UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON RODRIGUES RAMOS

# ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DA VERSÃO BRASILEIRA DA ESCALA DE MEDIDA DE RESILIÊNCIA JUVENIL (CYRM-19BR) PARA A LIBRAS

Recife
2022

ANDERSON RODRIGUES RAMOS

# ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DA VERSÃO BRASILEIRA DA ESCALA DE MEDIDA DE RESILIÊNCIA JUVENIL (CYRM-19BR) PARA A LIBRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Orientadora: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira.

Recife

2022

Catalogação na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

R175a Ramos, Anderson Rodrigues.

Adaptação transcultural da versão brasileira da escala de medida de resiliência juvenil (CYRM-19BR) para libras. / Anderson Rodrigues Ramos. – Recife, 2022.
178 f.: il.

Orientador: Aurino Lima Ferreira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências.

1. Adaptação. 2. Escala de medida de resiliência. 3. Surdos. 4. Libras. I. Ferreira, Aurino Lima. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-070)

ANDERSON RODRIGUES RAMOS

# ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DA VERSÃO BRASILEIRA DA ESCALA DE MEDIDA DE RESILIÊNCIA JUVENIL (CYRM-19BR) PARA A LIBRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 31/08/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Presidente)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Wilma Pastor de Andrade Souza (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Maria Sandra Montenegro Silva Leão (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Ao meu avô Evandro Ramos (*in memoriam)*, por me ensinar desde cedo sobre resiliência ao sempre dizer que "*nessa vida, não há glória sem sacrifício*".

A todas as pessoas Surdas, que, ao sinalizarem com seus corpos, resistem e (re)existem aos processos de exclusão e invisibilidade em nossa sociedade capacitista, (re)criando outros sinais/discursos e formas outras de ser, estar e mover-se no mundo.

Obrigado por  me inspirarem a me mover e fazer esta dissertação (r)existir.

## AGRADECIMENTOS

Na pequenez daquilo que sou e/ou me faço, pude perceber que nada se faz sozinho e que, de fato, há uma sabedoria potente que nos (trans)forma à medida que agradecemos, reconhecemos e celebramos a vida em sua totalidade, composta pela beleza das miudezas e dos detalhes, da importância que se dá às lições aprendidas/ensinadas, dos desafios vividos e/ou enfrentados e também das presenças que nos acompanham ao longo de nossa caminhada.

Desta forma, acessando lembranças, emoções e expressando afetos que configuraram mais essa jornada de vida e de formação, honrando o contexto de vida e lugar de fala de cada pessoa que fez, faz e continuará a fazer parte da minha história de vida, gostaria de dizer: gratidão.

Gratidão, em primeiro lugar, *àquilo/àquele/àquela* que, com suas múltiplas e infinitas formas, cores, nomes, corpos, consciências e manifestações vive em silêncio no fundo do meu coração, onde pode habitar e ocupar o meu eu, me permitindo acessar e criar outras formas de ser e estar no mundo, a partir da experiência com o mistério, que se deixa acessar, tomar como refúgio.

Gratidão à minha família, o primeiro e grande *lócus* de ação nesta vida, onde aprendi e continuo aprendendo com minha *mãe*, *pai*, *irmã* e *irmãos*, *toda minha parentela e ancestralidade*, sobre a vida, o amor, a empatia e sobre a reexistência de modos outros de vida para ser resistência diante das adversidades dessa jornada.

Gratidão à família *NEIMFA***,** à família do *Espaço Anannda* e à família da *Avipa (Casinha)*, por serem o corpo místico-mágico, amoroso e visceral que me acolheu e me proporcionou o (re)encontro com tantos seres que compõe a grande Mandala do Amor, da Liberdade e da Compaixão, inseparável do coração de Francisco de Assis, grande guia, amigo e mestre e das mães divinas e das periferias.

Gratidão à família do *Núcleo de Educação e Espiritualidade*, nas pessoas de: Carol Souto, Gabriela Matos, Elessandra Bayma, Djailton Cunha, Leonardo Xavier, José Diêgo, Gustavo Filizola e Paula Virgínia, pela oportunidade de conhecer, estudar, criar laços e compartilhar afetos; aprender com vocês sobre navegar e buscar portos para ancorar; desbravar caminhos possíveis com a poesia e a força da escrita sob a maestria do meu orientador, o Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira, que com sua habilidade de “costurar bem as cabeças” e grande generosidade, favoreceu a abertura de portais e o caminhar de outros sonhos possíveis.

Gratidão à *família de corações amigos e almas irmãs*, as quais fomos nos conectando “pela via do coração e do amor”, como dizia Paolla Frassinetti. Dentre essas presenças, gostaria de evocar seus nomes para que não se esqueçam que já produziram marcas profundas em minha existência: Tatiana Lima Brasil, Sebastiana e Antônio Ferreira, Lana Terezinha, Jorge Luiz, Juliana Sampaio, Ramatis Maciel, Dona Marli, Yasmin Maciel, Joana D’Arc, Laila Araújo, Natália Pontes, Nina Araújo, Liara Reis, Valdyr Wagner, Sandra Pinheiro *(in memorian)* e Carla Macedo *(in memorian*).

Gratidão à família da *Congregação de Santa Doroteia da Frassinetti*, pela trajetória percorrida, pela contribuição tão humana em meu processo formativo e “pela via do coração e do amor”.

Gratidão à *Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe)*, pela concessão da bolsa de auxílio para a realização desta pesquisa.

Gratidão ao *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE)*, cumprimentando cada profissional técnico, docente e demais colegas discentes, especialmente da turma 37 do mestrado, pela árdua tarefa de lutar pela educação e ciência, buscando formas de continuidade com as pesquisas, em tempos tão caóticos como os nossos.

Gratidão às/aos *profissionais intérpretes e docentes* que colaboraram com a leitura das versões traduzidas, apontando possibilidades de melhorias, com suas críticas e elogios, possibilitaram maior rigor, bem como uma melhor sistematização ao processo.

Gratidão, principalmente, a todas as *pessoas Surdas* com quem tive a oportunidade de conviver e tecer experiências, as quais, em certa medida, me ajudaram a vislumbrar a realização desta pesquisa.

A todas/todos/todxs, desejo que a vida, em sua generosidade, possa conferir mil vezes mais tudo o que por mim fizeram e fazem, retribuindo a dádiva recebida e desfrutada. *Assim seja! Amém! Axé! Namastê! Saravá! Ahô! Oxente! Aleluia!*

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral realizar a Adaptação Transcultural (ATC) da versão brasileira da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), cujo público-alvo foram jovens Surdas e Surdos, falantes da Libras, com faixa etária entre 18 e 29 anos de idade, residentes na cidade do Recife/PE e região metropolitana. A partir do estudo de Ferreira *et al*. (2022) que adaptou e validou o referido instrumento para a língua e cultura das juventudes brasileiras, foi possível identificar que não houve representatividade das juventudes Surdas em sua amostra. Por esse motivo e pela escassez de instrumentos adaptados e validados para a Libras relacionados à resiliência, coube-nos fazer novo processo de adaptação, de acordo com as etapas propostas por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), a saber: 1) tradução do instrumento do idioma de origem para o idioma-alvo, 2) síntese das versões traduzidas, 3) avaliação da síntese por especialistas, 4) avaliação do instrumento pelo público-alvo, 5) tradução reversa e 6) estudo-piloto, com as quais buscou-se junto ao Comitê Consultivo Local estabelecer o processo de equivalência semântica, idiomática, experiencial e conceitual. A avaliação da estrutura fatorial do instrumento, que corresponde à validação da medida, não foi possível ser realizada em virtude da baixa adesão dos participantes, em virtude da pandemia do novo Coronavírus. Diante disso, realizamos a divulgação da pesquisa, o recrutamento de participantes e a recolha de dados mediante as Redes Sociais Virtuais (RSVs), em caráter de excepcionalidade. Como meio de realizar o tratamento e a análise dos dados, acerca dos processos de Adptação Transcultural, utilizamos a descrição sistemática proposta por Creswell (2010), e Yin (2016). Buscando identificar os aspectos facilitadores e limitadores do processo de adaptação, foram elencados três eixos temáticos do contato com a literatura e dos registros do diário de campo do pesquisador, a saber:1) sobre os itens e conteúdo da escala de medida de resiliência; 2) o processo de filmagem da sinalização em Libras e 3) o uso das RSVs para divulgação da pesquisa, do recrutamento de participantes e da coleta de dados. Além dos objetivos da pesquisa terem sido alcançados, uma vez que foi realizada o processo de descrição das etapas e estratégias utilizadas para esse fim, foi possível ainda operacionalizar os conceitos de promoção de resiliência e enfrentamento dos processos de exclusão socioeducacionais pelas juventudes Surdas; sendo este o primeiro estudo

transcultural da Escala CYRM-19Br, mediante adaptação para Libras. Desta forma, esta pesquisa pode contribuir com futuros estudos nas áreas relacionadas, favorecendo o processo de participação efetiva das pessoas surdas durante futuras pesquisas, visando a elaboração de políticas públicas e ações afirmativas que possam contribuir significativamente para o enfrentamento do processo de exclusão, estigmatização e invisibilização nos diversos setores da sociedade, principalmente, o educacional.

**Palavras-chave**: Adaptação transcultural; Escala de Medida de Resiliência; Promoção de resiliência; Juventudes Surdas; Libras.

## ABSTRACT

This dissertation had as general objective to carry out the Transcultural Adaptation (ATC) of the Brazilian version of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-19Br), for the Brazilian Sign Language (LIBRAS), whose target audience were young Deaf and Deaf, speakers of Libras. , aged between 18 and 29 years old, living in the city of Recife/PE and metropolitan region. From the study by Ferreira *et al.* (2022) who adapted and validated the aforementioned instrument for the language and culture of Brazilian youth, it was possible to identify that there was no representation of Deaf youth in his sample. For this reason, and due to the scarcity of instruments adapted and validated for Libras, which relate to resilience, it was up to us to carry out a new adaptation process, according to the steps proposed by Borsa, Damásio and Bandeira (2012), namely: 1) translation of the instrument from the source language to the target language, 2) synthesis of the translated versions, 3) evaluation of the synthesis by experts, 4) evaluation of the instrument by the target audience, 5) reverse translation, and 6) study- pilot, in which the Local Advisory Committee sought to establish the process of semantic, idiomatic, experiential and conceptual equivalence. The assessment of the factorial structure of the instrument, which corresponds to the validation of the measure, was not possible due to the low adherence of the participants, due to the pandemic of the new Coronavirus. For this reason, we carry out the dissemination of the research, recruitment of participants and data collection, through Virtual Social Networks (RSVs), on an exceptional basis. As a means of processing and analyzing data about the Transcultural Adaptation process, we used the systematic description proposed by Creswell (2010) and Yin (2016). Seeking to identify the facilitating and limiting aspects of the adaptation process, three thematic axes were listed, based on the lived experience and contact with literature: 1) on the items and content of the resilience measurement scale, 2) the filming process of the signage in Libras, and 3) the use of RSVs to publicize the research, recruit participants and collect data. In addition to the research objectives having been achieved, once the process of describing the steps and strategies used for this purpose was carried out, it was also possible to operationalize the concepts of promoting resilience and coping with socio-educational exclusion processes by Deaf youth; this being the first cross-cultural study of the CYRM-19Br Scale, through adaptation to Libras. In this way, this research can contribute to future studies in

related areas, favoring the process of effective participation of deaf people during future research, aiming at the elaboration of public policies and affirmative actions that can significantly contribute to facing the process of exclusion, stigmatization and invisibility in the various sectors of society, mainly in education.

**Keywords**: Cross-cultural adaptation; Resilience Measurement Scale; Resilience promotion; Deaf youth; Libras.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação da pesquisa, TCLE e autorização para a participação na pesquisa.....78
Figura 2 – Questionário sociodemográfico (questões de 01 a 04)..... 79
Figura 3 – Questionário sociodemográfico (questões de 04 a 07)..... 80
Figura 4 – Questionário sociodemográfico (questões de 08 a 11)..... 81
Figura 5 – Questionário sociodemográfico (questões de 12 a 14) e afirmações sobre as juventudes Surdas (introdução da Parte II e Item 01)..... 82
Figura 6 – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 01 a 04)..... 83
Figura 7 – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 04 a 07).....84
Figura 8 – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 07 a 10)..... 85
Figura 9 – Afirmações sobre as juventudes Surdas (item de 10) e Escala de Medida de Resiliência Juvenil (introdução e itens de 01 a 02)..... 86
Figura 10 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 03 a 06).....87
Figura 11 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 07 a 10)..... 88
Figura 12 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 11 a 14)..... 89
Figura 13 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 15 a 18).....90
Figura 14 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (item19), avisos e agradecimentos.....91
Figura 15 – Processo da análise de dados com foco no caráter descritivo-metodológico..... 94
Figura 16 – Síntese do processo de adaptação transcultural da CYMR-19BR para a Libras, conforme método proposto por Borsa, Damásio e Bandeira (2012)..... 99
Figura 17 – Protocolo de avaliação pelas juventudes Surdas (informações gerais do instrumento/formulário e apresentação da pesquisa).....115
Figura 18 – Protocolo de avaliação pelas juventudes Surdas (TCLE e autorização de participação da pesquisa) e questionário sociodemográfico (item 01).....116
Figura 19 – Questionário sociodemográfico (itens de 01 a 05).....117
Figura 20 – Questionário sociodemográfico (itens de 06 a 09)..... 118
Figura 21 – Questionário sociodemográfico (itens de 10 a 13)..... 119
Figura 22 – Questionário sociodemográfico (item 14) e afirmações sobre as juventudes Surdas (introdução da Parte II e itens de 01 a 02)..... 120
Figura 23 – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 03 a 06).....121

Figura 24 – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 07 a 10)..... 122
Figura 25 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (introdução e itens de 01 a 03). 123
Figura 26 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 04 a 07)..... 124
Figura 27 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 08 a 11)..... 125
Figura 28 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 12 a 15)..... 126
Figura 29 – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 16 a 19)..... 127
Figura 30 – Protocolo de Avaliação pelas Juventudes Surdas (avisos e agradecimentos)..... 128
Figura 31 – Protocolo de Avaliação de Instrumento Psicológico por Especialistas (informações gerais da pesquisa e coleta de dados de especialistas respondentes)... 130
Figura 32 – Apresentação da pesquisa, TCLE, autorização de participação e introdução do questionário sociodemográfico..... 131
Figura 33 – Questionário sociodemográfico (itens de 01 a 04)..... 132
Figura 34 – Questionário sociodemográfico (itens de 05 a 08)..... 133
Figura 35 – Questionário sociodemográfico (itens de 09 a 12)..... 134
Figura 36 – Questionário sociodemográfico (itens de 13 e 14) e afirmações sobre as juventudes Surdas (introdução e item 01)..... 135
Figura 37 – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 02 a 05)..... 136
Figura 38 – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 06 a 09)..... 137
Figura 39 – Afirmações sobre as juventudes Surdas (item 10 e Escala de Medida de Resiliência – introdução e itens de 01 a 02)..... 138
Figura 40 – Escala de Medida de Resiliência (itens de 03 a 06)..... 139
Figura 41 – Escala de Medida de Resiliência (itens de 07 a 10)..... 140
Figura 42 – Escala de Medida de Resiliência (itens de 11 a 14)..... 141
Figura 43 – Escala de Medida de Resiliência (itens de 15 a 18)..... 142
Figura 44 – Escala de Medida de Resiliência (item 19), aviso, agradecimentos e comentários gerais..... 143

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AF | Aspectos facilitadores |
| AL | Aspectos limitadores |
| ATC | Adaptação transcultural |
| BPC | Benefício de Prestação Continuada |
| CAS | Centro de Apoio à Pessoa Surda |
| CCL | Comitê Consultivo Local |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CFP | Conselho Federal de Psicologia |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| Conep | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| Covid-19 | Coronavirus Disease 2019 |
| CYRM-19BR | Escala de Medida de Resiliência Juvenil (versão brasileira) |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IRP | Internacional Resilience Project |
| ITC | Internacional Test Commission |
| L1 | Primeira Língua |
| LAPSAM III | Laboratório de Avaliação Psicológica em Saúde Mental |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| LS | Língua de Sinais |
| MS | Ministério da Saúde |
| NEE | Núcleo de Educação e Espiritualidade |
| NEIMFA | Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis |
| PCDs | Pessoas com deficiências |
| PIR | Projeto Internacional de Resiliência |
| RRC | Resilience Research Center |
| RSVs | Redes Sociais e Virtuais |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

| | |
|---|---|
| TICs | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO** ..... 17

**2 JUVENTUDES SURDAS: SINALIZANDO RESISTÊNCIA DIANTE DOS PROCESSOS DE (IN)EXCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL** ..... 25

2.1 JUVENTUDES E OS PARADOXOS SOCIAIS: DA MARGINALIZAÇÃO AO RECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES PLURAIS ..... 25

2.2 TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIA: ALGUMAS HISTÓRIAS SOBRE O POVO SURDO E A LÍNGUA DE SINAIS ..... 30

2.3 OS REFLEXOS DA (IN)EXCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL PARA AS JUVENTUDES SURDAS ..... 36

**3 RESILIÊNCIA COMO PROCESSO (TRANS)FORMATIVO E DE ENFRENTAMENTO DAS ADVERSIDADES** ..... 43

3.1 ESTUDOS INICIAIS SOBRE POLISSEMIA E ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE A RESILIÊNCIA ..... 43

3.2 RESILIÊNCIA PARA ALÉM DE SI: ENTRE ASPECTOS INTERNOS, EXTERNOS E OS CONTEXTOS SÓCIO-CULTURAIS ..... 48

3.3 A PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA E OS PROCESSOS FORMATIVOS ..... 52

3.4 O USO DE ESCALAS PSICOMÉTRICAS DE MEDIDA NAS PESQUISAS SOBRE RESILIÊNCIA ..... 56

**3.4.1 A Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br)** ..... 64

**4 PERCURSO METODOLÓGICO** ..... 70

4.1 ABORDAGEM, TIPO E ESTRATÉGIA DA PESQUISA ..... 70

4.2 PARTICIPANTES, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E *LÓCUS* DA PESQUISA ..... 72

4.3 ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DE INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS ..... 74

4.4 INSTRUMENTOS E CONSTRUÇÃO DE DADOS ..... 76

**4.4.1 Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br)** ..... 76

**4.4.2 Diário de Tradução** ..... 91

**4.4.3 Protocolos de avaliação** ..... 92

4.5 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS ..... 92

4.6 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA ..... 96

**5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS** ..... 98

5.1 ETAPAS DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DA CYRM-19BR PARA A LIBRAS ..... 98

**5.1.1 Contato inicial e alterações do Instrumento Original (CYRM-19Br)** ..... 99

**5.1.2 Tradução Inicial: do idioma de origem à língua-alvo** ..... 102

**5.1.3 Síntese das versões traduzidas e o processo de equivalência** ..... 107

**5.1.4 Avaliação por especialistas: as contribuições do Comitê Consultivo Local (CCL)** ..... 112

**5.1.5 Avaliação pelas Juventudes Surdas: "tudo por nós, nada sem nós"** ... 113

**5.1.6 Tradução reversa** ..... 129

**5.1.7 Estudo-Piloto** ..... 147

5.2 ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL ..... 151

5.2.1 Sobre os itens e conteúdo da Escala de Medida de Resiliência Juvenil ..... 151

**5.2.2 O processo de filmagem da sinalização em Libras** ..... 154

**5.2.3 O uso das RSVs para divulgação da pesquisa, recrutamento de participantes e coleta de dados** ..... 156

**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 160

**REFERÊNCIAS** ..... 164

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)** .. 175

**ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE DOS DADOS** ..... 178

# 1 INTRODUÇÃO

Estima-se que, no Brasil, o número de pessoas com algum tipo de deficiência é superior a 45 milhões, sendo que desse total 5,1% aproximadamente ou 9,7 milhões de pessoas são Surdas[1], de acordo com o Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012a). O censo ainda apontou que no que se refere à idade, crianças e jovens até 19 anos somam mais de 1 milhão de pessoas e que a maior incidência ocorre nos centros urbanos (BRASIL, 2012a).

Por certo, os dados bioestatísticos sobre as pessoas Surdas no Brasil não abarcam o número real desse referido grupo, em virtude do tempo da realização do último censo. Poderíamos afirmar que especialmente aquelas que estão fora da escola por não disporem de diagnósticos e/ou acompanhamento clínico e pedagógico específicos, mesmo em idade escolar, acabam sendo excluídas das estatísticas oficiais e do sistema educacional brasileiro.

Nesse cenário, inúmeras são as dificuldades e desafios que as pessoas Surdas encontram e vivem para serem incluídas efetivamente no contexto social e educacional. A partir desse panorama e das experiências vividas no contexto da/na academia, além do contato com as Juventudes Surdas em situação de vulnerabilidade socioeconômica através da minha atuação profissional em um projeto social que visava à formação humana e protagonismo juvenil, pude verificar, através das narrativas desses jovens, que muitos são os aspectos pelos quais vivenciam e enfrentam adversidades em seu cotidiano.

Isso porque a pessoa surda sofre desde tenra idade, quando é vista sobre os ditames da “normalização” da condição “literalmente silenciosa”, pela qual muitas pessoas passam “despercebidas” por suas famílias. O que gera ainda mais dificuldade em seu processo de desenvolvimento físico-biológico, socioafetivo, linguístico, cultural e educacional, intensificando sua exclusão e marginalização perante a sociedade majoritariamente ouvinte.

---

[1] Embora essa categoria seja discutida mais adiante, neste trabalho, os termos “Surdas e Surdos”, escritos com a letra “S” em maiúscula, foram utilizados para afirmar a condição socioantropológica/identitária da pessoa Surda, que em virtude da perda auditiva, faz uso da Língua de Sinais (LS) como língua natural ou primeira língua (L1). Já os termos “surdas e surdos”, escritos com a letra “s” em minúscula, foram empregados como uma categoria genérica, que diz respeito à condição audiológica de não ouvir (SILVA, 2012).

Quando analisada a partir do processo de escolarização, faz-se urgente a garantia do acesso, permanência com qualidade e inclusão efetiva de crianças e das juventudes Surdas durante a formação básica, como preconiza os documentos oficiais reguladores do campo educacional e correlatos (BRASIL, 1988; 1996; 2002; 2005; 2007; 2015).

No entanto a realidade, vivida e manifesta pelo Estado, continua a perpetuar a inadequação didático-curricular. A insuficiência e a defasagem da formação inicial e continuada de docentes nos diversos níveis e modalidades de ensino e, de forma mais contundente, a reprodução de uma estratégia cruel de inclusão no ambiente escolar, a qual foi denominada por Sawaia (2009) de “inclusão perversa”.

Para a autora, mesmo que as crianças e jovens Surdas e Surdos estejam matriculadas/os na escola, essa não é uma garantia sobre sua efetiva inclusão/participação nesse espaço (SAWAIA, 2009). Visto que não podem desfrutar das condições e possibilidades concretas de aprendizado, socialização e construção de sentidos - tão importantes para a configuração da identidade sociocultural - em função de isolamento social que vivenciam, em virtude da sua particularidade étnico-linguística e biculturalidade (SILVA, 2012).

Além disso, na sociedade brasileira, discursos e práticas - de teor capacitista e excludente - ainda circulam de forma hegemônica, principalmente, no cenário educacional, no qual permeia a educação inclusiva sob as bandeiras da “Educação para todos”; “Educar para a Diversidade” e “Respeito à Diferença”, que consideram a diferença e/ou deficiência como um fator de desvantagem em meio ao contexto social, educacional, médico, religioso e familiar, causando inferiorização e estigmatização desse público.

Contudo, em sua grande maioria, essas práticas e discursos utilizam-se da diferença e/ou deficiência, como pano de fundo para “[...] normalizar e homogeneizar as relações entre as pessoas nas escolas” (ALMEIDA, 2017, p. 21). Sob a égide de uma estrutura meritocrática e neoliberal, que nada tem a ver com o reconhecimento e a valorização das diferenças enquanto identidades (SILVA, 2012), performantizam processos de normatização e conformação dos corpos diferentes o que - no caso das pessoas surdas - acontece em grande medida pela invisibilização e através da falta de acesso aos bens culturais de forma acessível e linguisticamente adequada/funcional.

Por esse motivo, interessou-nos saber: como jovens Surdas e Surdos, conseguem lidar/enfrentar as adversidades que lhe são impostas diante dos processos de exclusão socioeducacional? Além disso, como pensar estratégias para a inclusão socioeducacional para esse grupo social, quando permanecem à margem e não tem possibilidades e condições efetivas de participar ativamente no contexto social e formativo-escolar?

Nesse sentido, apontamos o construto da Resiliência, que mesmo em face da sua polissemia e da conceituação não consensual entre especialistas do campo das humanidades, mais especificamente, nas áreas da psicologia, educação e ciências sociais, passa a configurar-se como um processo dinâmico, flexível e não cristalizado. Variando de acordo com cada acontecimento ou evento traumático, em meio ao contexto sociocultural de uma comunidade, região, pessoa ou grupo (BRASIL, T., 2015, 2019; FERREIRA *et al.*, 2018; UNGAR, 2007, 2012, 2015; LIBÓRIO; UNGAR, 2009).

Ademais, as pesquisas mais recentes sobre resiliência - mais especificamente as de terceira e quarta fases/ondas (BRANDÃO; NASCIMENTO, 2019) – vêm contrapondo-se aos processos de exclusão, principalmente, dos grupos minoritários que congregam, antes de tudo, modos de identificação contra-hegemônicos, a partir de suas diferenças. Rompem com a perspectiva salvacionista, reducionista e banalizadora do sofrimento humano e propõem uma perspectiva participativa de prevenção e enfrentamento das adversidades (BRASIL, T., 2015, 2019).

Vale ressaltar que, com essas perspectivas, as intervenções sobre a resiliência buscam promover ações afirmativas e formativas. Objetivando igualmente a identificação de fatores de risco e protetivos, os quais favorecem possibilidades de criação de estratégias para o enfrentamento das adversidades vividas em diversos níveis e contextos e que possam ajudar os processos e as estratégias de resistência e [re]existência das pessoas, grupos, comunidades e sistemas (FERREIRA, 2012; BRASIL, T., 2015, 2019; SILVA, 2019).

Como lente teórica, a resiliência torna-se um caminho possível de aprendizagem diante dos eventos adversos e/ou agentes estressores que possam ocorrer na vida de uma pessoa, grupo, comunidade ou sistema (BRASIL, T., 2015). Ao possibilitar um deslocamento, no sentido da negociação de recursos, que se disponibilize trazendo sentido pessoal e significação social diante da/s

circunstância/s (LIBÓRIO, UNGAR, 2009; BRANDÃO, 2009; BRASIL, T., 2015, 2019; SILVA, 2019).

Nesta pesquisa, tomando como referência os trabalhos de Brasil (2019, 2015) e os estudos multissistêmicos de Michael Ungar (2009), assumimos uma visão de resiliência "[...] multidimensional, processual e historicamente imersa em uma rede relacional complexa de mecanismos subjetivos, objetivos, sociais e culturais [...]" (BRASIL, 2019, p. 77). Haja vista que, de acordo com Cyrulnik (2004, p. 226), "[...] a resiliência não é um catálogo de qualidades que um indivíduo possuiria. É um processo que, do nascimento à morte, nos liga sem cessar com o meio que nos rodeia".

Em outras palavras, a resiliência, na perspectiva da formação humana e associada à educação como processo (trans)formativo, visa sensibilizar as dimensões básicas do ser, que segundo Ferreira (2012, p. 115 *apud* RÖHR, 2006, p. 17), são: dimensão física, sensorial, emocional, mental e espiritual, a fim de que, por meio da integralidade dessas dimensões, a educação cumpra a tarefa fundamental que lhe cabe, que é, a "humanização do ser".

No que concerne à educação, Timm, Mosquera e Stobäus (2008) e Tavares (2001) apontam a resiliência como uma possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, pois permite ao mesmo ser um agente (trans)formador e de otimização do meio do qual faz parte, utilizando-se de estratégias de enfrentamento e superação. (BRASIL, T., 2015).

