza libras. Importante sim criança dentro comunidade surda também ouvinte participa aprende libras, contato surdo, importante comunidade dentro.

- 5) Como você explicaria/ descreveria o que é ser surdo?

Surdo característica tem sim. Característica: visual; segundo percebe; terceiro identidade surda, cultura surda; contato surdo. Tem muitas características sim. Também ouvinte característica o quê? Escuta, surdo deferente visual: diferente! Ouvinte não sente movimento, surdo sente movimento próprio cultura surda, diferente cultura ouvinte. Tem (o surdo) característica igual assim como ouvinte.

- 6) O que significa dividir o espaço de sala de aula com ouvintes? Conte um episódio para ilustrar a sua resposta.

Sala de aula Letras- Libras inclusão surdo ouvinte problema zero. Se ouvinte sabe libras surdo próprio libras. Ouvinte zero fica de lado. Sala de aula professor sabe libras ouvinte libras ou ouvinte professor não sabe libras: chama intérprete. Intérprete tem ouvinte percebe som, surdo visual intérprete. Ou professor surdo libras tudo por isso ouvinte precisa libras. Problema nenhum inclusão. Melhor libras.

- 7) Quais as diferenças entre ser surdo e ser ouvinte?

Surdo diferente ouvinte libras, escuta nada, visual. Ouvinte escuta; fala. Diferente só.

- 8) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

Deficiente tudo cadeirante; cego; surdo, tudo é deficiente. Deficiente sim, mas no texto falta deficiente, mas hoje não é deficiente porque normal documento passado até presente deficiente mas continua junto surdo deficiente todos.

Inicialmente, ao analisa o texto 1 da primeira questão, o autor categoriza a segunda imagem como “velho”, sem muita certeza. É interessante essa categorização inicial porque o autor entende que todos os grupos representados no texto parecem ter em comum: limitações e, conseqüentemente, necessidade específicas; “cadeirante precisa acessibilidade, precisa rampa; [...] surdo precisa visual surdo precisa libras visual, também intérprete perceber visual

surdo; outro amputado precisa sentir pegar não pode problema barreira então precisa acessibilidade dentro deficiente”. Isso explicaria, em parte, o porquê da categorização “velho”. Mas, num segundo momento, o autor categoriza a segunda imagem como “pessoa” e para criar sentido no agrupamento feito pelo texto tece um comentário sobre a necessidade da categoria “pessoa”: precisa pessoa andar lugar limpo plano”.

A partir da observação da análise feita pelo autor sobre o texto 1 e levando em consideração sua resposta na oitava questão, sobre o conceito de deficiência, podemos concluir que o autor categoriza o surdo como deficiente porque este possui limitações e enfrenta barreiras sociais, como também categoriza o surdo como “normal”. Inicialmente, parecem categorizações contrárias, mas considerando que os surdos ancoram a deficiência em duas subcategorias – aqueles que apresentam defeito físico visíveis e aqueles que possuem limitações e enfrentam barreiras sociais – entendemos o porquê: na primeira questão o autor ancora a deficiência sob o sustentáculo da segunda subcategoria e por isso agrupa cadeirantes; surdos; cegos; amputados etc.; na oitava questão enfoca que no passado o surdo era considerado deficiente, isto é, defeituoso; anormal etc e, conseqüentemente, afasta o surdo desta categoria pois neste momento a deficiência está ancorada sob o sustentáculo da primeira subcategoria.

Em diversos momentos do seu relato, o autor salienta a importância da libras. Primeiramente, ao avaliar o curso Letras-Libras da UFPE, os pontos positivos dizem respeito à acessibilidade em relação à língua; “relação principal libras visual”, assim como os pontos negativos fazem referência às barreiras linguísticas; “evento também problema barreira não tem intérprete [...]”. Na quarta questão, o autor deixa claro que é a língua uma ponte entre o surdo e a sociedade. Ela dá acesso ao surdo participar de comunidades e, conseqüentemente, desenvolver-se e apreender sobre a “cultura surda” e sobre a “identidade surda”. Além disso, é por meio dela que o surdo estabelece relação com outros surdos e ouvintes; “ouvinte participa aprende libras, contato surdo, importante comunidade dentro”. Por fim, na sexta questão, ao falar sobre a convivência com ouvintes, o autor defende que “surdo ouvinte problema zero” se alunos e professores ouvintes dominarem a libras ou contarem com a participação do intérprete em sala de aula. Em outras palavras, é a libras a responsável pelo desenvolvimento do surdo; pela sua agência social e pela boa convivência entre os grupos sociais.

Ao descrever o surdo na sétima questão, o autor além de apontar o que seria característico desse sujeito, explica o surdo pela contraposição com o ouvinte; “surdo

diferente ouvinte libras, escuta nada, visual. Ouvinte escuta; fala. Diferente”. Nota-se que o autor caracteriza o surdo pelo uso da libras, mas também pelo o que lhe falta ou pela sua limitação: a audição. Neste momento, o surdo é diferente do ouvinte porque o autor pensa em termos de limitações/ falta. No entanto, na terceira questão, o autor afirma que as conquistas dos surdos são importantes porque “precisa mostrar igual ouvinte”, ou seja, neste momento a RS sobre o surdo gira em torno de elementos que não estão ancorados na noção da deficiência enquanto defeito físico. A análise do discurso do autor corrobora a ideia que os sujeitos surdos ancoram a noção da deficiência, elemento que faz parte da RS sobre o surdo, em duas subcategorias: aqueles que apresentam defeito físico visíveis e aqueles que possuem limitações e enfrentam barreiras sociais.