No entanto, em virtude dos participantes desta pesquisa serem jovens Surdas e Surdos, que se comunicam exclusivamente através da Língua de Sinais, fez-se necessário pensar uma estratégia teórica robusta e de rigor metodológico compatível com as especificidades do referido público, garantindo o direito de fala e favorecendo o processo comunicacional através do uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras[2], como primeira língua. Visto que a maioria dessas/desses jovens não tiveram oportunidade nem os meios adequados para acessar as informações disponíveis na modalidade oral-auditiva e escrita em Língua Portuguesa.

Por essa razão, mobilizando o desejo de favorecer a promoção da acessibilidade comunicacional para as pessoas Surdas, falantes da Libras, bem

[2] Mesmo se tratando de uma sigla, a qual geralmente é escrita com letras maiúsculas (LIBRAS); ao longo deste trabalho, para fins de padronização, a grafia do termo utilizado foi "Libras", com exceção de transcrições literais de outras obras que estejam escritas de outra forma (SILVA, 2012).

como mapear os fatores de resiliência que acessam/criam diante de situações adversas, formulamos a seguinte *questão de pesquisa*: como efetivar a adaptação transcultural de um instrumento psicológico para a Língua Brasileira de Sinais - Libras, de modo a contribuir com o enfrentamento das adversidades vividas pelas Juventudes Surdas?

Assim sendo, o *objetivo geral* desta pesquisa foi realizar a adaptação transcultural para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), da versão brasileira, da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19BR)[3], de modo que se torne linguística e culturalmente acessível à realidade das Juventudes Surdas.

Como *objetivos específicos*, foram propostos: 1) apresentar o processo de adaptação transcultural da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br), a partir de amostragem de participantes residentes na cidade do Recife/PE e região metropolitana, com faixa etária entre 18 e 29 anos de idade ; e 2) identificar os aspectos facilitadores e limitadores no processo de adaptação da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) para juventudes surdas.

Vale salientar que, por se tratar de um processo no qual se envolvem duas línguas/culturas tão diferentes e complexas – como a Língua Portuguesa de modalidade oral-auditiva e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) de natureza viso-gestual/espacial –, a perspectiva transcultural se torna a mais adequada, tendo em vista que a intenção não é mesclar ou reduzir os termos de ambas as línguas/culturas, mas de encontrar pontos de convergência e divergência entre elas. De modo que se torne possível as Juventudes Surdas - falantes da Libras - utilizar o instrumento e acessar seu conteúdo de forma integral, autônoma e inteligível em sua língua natural/funcional.

Dessa forma, como já mencionado, nesta pesquisa, utilizamos um instrumento psicológico de avaliação denominado *Child and Youth Resilience Measure*, o qual na adaptação transcultural para a Língua Portuguesa e posteriormente para a Libras, foi intitulado de “Escala de Medida de Resiliência Juvenil”, sob a sigla CYRM-19BR, a qual visa mapear “[...] indicadores de processos de resiliência mediados por aspectos individuais, relacionais, contextuais e culturais” (PESSOA *et al*., 2018, p. 3).

---

[3] Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYMR-19Br), conforme adaptação realizada por Ferreira *et. al.* (2022).

O referido instrumento foi adaptado e validado para a realidade de jovens ouvintes, com representação em todas as regiões do Brasil, de acordo com o trabalho de Ferreira *et al.* (2022). Contudo para realizar novo processo de adaptação transcultural, nesse caso, da versão brasileira da Escala em Língua Portuguesa para a da Língua Brasileira de Sinais - Libras, seguimos as mesmas orientações propostas por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), no intuito de manter a integridade e garantir maior fidedignidade possível nos itens, fatores e questões da escala.

Porém, em virtude da pandemia da Covid-19, deflagrada no início do ano de 2020, no Brasil e no mundo - que provocou a suspensão das atividades presenciais em diversos setores da sociedade - foi preciso realizar o processo de coleta/construção de dados através de fontes secundárias. Por entendermos que a aproximação presencial seria inviável durante o período pandêmico, inclusive, pela segurança das pessoas envolvidas.

Assim, justificamos a escolha do Ciberespaço – por meio das Redes Sociais Virtuais (RSVs) e através dos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – como Lócus de nossa pesquisa, por ser essa a estratégia metodológica possível, diante do contexto pandêmico vivido pelo país. Assim garantiu-se a continuidade da pesquisa e realizou-se a coleta de dados - mesmo com o quórum insuficiente a que tivemos acesso – estabelecendo uma amostra de caráter não probabilístico representativa da realidade das Juventude Surdas da cidade do Recife/PE e Região Metropolitana.

Sendo assim, esta pesquisa é de cunho qualitativo, caracterizada como um estudo descritivo, com foco no processo metodológico de adaptação transcultural de um instrumento psicológico. De acordo com Carvalho (2009, p. 19), os estudos transculturais podem contribuir para: “[ ... ] diferenciar os aspectos universais e específicos de cada fenômeno psicológico, observando como a variação cultural interfere nos padrões de manifestação do fenômeno estudado”. Nesse caso, a resiliência, enquanto potencial de enfrentamento dos processos de exclusão, vivida pelas Juventudes Surdas da cidade do Recife/PE e região metropolitana.

A fim de alcançarmos os objetivos desse estudo, estruturamos esta dissertação da seguinte forma: este *primeiro capítulo* apresenta um panorama geral da pesquisa, desde a motivação pela escolha da temática às justificativas sobre a relevância social e acadêmica do estudo, a problemática, a questão de pesquisa, os objetivos geral e específicos e o percurso metodológico utilizado neste trabalho.

O *segundo capítulo* aborda a temática das Juventudes, buscando romper com a visão tradicionalista que concebe a juventude como uma fase do desenvolvimento humano, a qual ainda é estigmatizada como um problema social que precisa de coerção/correção e, por conseguinte, sofre os processos de exclusão social, como é o caso das Juventudes Surdas. Nesse sentido, utilizando-nos do modelo socioantropológico associado às perspectivas críticas acerca da deficiência/diferença para justificar a escolha desse público-alvo, em função do nível estrutural de exclusão socioeducacional que vivem, em virtude do discurso hegemônico e capacitista, o qual reduz a sua particularidade étnico-linguística, cultural e identitária a um processo de inferioridade e marginalização.

No *terceiro capítulo*, o fenômeno da resiliência é apresentado, tendo como propósito tecer reflexões que permitam o entendimento de como a resiliência inserida no campo educacional pode favorecer os processos de enfrentamento das adversidades; desmistificando-a como um novo paradigma filosófico-educacional ou uma teoria psicológica com vistas a solucionar os problemas e evitar o acontecimento das adversidades e/ou situações traumáticas, como propõem alguns discursos salvacionistas e acríticos sobre a resiliência. Ademais, relata-se o percurso das pesquisas sobre resiliência desde os primeiros estudos, fases e objetivos até as discussões a respeito de suas abordagens recentes.

Já, no *quarto capítulo*, é apresentado o percurso metodológico deste trabalho, sendo descrito o seu delineamento, de acordo com a abordagem, o tipo e as estratégias de pesquisa utilizadas, bem como o *lócus*, a amostra ou grupo de participantes, os instrumentos, as técnicas de análise, a sistematização dos dados. Além dos aspectos e dos cuidados éticos assumidos durante a realização deste estudo para manter o sigilo e a segurança da informação, tornando o mais fidedigno possível todo o processo e de acordo com as diretrizes dos órgãos que regulamentam e autorizam as pesquisas com seres humanos.

No *quinto capítulo*, são discutidos os resultados obtidos e construídos ao longo desta pesquisa, a fim de apresentar detalhadamente o processo de adaptação transcultural da CYRM-19Br, identificando os fatores que favoreceram e limitaram a realização deste percurso. Evidenciando, desse modo, não apenas as estratégias utilizadas, como também apontando para os achados e as limitações deste estudo.

Por fim, as *considerações finais* apontam que, por se tratar de um estudo qualitativo de caráter descritivo-metodológico, a pesquisa buscou assegurar a

fidedignidade e o rigor metodológico, descrevendo as etapas e as estratégias utilizadas no processo de adaptação da Escala de Medida de Resiliência Juvenil.

O estudo vislumbra a necessidade de sua continuidade, tendo em vista que na literatura sobre resiliência há um déficit referente à temática das pessoas surdas, principalmente, das juventudes. Enquanto, nos estudos transculturais, poucos são os instrumentos que foram adaptados e validados para a Libras. O que não favorece o processo de participação efetiva destas em futuras pesquisas, que se destinem à elaboração de políticas públicas e ações afirmativas as quais possam contribuir significativamente para o enfrentamento do processo de exclusão, estigmatização e invisibilização nos diversos setores da sociedade, principalmente, o educacional.

# 2 JUVENTUDES SURDAS: SINALIZANDO RESISTÊNCIA DIANTE DOS PROCESSOS DE (IN)EXCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL

> Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador. A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto-reflexão, distanciamento e autocrítica (DAYRELL, 2003, p. 44).

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações sobre a condição e a construção sócio-histórica das juventudes no/do Brasil e os processos de (in)exclusão socioeducacional vivido por elas. Tendo em vista que, no ideário coletivo, a noção de juventude ainda é mantida e reproduzida numa perspectiva tradicional, como uma fase de preparação para a vida adulta, ou ainda, como problema social que produz violência, criminalidade e marginalidade. Por isso as perspectivas plurais sobre as juventudes passam a ser invisibiliziadas, como é o caso dos grupos mais pobres e/ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, grupos minoritários, tais como: as mulheres, pessoas negras, estrangeiros/refugiados, indígenas, quilombolas, do meio rural, pessoas com deficiência e pessoas Queers.

Neste estudo, consideramos as juventudes em seu caráter plural, a partir de suas particularidades de ser, estar e mover-se, jovens reconfigurando o seu potencial (trans)formativo. Particularmente, evidenciamos as juventudes Surdas, que, mesmo em face da exclusão socioeducacional em que vivem, devido à discriminação da sua particularidade étnico-linguística e do uso da língua de sinais como principal elemento de comunicação e interação com o mundo, reafirmam sua condição, como forma de resistência e enfrentamento das situações de adversidades, silenciamento e exclusão, impostas ao longo dos séculos, em diversas culturas/civilizações.

## 2.1 JUVENTUDES E OS PARADOXOS SOCIAIS: DA MARGINALIZAÇÃO AO RECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES PLURAIS

Embora no Brasil, na última década, tenham sido implementadas políticas públicas que buscavam garantir e melhorar as condições de acesso aos bens culturais e de consumo – para a população de uma maneira geral - a juventude sobremaneira foi afetada, já que, além da realidade social que se apresenta desigual e perversamente excludente com os setores mais pobres da sociedade , essa juventude continua a sofrer com concepções generalistas e homogeneizadoras, que reforçam alguns estigmas sociais, como a crença em uma juventude, enquanto "problema e ameaça" aos ditames da sociedade (DAYRELL, 2007; GROPPO, 2016).

Segundo Abramovay e Fefferman (2007), a juventude é exposta a situações de risco, dadas as poucas e subalternizadas oportunidades de integração às diversas esferas sociais. Na falta de espaços e recursos comunitários de cultura e lazer, que tornam-se fatores de vulnerabilização e podem contribuir para o aumento da violência, que ameaça não só a sobrevivência da juventude, como prejudica seu bem-estar e perspectivas futuras, deixando sérias cicatrizes físicas, socioculturais, emocionais e psicológicas (DAYRELL, 2007; ABRAMOVAY, 2002; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; SILVA, 2019).

Ao pensarmos sobre a juventude, nos deparamos com um empasse: de um lado, presenciamos um momento de pluralidade de posições e experiências, fruto do processo de democratização do País a partir da década de 1980 e, por outro, os sistemas de poder, que produzem desigualdades e subalternidades, têm se reorganizado, se sofisticado. E, para compreendê-los, tem sido necessário a [des/re]construção das lentes analíticas para examinar tal complexidade (MAYORGA; PINTO, 2013).

Conforme afirmam Abramovay e Castro (2006), as experiências sobre juventude são pensadas a partir de uma perspectiva universal e não-histórica e uma das principais consequências dessa posição seria a compreensão de tal experiência como uma fase natural, essencial e inerente ao desenvolvimento humano. Noção, em nossa sociedade, que se refere a um tipo específico de jovem, especificamente, das classes médias, dos grandes centros urbanos, quase sempre do sexo masculino, heterossexuais, brancos e cristãos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

No entanto, há uma crítica importante sobre o efeito prescritivo acerca dessa noção de naturalização e universalização sobre ser jovem, uma vez que, ao buscar descrever um certo processo de desenvolvimento, acaba-se por prescrever os caminhos "[...] ditos normais dessa experiência" (MAYORGA; PINTO, 2013, p. 103).

Nesse contexto, a psicologia tradicional, por exemplo, se apropriou de uma concepção de adolescência/juventude universalizante e naturalizada, enquanto momento de crise. Já que ela ainda insiste em colocar as estruturas internas como propulsoras do desenvolvimento e demarcadoras desse período de vida, como conturbado e caracterizado pela crise de identidade (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Segundo as autoras Mayorga e Pinto (2013), a compreensão sobre a juventude foi restringida por determinações psicologizantes, o que fundamenta a visão "adultocêntrica", acerca do que é ser jovem. Concebendo-a, principalmente, enquanto um "não lugar".

Por essa razão, houve a necessidade de uma mudança na linguagem em virtude das críticas realizadas. Não é mais possível considerar como algo adequado o uso do termo "juventude" no singular; mas, sim "juventudes", intencionando contemplar a pluralidade de identidades e expressões dessa experiência (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Atualmente, parece haver um certo consenso acerca da importância de contemplar a experiência plural das juventudes, sendo quase um imperativo no campo das humanidades a interrelação entre outras categorias: gênero e sexualidade, raça/etnia, classe social, geração, território, pertencimento religioso, etc.; visto a necessidade de aprofundar e complexificar esses processos (MAYORGA; PINTO, 2013).

De acordo com as autoras Mayorga e Pinto (2013), o debate feminista sobre interseccionalidade pode contribuir para o enfrentamento dessa problemática. Haja vista que:

> [...] a palavra interseccionalidade vem de uma metáfora cunhada por Kimberlé Williams Crenshaw, que buscou explicar como a opressão racial e de gênero interage na vida de mulheres negras. Para tanto, tal jurista feminista utiliza uma metáfora interessante: o tráfego em um cruzamento em que carros vão e vem em diversas direções. A discriminação, assim como o tráfego, pode se dar em uma ou outra direção (MAYORGA; PINTO, 2013, p. 105).

Ainda sobre a interseccionalidade, "[...] a reconstituição dessas marcas, assim como de um acidente, exige uma análise aprofundada e cuidadosa [...] chamada de análise interseccional" (MAYORGA; PINTO, 2013, p. 106).

Dessa forma, a compreensão da experiência das juventudes deve considerar esses outros aspectos atentando para os efeitos reducionistas e, também, opressores que o olhar não-histórico e eurocentrado teve/tem para alguns grupos juvenis. Assim, interseccionar categorias sociais para compreender a experiência das juventudes consiste em um exercício que não pode ser uma simples somatória de elementos identitários: “ser jovem + ser mulher + ser LGBTQIAP + ser negra/o + ser favelada/o [ser Surda/o], como se tal movimento fosse o suficiente para entender a juventude no plural” (MAYORGA; PINTO, 2013, p. 106).

A proposta de interseccionar categorias sociais para analisar a experiência das juventudes, de acordo com Mayorga e Pinto (2013), deve considerar as tensões e hierarquias dentro do próprio campo da juventude.

Pluralizar o olhar consiste, sim, em reconhecer diferenças, mas sobretudo em identificar desigualdades entre os jovens, atentando e evitando dinâmicas estritamente diferencialistas que impediriam pensar a juventude como uma categoria transversal mais ampla. Assim, analisar a experiência das juventudes considerando sua pluralidade exige entender as especificidades vivenciadas pelas juventudes nos diversos espaços sociais, marcando e definindo experiências distintas de ser jovem.

Ainda, segundo Mayorga e Pinto (2013), é importante tentar ir além da caracterização da experiência desses jovens na perspectiva de elogio das diferenças ou do multiculturalismo. Pois consideramos que a noção de interseccionalidade pode ajudar a analisar tais experiências de forma a contemplar a diferença na sua complexidade.

De acordo com elas:

> [...] é preciso compreender que o conceito de juventude é uma criação da modernidade e tornou-se objeto de estudos das ciências humanas, e várias áreas de conhecimento buscam categorizá-lo. Os estudos da psicologia, especialmente a psicologia do desenvolvimento, acabaram ressaltando e legitimando aspectos negativos, principalmente por considerarem características como insegurança, rebeldia, instabilidade atributos inerentes a essa fase de vida (MAYORGA; PINTO, 2013, p. 108).

Esse discurso da juventude, enquanto uma etapa da vida marcada pela falta/incompletude, é fundamentado em um cenário evolucionista e maturacionista onde a/o jovem é percebida/o dentro da perspectiva adultocêntrica, caracterizada

pelo “vir-a-ser”, ou seja, o “ser adulto” se torna a referência do que se tornar (MAYORGA; PINTO, 2013).

A imagem das juventudes, conforme fase do vir-a-ser, configura-se como um período de passagem necessária para a vida adulta. Contudo essa “fase” não parece ser orientadora da experiência das juventudes para grupos minoritários: mulheres, pessoas negras, idosas, periféricas, Surdas, Pessoas com deficiência, etc., cuja experiência está marcada por um imaginário de falta e carência (de recursos econômicos, cultural, moral, de inteligência, etc.) e por uma naturalização da ideia de que são marginais e infratores em estágio de latência (FERREIRA *et al*., 2018).

Resultado disso são esses sistemas e dinâmicas de poder que marcam e instituem a experiência das juventudes a partir de alguns dispositivos comuns de funcionamento: a naturalização das desigualdades, a relação entre público e privado, a tensão entre igualdade e diferença: normal *versus* “anormal”, funcional *versus* deficiente.

A identificação desses dispositivos comuns é parte de uma análise das relações entre categorias sociais e pode ser elemento importante para a análise interseccional da experiência das juventudes, pois como afirmam as referidas autoras:

> O elemento que se refere à naturalização das desigualdades opera no sentido de negar a historicidade das relações sociais e das relações de poder que às constitui; o que se refere à relação público e privado revela-se por um movimento duplo de alargamento do privado e de encolhimento do público através da gramática da moralização do limite tênue e histórico que os separa, e, por fim, aquele referente às lógicas da igualdade e da diferença opera nesse contexto como a produção de identidades fixadas por meio do reconhecimento de um certo diferencialismo que exclui qualquer probabilidade de reconhecimento da igualdade (MAYORGA; PINTO, 2013, p. 111).

A compreensão das vivências das juventudes do/no Brasil tem levado à análise de posições e experiências tão diversas e plurais que, em muitos momentos, a própria ideia da condição juvenil passa a ser questionada, visto que ler/interpretar as experiências juvenis, a partir de uma preocupação com a relação entre as categorias sociais, não é algo automático e deve ser uma preocupação analítica constante.

E o esforço de interseccionalizar essas categorias é elemento fundamental para o reconhecimento das identidades juvenis, já que não nega a historicidade das relações sociais e das relações de poder existentes. De modo que, as perspectivas que defendem as juventudes estão abertas para [des/re]construir as suas lentes, desmestificando e desarmando a lógica naturalista e marginal que ainda assombra esse grupo tão plural e provoca diversas formas de violência.

## 2.2 TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIA: ALGUMAS HISTÓRIAS SOBRE O POVO SURDO E A LÍNGUA DE SINAIS

Em qualquer narrativa histórica, o processo não se mostra linear e/ou sistematizado. Sendo assim, é preciso atentar que muitas vozes foram e são silenciadas no que diz respeito a história contada/vivida pelos povos/grupos étnicos, considerados minoritários, como é o caso das Pessoas Surdas, tanto no Brasil, como em outras partes do mundo.

Nesse sentido, conforme afirma Melo (2014, p. 1): “ [...] a história da convivência humana é composta por povos e grupos que procuram se auto afirmar identitariamente uns em contraposição aos outros”. Em boa medida, isso se deve ao fato de que o domínio da língua(gem) escrita confere status e a mesma é reconhecida como “discurso dominante” o que a torna largamente aceita em diversas esferas da sociedade.

Ademais, quem detém esse domínio pode oficializar relatos sobre eventos ocorridos, que, em última instância, permanecerão “vivas” por toda a história, como dado científico, expressando assim uma veracidade e legitimidade sobre o fenômeno, que, muitas vezes, não correspondem ao marco original (LIMA, 2006).

Contudo, ao [re]contar histórias, ou melhor, fragmentos dessas, entendemos que podemos incorrer em injustiça, no que se refere à interpretação dos fatos, ou até mesmo na forma de narrar o ocorrido. Principalmente, quando se pode ir de encontro aos cânones, que estruturaram os discursos, práticas e políticas educacionais; bem como a sanção de documentos oficiais, os quais balizam os processos inclusivos - ou assim considerados. Neles, tantas histórias e vozes/línguas foram silenciadas e corpos, expressões culturais e produção do conhecimento invisibilizados e desprivilegiados no rol da historiografia. Perderam-se no tempo junto com suas/seus protagonistas e suas narrativas.

Todavia o intuito de nosso trabalho não é aprofundar os aspectos históricos, porque há histórias que a História não conta (LIMA, 2006). Mesmo assim, entendemos que se faz necessário trazer para discussão os processos sócio-históricos e culturais das pessoas Surdas, a fim de que possamos tecer algumas reflexões sobre o processo formativo e as práticas institucionalizadas de ensino e aprendizagem, com as quais se pode pertencer a um grupo social com identidade, discurso e cultura próprias, especificamente, do povo surdo.

A despeito disso, Silva (2012, p. 33) afirma que:

> [...] a narrativa é a história geral da humanidade, na qual os surdos emergem como personagens; ela é narrada a partir das questões contemporâneas a favor ou contrárias às línguas de sinais. Trata-se sempre de posicionar os personagens, as práticas e os momentos históricos que contribuíram com ou atrapalharam o direito à língua de sinais e à cultura dos surdos (SILVA, 2012, p. 33).

Assim, historicamente, a trajetória de vida das pessoas com deficiência, particularmente das pessoas surdas, sempre foi marcada por barbáries – desde preconceitos extremos, discriminações, processos de exclusão/marginalização, estigmatizações à diversas formas de violência física e/ou intelectual perpetradas contra essas pessoas – devido a sua diferença linguística e cultural.

Em várias épocas e contextos, pode-se acompanhar a evolução do conceito da surdez como também das diversas atrocidades vividas por essas pessoas, em decorrência de sua diferença – até então considerada como deficiência e incapacidade.

Há relatos de que, quando identificada a deficiência, essas pessoas sofriam severos castigos corporais, situações de abandono e subumanidade; além de enfrentar um cruel processo de exclusão, sendo retirada delas a possibilidade de gozar de direitos básicos: acesso a bens, ao casamento, a fazer parte da sociedade, a ser educada ou a ter cuidados médicos específicos (WITKOSKI, 2011).

Nas civilizações da Antiguidade, como a grega e a romana, acreditava-se que todo pensamento decorria e era possibilitado pelo ato de falar. Por tanto, vários filósofos, como Aristóteles, acreditavam que todo conhecimento provinha da capacidade dos sentidos humanos de conhecer objetos, sendo a audição o principal canal para se adquirir tais conhecimentos e somente dessa forma podia se atingir a consciência humana.

Com a existência da crença de que o pensamento era possibilitado e organizado pela fala, a ausência dela, caracterizava as pessoas surdas como desprovidas de pensamento, sendo estigmatizadas como aquelas que tinham sobre si alguma “maldição divina”. A partir disso era cabível às autoridades e familiares manter trancafiadas aquelas que não ouviam (WITKOSKI, 2011).

Todavia existem poucos registros da dinâmica social das pessoas surdas através dos tempos históricos mais antigos. Em virtude da interiorização do sujeito surdo, não havia iniciativas de estudos sobre essa população, apenas uma homogeneização quanto à condição de subumanidade que era atribuída aos que não ouviam (WITKOSKI, 2011).

Muito embora esses fatos pareçam ser muito distantes de nossa realidade atual, na Idade Moderna, tal fenômeno continuou acontecendo ainda, predominando a política do extermínio e do abandono. Décadas de violência e de invisibilização, levaram ao senso comum que a pessoa surda deveria ser apartada do convívio com as demais pessoas, ditas “normais”.

Tais ideias refletiram em diversas ações de extermínio dessa população, tendo sua culminância com o genocídio perpetrado na Segunda Guerras Mundial, quando milhares de pessoas surdas, assim como de outros grupos minoritários/étnicos: judeus, ciganos, pessoas negras e homossexuais foram enviados às câmaras de gás, em virtude de sua condição identitária diferente do padrão imposto pela eugenia nazista (WITKOSKI, 2011).

Das poucas pessoas que não foram assassinadas sumariamente nas câmaras de gás, o destino delas foi de servirem como cobaias em laboratórios, na realização de experimentos “científicos” praticados por médicos nazistas. Procedimentos esses tão desumanos que hoje são considerados crimes contra a humanidade (WITKOSKI, 2011).

Com o passar do tempo, a barbárie física transformou-se no processo de exclusão e segregação, dito “civilizado”. A efetivação desse modelo se dava mediante a reclusão das pessoas surdas em casas, asilos e manicômios. O que ainda hoje continua a ocorrer nas práticas eufemistas de segregação em classes especiais, ou na permanência apenas física de milhares de estudantes com distintas deficiências e/ou necessidades específicas em classes regulares sem a possibilidade real de uma aprendizagem (WITKOSKI, 2011).

Foi com o advento da ciência moderna, que instituiu o modelo biomédico como discurso hegemônico sobre a surdez, particularmente, nas esferas técnico-científica e profissional que a mesma passou a ser tratada apenas sob o prisma orgânico-biológico, ou seja, classificada em diferentes graus de (in)capacidade de audição. Assim, as pessoas surdas ainda são estigamtizadas e marginalizadas, restando apenas as práticas de reabilitação, medidas de segregação ou políticas compensatórias, como o benefício de prestação continuada (BPC).

O trabalho de Nóbrega *et al*. (2012) evidencia que a representação da normalidade/anormalidade construída e instituída pelo saber científico concebeu à surdez e à pessoa surda tão somente como objeto da ciência e de especialistas, detentores do "saber científico", que por terem a qualificação, poderiam descrever, classificar e intervir no chamado paciente surdo. E, a partir desses pressupostos, as pessoas surdas passaram a serem denominadas deficientes auditivas, como prerrogativa identitária.

Ainda seguindo essa perspectiva, buscou-se consolidar uma intervenção em relação às pessoas surdas, chamada "Oralismo", a qual teve seu marco inicial no século XIX, por volta do ano de 1880, com a realização do II Congresso Internacional de Educação, realizado na cidade de Milão, na Itália - o qual ficou conhecido como o "Congresso de Milão" - influenciando por mais de um século as propostas educacionais para as pessoas surdas (MESERLIAN; VITALIANO, 2009).

Esse modelo estabelecia como norma a superioridade da fala oral em detrimento de outras formas de comunicação, tal como a língua de sinais, sendo a mesma proibida e considerada uma prática a ser abolida. Assim, as práticas educacionais para as pessoas surdas foram vinculadas ao Oralismo, onde tal filosofia educacional tinha como objetivo a inclusão da pessoa surda na comunidade de ouvintes, visando oferecer condições de desenvolver a língua oral (fala), por meio de treinamento/desenvolvimento orofacial e auditivo (MESERLIAN; VITALIANO, 2009).

Ao longo do século XX, o Oralismo foi reafirmado através do aperfeiçoamento progressivo de novas tecnologias auditivas, com a premissa subjacente de que a estimulação auditiva possibilitaria ao deficiente auditivo se comunicar por meio da fonoterapia e/ou uso contínuo de aparelhos auditivos (ALMEIDA, 2017).

Impulsionados pela aceleração na pesquisa, na construção de tecnologias assistivas e/ou corretivas e, pela certeza, na possibilidade de tornar a pessoa surda

participante da comunidade através da recuperação da audição, vários outros artefatos auditivos foram sendo desenvolvidos. Particularmente, o implante coclear, tem sido considerado pela comunidade técnico-profissional como terapia curativa da surdez (ALMEIDA, 2017).

Contudo, segundo afirmam Meserlian e Vitaliano (2009), mais de um século após a proibição do uso da língua de sinais - o que promoveu o “silêncio” das pessoas surdas - o Oralismo já não estava dando conta dos processos educativos e começou a entrar em declínio. Tendo em vista que o treino orofacial era muito custoso para as pessoas surdas, pois prolongava, por mais tempo, a sua oralização e alfabetização. Além do aspecto financeiro, já que o treino orofacial tinha um elevado custo, sendo acessível apenas para famílias mais abastadas.

Mediante esse movimento de declínio do Oralismo, os chamados Estudos Culturais contribuíram para trazer à tona a discussão sobre o processo de construção das identidades culturais de grupos sociais (NÓBREGA *et al.*, 2012). Assim, questões como cultura, língua/linguagem e as formações discursivas presentes na sociedade e em grupos específicos, bem como as relações de poder, passaram a ter papel de destaque e foram consideradas presentes nas práticas culturais (NÓBREGA *et al.*, 2012).

Dessa maneira, uma forma mais participativa e que privilegiasse o aspecto visual do processo de comunicação das pessoas surdas foi desenvolvida. Uma outra filosofia/abordagem educacional surge por volta da década de 1960, denominada “Comunicação Total”, a qual objetivava “ [ ... ] desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores, construindo o seu mundo interno” (MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 3744), por meio do uso de recursos visuais de diversos tipos, como: sinais, desenho/imagens, escrita, etc.

Mesmo possibilitando o uso da língua de sinais para a comunicação entre pessoas Surdas e ouvintes, a crítica feita à abordagem da Comunicação Total foi essencialmente quanto à diversidade de meios para a comunicação, pois qualquer forma era aceita, desde que possibilitasse uma forma concreta de comunicação. E isso se tornou um agravante em relação à mensuração da aprendizagem das pessoas surdas (MESERLIAN; VITALIANO, 2009).

Assim, foi verificada a ineficiência dessa prática para o ensino e comunicação das pessoas surdas, pois, de acordo com Nóbrega *et al.* (2012), a língua é uma

propriedade coletiva e não individual, cuja razão primordial da existência se pauta no compartilhamento das informações do grupo.

Diante disso, os estudos culturais corroboram com a necessidade de promover meios e condições favoráveis para a atuação, correlação, convívio e aprendizado das pessoas surdas. Assim, por meio do uso das línguas de sinais, tornar-se possível estabelecer a construção simbólica de sentidos e significados da realidade que as cercam, de modo a desenvolver e consolidar as chamadas "Identidades Surdas", que são múltiplas e dependem das vivências sociais de seus membros (NÓBREGA *et al.*, 2012).

Por volta da década de 1990, propondo um discurso sobre a surdez fundado na diferença cultural e linguística em detrimento da visão médico-patológica, surge "[...] uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, [chamada de] Bilinguismo" (MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 3745).

Essa modalidade recomenda o acesso das pessoas surdas às línguas de sinais e à língua oral no contexto escolar. Sendo a Língua de Sinais (LS) considerada como primeira língua (L1) – no caso do Brasil – a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que, de acordo com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, diz respeito à "[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fato oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, 2002, s. p.).

A partir dessa, deve ser realizado o processo de ensino e comunicação, no qual a Língua Oral passa a ser considerada como a segunda língua (L2), na modalidade escrita; tal como evidencia o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

> O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005, s. p.).

Nessa perspectiva, a língua é uma propriedade coletiva e não individual, cuja razão primordial da existência se pauta no compartilhamento das informações do grupo. E é a partir desse pensamento que surge a importância de reconhecer a existência de uma comunidade linguística de pessoas surdas, para que se reconheça também a língua utilizada por elas e, consequentemente, os artefatos culturais produzidos por esse grupo (NÓBREGA *et al*., 2012).

Dentro dessa perspectiva, o bilinguismo se consolidou como a ferramenta metodológica mais eficaz e depois do reconhecimento da Libras, no ano 2002, tem-se a abertura para o surgimento de novas posturas na educação de surdos, contemplando assim as propostas de inclusão (BRASIL, 2002).

Sofiato (2013) afirma que a educação bilíngue deve ser vista como um direito, não como uma necessidade educativa para estudantes surdas/os e ainda corrobora com a premissa de que as línguas de sinais são patrimônios da humanidade e fazem parte da cultura das comunidades surdas (SOFIATO, 2013).

Meserlian e Vitaliano (2009), em seus estudos, mostram que torna-se evidente que, embora exista a adesão de muitos pesquisadores ao bilinguismo como metodologia educacional adequada e eficaz para as pessoas surdas e mesmo reconhecendo as lutas e persistência ao longo da história, ainda pode-se vislumbrar que a educação bilíngue experimenta um período transitório em que estudantes surdas/os têm sua trajetória escolar pautada pela segregação e reprodução de diversas formas de adversidades, até mesmo de violência/bullying no contexto escolar.

Desse modo, é condição primária que a barreira comunicativa seja transposta/eliminada, desde o momento em que a/o estudante Surda/o começa a fazer parte de um espaço educacional, com o intuito de adquirir instrução e, desta forma, nesse contexto, a inclusão possa de fato ocorrer. Caso contrário, todas as adversidades vividas e os esforços realizados pelo povo surdo não terão sentido, uma vez que toda a narrativa histórica desse grupo étnico gira em torno da questão da acessibilidade comunicativa e da liberdade de expressão.

## 2.3 OS REFLEXOS DA (IN)EXCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL PARA AS JUVENTUDES SURDAS

Neste trabalho, consideramos o caráter plural, dinâmico, contextual e multidimensional das diversas configurações de ser jovem, no que diz respeito aos processos étnico-raciais, identitário-culturais, linguísticos, sexual e de gênero, classe social, moradia e pertencimento religioso (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; DAYRELL, 2003; GROPPO, 2016; NOVAES, 2003; SPÓSITO, 2000, 2007, 2009).

Contanto, há de se considerar que a inclusão das juventudes na agenda pública vem sofrendo uma série de reconfigurações desde 2004. Quando ocorreram algumas ações concretas que iniciaram a construção da Política Nacional de Juventude (NOVAES *et al.*, 2006), a qual permitiu que, cada vez mais, jovens pudessem se inserir nos movimentos sociais e reivindicarem ativamente o seu reconhecimento nas esferas dos direitos.

No caso das Pessoas com Deficiência (PCDs), mais especificamente, as Juventudes Surdas que – como bem afirmou Oliveira (2014) – vivem como "estrangeiras em seu próprio país" e sob o julgo do discurso biomédico – o qual patologiza qualquer diferença que destoa do padrão da dita "normalidade". Consideradas como vulneráveis e incapazes, em virtude de suas especificidades, por isso demandam intervenção, tratamento e reabilitação, como forma de "garantir" sua inclusão no contexto socioeducacional, já que, em função de sua diferença linguística, enfrentam processos de exclusão e desvantagens em diversos níveis (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Contudo, segundo o modelo "sócio-antropológico", a deficiência não está condicionada apenas a um conjunto de comportamentos considerados "disfuncionais" ou impedimentos de ordem físico-sensorial ou cognitivo-comportamental - quando avaliados sob o prisma do comportamento funcional ou da teoria do desenvolvimento típico das pessoas. Ao contrário, a deficiência pode ser considerada uma experiência, que figura em uma forma específica de "ser no mundo", através do ocupar e habitar um corpo transgressor da norma ou contra-hegemônico, que possuí particularidades e necessidades específicas, performando e expressando capacidades e potencialidades outras, quando verificadas a partir de si e do próprio corpo e não em comparação com modelos previamente estabelecidos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Corroborando com essa perspectiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, afirma que "[...] o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, [...] as deficiências não indicam,

necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente" (BRASIL, 2012b, p. 14).

Assim, buscando romper com a visão [in]capacitante ou patológica, tomamos a surdez não como uma realidade preexistente ou uma identidade naturalizada e sempre evidente. Mas como resultado de discursos históricos, sociais e culturais, construídos e promovidos por seus agentes, inaugurando um processo de identificação como "particularidade étnico-linguística" (SILVA, 2012; MELO, 2014).

Isto é, essa particularidade confere status de identidade social e essa, por sua vez, constitui a formação e afirmação de um povo; o "Povo Surdo", que, segundo Strobel (2008, p. 6), se refere a um conjunto de pessoas Surdas que, "[...] embora não habitem no mesmo espaço, estão ligadas por uma origem comum e por um código ético de formação visual que envolve: a língua de sinais, a cultura surda e qualquer outro laço".

Nesta pesquisa, tomamos a surdez como uma particularidade étnico-linguística, haja vista que, mesmo em face da condição de não ouvir, a pessoa surda "[...] compreende e interage com o mundo por meio de experiências [...] de natureza visual-motora, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua de Sinais – Libras, [juntamente] com outros recursos de expressão a ela associados" (BRASIL, 2002, s. p.).

Vale ressaltar que o termo "surdo" foi usado e ainda continua sendo, em oposição ao termo "ouvinte" – pessoa que dispõe da condição/capacidade físico-biológica de ouvir. Esse registro discursivo de ordem naturalizante e estigmatizada da deficiência reforça o caráter da falta, da incompletude, não no sentido ontológico do ser, mas como forma de dominação e subjugamento (SILVA, 2012).

Todavia esse termo (surdo) vem sendo ressignificado, como forma de nomear a existência de um grupo de pessoas que possui língua, cultura, identidade e histórias com elementos determinantes de uma condição étnico-linguística, isto é, a ideia de um Povo Surdo (SILVA, 2012; MELO, 2014).

Em sendo assim, é possível afirmar sobre a condição de ser diferente/deficiente, no que diz respeito ao processo formativo-escolar, que a questão em si não está relacionada às formas de socialização; mas a priorização e hegemonia de um modelo de educação, que visa promover a normatização das diferenças, por ser considerado mais efetivo que outros, tendo em vista sua capacidade de generalização e, por consequência, homogeneização das identidades

e corpos, não respeitando a diferença como recurso de (trans)formação humana (SEVERINO, 2010).

Nesse sentido, no que tange à condição das juventudes, principalmente quando mencionado o recorte de identidade/diferença, como no caso das juventudes Surdas, esse cenário passa a ser ainda mais nefasto, excludente e desumano, em virtude do desrespeito e desvalorização da particularidade étnico-linguística (SILVA, 2012), negligenciando o reconhecimento e a visibilidade de processos identitários e culturais desse grupo social.

Há de se levar em conta que o cenário educacional brasileiro, em seus diversos níveis e modalidades, vem sofrendo ataques e investidas de agentes que não compactuam com a promoção da educação pública de qualidade para todas as pessoas, por sustentarem uma lógica perversa, a qual torna a educação um conglomerado de práticas utilitárias, a fim de servir aos ideais capitalistas/neoliberais reforçando a ideia do estado mínimo de direito (SEVERINO, 2010).

Contudo, há de se considerar que, esse cenário já vem sendo desenhado desde o final da década de 1980, mais precisamente, no início da década de 1990, quando a educação formal no Brasil passa a ser considerada como um dispositivo de subjetivação com vistas à mera "qualificação" para o atendimento das exigências competitivas do mercado de trabalho, reforçando a ideologia neoliberal, ao invés de focar nos processos de formação humana e participação ativa na sociedade (RODRIGUES, 2001; SEVERINO, 2010).

Dentro de uma ordem social gerada pela acumulação de capital, a preparação/qualificação torna-se extremamente necessária para preparação de jovens e, ao mesmo tempo, serve como ferramenta de [re]produção de valores e "[...] efeitos sobre as vidas individuais, porém empreendidos por um processo social geral" (PAGNI, 2017, p. 259).

Não por acaso, a qualificação passa a ser a considerada como a "nova exclusão social", diferente dos indicadores sociais, os quais marcaram a "velha exclusão social": fonte de renda, analfabetismo, saneamento básico, etc., mais fortemente destacados no período de 1960 a 1980 (CAMPOS *et al*., 2003).

O investimento de capital humano passa a ser estruturado como forma de garantia de lucro do capital financeiro e a educação passa a servir como base e, conjuntamente, ferramenta de manutenção do capitalismo, uma vez que a partir das ideias de se investir em educação – confundida com escolarização – se encarrega

de encaminhar, mão-de-obra ao mercado de trabalho; gerando assim, “[...] acirramento da competição social, a alteração de valores morais e éticos, além de novas lógicas de sociabilidades marcadas pelo consumo e pela segregação socioespacial” (CAMPOS *et al.*, 2003, p. 51).

Devido às imposições herdadas pela lógica neoliberal que sustenta a ideologia da meritocracia - a qual responsabiliza a própria população, especificamente, as juventudes pelo seu insucesso ou não ascensão social - tendo em vista que o entendimento sobre juventudes não é assumido como uma identidade, mas como um momento/fase de rebeldia e geração de problemas. O Estado reforça os efeitos nocivos da exclusão e marginalização e, com isso, não assume a responsabilidade e o dever para com a resolução e criação de estratégias para adequada participação social desse grupo (SEVERINO, 2010).

Embora pareça destoante, essa subjugação reflete-se no aspecto formativo através das questões didático-curriculares, metodológicas e atitudinais as quais levam pessoas Surdas e com outras especificidades e/ou deficiências a serem “incluídas perversamente” nas escolas pela obrigatoriedade legal, visto que “[...] a sociedade exclui para incluir, e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2009, p. 8).

Ao contrário do que comumente se imagina, a inclusão não está condicionada apenas e unicamente à integração de pessoas consideradas “atípicas” nos espaços de socialização. Contudo a prática efetiva da inclusão visa tornar cada pessoa protagonista do seu processo (trans)formativo e assim poderem, de fato, fazer parte do espaço de tomada de decisão, construção de novas formas de aprendizagem, participação social, além de poderem reconhecer a si mesmas para a consolidação de sua identidade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

De acordo com Rodrigues (2001), a escola vem desde muito tempo, comportando-se como estando “indiferente” às questões referentes à diferença - no contexto da particularidade e suas implicações no processo pedagógico da inclusão -devido ao que ele chama de “organização tipológica”, a qual expressa a ideia de que há grupos de pessoas que apresentam modos de agir e pensar que se diferenciam de outros grupos, essas “diferenças” se sobrepõem aos contextos exclusivamente pessoais.

Logo essa perspectiva se manifesta de forma segregacionista, visto que classifica, de um lado, estudantes e classes ditas comuns e, de outro, classes e

estudantes “especiais”, referindo-se as pessoas com deficiência. Nesse sentido, quando normas, valores e ideologias são internalizados em nosso processo de formação, acabam por se constituírem como parte de nossa subjetividade e se, por ventura, forem tomados ou estabelecidos como padrões de comportamento ou verdades universais acabam por se constituir em estereótipos, que são poderosas forma de controle (RODRIGUES, 2001).

Não por acaso, quando a normatividade é valorizada como meta educacional por excelência, pessoas com deficiência e outras condições “atípicas” – de modo particular, as pessoas surdas – passam a ser marginalizadas, intensificando o seu estranhamento perante a sociedade, justamente por sua diferença (PAGNI, 2017).

Como assumido nessa pesquisa, a surdez expressa-se como particularidade étnico-linguística das comunidades de pessoas Surdas do Brasil, especialmente, através da Libras e dos aspectos culturais e identitários próprios, os quais se materializam como ato performático e contra-hegemônico à disciplinarização dos corpos transgressores da norma (SILVA, 2012; MELO, 2014).

Diante disso, é preciso entender que quando falamos de deficiência, na perspectiva plural e humanizada, preocupada com a inclusão social, devemos entender que a deficiência não pode definir e delimitar a pessoa, já que a percepção sobre o real processo de inclusão das Pessoas com Deficiência (PCD), ou com algum tipo de necessidade específica se dá através da “quebra” e/ou remoção das barreiras/obstáculos que o ambiente proporciona a essas pessoas, limitando assim sua autonomia e o próprio processo de empoderamento e desenvolvimento pleno de si mesmas (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Essa perspectiva sobre deficiência e inclusão está pautada no modelo “social” ou “antropológico”, que vê a pessoa dentro de suas especificidades, diferenças e diversidades como intrínsecas à condição de ser humano, fugindo do modelo ou padrão “médico-patológico”, no qual se vê a deficiência como uma realidade que destoa do “padrão” aceito pela sociedade e que precisa de tratamento/reabilitação para ser erradicada ou controlada mediante terapias e outros procedimentos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Nesse sentido, o direito à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, é fruto das lutas dos movimentos sociais, grupos da sociedade civil organizada e familiares através de documentos oficiais que buscam visibilizar, legitimar e garantir o direito dessas pessoas e sua inclusão nas classes regulares no

ensino brasileiro, deixando para trás a história de segregação e exposição negativa do indivíduo e da prática assistencialista (SASSAKI, 2009).

Importante frisar que a questão da inclusão não diz respeito apenas ao método/prática usados por docentes em sala de aula para o ensino e aquisição da língua portuguesa através da modalidade escrita; mas ao direito do acesso a Libras, desde a mais tenra idade, como marcador determinante no processo de autoafirmação, identificação e de “acesso” aos bens culturais, inclusive, a própria cultura surda (STROBEL, 2008).

Não por acaso, um dos grandes empasses da educação das pessoas surdas no Brasil refere-se exatamente à luta pela inclusão efetiva de estudantes surdas e surdos nas escolas regulares de ensino. Visa-se, com isso, maior interação, respeito às suas especificidades e atendimento de suas demandas educacionais, sem que haja discriminação, estigmatização ou segregação da comunidade escolar, já que a pessoa surda ainda é considerada com deficiência por essa comunidade e pela sociedade de modo geral, que não reconhecem a sua particularidade étnico-linguística.

Nesse sentido, sendo o poder público o fomentador e mantenedor por dever da política de inclusão, além de responsável pelo apoio ao ensino, ao uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras esperasse que, as lacunas conhecidas como “brechas na lei” - as quais impossibilitam ou dificultam a promoção do ensino, a apropriação e o uso nas diversas esferas da comunidade escolar - pelo menos, nas instituições de ensino da rede pública, a Libras seja mantida como disciplina obrigatória em todos os cursos de formação acadêmica, técnico e profissional do país.

Para a defesa desse direito, é preciso que as políticas públicas sejam mais contundentes, no sentido de garantir a inserção dessas pessoas e a difusão do uso e do ensino da Libras como uma ferramenta inclusiva na comunicação entre surdos, e entre surdos e ouvintes. Para que a educação de boa qualidade possa colaborar com esse processo, respeitando o princípio da igualdade, inclusão e liberdade, preservando o direito inalienável do acesso à instrução gratuita, voltada para o desenvolvimento do ser humano, como preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

# 3 RESILIÊNCIA COMO PROCESSO (TRANS)FORMATIVO E DE ENFRENTAMENTO DAS ADVERSIDADES

> A resiliência não é um catálogo de qualidades que um indivíduo possuiria. É um processo que, do nascimento à morte, nos liga sem cessar com o meio que nos rodeia (CYRULNIK, 2001, p. 226).

Neste capítulo, são apresentadas reflexões acerca da origem do termo "resiliência", pesquisas iniciais, desdobramentos/fases, concepções, abordagens e implicações para o processo de promoção da resiliência e do enfrentamento das adversidades. Para desmistificá-la como um novo paradigma filosófico-educacional, ou uma teoria psicológica com vistas a solucionar os problemas e evitar o acontecimento das adversidades e/ou situações traumáticas, como propõem alguns discursos salvacionistas e acríticos sobre a resiliência.

## 3.1 ESTUDOS INICIAIS SOBRE POLISSEMIA E ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE A RESILIÊNCIA

As pesquisas iniciais sobre resiliência apresentam uma multiplicidade de significados sobre o termo, que vão desde a invulnerabilidade das pessoas diante de situações-limite até os processos de promoção e cultivo da resiliência como estratégia de prevenção e enfrentamento das adversidades (SILVA, 2019).

Não por acaso, grande parte das pesquisas existentes sobre a resiliência iniciam com a discussão acerca da etimologia da palavra e a origem histórica do termo no campo das ciências exatas (BRANDÃO, 2009; BRANDÃO; MAHFOUD; GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2011; BRASIL, T., 2015, 2019; SILVA, 2019).

Segundo Brandão (2009, p. 32), o registro mais antigo – e talvez o único existente – remete ao início do século XIX, por volta do ano de 1807, quando Thomas Young, a partir dos estudos sobre a resistência de materiais, inaugurou a obra[4] na qual é registrado o termo "resiliência" como "[...] noção de módulo de elasticidade" (YOUNG, 1807). Relacionando-o diretamente com a capacidade de alguns materiais de resistirem aos choques, sofrerem alguma pressão ou se alterarem por algum motivo para depois voltarem ao estado inicial.

---

[4] A obra se intitula *A course of lectures on natural philosophy and the mechanical arts* (YOUNG, 1807).

Com a evolução do uso do termo, os discursos sobre resiliência apontam para uma maior utilização da semântica da palavra, com um maior direcionamento para os fenômenos humanos e uma menor referência aos sentidos derivados da sua utilização na física (BRANDÃO, 2009; BRANDÃO; MAHFOUD; GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2011).

Pois, como bem explicitou Yunes (2003), em suas reflexões, sobre a apropriação do termo para o uso no campo da psicologia, tal conceito foi construído a partir de “um modelo matemático”, o qual não é coerente e compatível com a multiplicidade de variáveis, dimensões e experiências humanas.

Como afirmam Junqueira e Deslandes (2003), a compreensão da resiliência como a capacidade de voltar ao estado inicial, após sofrer pressões externas e internas, não acontece no contexto das relações humanas de forma fixa e permanente tal qual nos materiais e suas propriedades, como a resistência e a elasticidade. Ao contrário, a resiliência humana “[...] envolve algo além do retorno ao que se era antes, pois envolve crescimento a partir da superação” (BRANDÃO, 2009, p. 31).

No entanto antes das pesquisas mencionarem o termo “resiliência” e se utilizarem de metodologias e suporte teórico sobre esse conceito, os termos “invulnerabilidade” e “invencibilidade” foram os seus precursores no campo da psicologia (YUNES, 2003).

Esses termos foram utilizados para descrever pessoas que, apesar de vivenciarem uma série de adversidades durante o curso de suas vidas, não demonstravam problemas psicológicos, podendo mesmo na idade adulta/senil resistir às adversidades e sair sem modificações aparentes. Considerou-se assim essa capacidade como característica inata da pessoa (YANAGA, 2017).

De fato, segundo Yunes (2003, p. 77), tanto o termo “invulnerabilidade” quanto “invencibilidade” apresentam “[...] somente a ideia de uma característica intrínseca do indivíduo”. E, dessa forma, não há como afirmar que a invulnerabilidade ou a invencibilidade – utilizados nas primeiras pesquisas sobre psicopatologia do desenvolvimento de crianças em meio a períodos de adversidades e estresse emocional – continuem sendo utilizados como sinônimos de resiliência (POLETTO; KOLLER, 2008).

Nesse sentido, Yanaga (2017) corrobora com o pensamento de que os referidos termos não poderiam ser utilizados para se referirem diretamente à

resiliência, haja vista que, mesmo em seu caráter polissêmico e sem um consenso sobre sua definição, a resiliência, segundo Infante (2005, p. 26):

> [...] três componentes essenciais [...]: 1. A noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; 2. A adaptação positiva ou superação da adversidade; 3. O processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem no desenvolvimento humano (INFANTE, 2005, p. 26).

Assim, o termo “resiliência”, associado aos estudos em psicologia e, de forma mais ampla, aos fenômenos e às ciências humanas, remonta ao final da década de 1970 e início da década de 1980, quando é completado um estudo do tipo longitudinal, iniciado em 1955, no Havaí, tendo duração de pouco mais de 40 anos. Inicialmente as pesquisadoras não tiveram a intenção de pesquisar a invulnerabilidade como categoria principal, posteriormente, estudada como resiliência (POLETTO; KOLLER, 2008). Ao contrário, elas desejavam investigar os fatores denominados de risco que pudessem influenciar no desenvolvimento das crianças escolhidas para compor a amostra da pesquisa até que essas alcançassem a meia-idade (INFANTE, 2005; YUNES, 2003). Fatores que, segundo Brandão (2009, p. 58), foram divididos em três grupos: “[...] características individuais, aspectos familiares e características do ambiente em que as pessoas [estavam] inseridas”.

De acordo com Infante (2005), a identificação e a organização de uma série de fatores protetivos e de risco foi uma grande contribuição para o avanço dos estudos na área, sendo esse tipo de pesquisa considerada como a primeira geração de estudos sobre resiliência, cujo objetivo era o de identificar os fatores de risco, protetivos ou de resiliência em pessoas com psicopatologias na família, sofrendo situações de estresse psicológico ou adversidades por um grande período de tempo.

Ainda segundo Infante (2005), por volta da década de 1990, as pesquisas sobre resiliência já começavam a apontar outros interesses para além dos fatores protetivos e de risco, bem como o estudo da invulnerabilidade, que antecedeu a resiliência.

A autora afirma que:

> Uma segunda geração de pesquisadores expandiu o tema da resiliência em dois aspectos: a noção de processo, que implica a dinâmica entre fatores de risco e de resiliência, que permite ao

> indivíduo superar a adversidade, e a busca de modelos para promover resiliência de forma efetiva em termos de programas sociais (INFANTE, 2005, p. 24).

Como exemplo dessa segunda geração de pesquisa sobre resiliência, podemos citar os trabalhos de Norman Garmezy (1989), Michael Rutter (1985, 1993) e Edith Grotberg (2005) por apresentarem características em comum a respeito da noção de resiliência, enquanto processo ou relação dinâmica entre esses fatores.

No que diz respeito a pesquisa de Garmezy (1989), seu interesse destinava-se ao estudo das psicopatologias infantis, principalmente o desenvolvimento de crianças filhas de pais que apresentavam um quadro de psicopatologias. Pois, segundo o pesquisador, havia um grande e potencial fator de risco para aquelas crianças, dado a grande possibilidade de apresentarem um quadro semelhante ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Durante suas pesquisas, Garmezy (1989) pôde perceber que havia crianças as quais mesmo vivenciando esse tipo de situação em seu contexto familiar, surpreendentemente, se desenvolviam bem, sem apresentar qualquer sintoma. O pesquisador passou a investigar competência e habilidade, além de iniciar os estudos sobre resiliência nesse contexto do desenvolvimento, a partir da década de 1970.

Outro trabalho considerado precursor nos estudos da resiliência no Reino Unido foi o de Rutter (1985, 1993) que, também sendo psicólogo, desenvolveu pesquisas sobre o desenvolvimento infantil a partir de situações de conflito familiar, dor psíquica, como a ausência da figura materna e psicopatologias, como fatores de risco para o desenvolvimento infantil.

Ao longo de suas pesquisas, Rutter (1985, 1993) pôde vislumbrar que o termo “invulnerabilidade” – usado para denominar pessoas que, mesmo em face de situações de conflito, estresse ou profunda dor psicológica, advindas de traumas e choques, apresentavam resistência a fatores de risco e desenvolvimento sadio em um ambiente não sadio – sugerindo que a resistência apresentada diante das adversidades era uma traço fixo da personalidade, o que seria invariável ao longo do tempo e das circunstâncias.

No entanto, para Rutter (1993), a resistência aos fatores de risco se configura como resultado da relação com o ambiente, aos recursos disponíveis e as

circunstâncias que se apresentam a cada pessoa em determinado momento, podendo ser favorável ou não.

Ainda dentro da segunda geração de pesquisas sobre resiliência, o trabalho de Edith Grotberg (1995, 2005) assume notável destaque, ao explicar a resiliência enquanto relação dinâmica entre os fatores de risco e protetivos. Identificando-os e organizando-os em quatro categorias:

> *Eu tenho*: fatores externos ou de apoio, indicados na forma dos recursos que a pessoa tem ao seu alcance [...]. *Eu sou*: representando fatores internos ou intrapsíquicos da pessoa que remetem ao sentimento de ser apreciada por outros [...]. *Eu estou*: fatores que disponibiliza o cuidado consigo mesmo bem como a responsabilidade em assumir seus atos [...]. *Eu posso*: capacidade de solução de conflitos, descoberta ou aquisição de habilidades para lidar com a adversidade (GROTBERG, 2005, p. 17, grifos nossos).

Assim, para Grotberg (2005, p. 15), a resiliência seria "[...] a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade". De modo que os fatores protetivos ou de resiliência visam contribuir com o desenvolvimento favorável da pessoa, de acordo com o seu contexto de vida (BRASIL, T., 2015).

Nesse sentido, Grotberg (1995), ao desenvolver a noção dinâmica de resiliência, que se processa na relação entre esses fatores, oferece bases para a formulação de programas de resiliência. E, como afirma Silva (2019, p. 25), o entendimento e a relação desses fatores que se processam de forma dinâmica, contribuem para o favorecimento "[...] de intervenções que visam à promoção da resiliência" – sendo esse o segundo aspecto das pesquisas de segunda geração sobre resiliência.

Vale salientar que, de acordo com Infante (2005, p. 25), o desafio dessa geração de pesquisadores foi "[...] a identificação dos processos da base da adaptação resiliente, que [permitiu] avançar na teoria e na pesquisa, além de possibilitar a criação de estratégias programáticas dirigidas a promover resiliência e qualidade de vida".

Durante a revisão teórica acerca da temática, fazendo-se uso das reflexões promovidas pelas/os pesquisadoras/es da segunda geração, Wright, Masten e Narayan (2013), surgiu então a terceira geração de pesquisas sobre resiliência, cujo

foco volta-se para a elaboração de estratégias que favorecessem a promoção e o cultivo da resiliência como ação preventiva (SILVA, 2019).

Essa nova geração de pesquisas sobre resiliência intenciona desenvolver intervenções com a intenção de evitar ou minimizar os possíveis riscos físicos ou psicológicos ao desenvolvimento de cada pessoa, grupo ou comunidade. Nesse sentido, de acordo com Silva (2019), a resiliência, enquanto promoção, direciona seu foco para o [re]conhecimento da história de vida das pessoas ou dos grupos em questão, buscando formas de favorecer e fortalecer o autoconhecimento para o seu desenvolvimento saudável, prevenindo ações que futuramente possam ser prejudiciais.

Ainda de acordo com Silva (2019, p. 37), a noção de resiliência, enquanto cultivo, vem ganhando uma conotação voltada para a promoção da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida, visto que, segundo ela, “[...] o desenvolvimento [da] promoção de resiliência apoia-se em políticas de prevenção, capacitação e cuidado”.

Em sendo assim, para [re]pensar a promoção da resiliência e do seu cultivo nos níveis pessoais e coletivos – como já mencionado – um dos fatores ou recursos necessários e importantes é a possibilidade de observação da experiência e a experimentação da realidade em si, em meio a ambientes favoráveis (FERREIRA *et al.,* 2018).

Nesse caso, há a necessidade de promover o favorecimento e a garantia das condições dignas para o desenvolvimento pessoal e coletivo, por meio da intervenção positiva na relação com o ambiente social e cultural do qual se faz parte e junto a rede de apoio. O que configura um fator protetivo determinante.

## 3.2 RESILIÊNCIA PARA ALÉM DE SI: ENTRE ASPECTOS INTERNOS, EXTERNOS E OS CONTEXTOS SÓCIO-CULTURAIS

No tocante à abordagem da resiliência, de acordo com Cyrulnik (2004), há uma nova percepção a qual desloca a resiliência da íntima relação com o trauma e passa a discutir a mobilização de recursos internos e externos, no sentido de avançar nos processos existenciais de cada pessoa ou grupo, que vive processos de enfrentamento de adversidades, mediante a promoção de resiliência.

Segundo Mellilo e Ojeda (2005), essa nova percepção considera não mais – ou não tão somente – as qualidades (aspectos internos) que permitem o

favorecimento da resiliência, mas quais interações permitem uma relação mais profunda consigo e com o mundo (aspectos externos), sem deixar-se fixar em um ponto traumático do existir.

Assim, a própria percepção sobre a identidade vai se (re)construindo, se desvelando como um florescer, ou seja, a identidade humana – plural e complexa como de fato é e se constrói dessa forma – passa a ser a colcha de narrativas relatadas pelo sujeito, que vivenciou algo em determinado tempo. De modo que a capacidade comunicativa promove os processos de resiliência, uma vez que a elaboração das vivências passa pelo crivo da linguagem, que é subjetiva e se desdobra na comunicação intersubjetiva, permitindo construir um circuito afetivo, historicizado e cultural (CYRULNIK, 2004; POLETTO; KOLLER, 2008).

De igual forma, o pesquisador canadense Michael Ungar (2007, 2012, 2015), a partir da introdução dos estudos sociológicos e culturais na investigação sobre a temática, apresenta um caminho crítico e desnaturalizante do essencialismo da resiliência, enquanto condição preestabelecida, e da noção de pessoa resiliente.

Para ele, a resiliência pode ser compreendida como um fenômeno humano que surge a partir da interação consigo, com as outras pessoas e com o mundo, sendo a percepção e a qualidade das relações vividas e estabelecidas um grande sinalizador de possibilidades no enfrentamento das adversidades, eminentemente, como se apresentam (UNGAR, 2008).

A concepção de resiliência trazida por Ungar (2012) implica em bem-estar, social, cultural e emocional, após a vivência de passagens adversas, sem se deixar ficar no tempo do que foi vivido como adverso. Essa concepção constitui, portanto, a resiliência como um processo de enfrentamento e superação, crescimento, transformação e/ou modo de ser.

Nesse mesmo caminho, os estudos de Libório *et al.* (2015) convergem com o de Ungar (2012), quando enfatizam a necessidade de superar a compreensão sobre resiliência a partir de atributos biologicamente herdados e que não se articulam com a realidade sociocultural, pois acreditam que ao vivenciar espaços e práticas culturais cada vez mais amplas, o repertório dos processos resilientes pode ser ampliado, de modo a contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo de cada pessoa.

Tomando referência os estudos de Ungar (2007, 2012, 2015), o trabalho de Brasil (2019, p. 44) aponta que as investigações sobre o processo de promoção de

resiliência, a partir dos contextos culturais, visam a "[...] encarar e questionar as relações de poder que existem no processo de atribuição de significados [...] como verdades, porém que não podem ser atribuídos a diversos grupos sociais e culturais concomitantemente".

Em sendo assim, para Libório e Ungar (2009, p. 483), a resiliência:

> Primeiramente é a capacidade dos indivíduos navegarem por recursos que mantém bem estar; em segundo lugar é a capacidade dos ambientes físicos e sociais oferecerem tais recursos e tem terceiro lugar, é a capacidade dos indivíduos, suas famílias e comunidades negociarem recursos culturalmente significativos a serem partilhados (LIBÓRIO; UNGAR, 2009, p. 483).

Essa perspectiva cultural acerca da resiliência, proposta por Ungar (2008) e reforçada por Libório *et al*. (2015), não vê a adaptação positiva e a superação das adversidades como fim último do processo.

Ao contrário, busca identificar a origem dessas adversidades e os recursos disponíveis ou a conquistar. A fim de criar estratégias que ofereçam respostas às "tensões" (LIBÓRIO; UNGAR, 2009) – que seriam temas recorrentes na vida de jovens, de diferentes realidades sociais e culturais no mundo, que vivenciaram processos de investigações e intervenções pelo Projeto Internacional de Resiliência (PIR)[5] – as quais, se "[...] resolvidas de diversas formas levariam ao desenvolvimento psicossocial associado à resiliência e ao bem estar, individual e coletivo" (BRASIL, 2019, p. 45).

Essas tensões seriam:

> *1. Acesso a Recurso Material*. Se refere à possibilidade [das juventudes acessarem] estruturas sociais que garantam assistência financeira e a concretização de necessidades básicas (alimento, abrigo, roupas, acesso a cuidados médicos e educação de qualidade e emprego); *2. Experiências de Justiça Social*. Ao expandir seus relacionamentos, [as juventudes] desenvolvem a capacidade de, individualmente e coletivamente, reivindicar seus direitos. Vivências de preconceito e de não acesso aos privilégios político sociais funcionam como catalizadores de conscientização, resistência, solidariedade, crença em um poder espiritual e enfrentamento da opressão; *3. Acesso a Relacionamentos Interpessoais que Oferecem Apoio.* Os relacionamentos significativos incluem redes compostas por membros familiares, grupo de pares, demais adultos da

[5] Informações sobre o International Resilience Project (IRP), realizado pelo Resilience Research Center, encontram-se disponíveis em: http://www.resilienceprojecto.org/.

> comunidade, professores, conselheiros, modelos de identificação e amigos íntimos (associados a suporte emocional, experiências de confiança, amor, cuidado e compaixão); *4. Desenvolvimento de uma Identidade Pessoal Fortalecida.* Um senso de individualidade é negociado através das relações com os outros. O processo de formação de identidade é uma co-construção através de interações em espaços discursivos mútuos; *5. Experiências de Senso de Coesão com Outros.* Em contraste com o tópico da individualidade, há a necessidade de estabelecer uma relação balanceada entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade [...]; *6. Experiências de Poder e Controle Pessoal.* Essa tensão relaciona-se à "autoconfiança [das juventudes] e sua capacidade em tomar conta de si [...] e sua convicção sobre a capacidade de promover mudanças que assegurem recursos materiais e relacionamentos; *7. Aderência Cultural.* Refere-se à capacidade de aderir (ou ficar em oposição) às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica em negociações complexas com os cuidadores e comunidades, explicitando os conflitos entre culturas globais e locais (LIBÓRIO; UNGAR, 2009, p. 482, grifos nossos).

De modo particular, as juventudes diferenciam-se, dentre tantas coisas, por seu envolvimento com determinadas práticas culturais distintas. Assim, as experiências diferenciadas vividas de modo singular são proporcionadas pelas práticas culturais que produzem variadas maneiras de ser, estar e mover-se no mundo.

O conceito de práticas culturais utilizado por Libório *et al.* (2015) advém de Rogoff (2005), que estabelece as ações que dão sentido ao cotidiano e que são compartilhadas. Afirmam os autores:

> Quando se levam em conta a cultura e as comunidades culturais, é imprescindível não se negligenciar as análises históricas, sociopolíticas e econômicas. Fundamentando a abordagem de Rogoff (2005), a concepção do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos assenta-se na premissa de que esses processos emergem da participação dos indivíduos em atividades e práticas cultural e historicamente mediadas, envolvendo ferramentas culturais (LIBÓRIO *et al.*, 2015, p. 187).

Assim, há um processo que media a resiliência, fornece meios de envolvimento com o cotidiano e faz o sujeito participar do desenvolvimento da vida nos aspectos individuais e coletivos. O próprio sentido de mediação cultural da resiliência é um modo de perceber o mundo ao redor. A esse processo, podemos chamar de participação.

Libório *et al.* (2015) afirmam que os contextos socioculturais permitem a transformação sobre o estar no mundo e o ser no mundo, adquirida como resultado da experiência e da ocupação dos espaços. Pois como bem enfatiza Ungar (2004, p. 342), a resiliência é “[...] o resultado entre indivíduos e seus ambientes por recursos que os definem como saudáveis em meio a condições coletivamente vistas como adversas”.

Portanto o movimento da pessoa e/ou comunidade sobre a vida e as diversas formas de participação, segundo as contribuições de Rogoff (2005), permitem uma compreensão da interrelação entre a pessoa e sua comunidade, através das quais se estabelecem estratégias de fortalecimento e enfrentamento das adversidades. O que potencializa o processo de autonomia e crescimento.

## 3.3 A PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA E OS PROCESSOS FORMATIVOS

Em se tratando dessa relação, especificamente, no Brasil, a pesquisa de Fajardo, Minayo e Moreira (2013), na literatura acadêmica, aponta duas perspectivas de investigação e entendimento sobre esse fenômeno: a primeira, lança o olhar sobre o público-alvo do processo educacional, nesse caso, estudantes que vivem e enfrentam inúmeras adversidades, inclusive, processos de violência física, psicológica, simbólica e patrimonial nas escolas e nas comunidades que dela fazem parte (TAVARES, 2001; MELLILO, OJEDA, 2005; FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2013).

E a segunda, prioriza as experiências docentes, suas posturas e estratégias desenvolvidas diante da sua atuação de tutoria resiliente para com estudantes (CYRULNIK, 2004), bem como sua ação, enquanto agentes de transformação no nível individual – o seu ser pessoa – e no nível coletivo e cultural, no que diz respeito ao seu ser docente, como parte do ambiente escolar (YUNES, 2001; TAVARES, 2001; POLETTO; KOLLER, 2008; WRIGHT; MASTEN, NARAYAN, 2013; BRASIL, T., 2015, 2019; SILVA, 2019).

Além dessas suas perspectivas, Antunes (2003) chama a atenção sobre uma terceira perspectiva, ou seja, o cenário em que a escola pública brasileira se encontra e como essa foi desenhada ao longo da história. Para não favorecer condições que propiciem o desenvolvimento de uma cultura escolar resiliente:

> A escola pública brasileira não é e nem poderia ser uma organização resiliente. Nosso sistema educacional não foi desenhado para produzir equidade. Não temos uma escola para pobres que funcione, dando mais para quem tem menos [...]. Herdeira de uma concepção de ensino elitista, [...]. Nesse contexto, o planejamento pedagógico, os objetivos específicos, os sistemas de aula, o currículo desenvolvido e a estrutura dos meios de avaliação – do aluno e da própria escola – mostram-se extremamente distantes de uma cultura resiliente. A inequívoca verdade é que a escola brasileira e, por extensão, o professor [a professora] que a ocupa não foram preparados para lidar com a clientela que hoje busca essa escola. Daí a razão pela qual se torna imprescindível construir-se uma escola resiliente (ANTUNES, 2003, p. 31).

Nesse interim, de acordo com Suanno (2013), a resiliência no campo educacional visa à construção estratégias para o enfrentamento de adversidades, mas também de ações que possam promover o cultivo da resiliência na comunidade escolar, a qual é composta não só de estudantes, corpo docente, gestão e demais profissionais da educação, como também das famílias e da comunidade do entorno, que mobilizam os processos formativos e resilientes mediante relações.

E embora saibamos a relevância da figura docente no espaço escolar, por meio da possibilidade de tutoragem resiliente (CYRULNIK, 2001, 2004), não abordaremos os aspectos referentes a esse grupo. Todavia nosso interesse se volta para a figura estudantil, de modo particular, as Juventudes Surdas e suas experiências no contexto educacional e no ambiente da escola propriamente dito, quanto ao cultivo e criação de estratégias de enfrentamento diante das situações de exclusão socioeducacional em que vivem.

De acordo com Yanaga (2017), a diferença promovida pela deficiência ainda é assumida como sendo um fator potencialmente de risco e vulnerabilidade social. De modo que pensar a inclusão socioeducacional dessa população poderia ser em si uma estratégia de promoção de resiliência. No entanto os fatores de risco são aqueles que ao se materializarem na vida das pessoas e/ou grupos aumentam as possibilidades do desenvolvimento de problemas e prejuízos de ordem objetiva e subjetiva, como contextos de adoecimento físico, comportamental e emocional.

O que se pode ressaltar é que o ponto de tensão para entender a relação entre deficiência, experiências traumáticas e resiliência está principalmente no modo em que se constitui a compreensão de deficiência. Ao pensar a deficiência a partir do lugar de falta ou, como aponta Freitas (2016, p. 235): “[...] apreendida quase sempre como um erro ou como enigma”. Isso se tornaria um fator potencialmente de

vulnerabilidade por sua condição intrínseca de falha, de incompletude, de inadaptabilidade a uma suposta participação plena na vida social. Contudo, ao entendermos que a deficiência indica outras condições de existência, podemos complexificar a relação entre deficiência e resiliência, como ainda aponta o autor:

> [...] a deficiência é representada como uma espécie de resto não apenas do humano, mas de uma corporeidade roubada ao Ser, e o deficiente como sendo o portador de uma plasticidade considerada ameaçadora, pois se assemelha aos outros humanos, sem, contudo, ser considerado como propriamente um igual (FREITAS, 2016, p. 235).

O que nos conduz a pensar a condição de diferença apresentada na deficiência e suas implicações com as formas de vida produtivistas e utilitárias, das normativas e narrativas incididas nas subjetividades, corpos e coletivos que atravessam os ritos sociais de possibilidades de inclusão, exclusão e reconhecimento.

Dessa forma, a deficiência não constitui em si um fator de risco ou de vulnerabilidade de uma pessoa ou grupo, como afirmam Young, Green e Rogers (2008). Do mesmo modo que pensar na inclusão social e educacional das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas não configura um processo efetivamente resiliente, apenas em virtude de sua integração na escola e demais espaços da sociedade. Nesse sentido, em resposta aos fatores de risco, os fatores de proteção são:

> [...] o conjunto de recursos internos e externos que o indivíduo possui para realizar uma resposta positiva no confronto de vários acontecimentos de riscos. Os recursos internos não podem ser considerados como inatos ao sujeito, pois são decorrentes dos fatores de proteção que o contexto social e cultural assegurou (YANAGA, 2017, p. 50).

Dessa maneira, a relação, entre fatores de risco e de proteção, permite que os processos de resiliência sejam dinâmicos, sem priorizar um certo inatismo dentro de uma perspectiva individualizante da resiliência, nem tão pouco os apontam como um produto final, o qual resultará sempre em uma adaptação e superação positiva da pessoa e do grupo (LIBÓRIO; UNGAR, 2009).

No caso das Juventudes Surdas, Young, Green e Rogers (2008) enfatizam ainda que poucas são as pesquisas que abordam a realidade desse grupo no cenário internacional, diante dos processos de promoção e cultivo de resiliência, rompendo com a visão determinista da deficiência enquanto risco. Segundo a referida pesquisa, a área da psicologia, mais especificamente, os estudos sobre resiliência têm negligenciado as pessoas com deficiência e, de modo especial, as pessoas e Juventudes Surdas, visto que ao longo da história sofreram e ainda sofrem processos de normatização por meio da oralização.

No cenário nacional, Yanaga (2017) aponta também que as pesquisas sobre a resiliência e as pessoas surdas, com outras deficiências ou necessidades educacionais especificas, que não estejam inseridas diretamente na área da saúde e do processo de reabilitação, ainda são escassas.

Entretanto, trabalhos como o de Libório *et al.* (2015) e Oliveira e Parra (2015) ganharam destaque por compreenderem as narrativas desse grupo sem marginalizar suas falas ou gerar novos processos de exclusão e retraumatização. Outras pesquisas também ganham visibilidade, porém tratam dos processos de enfrentamento do preconceito, da discriminação, da exclusão e da invisibilidade social por meio da concepção de familiares de pessoas com deficiência, além de abordar a resiliência familiar como ponto de ancoragem para esse enfrentamento (AGUIAR, 2018; JOCA *et al*., 2018).

Assim sendo, para Tavares (2001), a resiliência na relação com a educação pode ser compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo, não só por resistirem a situações adversas de estresse ou sofrimento psicológico, mas por aprenderem a lidar e a enfrentar as dificuldades existentes no campo educacional. De forma que possam, tanto docentes quanto estudantes, se tornarem agentes de transformação no espaço escolar, auxiliando ativamente seus desenvolvimentos.

Nesse mesmo sentido, Samaniego e Boufleur (2017) compreendem que a resiliência pautada nos processos educacionais se estabelece na relação entre estudantes e o meio escolar, tendo como objetivo maior a possibilidade de (trans)formação individual e coletiva, mediante uma postura crítico-reflexiva, ativa e com base na formação humana, ou para a vida.

Antunes (2003), por sua vez, enfatiza que a presença e a intencionalidade do fazer ajudam no processo formativo, além dos recursos disponíveis, que possam ser

negociados para contribuir positivamente com esse auxílio. Podem ser considerados fatores de proteção e/ou ações resilientes, que se assumidas no interior da escola e na extensão da comunidade escolar, propiciariam a construção de uma cultura escolar resiliente.

Desse modo, a discussão sobre a relação entre resiliência e educação permite a ampliação do fazer e da identidade da escola, como uma possibilidade de "espaço de promoção de resiliência", que se define e se materializa para além da territorialidade e localização geoespacial, circunscrevendo-se como um ambiente que promove "[...] disponibilidades subjetivas, intersubjetivas, culturais e sociais [...] que possibilita o desenvolvimento da resiliência" (SILVA, 2019, p. 38).

## 3.4 O USO DE ESCALAS PSICOMÉTRICAS DE MEDIDA NAS PESQUISAS SOBRE RESILIÊNCIA

Como citado no início do capítulo, as pesquisas sobre resiliência tiveram o seu marco original na área das ciências exatas - como a física e engenharia, especialmente, a resistência de materiais - onde a resiliência era entendida enquanto uma propriedade (REPPOLD *et al*., 2012).

No entanto, no campo das humanidades, onde a resiliência ganhou destaque e o número de pesquisas se intensificaram em diversas áreas do saber, mesmo tendo abarcado algumas outras perspectivas: da invulnerabilidade e do traço de personalidade, por exemplo. Estudos afirmam que a resiliência se configura enquanto um processo dinâmico (GROTBERG, 1995, 2005).

Infante (2005) indica que, a partir do trabalho de Edith Grotberg, a noção de resiliência – enquanto processo dinâmico que se manifesta/expressa em relação a fatores internos e externos, como também a partir do tensionamento entre os fatores de risco e os fatores protetivos – foi desenvolvida com base na formulação de avaliações e programas que pudessem verificar essa dinâmica, partindo desses fatores, diante de casos de psicopatologia nas famílias e/ou situações de estresse psicológico e/ou de perdas profundas.

Portanto a partir desse movimento que apresentou a ressignificação do construto resiliência, tem–se uma abordagem processual e mais dinâmica, surgindo pesquisas que:

> Desde a década de 80, [...] buscaram formas de avaliar a resiliência, com o objetivo de desenvolver programas de prevenção e intervenção a partir da identificação de fatores de risco e suas variáveis. Já nos anos 90, outros pesquisadores listaram diversas formas de adversidades para determinar o nível de exposição de um indivíduo a elas (KNORST, 2012, p. 13).

Esses estudos objetivaram investigar o nível/grau de resiliência que as pessoas e/ou grupos apresentavam/acessavam. De modo que fosse possível realizar a identificação dos processos de "adaptação resiliente" e, a partir disso, também a criação dos programas de acompanhamento e intervenções, buscando a promoção de qualidade de vida dessa população (INFANTE, 2005). Atrelado a isso, instrumentos de avaliação como escalas, inventários e testes passaram a ser utilizados para identificar esses fatores.

Vale salientar que, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em sua Resolução nº 02/2003 (CFP, 2003), os instrumentos de medida como escalas, inventários e testes:

> São procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamentos e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever e/ou mensurar características e processos psicológicos, compreendidos tradicionalmente nas áreas emoção/afeto, cognição/inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória, percepção, dentre outras, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos (CFP, 2003, p. 2).

Ainda sobre a conceituação sobre os instrumentos de avaliação e/ou de medida, Reis (1997, p. 29) afirma que:

> Um instrumento de medida de determinado conceito abstrato é válido se conseguir efetivamente medir aquilo para que foi desenvolvido e é confiável se medir os mesmos resultados em experiências repetidas em idênticas condições. Por exemplo, um teste feito para aferir os conhecimentos absorvidos por um grupo de alunos ao longo de um ano eletivo é válido se conseguir efetivamente distinguir os alunos com maior aprendizagem dos que nada conseguiram absorver ao longo do ano (REIS, 1997, p. 29).

Nesse sentido, Reppold *et al.* (2012, p. 277) afirmam que "[...] as escalas de medida são utilizadas para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. E cada [uma] possui seu próprio conjunto de pressupostos [...]". Por isso é de suma

importância que cada pesquisador/pesquisadora possa fazer a escolha adequada conforme os objetivos de sua pesquisa e da população estudada, levando em conta esses pressupostos conceituais/qualitativos, como também os de ordem estatística/quantitativa.

Reppold *et al*. (2012) realizaram um levantamento acerca dos instrumentos de avaliação utilizados para mensurar a resiliência. O estudo aponta sete instrumentos, que são mais utilizados em pesquisas sobre resiliência, evidenciando as contribuições de cada instrumento para o processo de avaliação do construto ou de habilidades e fatores que favoreçam a leitura sobre a adaptação resiliente:

> A *Adolescent Resilience Scale* foi desenvolvida por *Oshio et al. (2003)*, sendo composta por 21 itens, avaliando três fatores: busca de novidades, regulação emocional e orientação positiva para o futuro. Foi concebida para jovens japoneses, com a finalidade de mensurar características psicológicas de indivíduos resilientes e o quanto os sujeitos são capazes de manter a saúde mental, sem deterioração, mesmo depois de experimentarem acontecimentos dolorosos na vida. [...] A *Resilience Scale, desenvolvida por Wagnild e Young (1993)*, avalia o nível de adaptação psicossocial positiva nos acontecimentos significativos da vida. [...] O teste é composto por 25 itens, respondidos em uma escala do tipo Likert de sete pontos, onde escores altos indicam elevada resiliência [...] *A Resilience Scale* foi adaptada para o português brasileiro pelo grupo de estudos de Pesce et al. (2005), que realizaram também estudos de confiabilidade e validade desse instrumento. Para o estudo de adaptação, foi composta uma amostra [...] A *Child Psychosocial Distress Screener* (CPDS; Jordans, Komproe, Tol, & De Jong, 2009) é outro instrumento descrito por seus autores como próprio para avaliação de resiliência. Trata-se de um instrumento de triagem breve, multidimensional e sensível para o uso em emergências. Foi desenvolvido em um programa de atenção psicossocial a crianças de quatro países afetados por conflitos e em situações de violência (Sri Lanka, Indonésia, Burundi e Sudão). [...] A *Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003)* aparece utilizada na avaliação de traumas. Trata-se de um instrumento formado por 25 itens autorrespondidos. Cada item é pontuado em uma escala Likert de 5 pontos, que quantifica a resiliência no contexto da exposição ao trauma. Estudos indicam que essa medida apresenta boa confiabilidade e indicadores de validade de conteúdo [...] o *Deployment Risk and Resilience Inventory (DRRI; King, King, Vogt, Knight, & Samper, 2006)* é um conjunto de escalas multidimensionais que podem ser utilizadas para avaliar fatores relacionados à saúde e bem-estar dos veteranos militares. Inclui escalas para avaliar dois fatores de pré-combate (estressores prévios e ambiente familiar na infância), 10 fatores relativos ao combate (experiências de combate; percepção de ameaça; consequências das batalhas; dificuldades da vida e ambiente de trabalho; senso de preparação e exposições nucleares, biológicas e químicas;

> preocupações sobre a vida e rupturas familiares; apoio social; assédio sexual e assédio em geral) e dois fatores pós-combate (apoio social e estresse). [...] A *Child Health and Illness Profile-Child Edition (CHIP-CE; Riley et al., 2006)*. Esse instrumento foi utilizado por Forrest, Riley, Vivier, Gordon e Starfield (2004) para avaliar a saúde de crianças de 6 a 11 anos, a partir da perspectiva das próprias crianças e de seus pais (REPPOLD *et al.*, 2012, p. 252-253, grifos nossos).

Além desses instrumentos de medida de resiliência, Knorst (2012) apresenta uma relação de outras avaliações, que foram e são utilizadas em pesquisas sobre resiliência, as quais dispuseram de instrumentos como escalas, inventários, testes e protocolos, buscando investigar outros aspectos de ordem individual, social e ambiental. Como o quadro a seguir evidencia:

**Quadro 1** – Relação entre as características de alguns instrumentos de avaliação psicológica e/ou de medida de resiliência

| Fatores | Característica avaliada | Escalas | Autoras(es) | Subdivisões dos Fatores (Habilidades e Competências) |
|---|---|---|---|---|
| **Fatores de Risco** | **Personalidade** | Escala Fatorial Ajustamento Emocional/ Neuroticismo-EFN | Cláudio S. Hutz & Carlos Henrique S. S. Nunes | Vulnerabilidade, ansiedade e depressão e ambientais (desajustamento psicossocial) |
| | | Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho – EVENT | Fermino Fernandes Sisto, Makilin Nunes Baptista, Ana Paula Porto Noronha e Acácia Aparecida Angeli dos Santos | Circunstâncias do cotidiano do trabalho influenciam a conduta da pessoa [ser influenciável] a ponto de caracterizar fragilidade) e ambientais (fatores clima e funcionamento organizacional, pressão no trabalho, e infraestrutura e rotina |
| | | Escala de Autenticidade, Agressividade e Inibição - EdAAI | Luiz Pasquali, Cristiane Faiad de Moura, Liziane Castilhos de Oliveira Freitas | Autenticidade, agressividade e inibição |
| | **Psicopatologias** | Escalas Beck | Aaron T. Beck | Depressão, ansiedade, pessimismo, indícios sugestivos de risco de suicídio em sujeitos deprimidos ou que tenham história de tentativa de suicídio e detecta a presença de ideação suicida, medindo a extensão da motivação e planejamento de um comportamento suicida |
| | | Escala de Stress para Adolescentes - ESA | Marilda Emmanuel Novaes Lipp | Estresse psicológico, cognitivo, fisiológico) e ambientais (estresse interpessoal), através dos domínios alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão, |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | possibilitando verificar qual domínio está gerando maior esstrese e o grau do mesmo |
| | | Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp - ISSL | Marilda Emmanuel Novaes Lipp | Avalia através dos domínios alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão verificando a fase em que a pessoa se encontra e aponta a área de maior vulnerabilidade na pessoa |
| | | Escala de Stress Infantil - ESI | Marilda Emmanuel Novaes Lipp | Estresse. Possui quatro fatores: reações físicas, reações psicológicas, reações psicológicas com componente depressivo e reações psicofisiológicas |
| | | Escala Baptista de Depressão (Adulta) - EBADEP | Makilim Baptista | Humor deprimido, choro, sentimento de incapacidade de inadequação, carência/dependência, autocrítica exacerbada, desesperança, irritabilidade e fadiga/perda de energia, alterações de sono) e ambientais (esquiva de situações sociais |
| | | Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço - STAXI | Ângela M. B. Biaggio (tradução) | Componentes de raiva e influências dos componentes no desenvolvimento de condições médicas, incluindo hipertensão, doenças coronárias e câncer |
| | | Escala de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH | Edyleine Bellini Peroni Benczik | Desatenção, hiperatividade e comportamento antissocial |
| **Fatores de Proteção** | **Personalidade** | Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) | Cláudio Simon Hutz, Carlos Henrique Sancineto Nunes | Avalia extroversão, socialização, perseverança, crenças, emoção, positividade, adaptação, confiança no outro, curiosidade, imaginação, criatividade |
| | | Escalas de Personalidade de Comrey - CPS | Andrew L. Comrey | Empatia/egocentrismo, ordem/falta de compulsão, conformidade atividade/passividade, confiança/atitude defensiva, social/rebeldia, extroversão/introversão, estabilidade/instabilidade emocional |
| | | Inventário Fatorial de Personalidade - IFP | Luiz Pasquali, Maria Mazzarello Azevedo, Ivânia Ghest | Avalia assistência, ordem, desempenho, necessidade de exibição, adaptação à mudança, persistência, agressão, autonomia, entre outros |
| | | Teste de Zulliger | Cícero Emidio Vaz | Curiosidade, imaginação, criatividade, emoção, fantasias, positividade e alguns outros traços |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Escala Fatorial de Extroversão - EFEx | Carlos Henrique S. S. Nunes e Cláudio Simon Hutz | Avalia a personalidade sob quatro aspectos: comunicação, altivez, assertividade e interações sociais |
| | | Escala de Traços de Personalidade para Crianças – ETPC | Fermino Fernandes Sisto | Personalidade |
| | | Inventário dos Cinco Fatores de Personalidade Revisado - ICFP-R | Bartholomeu Tôrres Tróccoli, Tatiana Severino de Vasconcelos e Luiz Pasquali | Instabilidade Emocional, Abertura, Conscienciosidade, Agradabilidade e Extroversão |
| | | Teste Palográfico na Avaliação da Personalidade - Manua | rai Cristina Boccato Alves e Cristiano Esteves | Fornece dados de ritmo e qualidade de trabalho, fadigabilidade, inibição, elação, depressão, temperamento, constituição tipológica |
| | | The House-Tree-Person - HTP | John N. Buck; Renato Cury Tardivo (Tradução) | Avalia como a pessoa experiência sua individualidade em relação aos outros e ao ambiente do lar |
| | | Rorschach-Adaptação Brasileira | Cícero E. Vaz | Estrutura básica da personalidade, aspectos cognitivos e afetivos, funções psíquicas de percepção, atenção, julgamento crítico, simbolização e linguagem |
| | | Questionário de Avaliação Tipológica - versão II - QUATI | Zacharias, José Jorge de Morais | Avalia a personalidade através das escolhas situacionais que cada indivíduo faz |
| | **Relações Familiares** | Inventário de Estilos Parentais - IEP | Paula Inez Cunha Gomide | Influência das práticas utilizadas pelos pais na educação dos filhos e a influência delas no desenvolvimento de comportamentos antissociais, como o abuso de substâncias, atos homicidas, infratores, etc. |
| | | Inventário de Percepção de Suporte Familiar - IPSF | LAPSAM III[6] | Percepção das relações familiares em termos de afetividade, autonomia e adaptação entre os membros e seus resultados na autoestima, no desenvolvimento do ego, na habilidade de formar relacionamentos e no bem estar psicológico de crianças e adolescentes, incluindo tais características nas fases futuras da vida |

[6] Laboratório de Avaliação Psicológica em Saúde Mental (LAPSAM III), do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Entrevista Familiar Estruturada - EFE PUC-RJ | Terezinha Férez-Carneiro | Interação familiar considerada facilitadora do crescimento emocional sadio dos membros da família, de uma interação familiar considerada dificultadora de tal crescimento, e características dessa interação como comunicação, papéis, liderança, manifestação de agressividade, afeição física, integração conjugal, individualização, integração, autoestima e promoção de saúde emocional) visando à construção de um diagnóstico interacional da família |
| | **Fatores Ambientais e Sociais** | Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil EAC-IJ | Fermino Fernandes Sisto, Selma de Cássia Martinelli | Capacidades, realizações, experiências e representações em diferentes contextos sociais) e ambientais (qualidade das relações e interação entre a pessoa e o seu meio ambiente, durante seu processo de construção social e ciclo de vida |
| | | Inventário de Habilidades Sociais - IHS | Zilda A. P. Del-Prette e Almir Del- Prette | Enfretamento e autoafirmação com risco, autoafirmação na expressão de afeto positivo, conversação e desenvoltura social, autoexposição a desconhecidos ou a situações novas e autocontrole da agressividade em situações aversivas) e ambientais (desempenho social em diferentes situações - trabalho, escola, família, cotidiano |
| | | Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - IHSA-Del-Prette | Almir Del- Prette & Zilda A. P. Del-Prette | Empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social) e ambientais (habilidades sociais de adolescentes em contextos públicos [escola, trabalho, lazer, consumo |
| | | Escala Feminina e Masculina de Autocontrole - EFAC & EMAC | Martinelli, Selma de Cássia Martinelli e Fermino Fernandes Sisto | Autopercepção de crianças e adolescentes em relação a sentimentos e emoções) e ambientais (percepção de si mesmos em relação a regras e condutas sociais |
| | | Escala Fatorial de Socialização - EFS | Carlos Henrique S. S. Nunes e Cláudio Simon Hutz | Amabilidade, pós-sociabilidade e confiança nas pessoas, relacionada ao fator socialização da personalidade, associada à qualidade das relações interpessoais típicas |

**Fonte**: O autor (2022), adaptado de Knorst (2012).

Nesse sentido, tomando de empréstimo a relação desses instrumentos, ressaltamos que existe uma variedade de instrumentos avaliativos de cunho

psicológico que buscam identificar, mensurar e/ou validar determinados aspectos individuais, coletivos ou ambientais das pessoas ou grupos pesquisados. No entanto não é objetivo desta pesquisa fazer uma explanação acerca da constituição de cada uma das várias escalas, inventários e testes que podem e são utilizados para mensurar a resiliência.

Ao contrário, nosso intuito é demonstrar que, mesmo em face de uma variedade de instrumentos, os quais possuem seus respectivos pressupostos estatísticos, filosóficos/conceituais, culturais e operacionais, ainda há uma lacuna a ser explorada e preenchida no que diz respeito aos instrumentos desenvolvidos especificamente para a investigação referente aos processos e fatores de resiliência. E como, de fato, esses instrumentos podem contribuir para repensar práticas que promovam fatores de resiliência através de processos formativos.

Entretanto nem todos os instrumentos estão disponíveis em todas as línguas, ou foram criados especificamente para um determinado grupo ou realidade, precisando assim de um processo de adaptação e validação do referido instrumento para posteriormente ser aplicado na população desejada, sobre a realidade escolhida. O fato é que ainda há uma escassez de instrumentos que estejam adaptados a cultura e a língua do Brasil.

Na revisão realizada neste trabalho, não foram localizadas pesquisas sobre a adaptação de escalas de resiliência para as pessoas Surdas falantes da Libras, sendo essa uma lacuna que esta pesquisa visou preencher.

Segundo Andrade e Castro (2016), a partir de suas pesquisas sobre os instrumentos utilizados para o estudo da resiliência, uma revisão da literatura foi feita em bancos de dados, como: BIREME, CINAHL, NLM, NIH/PubMed, dos 168 trabalhos encontrados – todos em língua inglesa e/ou portuguesa –, apenas 15 foram adaptados para a Língua de Sinais e somente 12 instrumentos foram validados para o uso em larga escala com essa população.

Esses números evidenciam que, de fato, há uma lacuna nas produções científicas em relação aos estudos transculturais, visando contemplar a população surda, diante da sua particularidade étnico-linguística e cultural.

A escassez de produções acadêmicas sobre a resiliência que contemplem as pessoas surdas e a necessidade de ampliar seu enfoque processual e dinâmico têm suscitado inúmeras críticas, principalmente, as que destacam a dificuldade de

mensurar algo que é dinâmico, relacional e multidimensional, como bem pontuam Reppold *et al.* (2012, p. 253):

> Uma análise efetiva desse construto requer um sistema de avaliação multidimensional, que compreenda os diversos aspectos relacionados à investigação da resiliência como um processo dinâmico, e não apenas como um conjunto de indicadores de competência e ajustamento biopsicossocial. Faz-se necessário, ainda, que a avaliação da resiliência seja devidamente contextualizada em relação a diferentes tipos de risco e domínios adaptativos – não basta apenas que se tenha a informação de que um determinado indivíduo demonstra resiliência, é importante que se saiba como essa resiliência se manifesta, e diante de quais condições adversas (REPPOLD *et al*., 2012, p. 253).

Todavia, a partir da agenda de estudos e pesquisas do Núcleo de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Ferreira *et al.* (2022), realizou-se a adaptação e a validação da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-28) para a realidade linguística e cultural das juventudes do Brasil, seguindo as recomendações propostas por Borsa, Damásio e Bandeira (2012).

Nesse processo, além da adaptação para a língua portuguesa e a realidade cultural das juventudes do Brasil, o estudo realizou uma redução de 28 para 19 itens, mantendo a estrutura das seções, a equivalência conceitual, os itens, a semântica idiomática e experiencial dos termos, conforme as orientações de Borsa, Damásio e Banderira (2012), desenvolvendo assim, a versão brasileira da referida escala, a qual foi intitulada de “CYRM-19Br”.

### 3.4.1 A Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br)

A *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM), ou Escala de Medida de Resiliência Juvenil, é um instrumento psicológico de medida dos recursos individuais, relacionais, comunitários e culturais que, ao serem acessados/garantidos, leva as pessoas, grupos e sistemas a poderem reforçar as habilidades de resiliência. Esse instrumento foi desenvolvido como parte do Projeto de Resiliência Internacional

(IRP), no *Resilience Research Center* (RRC)[7], em 14 comunidades ao redor do mundo, a qual:

> [...] é uma medida de resiliência que reflete os múltiplos caminhos e processos incorporados em contextos variados que requerem nossa atenção e compreensão quando se considera resiliência como aparece no desenvolvimento da juventude. A medida tem três subescalas que representam fatores pessoais, relacionais e contextuais envolvidos nos processos de resiliência. O CRYM-28 procura fornecer uma compreensão mais inclusiva dos processos de resiliência através da cultura e do contexto, espondendo pela heterogeneidade da cultura e das experiências da juventude[8] (RESILIENCE RESEARCH CENTRE, 2016, p. 84, tradução nossa).

Sendo originalmente constituído com 58 itens, dos quais permaneceram 28, após o processo de refinamento e equivalências, passando a ser conhecido como (CYRM-28). Os 28 itens foram elaborados para: "[...] ajudar a entender melhor como [a juventude] lida com a vida cotidiana e qual o papel das pessoas ao seu redor na maneira como você lida com os desafios diários"[9] (RESILIENCE RESEARCH CENTRE, 2016, p. 11, tradução nossa).

Além disso, foram classificados  de acordo com uma escala na qual respectivamente é atribuído um valor a cada resposta. Ou seja, cada número corresponde a um advérbio de intensidade, o qual expressa o nível de compreensão e identificação com cada item ou afirmação, como por exemplo: nº 1 = Nem um pouco; nº 2 = Um pouco; nº 3 = Mais ou menos; nº 4 = Bastante; e nº 5 = Muito/Demais, de acordo com o CYRM manual (RESILIENCE RESEARCH CENTRE, 2016).

Segundo Liebenberg, Ungar e Van de Vijver (2012), o instrumento (CYRM-28) possui ainda três subescalas, refletindo as principais categorias de resiliência:

---

[7] Sobre o Centro de Pesquisa em Resiliência (RESILIENCE RESEARCH CENTRE) e o Manual CYRM, mais informações podem ser consultadas em: https://resilienceresearch.org/.

[8] No texto fonte: "[...] The CYRM-28 (Child and Youth Resilience Measure) is a measure of resilience that reflects the multiple pathways and processes embedded in varying contexts that require our attention and understanding when considering resilience as it appears in youth development. The measure has three sub-scales accounting for personal, relational, and contextual factors implicated in resilience processes. The CRYM-28 seeks to provide a more inclusive understanding of the processes of resilience across culture and context, accounting for the heterogeneity of culture and experiences of youth (RESILIENCE RESEARCH CENTRE, 2016, p. 84).

[9] No texto fonte: "[...] to help us better understand how you cope with daily life and what role the people around you play in how you deal with daily challenges (RESILIENCE RESEARCH CENTRE, 2016, p. 11).

> [...] cada subescala tem seus próprios grupos de perguntas que servem como indicadores das principais categorias do construto. A primeira subescala reflete um fator individual que inclui habilidades pessoais (5 itens), apoio de pares (2 itens) e habilidades sociais (4 itens). A segunda subescala trata do cuidado, refletido no cuidado físico (2 itens) e no cuidado psicológico (5 itens). A terceira subescala compreende componentes contextuais que facilitam um sentimento de pertencimento na juventude, componentes relacionados à espiritualidade (3 itens), cultura (5 itens) e educação (2 itens) (LIEBENBERG; UNGAR; VAN DE VIJVER, p. 223, 2012).

Nesta pesquisa, utilizaremos a CYRM-19Br, que mantém a mesma estrutura da CYRM-28, com três seções, onde a Seção “A” aborda dados sociodemográficos, como: idade, escolaridade, orientação sexual/identidade de gênero, autodeclaração étnico racial, composição, renda per capita familiar e vinculação religiosa, distribuídas em 11 questões, conforme Ferreira *et al.* (2022).

**Quadro 2 –** Seção A: questionário sociodemográfico

| |
|---|
| 1. Qual é a sua data de nascimento? |
| 2. Qual é o seu grau de escolaridade?<br>( ) Nenhum estudo<br>( ) Fundamental I (incompleto)<br>( ) Fundamental I (completo)<br>( ) Ensino médio (incompleto)<br>( ) Ensino médio (completo)<br>( ) Graduação (incompleta)<br>( ) Graduação (completa)<br>( ) Pós-graduação (incompleta)<br>( ) Pós-graduação (completa) |
| 3. Em qual cidade e bairro você mora? |
| 4. Como você se auto identifica quanto a seu sexo/gênero?<br>( ) Mulher cis (nasci no sexo feminino e me percebo como sendo do sexo feminino)<br>( ) Mulher trans (nasci no sexo masculino e me percebo como sendo do sexo feminino).<br>( ) Homem cis (nasci no sexo masculino, e me percebo com o sexo masculino).<br>( ) Homem trans (nasci com o sexo feminino e me percebo como do sexo masculino).<br>( ) Não binário (não me percebo em nenhum dos sexos).<br>( ) Prefiro não responder |
| 5. Com quem você mora? |
| 6. Há quanto tempo você mora com essas pessoas? |
| 7. Quantas vezes você mudou de residência nos últimos 5 anos? |
| 8. Por favor, descreva quem você considera ser sua família (por exemplo, mãe e pai biológicos, irmãos, avôs, amigos, uma família adotiva etc.) |
| 9. Com que raça você se identifica?<br>( ) Negra<br>( ) Parda<br>( ) Branca<br>( ) Indígena<br>( ) Asiática<br>( ) Outro<br>( ) Prefiro não responder |

| |
|---|
| 10. Qual sua Renda Familiar?<br>( ) Menor que 1 salário mínimo<br>( ) Mais que 1 até 2 salários mínimos<br>( ) Mais que 2 até 4 salários mínimos<br>( ) Mais que 4 até 10 salários mínimos<br>( ) Mais que 10 até 20 salários mínimos<br>( ) Mais que 20 salários mínimos |
| 11. Qual sua participação na renda familiar?<br>( ) Nenhuma<br>( ) Parcial<br>( ) Total |
| 12. Você recebe BPC (Benefício de Prestação Continuada)?<br>( ) Sim. Eu recebo.<br>( ) Não recebo. |
| 13. Se você recebe o BPC (Benefício de Prestação Continuada), como utiliza esse benefício? |
| 14.Qual sua religião?<br>( ) Nenhuma<br>( ) Católica<br>( ) Evangélica<br>( ) Espírita<br>( ) Candomblé<br>( ) Umbanda<br>( ) Budismo<br>( ) Outra |

**Fonte**: O autor (2022), adaptado de Ferreira *et al.* (2022).

A “Seção B” foi pensada especificamente sobre o contexto socioeducacional das Juventudes Surdas, atribuindo ênfase na investigação sobre os processos de exclusão e discriminação que enfrentam, em virtude de sua particularidade linguística e cultural.

Desse modo, são apresentadas dez afirmações, que foram organizadas a partir da contribuição do Comitê Consultivo Local, cujas respostas, atribuídas a cada jovem, foram avaliadas no sentido de concordar ou não com as afirmações estabelecidas, que, por sua vez, estão descritas no quadro a seguir. De acordo com a gramática da Língua Portuguesa, tendo sido essa a primeira versão desta:

**Quadro 3** – Afirmações sobre a condição de vida e desafios das Juventudes Surdas

| **Afirmações sobre a vida e os desafios das Juventudes Surdas** |
|---|
| 1. Sinto orgulho em ser Surda/Surdo e expressar minha cultura através da Libras. |
| 2. A Libras me ajuda no meu desempenho escolar e na compreensão do mundo e de minhas relações interpessoais. |
| 3. Já sofri discriminação e/ou preconceito por ser Surdo/Surda e usar a Libras para me comunicar. |
| 4. Ir à escola me ajudará a escolher minha profissão e ter uma vida melhor no futuro. |
| 5. Ter Amigos e Amigas Surdos/Surdas e/ou Ouvintes, dentro e fora da escola, me ajuda a enfrentar as dificuldades da minha vida. |
| 6. Eu tenho acesso rápido, fácil e bom, as informações em diversos contextos, como: em casa, escola, eventos culturais e religiosos etc. |
| 7. Minha escola é um local que promove inclusão e acessibilidade. |

| |
|---|
| 8. Eu aceito bem, as críticas relacionadas ao meu comportamento, entendendo quando erro, no âmbito familiar e escolar. |
| 9. Eu me sinto na mesma condição de oportunidades, participação e aprendizado das pessoas ouvintes. |
| 10. Eu sou fluente em Libras, antes mesmo de entrar na escola. |
| **Opções de Respostas** |
| ( ) Não concordo<br>( ) Concordo pouco<br>( ) Concordo mais ou menos<br>( ) Concordo sim<br>( ) Concordo Muito |

**Fonte**: O autor (2022).

E a “Seção C”, propriamente referente à Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19BR), manteve o objetivo de mapear os riscos e apontar os processos que afetam ou colaboram diretamente com o cultivo da resiliência de jovens. Conforme os seguintes fatores/aspectos: Individual/Psicológico, Relacional (familiar, comunitário e cultural) e Senso de Cooperação e Crescimento (contexto escolar, profissional e inclusão social). Apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 4** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYMR-19Br)

| **Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYMR-19Br)** |
|---|
| 1. Eu ajudo e coopero com as pessoas a minha volta. |
| 2. O estudo é importante para mim. |
| 3. Meus pais/responsáveis tomam conta de mim com atenção. |
| 4. Meus pais/responsáveis sabem bastante coisas sobre mim. |
| 5. Eu me esforço para terminar aquilo que começo. |
| 6. As pessoas me acham divertido/a e fácil de conviver |
| 7. Eu converso com minha família/responsáveis sobre meus sentimentos. |
| 8. Minha família fica ao meu lado em momentos difíceis. |
| 9. Eu tenho oportunidade de mostrar aos outros que estou me tornando um adulto e que posso agir com responsabilidade. |
| 10. Eu tenho consciência dos meus pontos fortes. |
| 11. Eu acho importante ajudar/trabalhar/servir a minha comunidade. |
| 12. Desejo ter um trabalho com carteira assinada |
| 13. Eu me sinto seguro quando estou com minha família/responsáveis. |
| 14. Eu gosto das tradições de minha família ou responsáveis, por exemplo, das festas que costumam fazer, das comemorações, dos seus hábitos. |
| 15. No geral, eu tenho muito do que me orgulhar de mim mesmo. |
| 16. Ir à escola me ajudará a ter uma vida melhor no futuro. |
| 17. Minha família apoia meus sonhos e projetos de vida. |
| 18. No geral, eu lido bem com os problemas que aparecem na minha vida. |
| 19. Eu tenho esperança de uma vida melhor. |
| **Opções de Respostas** |
| ( ) Não concordo<br>( ) Concordo pouco<br>( ) Concordo mais ou menos<br>( ) Concordo sim<br>( ) Concordo Muito |

**Fonte**: O autor (2022), adaptado de Ferreira *et al*. (2022).

Como citado anteriormente, embora existam críticas contundentes, referentes ao uso de escalas de medida em pesquisas sobre resiliência, justificamos a escolha desse instrumento em si, tendo em vista que:

> Os diferentes estudos que propõem adaptações transculturais e validação podem se apoiar no fato de que adaptar um instrumento já existente é uma alternativa interessante, pois elaborar um novo e validá-lo pode ser um processo complexo. Trabalhar com a adaptação cultural de um instrumento é menos oneroso e demanda menos tempo para obtenção de uma medida, oferecendo, ainda, a possibilidade de futuras comparações entre diversos grupos culturais (ANDRADE, 2020, p. 42).

E, por essa razão, mesmo não tendo sido desenvolvido para as pessoas Surdas, o processo de adaptação transcultural de instrumentos de medida, ainda é considerado como uma estratégia eficaz, tendo em vista o alto custo de investimento e de tempo para elaborar um novo instrumento. Assim, nosso intuito, não é o de mensurar o nível de resiliência o qual as juventudes surdas podem expressar, mas realizar o mapeamento dos fatores que podem contribuir ativamente para a criação de estratégias de enfrentamento às adversidades, por meio de processos formativos e interventivos.

# 4 PERCURSO METODOLÓGICO

> [...] a prática sistematizada da investigação científica encontra seu lugar natural, [...] à luz de uma concepção crítica do processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem [...] uma vez que sua atividade específica é a própria pesquisa (SEVERINO, 2007, p. 213).

Por se tratar de uma Adaptação Transcultural (ATC) de um instrumento psicológico, o qual foi vertido para outra cultura/língua, neste capítulo, são descritas a abordagem e tipo da pesquisa, estratégias, lócus, participantes e os critérios de inclusão e exclusão; bem como as propriedades do instrumento utilizado, fatores avaliados, objetivos, as etapas e técnicas empregadas durante a adaptação e o processo de construção e análise dos dados.

## 4.1 ABORDAGEM, TIPO E ESTRATÉGIA DA PESQUISA

Nas ciências humanas, por muito tempo, tentou-se separar, por meio do discurso da “neutralidade científica”, a relação entre quem pesquisa e do quê ou de quem se trata a pesquisa. No entanto como as pesquisas em ciências humanas/sociais lidam com “[...] pessoas e seus contextos de vida, bem como com questões filosóficas relacionadas à natureza do conhecimento e da verdade [epistemologia], dos valores [axiologia] e do ser [ontologia] que embasam critérios e as atividades humanas” (SOMEKH *et al*., 2015, p. 27), não é possível estabelecer uma relação meramente objetiva e estática, em virtude da imprevisibilidade e complexidade próprias das relações humanas.

Não por acaso, a maioria das pesquisadoras e pesquisadores das ciências humanas e sociais buscam alternativas metodológicas as quais estabeleçam relações de confiança entre participantes, possibilitando, de forma ética, mais clareza na aproximação e na compreensão sobre o fenômeno ou a população estudada, visto que “[...] a qualidade na pesquisa depende do poder persuasivo de seus resultados e, portanto, basicamente, de como ela usa a linguagem para construir e representar significados” (SOMEKH *et al*., 2015, p. 30).

Dessa forma, entendendo a responsabilidade de fazer pesquisa científica, principalmente no campo educacional, adotamos a abordagem qualitativa buscando alternativas metodológicas que possibilitassem de forma ética, mais transparência e

aprofundamento nas experiências observadas/vividas. Com o intuito de “explicar o por quê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas [sem quantificar] os valores e as trocas simbólicas, nem [submeter] à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos [...]” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

A respeito da natureza das pesquisas de abordagem qualitativa, Creswell (2010) estabelece uma lista de características sobre a investigação qualitativa que contempla desde as perspectivas mais tradicionais às mais críticas, autorreflexivas, defensivas ou participatórias/emacipatórias, a saber:

> *Ambiente natural* - os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado; *O pesquisador como instrumento fundamental* - os pesquisadores qualitativos coletam pessoalmente os dados por meio de exame de documentos, de observação do comportamento ou de entrevista com os participantes. [...] podem utilizar um protocolo - instrumento para a coleta de dados, mas são eles próprios que coletam as informações; *Múltiplas fontes de dados* - os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados [...]. Depois os pesquisadores examinam todos os dados, extraem sentido deles e os organizam em categorias ou temas que cobrem as fontes de dados; *Análise de dados indutiva* - os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões, categorias e temas[...], organizando os dados em unidades de informação cada vez mais abstratas. [...] Isso também pode envolver a colaboração interativa com os participantes , de modo a terem uma oportunidade de dar forma aos temas [...] que emergem do processo; *Significados dos participantes* - em todo o processo de pesquisa qualitativa, os pesquisadores mantém o foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão; *Projeto emergente* - [...] o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar, as formas de coleta de dados; *Lente teórica* - os pesquisadores qualitativos com frequência usam lentes para enxergar seus estudos [podendo] ser [organizados] em torno da identificação do contexto social, político ou histórico do problema que está sendo estudado; *Interpretativa* - a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos [onde] os leitores, assim como os participantes, fazem uma interpretação, oferecendo ainda, outras interpretações do estudo; *Relato holístico* - os pesquisadores qualitativos tentam desenvolver um quadro complexo do problema ou questão que está sendo estudado. Isso envolve o relato de múltiplas perspectivas, a identificação dos muitos fatores envolvidos em uma situação, e, em geral, o esboço do quadro mais amplo que emerge (CRESWELL, 2010, p. 208-210, grifos nossos).

Dessa forma, justificamos a escolha da abordagem qualitativa, uma vez que: “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação são de natureza descritiva, [a fim] de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Isso porque as pesquisas no campo educacional abarcam uma multiplicidade de fenômenos/processos, questões e/ou problemas, como:

> [...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

A fim de cumprir com o objetivo geral desta pesquisa e em consequência da natureza do objeto pesquisado, este estudo caracteriza-se qualitativo, do tipo exploratório-descritivo combinado. Conforme atribuída maior ênfase na descrição do processo metodológico e, por isso, torna-se mais coerente e efetivo o seu uso, precisamente por se trata de uma:

> [investigação] de pesquisa empírica cujo objetivo é [...] descrever completamente determinado fenômeno, [podendo ser] tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático, [pois visa] a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. [...] obtém-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as interrelações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. [...] uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada [...] para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

## 4.2 PARTICIPANTES, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E *LÓCUS* DA PESQUISA

Inicialmente, o público-alvo da pesquisa, a quem aplicaríamos a Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19BR), seria no mínimo de 40 jovens Surdas e Surdos, entre 15 e 25 anos de idade, estudantes de escolas públicas, a fim de estabelecer uma amostra probabilística representativa das Juventudes Surdas da cidade do Recife/PE e Região Metropolitana. Além disso, era nosso intuito também realizar entrevistas em profundidade, com pelo menos dez jovens, a fim de verificar os fatores de resiliência mobilizados e as estratégias de enfrentamento diante dos processos de exclusão socioeducacional.

Contudo, desde 2020, a pandemia pelo novo coronavírus assolou cenários nacional e mundial, sendo o Brasil um dos países que mais sofreu os impactos com mais de 660 mil mortes[10] por Covid-19, em decorrência da falta de governamentalidade do Governo Federal e do Ministério da Saúde (MS) de então. Após um período de inércia e negacionismo - que persistiu na gestão presidencial (2019 – 2022) - algumas medidas foram tomadas no sentido de estabelecer protocolos de segurança para conter os avanços da contaminação na população.

Assim diversos grupos e setores da sociedade foram atingidos de forma mais contundente. Dentre esses encontram-se as instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, que tiveram suas atividades canceladas de forma presencial por tempo indeterminado em todo o país, passando para o regime de excepcionalidade - por meio de aulas e atividades remotas, realizadas de forma síncrona e assíncrona, a partir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das Redes Sociais Virtuais (RSVs).

Por essa razão, concordamos com a afirmação de Creswell (2010, p. 209) de que “[...] a ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter informações”. Repensamos e adaptamos a estrutura de nossa pesquisa, a partir da realidade instaurada.

Em sendo assim, reformulamos nosso objetivo em relação aos participantes desta pesquisa. Desse modo, por não haver sido possível visitar as escolas públicas e ter contato presencial com jovens Surdas e Surdos, optamos por uma de amostra não probabilística, conhecida como “Bola de Neve”, que de acordo com Vinuto (2014, p. 203):

---

[10] O painel foi desenvolvido pelo Ministério da Saúde, a fim de registrar a situação epidemiológica da Covid-19 no Brasil. O painel pode ser consultado em: https://covid.saude.gov.br/.

> [...] é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados (VINUTO, 2014, p. 203).

Nesse tipo de abordagem, a amostra é construída ao longo do processo da coleta de dados, não a partir de uma população previamente definida; visto que a colaboração voluntária de cada participante permite que a amostra possa se expandir, justamente por acessar outras pessoas que apresentem características em comum.

Estabelecemos assim, como amostra de nossa pesquisa, jovens Surdas e Surdos, que atendessem aos seguintes critérios: serem falantes fluentes da Língua Brasileira de Sinais - Libras, terem também conhecimento/domínio da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, de modo a facilitar o processo de comunicação e coleta de dados.

Ademais, era necessário estarem na faixa etária entre 18 e 29 anos de idade, serem residentes da Cidade do Recife/PE ou Região Metropolitana e terem acesso à internet, a fim de que responderem o conteúdo do formulário on-line. Conforme consta no Apêndice A, contendo as questões da CYRM-19BR, que foram divulgadas através das RSVs, visando estabelecer um panorama a partir de suas realidades familiares, comunitárias, socioeconômicas, linguístico-culturais e educacionais, através da coleta de respostas e posterior análise.

## 4.3 ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DE INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS

No intuito de garantir maior rigor metodológico e preservar a natureza transcultural do instrumento que permeia duas línguas/culturas diferentes e complexas entre si, o processo de Adaptação Transcultural teve como objetivo “[...] garantir que a medida permaneça contextualmente relevante para a comunidade envolvida [...]”[11], segundo o CYRM Manual (RESILIENCE RESEARCH CENTRE,

[11] No texto fonte: “[...] ensure that the measure remains contextually relevant to the community involved [...] (RESILIENCE RESEARCH CENTRE, 2016, p. 5).

2016, p. 5, tradução nossa), de modo a estabelecer as equivalências conceituais, idiomáticas, semânticas e culturais da Escala de Medida de Resiliência Juvenil.

Por esse motivo, as etapas e/ou procedimentos adotados nesta pesquisa, seguiram as instruções de Borsa, Damásio e Bandeira (2012), em seis das sete etapas, a saber: (1) tradução do instrumento do idioma de origem para o idioma-alvo; (2) síntese das versões traduzidas; (3) avaliação da síntese por especialistas[12]; (4) avaliação do instrumento pelo público-alvo; (5) tradução reversa e (6) estudo-piloto.

Como já mencionado, devido à baixa adesão da população-alvo em decorrência da pandemia da Covid-19, as etapas referentes à psicometria e validação do instrumento não foram realizadas neste estudo. No entanto, é nosso intento dar continuidade à pesquisa e posteriormente realizar a aplicação do instrumento em larga escala com as juventudes Surdas, para resultados de uma amostra representativa fidedigna da realidade pessoal, familiar, social, comunitária, escolar e cultural desse grupo.

Vale ressaltar que muitas são as possibilidades de realizar um processo de tradução e adaptação transcultural de um instrumento de sua língua de origem para a língua-alvo falada pelo grupo ao qual será aplicado o instrumento. Todavia, de acordo Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 423), "[...] desde 1992, a *Internacional Test Commission* (ITC) vem trabalhando com o objetivo de propor diretrizes para a tradução e adaptação de instrumentos psicológicos entre culturas", já que todo esse processo vai além de uma mera tradução.

Borsa, Damásio e Bandeira (2012) afirmam que o processo de adaptação de um instrumento já existente possui vantagens consideráveis:

> Uma vez adaptado o instrumento, é possível realizar estudos entre diferentes populações, comparando características de indivíduos inseridos em diferentes contextos culturais [...] permitindo uma maior equidade na avaliação, uma vez que se trata de uma mesma medida, que avalia o construto, a partir de uma mesma perspectiva teórica e metodológica (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 424).

Desse modo, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos participantes de nossa pesquisa, como é o caso das Juventudes Surdas falantes da Libras, o processo de ATC da CYRM-19BR para a Libras tiveram que ser alterados,

[12] No texto fonte do artigo, Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 424) utilizam o termo *experts*. No entanto, optamos pelo termo "especialista".

bem como alguns procedimentos e estratégias foram implementados em virtude da modalidade da Libras ser diferente das línguas orais, como a Língua Portuguesa.

Dito de outro modo, as pessoas Surdas, “falam com as mãos e ouvem com os olhos” em virtude da natureza viso-gestual da língua de sinais, onde o canal de produção/recepção e processamento das informações é diferente das pessoas ouvintes que fazem uso das línguas de modalidade oral-auditiva.

Em sendo assim, todo o conteúdo da CYRM-19Br foi traduzido, interpretado para a Libras, além de ter sido filmado, como modo de garantir a acessibilidade comunicacional e mais autonomia para a pessoa surda; ressaltando que, desde o início e em todo o processo, contamos com o apoio e avaliação de um Comitê Consultivo Local (CCL), composto por especialistas na área de interesse, como indica o CYRM Manual (RESILIENCE RESEARCH CENTRE, 2016).

Desse modo, o CCL, que colaborou com esta pesquisa, teve a importante tarefa de contribuir com a avaliação e com o processo de equivalência dos itens referentes às seções “A”, “B” e “C”, da CYRM-19Br, cuja maior contribuição “[...] foi verificar em que medida os termos propostos estavam adequados e se poderiam ser generalizados [...]” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 425).

## 4.4 INSTRUMENTOS E CONSTRUÇÃO DE DADOS

### 4.4.1 Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br)

Como primeira fonte de coleta e construção dos dados, utilizaremos a Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br), desenvolvida no *Resilience Research Center* (RRC)[13], a qual foi adaptada e validada para a realidade cultural e linguística das juventudes brasileiras, a partir do trabalho de Ferreira *et al.* (2022).

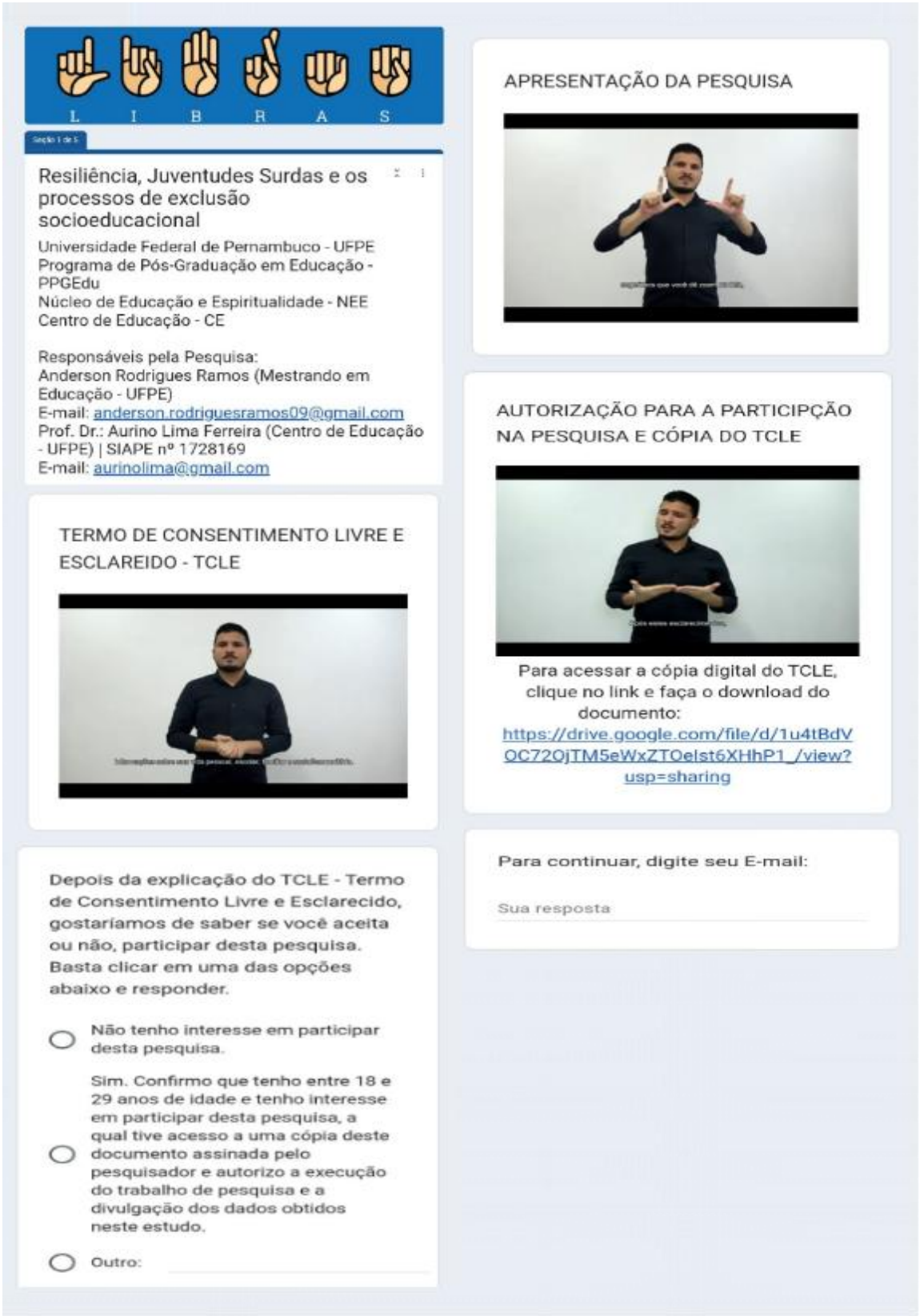
No entanto, como já mencionado, nesta pesquisa, realizamos a adaptação da versão brasileira desse instrumento para a Língua Brasileira de Sinais - Libras, mantendo a mesma estrutura da escala original com as três seções: a seção “A”, que aborda dados sociodemográficos; a seção “B” construída de dez afirmações sobre o contexto socioeducacional, cultural-linguístico-identitário, familiar, e

[13] Sobre o Centro de Pesquisa em Resiliência e o Manual CYRM, mais informações podem ser consultadas em: www.resilienceresearch.org.

comunitário e, por fim, a seção “C”, com os 19 itens da Escala de Medida de Resiliência Juvenil propriamente dita.

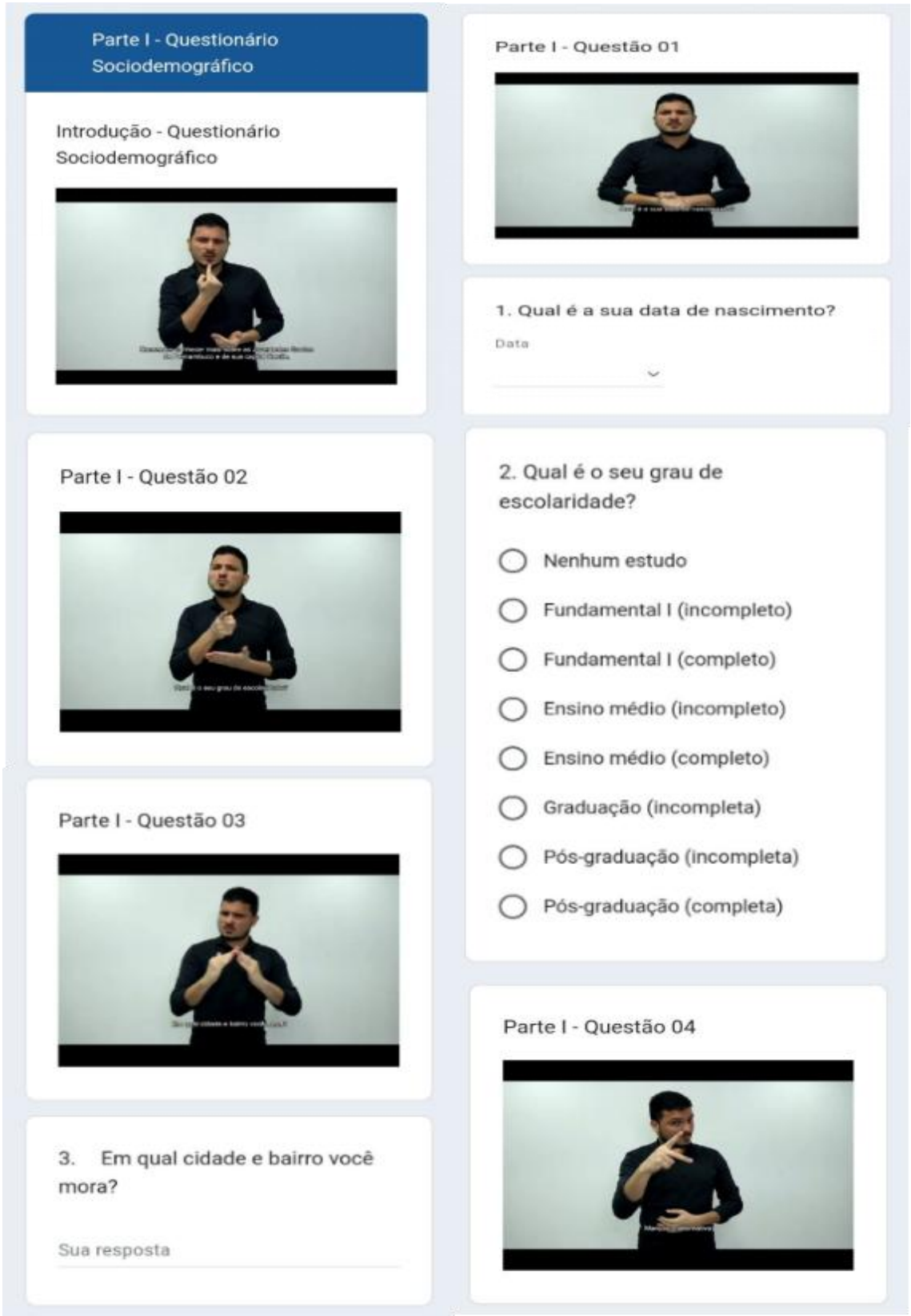
Por se tratar de uma língua de modalidade viso-gestual, apresentamos imagens do formulário on-line elaborado, seguindo a estrutura do instrumento, dispondo da sinalização em Libras de cada item, juntamente com as explicações sobre cada etapa e orientações para o preenchimento desta, garantindo maior acessibilidade e autonomia por parte do público-alvo desta pesquisa:

**Figura 1** – Apresentação da pesquisa, TCLE e autorização para a participação na pesquisa



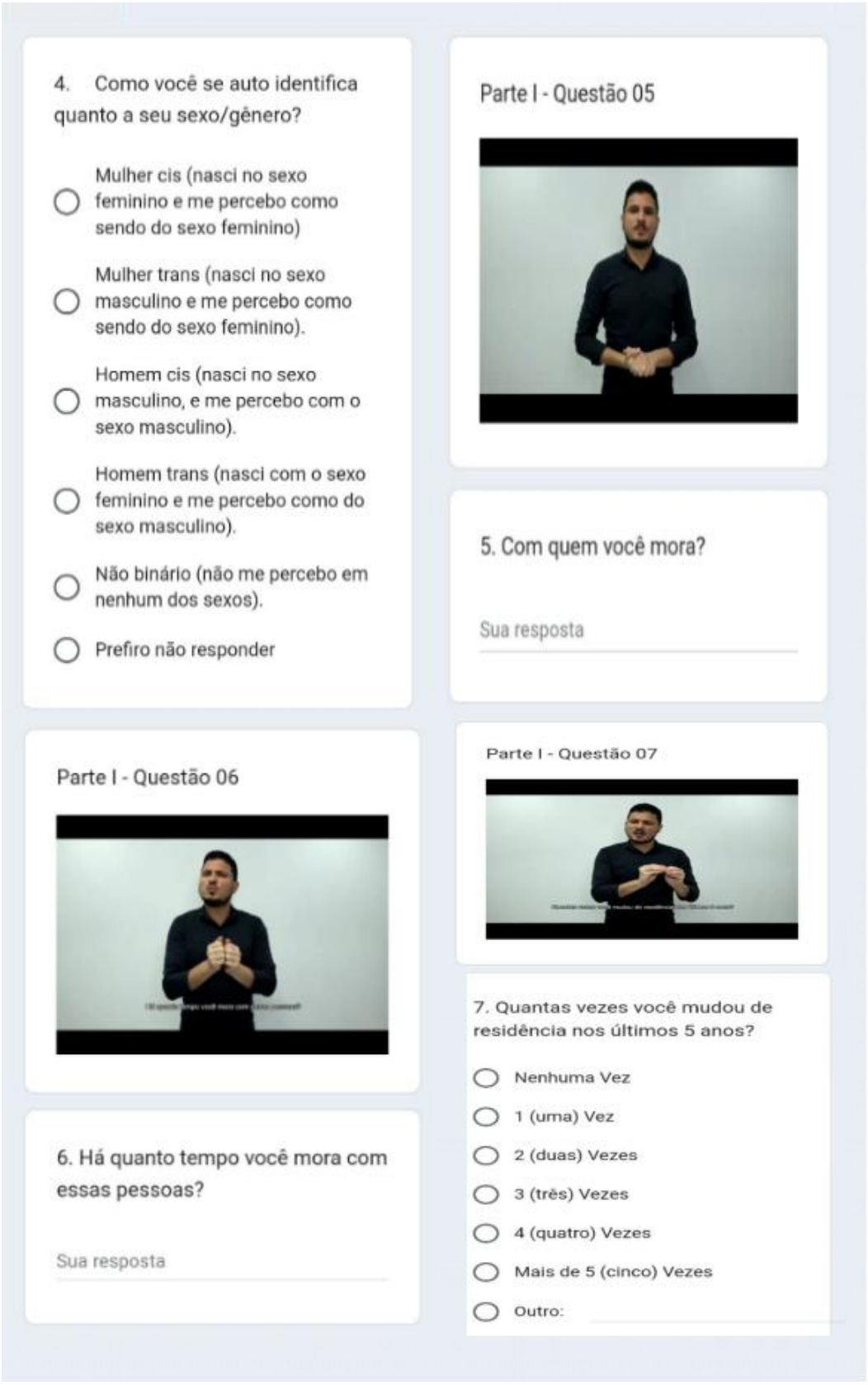

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 2** – Questionário sociodemográfico (questões de 01 a 04)



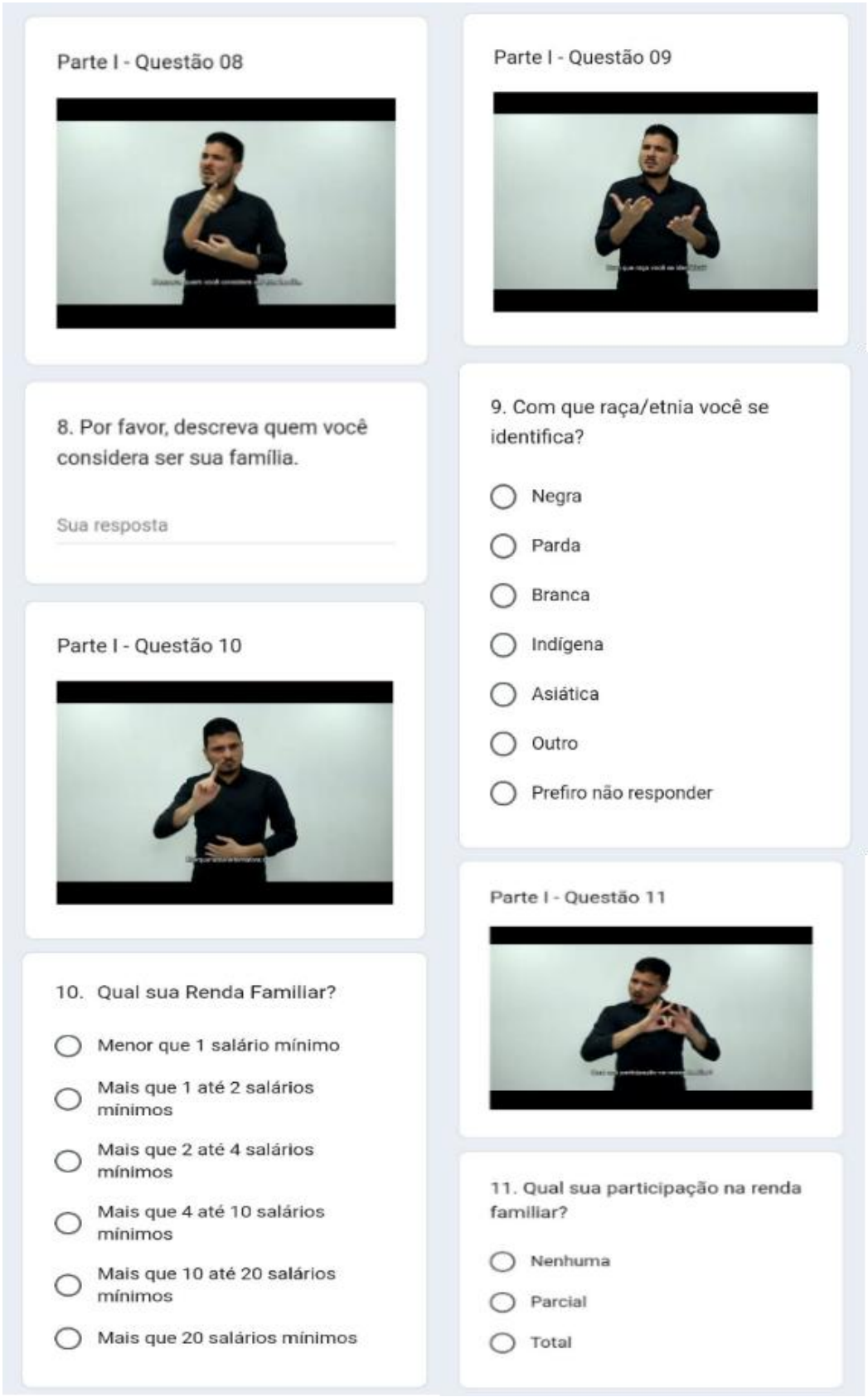

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 3** – Questionário sociodemográfico (questões de 04 a 07)



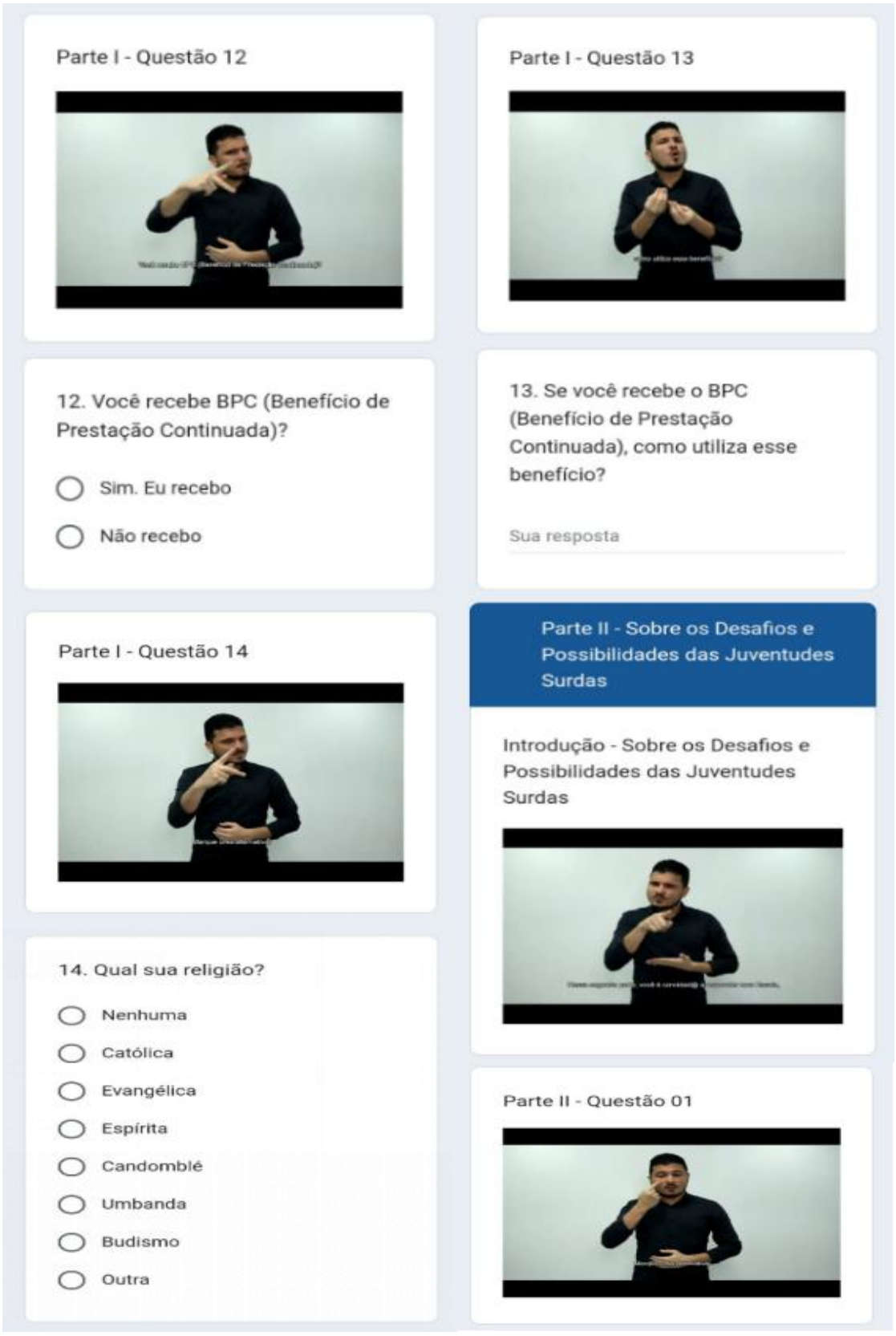

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 4** – Questionário sociodemográfico (questões de 08 a 11)




**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 5** – Questionário sociodemográfico (questões de 12 a 14) e afirmações sobre as juventudes Surdas (introdução da Parte II e Item 01)

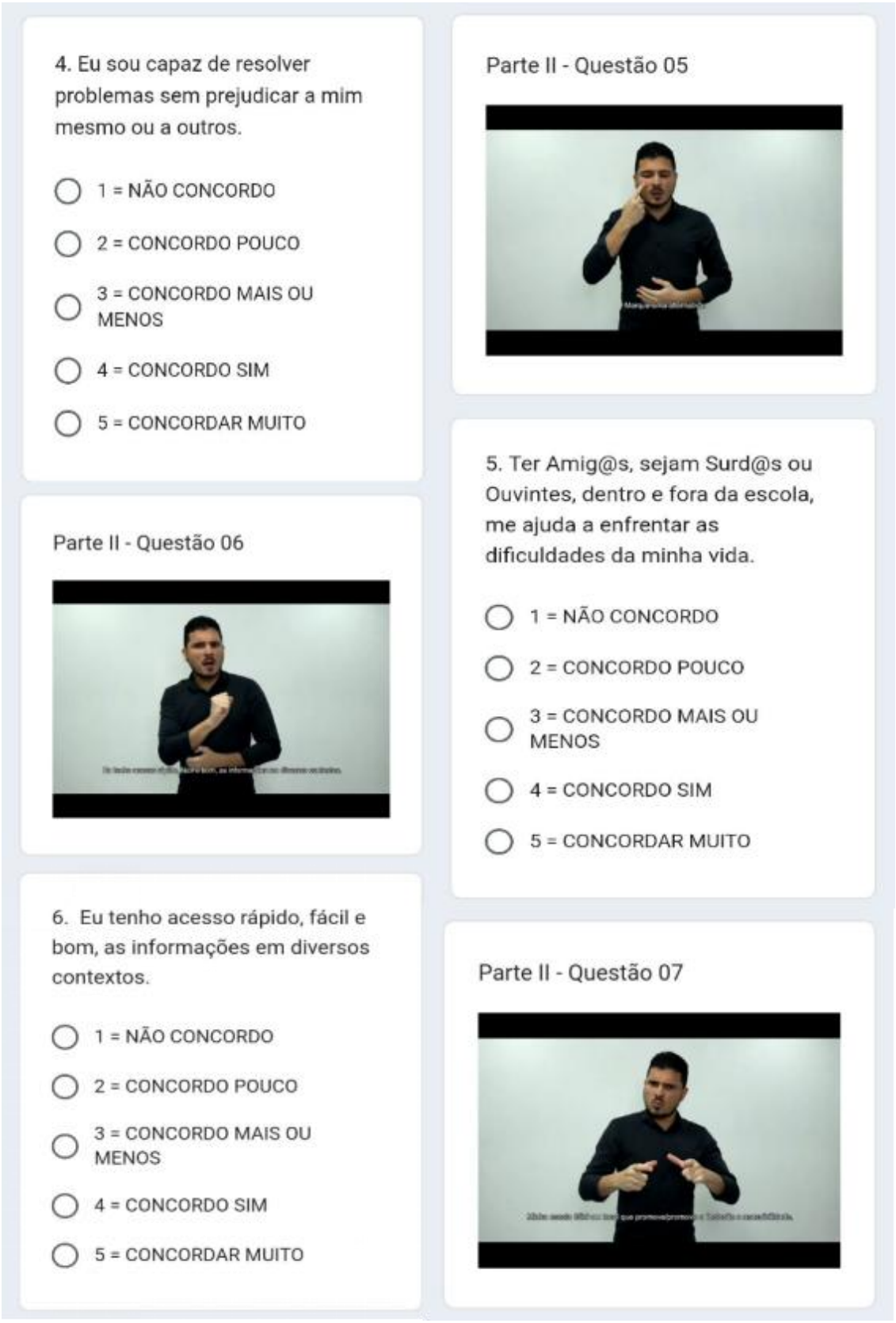



**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 6** – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 01 a 04)

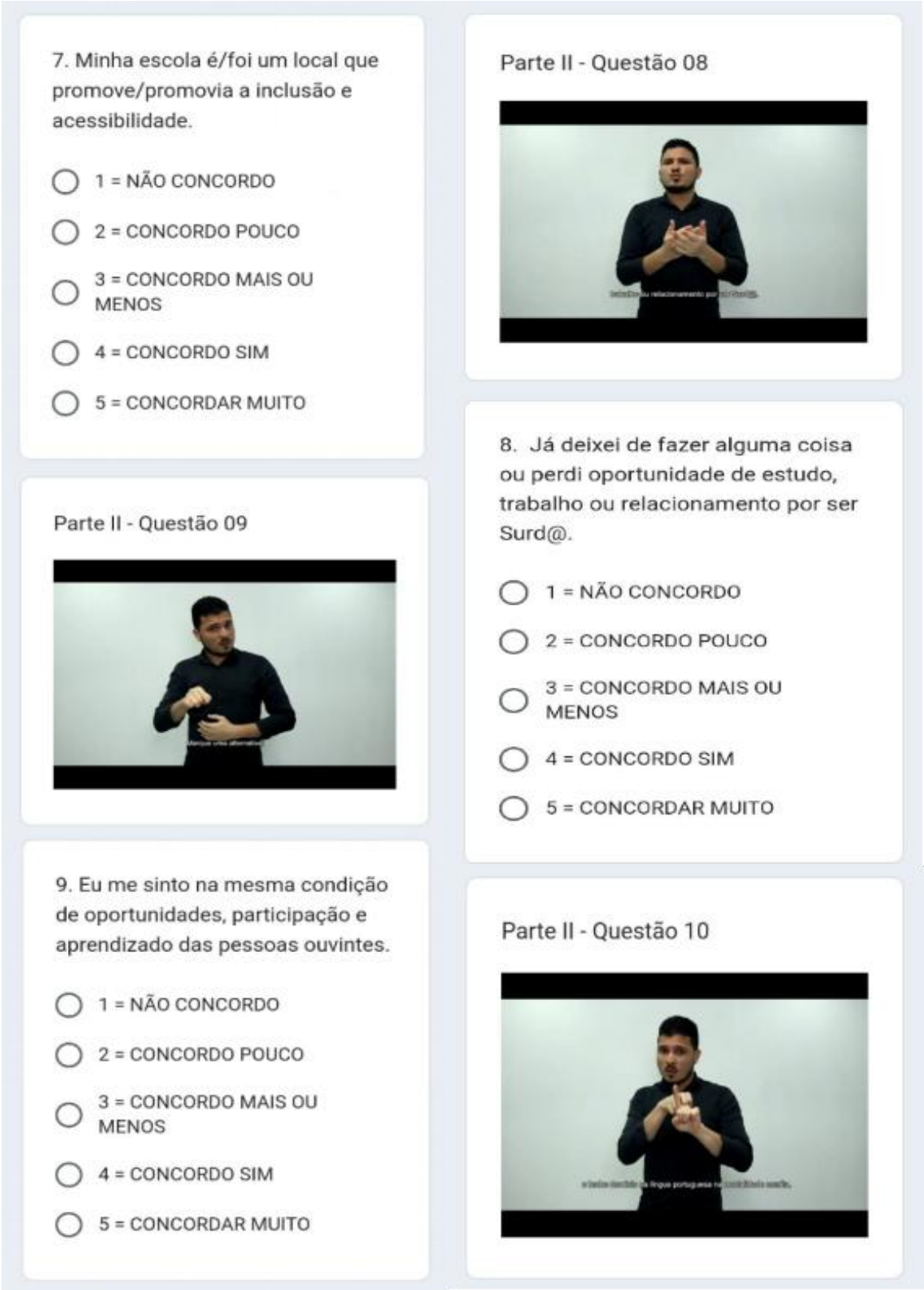
**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 7** – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 04 a 07)




**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 8** – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 07 a 10)

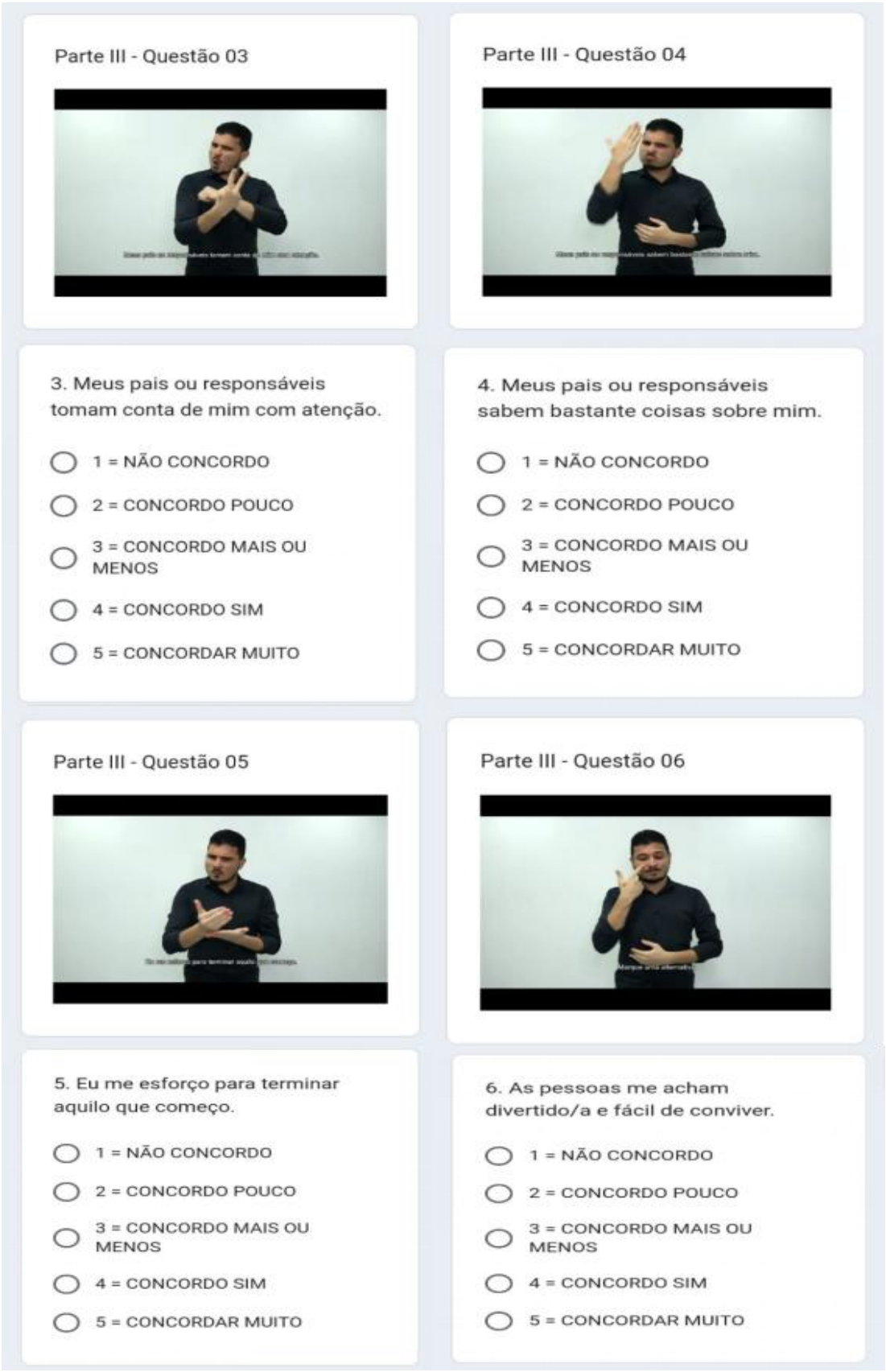



**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 9** – Afirmações sobre as juventudes Surdas (item de 10) e Escala de Medida de Resiliência Juvenil (introdução e itens de 01 a 02)

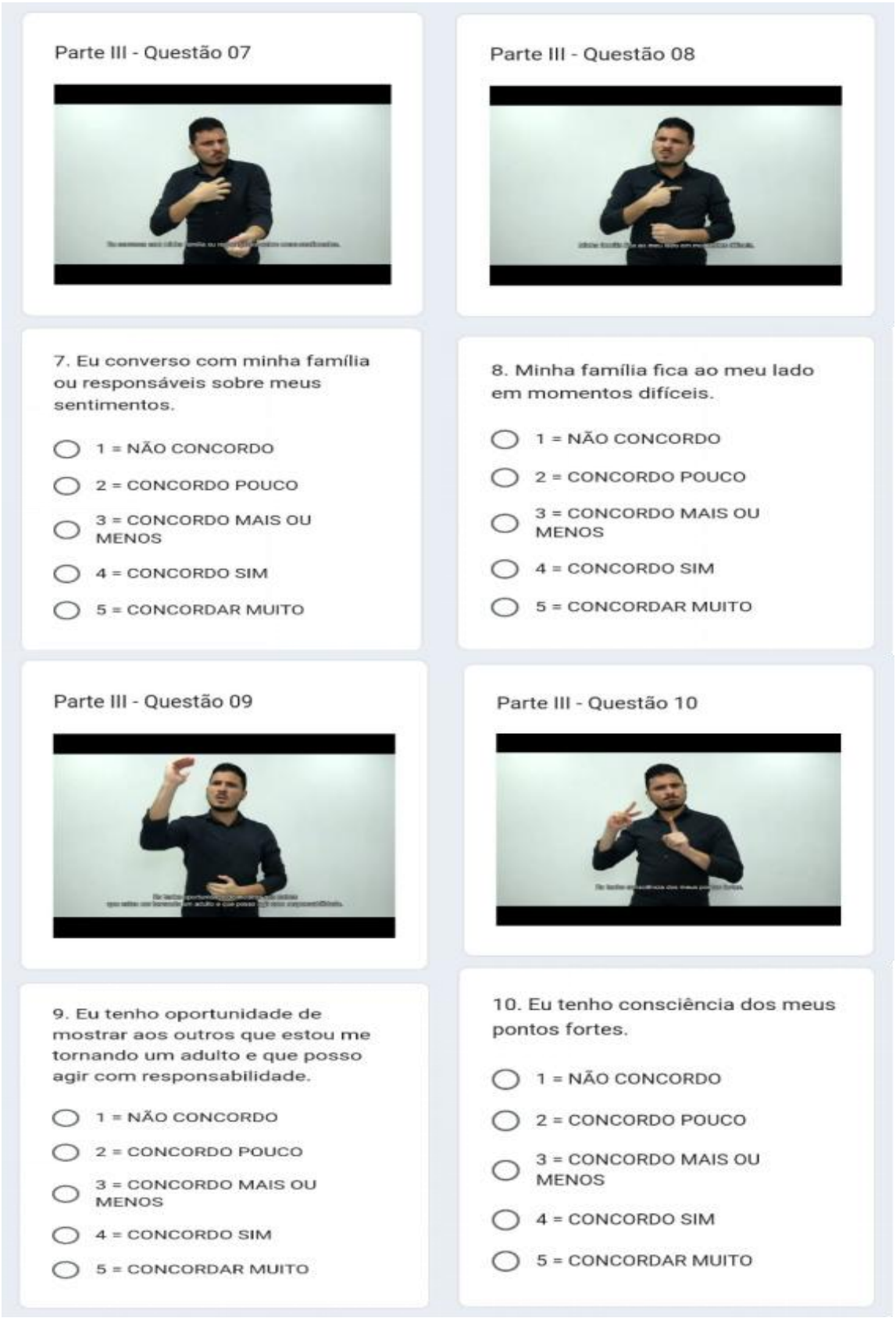
**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 10** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 03 a 06)



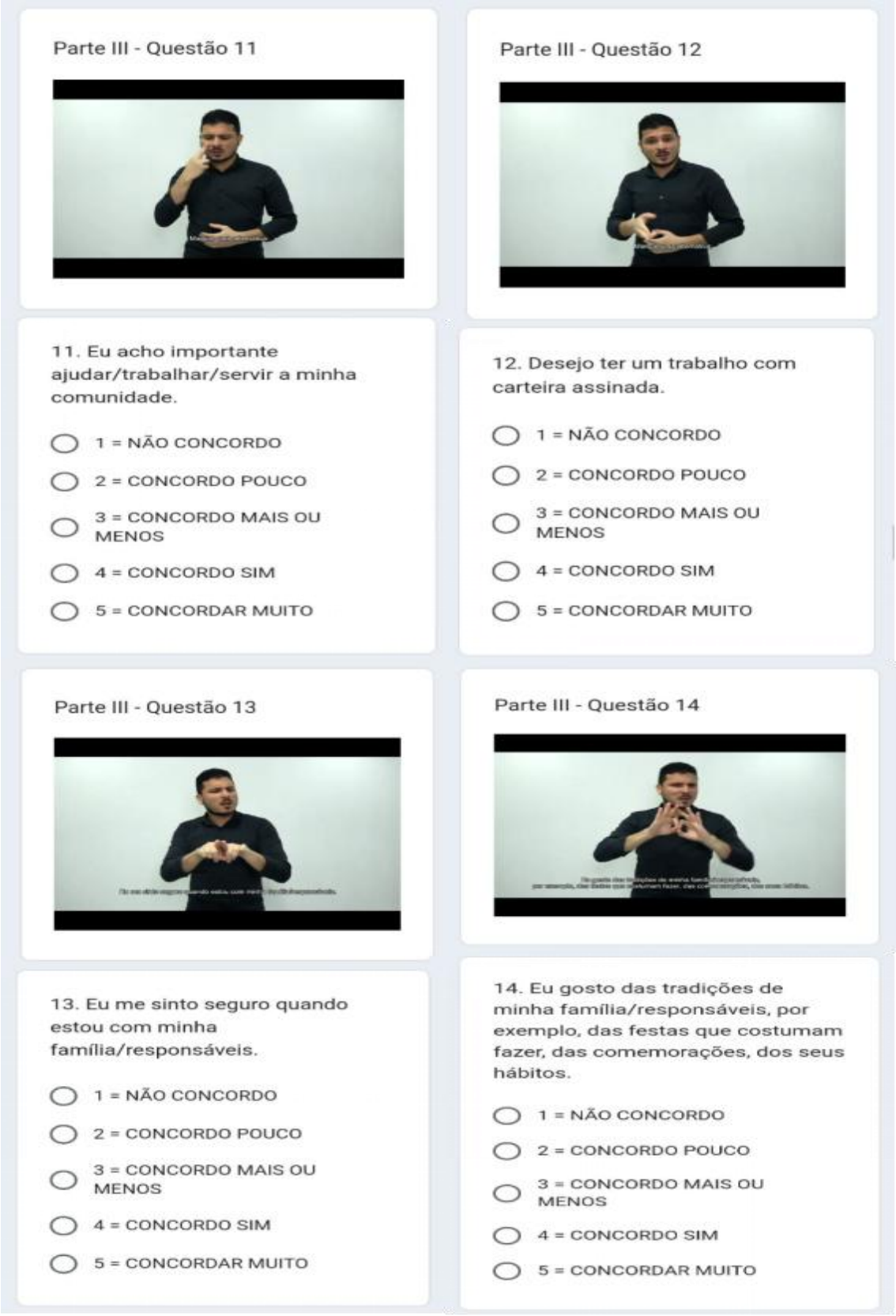

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 11** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 07 a 10)



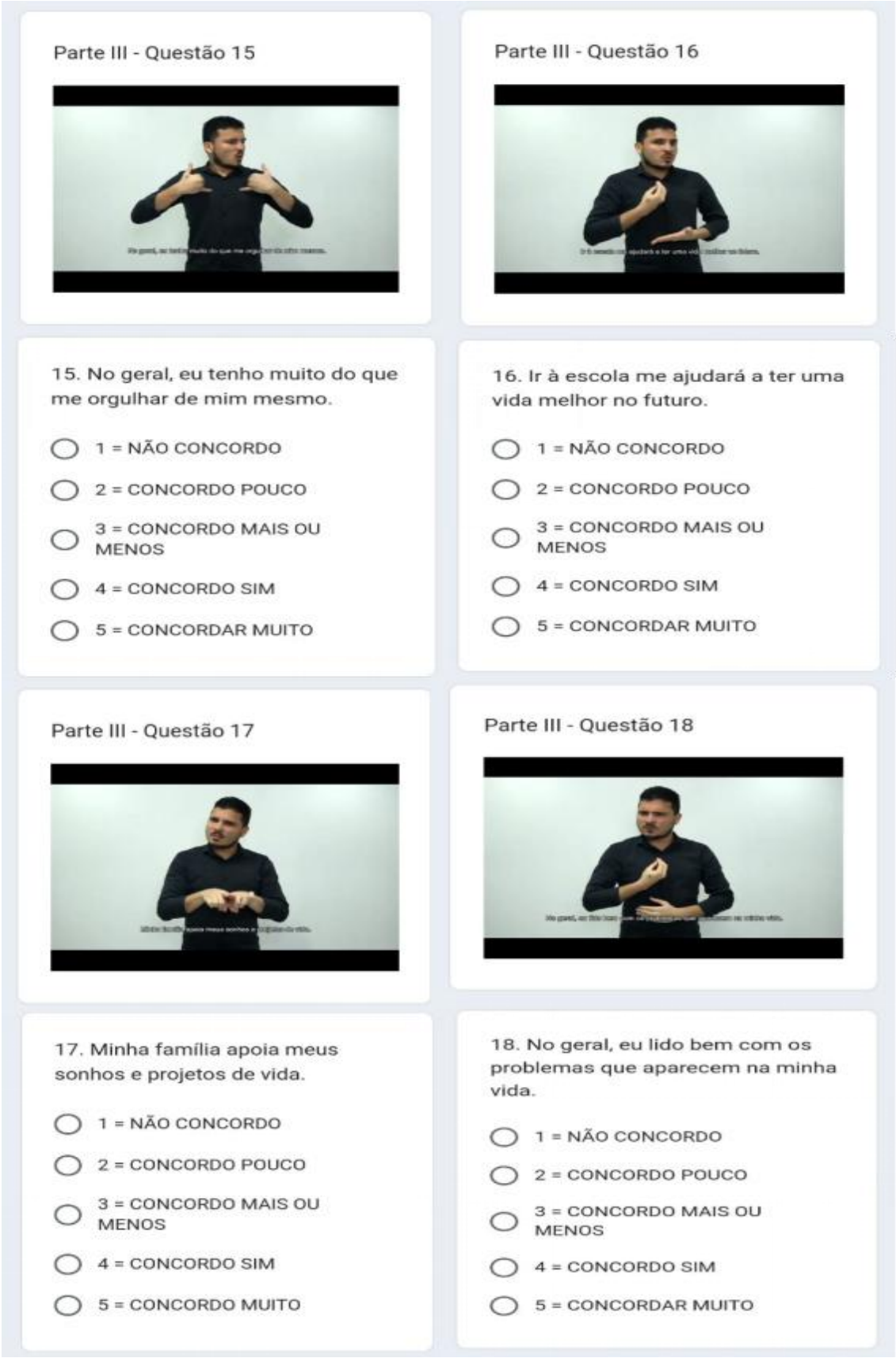

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 12** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 11 a 14)



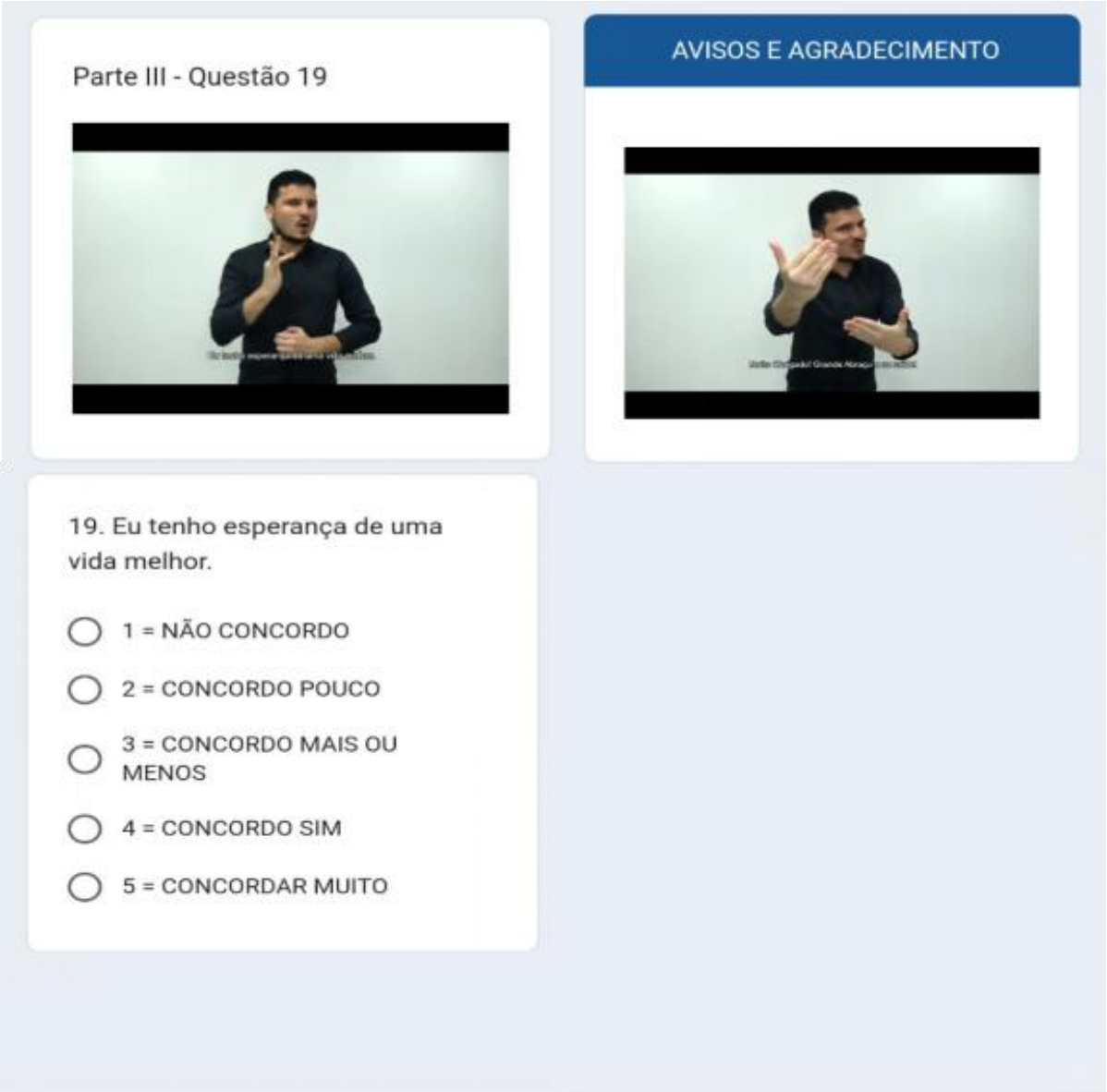

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 13** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 15 a 18)




**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 14** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (item19), avisos e agradecimentos




**Fonte**: O autor (2022).

### 4.4.2 Diário de Tradução

Devido à natureza das línguas trabalhadas serem de modalidades e culturas totalmente diferentes. Neste caso - a língua portuguesa de modalidade oral-auditiva e escrita e a língua de sinais, Libras, de natureza viso-gestual -, outra forma de construir os dados dessa pesquisa foi pensada e utilizada, a saber, o uso de um “Diário de Tradução”.

De acordo com Rossi (2014), é através do uso do Diário de Tradução que se pode refletir sobre os problemas encontrados, as escolhas feitas no decorrer do texto, de forma a entender e/ou considerar os aspectos pessoais e culturais estabelecidos entre a língua natural ou nativa de quem traduz e desta com a língua que se objetiva traduzir.

Ademais, essa ferramenta/estratégia metodológica nos permitiu registrar sobre o desempenho do tradutor e da equipe envolvida, possibilitando apontar os limites/dificuldades e os avanços/conquistas diante dos procedimentos realizados (ROSSI, 2014).

### 4.4.3 Protocolos de avaliação

A última fonte de coleta e construção de dados utilizada para operacionalizar a pesquisa, em meio a pandemia da Covid-19, foi o uso de Protocolos de Avaliação, que foram divididos em dois tipos: a) Protocolos de Avaliação por Especialistas, como intérpretes e docentes que tenham fluência em Libras e b) Protocolos de Avaliação pelas/os participantes - conforme critérios já mencionados - mas que não tiveram contato com o instrumento, divulgado entre março e maio de 2021, nas RSVs.

Os Protocolos de Avaliação foram transformados em formulários on-line (Apêndice B e C) de acordo com a estrutura já apresentada da CYRM-19BR, os quais tiveram alguns acréscimos para garantir maior acessibilidade e autonomia por parte das Juventudes Surdas, a saber: a) apresentação da pesquisa, b) explicação sobre o TCLE, c) explicação de cada uma das seções contidas no instrumento, d) forma de realizar o preenchimento e e) mensagem de agradecimento.

Em virtude do uso da Libras, os Protocolos de Avaliação também apresentam as gravações da sinalização/interpretação em Libras, de todos os itens da CYRM-19BR, tendo sido inseridos mais dois campos de análise, sobre o nível de compreensão da sinalização/interpretação em Libras; bem como o espaço para realizar comentários com sugestões/críticas, correções e ajustes sobre cada item.

## 4.5 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

A fim de cumprir com os objetivos desta pesquisa, adotamos alguns procedimentos para o tratamento, sistematização e análise dos dados coletados/construídos ao longo do processo. Assim sendo, a partir do objetivo geral que foi o de realizar a adaptação transcultural da versão brasileira da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) para a Língua Brasileira de Sinais, foi estabelecido, como primeiro objetivo específico, apresentar o processo de Adaptação Transcultural da CYRM-19Br para a Libras, de modo a descrever as etapas e estratégias utilizadas nesse percurso.

Para esse fim, seguimos as orientações de Borsa, Damásio e Bandeira (2012), que apontam e descrevem as etapas essenciais para realizar a ATC de um instrumento psicológico de medida, com maior rigor metodológico. Atrelado a esse modelo metodológico, adotamos as diretrizes de Creswell (2010) e Yin (2016), no que concerne à descrição como meio para realizar a análise de dados em pesquisas qualitativas.

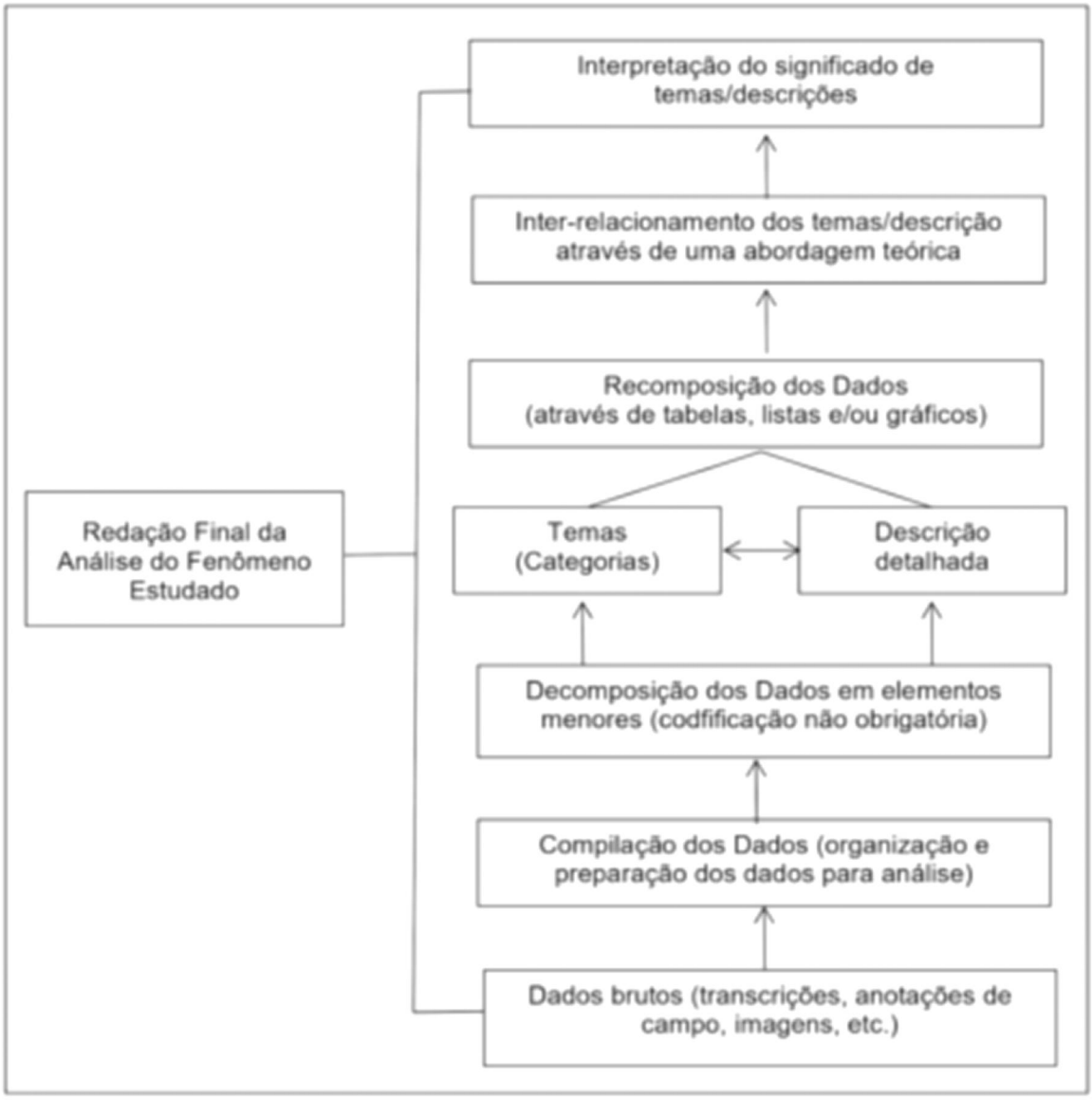
Ambos os autores, afirmam que não há uma forma única de realizar a análise de dados e, diferentemente das pesquisas de cunho quantitativo, o processo de descrição em estudos qualitativos não busca apenas comprovar ou refutar hipóteses por meio de análises estatísticas; mas, sim detalhar o passo a passo, evidenciando como foi o percurso até a conclusão do processo, procurando pontuar as estratégias utilizadas, os dados decorrentes coletados/construídos, as etapas desenvolvidas, bem como suas especificidades e atingir os resultados esperados.

Nesse sentido, cremos que, seguindo o modelo metodológico proposto por Borsa, Damásio e Bandeira (2012) e intercruzando com o passo a passo relatado por Creswall (2010) e por Yin (2016), adaptamos o esquema visual a fim de apresentar o percurso do processo de ATC de forma mais detalhada. Tivemos também, como fonte de dados, os registros do diário de tradução, nos quais algumas informações foram transcritas na forma de tabelas e quadros para mostrar as alterações realizadas nos itens do instrumento, como forma de estabelecer relações por meio de um processo de recomposição dos dados, com foco no caráter descritivo-metodológico, pois:

> Quando bem-sucedida, a densidade da descrição distancia a interpretação das perspectivas centradas no pesquisador, retratando em vez disso pessoas, eventos e ações dentro de seus contextos localmente significativos. Independentemente de conterem

> descrições altamente detalhadas, uma característica-chave é que [...] as melhores descrições incluem os dados de um estudo. Esses dados podem ser altamente diversos, incluindo perfis de pessoas baseados nas entrevistas de um estudo, dados históricos baseados em buscas de documentos e dados numéricos escolhidos de fontes arquivais [ou ainda] alguma mínima tentativa de recompor esses dados (YIN, 2016, p. 191).

**Figura 15** – Processo da análise de dados com foco no caráter descritivo-metodológico




**Fonte**: O autor (2022), adaptado de Creswell (2010) e Yin (2016).

Segundo Creswell (2010, p. 226), o uso da descrição para apresentar os resultados “[...] pode transportar os leitores para o local e proporcionar à discussão um elemento de experiências compartilhadas”. Ou seja, a intenção é proporcionar o

máximo possível de informações válidas acerca do processo realizado e/ou do perfil do grupo participante, como forma de o caracterizar melhor.

Essa estrutura/modelo serviu aos dois objetivos específicos, tanto para o primeiro, focado na apresentação do processo de ATC, quanto para o segundo, que buscou identificar os aspectos facilitadores e limitadores do processo de ATC da CYRM-19Br.

Ambos os objetivos tiveram como fonte as informações do diário de tradução, que, por sua vez, objetivavam avaliar o desempenho do pesquisador e da equipe de tradução diante do processo de ATC, além de descrever as estratégias utilizadas para estabelecer as equivalências semântica, idiomática, conceitual e experiencial, verificando a necessidade de ajustes e correções de cada item/seção.

Além disso, para resolver o segundo objetivo foi utilizado, não somente o Diário de Tradução, mas também fragmentos das falas e avaliações do Comitê Consultivo e das/dos jovens Surdas/Surdos que, ao terem contato com o instrumento, fizeram suas considerações a respeito da compreensão acerca dos itens, no momento de avaliação do instrumento pela população-alvo.

A partir desse esquema, procuramos identificar os “núcleos de sentido” que aparecem e/ou emergem da fala das pessoas envolvidas e/ou dos textos referentes à temática utilizada durante o processo de análise. Com o objetivo de fazer inferências aos saberes e conhecimentos utilizados na produção da mensagem/ideia comunicada, ou dos “núcleos de sentido”, a fim de que fosse possível alcançar o “não dito” que geralmente compõe as categorias temáticas de análise e, em conformidade com os objetivos e fundamentação teórica da pesquisa, produzem interpretações mais amplas e complexas que os materiais analisados.

Assim, conforme o modelo proposto, estabelecemos o contato direto por meio da leitura dos marcos teóricos que fundamentaram a construção conceitual dos dados ao longo do processo da pesquisa, como também os dados brutos coletados, através dos instrumentos já citados. Por essa razão, elaboramos esse quadro para exemplificar o processo de organização dos dados a partir dos objetivos da pesquisa:

**Quadro 5** – Descrição da organização dos dados de acordo com os instrumentos e objetivos da pesquisa

| Instrumentos | Objetivo(s) | Informações Coletadas |
|---|---|---|
| Diário de Tradução | Avaliar o desempenho do pesquisador e tradutores durante o processo de adaptação transcultural do instrumento e identificar os aspectos facilitadores e limitadores do processo | A descrição do percurso realizado, bem como as estratégias utilizadas durante o processo de adaptação transcultural |
| Protocolo de Avaliação por Especialistas | Estabelecer as equivalências nos níveis conceitual, semântico e operacional e verificar a necessidade de ajustes e correções | Avaliação de especialistas (docentes e intérpretes de Libras) a respeito da interpretação e gravação de cada item |
| Protocolo de Avaliação pelas/os participantes | Mensurar o nível de compreensão a respeito da interpretação/sinalização de cada item | Avaliação de jovens Surdas e Surdos a respeito da sua compreensão a partir da interpretação e gravação de cada item de modo a tornar acessível o instrumento para o público em questão |
| Escala de Medida de Resiliência Juvenil | Verificar se e como Jovens Surdas e Surdos criam estratégias de enfrentamento diante da realidade social que vivem | Respostas das Juventudes Surdas sobre aspectos pessoais, relacionais, comunitários, sociais, culturais, educacionais |

**Fonte**: O autor (2022).

A partir dessa sistematização, organizamos os conteúdos, de acordo com as convergências, visando realizar interpretações e explicações. Neste caso, sobre o processo de adaptação transcultural e suas implicações favoráveis e limitadoras, obtive-se assim três blocos temáticos, a saber: 1) sobre os itens e conteúdo da escala de medida de resiliência; 2) o processo de filmagem da sinalização em Libras e 3) o uso das RSVs para divulgação da pesquisa, recrutamento de participantes e coleta de dados - que serão descritos no capítulo posterior.

## 4.6 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os procedimentos deste estudo respeitaram as resoluções nº 466/12 (BRASIL, 2012c) e 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)[14], do Conselho Nacional de Saúde (CNS), regido pelo Ministério da Saúde - MS, que estabelecem os critérios e exigências da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Convém destacar que todos os dados fornecidos foram convertidos em dados agrupados exclusivamente para fins desta pesquisa, sem haver possibilidade de

[14] As informações podem ser consultadas em: http://conselho.saude.gov.br/comissao/eticapesq.htm.

identificação individual das/dos participantes, garantindo assim o anonimato e a segurança das informações prestadas.

Os dados fornecidos estão e permanecerão armazenados em um banco de dados - documentos impressos e em meio digital - de posse do pesquisador responsável, autor deste estudo, e do coordenador da pesquisa, o professor Dr. Aurino Lima Ferreira, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Dados esses, que ao final de cinco anos, serão incinerados.

O maior benefício gerado com esta pesquisa, decorrente da participação das pessoas por meio de suas respostas e avaliações, foi o de colaborar no processo de adaptação de um instrumento psicológico, voltado para as juventudes Surdas, usuárias da Libras, já que não existem muitos instrumentos acessíveis em Libras que estejam disponibilizados a todo o público, principalmente, referente às pesquisas sobre resiliência.

Em relação a eventuais riscos resultantes da participação na pesquisa, as pessoas foram informadas de que poderia ser gerado alguns desconfortos e inseguranças ao responder as questões ou em relação ao tempo gasto para realizar a atividade. Contudo todas também foram devidamente esclarecidas de que a qualquer momento poderiam desistir do processo e retirar o seu consentimento. Mesmo depois de aceitar participar, assinar e receber uma via assinada do Termo de Consentimento (TCLE)[15], disponível no anexo A. Vale ressaltar, a participação nesta pesquisa se deu em caráter voluntário e, como tal, não houve nenhuma retribuição financeira ou qualquer outro benefício/ganho material associado.

[15] O TCLE foi elaborado conforme as orientações do manual de modelos do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFPE, que pode ser conferido em: https://www.ufpe.br/cep/manual-e-modelos.

# 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

> O processo de análise dos dados envolve extrair dos dados do texto e da imagem. Envolve preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados [...], representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados (CRESWELL, 2010, 216-217).

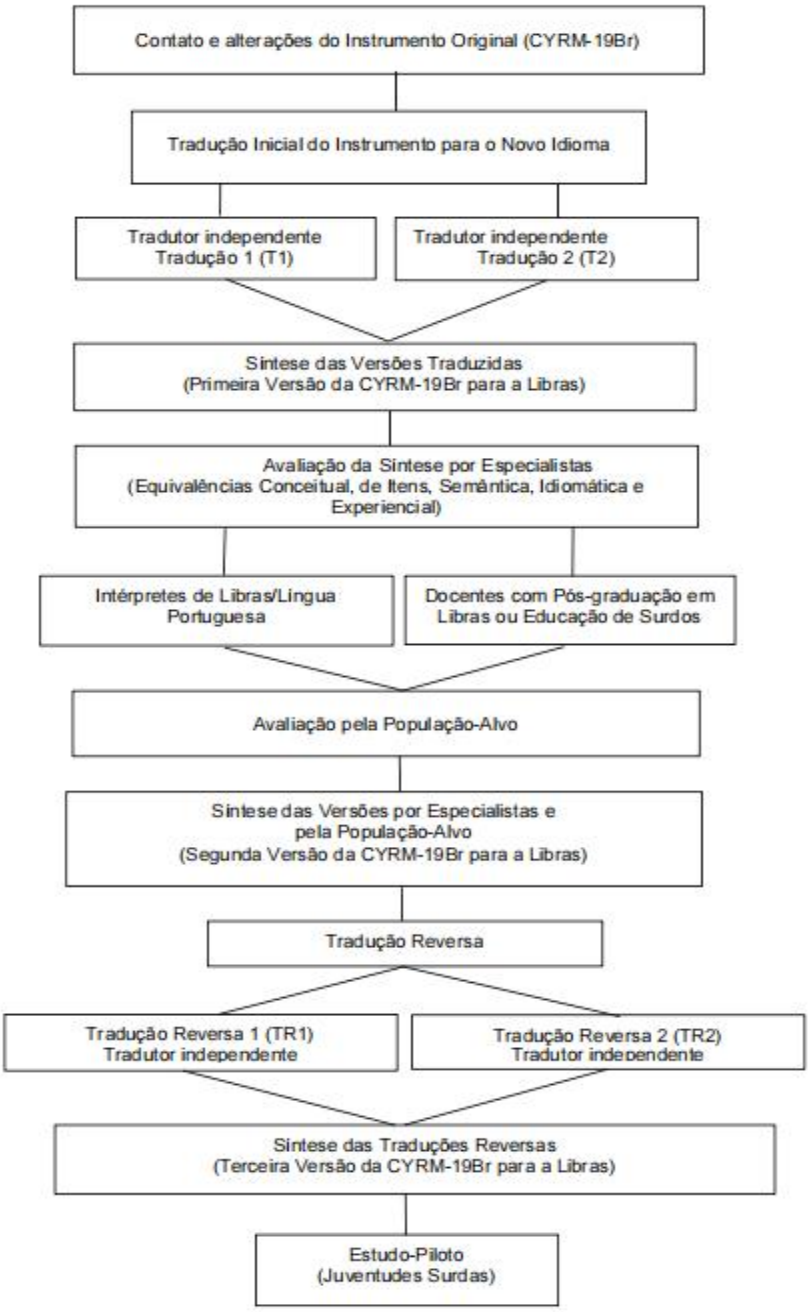
Este capítulo consiste na apresentação, análise e discussão dos dados com foco nos resultados que se baseiam no processo de descrição e análise da adaptação transcultural da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYMR-19Br). Traz também os aspectos facilitadores e limitadores do processo de ATC e, por fim, o mapeamento dos fatores e das contribuições da resiliência, presente no referido instrumento para a criação de estratégias que visam o enfrentamento das adversidades vividas pelas Juventudes Surdas.

Desta forma, a fim de facilitar a compreensão e a visualização dos resultados deste estudo, os dados foram organizados e descritos por meio de quadros, tabelas e esquemas visuais principalmente acerca do processo de estabelecimento das equivalências que, nesta pesquisa, contemplaram três dos cinco aspectos avaliados em um processo de adaptação transcultural, de acordo com Borsa, Damásio e Bandeira (2012), a saber: conceitual, de itens, cultural, semântico e operacional. Como não foi possível realizar as equivalências de mensuração e funcional, em virtude da baixa adesão do público, obteve-se um estudo descritivo e com amostra não-probabilística.

## 5.1 ETAPAS DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DA CYRM-19BR PARA A LIBRAS

Considerando a complexidade do processo de ATC de um instrumento psicológico de medida, o qual requer maior rigor metodológico quanto à manutenção de sua estrutura e conteúdo, tomamos como base as orientações de Borsa, Damásio e Bandeira (2012) e apresentamos um esquema que sintetiza as etapas do processo de ATC da CYRM-19Br. A cada etapa, foram descritos o objetivo, os procedimentos, as estratégias de equivalência e a análise desse processo:

**Figura 16** – Síntese do processo de adaptação transcultural da CYMR-19BR para a Libras, conforme método proposto por Borsa, Damásio e Bandeira (2012)




**Fonte**: O autor (2022), adaptado de Borsa, Damásio e Bandeira (2012).

### 5.1.1 Contato inicial e alterações do Instrumento Original (CYRM-19Br)

Antes de realizar a tradução inicial da CYMR-19Br para a Libras, passamos pela primeira etapa propriamente dita do processo de adaptação transcultural, o contato inicial do pesquisador com o instrumento e a referida autorização para uso deste pelos autores do instrumento, conforme anexo D.

Em virtude das especificidades da população-alvo desta pesquisa, algumas questões foram modificadas e/ou acrescentadas para ampliar a coleta de dados, a fim de conhecermos melhor e podermos realizar a caracterização sociodemográfica do público, as Juventude Surdas.

Nos dizeres de Borsa, Damásio e Banderira (2012, p. 424), o processo de adaptação "[...] é complexo, exigindo uma série de cuidados a fim de se obter uma versão final adequada para o novo contexto, mas também congruente com a versão original". O que de fato exige paciência e uma série de tarefas, ajustes, avaliações e correções até que o instrumento possa estar acessível e inteligível ao contexto cultural e linguístico do grupo pesquisado.

Sendo assim, apresentamos, no quadro a seguir, um comparativo entre a versão original da CYRM-19Br em Língua Portuguesa e as modificações feitas em relação ao mesmo instrumento para a realização desta pesquisa:

**Quadro 6** – Proposta de modificações e acréscimos feitos na versão brasileira da CYRM-19Br para esta pesquisa

| **Questões Originais da versão brasileira da CYRM-19Br** | **Proposta de Modificações na versão brasileira da CYRM-19Br** |
|---|---|
| 1. Qual é a sua data de nascimento? | 1. Qual é a sua data de nascimento? |
| 2. Você estuda? [ ] Sim [ ] Não. Motivos _____ | 2. Qual é o seu grau de escolaridade?<br>( ) Nenhum estudo<br>( ) Fundamental I (incompleto)<br>( ) Fundamental I (completo)<br>( ) Ensino médio (incompleto)<br>( ) Ensino médio (completo)<br>( ) Graduação (incompleta)<br>( ) Graduação (completa)<br>( ) Pós-graduação (incompleta)<br>( ) Pós-graduação (completa) |
| 3. Qual o ano/serie que estuda? | 3. Em qual cidade e bairro você mora? |
| 4. Como você se auto identifica quanto a seu sexo/gênero?<br>( ) Mulher<br>( ) Homem<br>( ) Outros. Qual? _____<br>( ) Prefere não responder. | 4. Como você se auto identifica quanto a seu sexo/gênero?<br>( ) Mulher cis (nasci no sexo feminino e me percebo como sendo do sexo feminino)<br>( ) Mulher trans (nasci no sexo masculino e me percebo como sendo do sexo feminino).<br>( ) Homem cis (nasci no sexo masculino, e me percebo com o sexo masculino).<br>( ) Homem trans (nasci com o sexo feminino e me percebo como do sexo masculino).<br>( ) Não binário (não me percebo em nenhum dos sexos).<br>( ) Prefiro não responder |
| 5. Com quem você mora? | 5. Com quem você mora? |
| 6. Há quanto tempo você mora com essas pessoas? | 6. Há quanto tempo você mora com essas pessoas? |
| 7. Quantas vezes você mudou de residência nos últimos 5 anos? | 7. Quantas vezes você mudou de residência nos últimos 5 anos? |

| | |
|---|---|
| 8. Por favor, descreva quem você considera ser sua família (por exemplo, 1 ou 2 pais biológicos, irmãos, avôs, amigos na rua, uma família adotiva, etc.) | 8. Por favor, descreva quem você considera ser sua família (por exemplo, 1 ou 2 pais biológicos, irmãos, avôs, amigos na rua, uma família adotiva, etc.) |
| 9. Com que raça você se identifica?<br>( ) Negra<br>( ) Parda<br>( ) Branca<br>( ) Outros | 9. Com que raça você se identifica?<br>( ) Negra<br>( ) Parda<br>( ) Branca<br>( ) Indígena<br>( ) Asiática<br>( ) Outro<br>( ) Prefiro não responder |
| 10. Qual a sua Renda Familiar?<br>( ) Menor que 1 salário mínimo<br>( ) Mais que 1 até 2 salários mínimos<br>( ) Mais que 2 até 4 salários mínimos<br>( ) Mais que 4 até 10 salários mínimos<br>( ) Mais que 10 até 20 salários mínimos<br>( ) Mais que 20 salários mínimos | 10. Qual a sua Renda Familiar?<br>( ) Menor que 1 salário mínimo<br>( ) Mais que 1 até 2 salários mínimos<br>( ) Mais que 2 até 4 salários mínimos<br>( ) Mais que 4 até 10 salários mínimos<br>( ) Mais que 10 até 20 salários mínimos<br>( ) Mais que 20 salários mínimos |
| 11. Qual a sua Religião?<br>( ) nenhuma<br>( ) católica<br>( ) evangélica<br>( ) espírita<br>( ) matriz afro<br>( ) matriz oriental<br>( ) outra | 11. Qual a sua Religião?<br>( ) Nenhuma<br>( ) Católica<br>( ) Evangélica<br>( ) Espírita<br>( ) Candomblé<br>( ) Umbanda<br>( ) Budismo<br>( ) Outra |
| | 12. Qual sua participação na renda familiar?<br>( ) Nenhuma<br>( ) Parcial<br>( ) Total |
| | 13. Você recebe BPC (Benefício de Prestação Continuada)?<br>( ) Sim. Eu recebo<br>( ) Não recebo |
| | 14. Se você recebe o BPC (Benefício de Prestação Continuada), como utiliza esse benefício? |

**Fonte**: O autor (2022), adaptado de Ferreira *et al.* (2022).

Como foi possível verificar, a “seção A” da versão brasileira da CYRM-19Br sofreu algumas alterações, dentre elas, as questões 3, 12, 13 e 14 foram acrescentadas, de acordo com as especificidades da pesquisa e da população-alvo. Por exemplo, a questão 3 foi introduzida para poder mapear a localização geográfica de cada respondente. Como também serviu para atender os critérios de inclusão da amostra, de acordo com os objetivos da pesquisa, que delimitava a cidade de Recife/PE e sua Região Metropolitana.

Já as questões 12, 13 e 14 foram adicionadas, tendo por objetivo identificar se as juventudes Surdas acessam recursos outros que lhes assistem e dão suporte

financeiro. Dessa forma, foi perguntado se de fato recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e se, ao receberem, como, de fato, fazem uso deste.

As questões 2, 4, 9 e 11 foram alteradas em seu texto original e/ou nas opções de respostas. A questão de número 2, originalmente, perguntava apenas: “Você estuda? Sim ou Não”. E pedia para descrever o(s) motivo(s) que levaram as/os jovens a não estudarem. Após análise do instrumento, verificou-se a necessidade de agrupar essa questão com a questão 3 do texto original da CYRM-19BR, que perguntava sobre o ano/série que a/o jovem estudava. Dessa forma, a questão reorganizada passou a contemplar o texto da versão original com novas opções de resposta, as quais nomeiam os níveis de escolarização para torná-la mais objetiva e inteligível ao público-alvo.

As demais questões 4, 9 e 11 mantiveram o texto original, modificando apenas as opções de resposta, as quais apresentavam anteriormente restrição de respostas ou falta de opções. Com as modificações feitas, foi possível contemplar um maior número de expressões de identidade de gênero/orientação sexual, pertencimento étnico-racial e religioso.

Conforme registro do Diário de Tradução, após finalizar as alterações na seção A, que tratam do questionário sociodemográfico da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br), bem como da seção B, cujas afirmações foram elaboradas em parceria com o Comitê Consultivo Local e tratam da realidade/condição de vida e desafios das Juventudes Surdas, encaminhamos aos autores da Escala para que realizassem sua avaliação, de modo que pudessem manter a integridade do instrumento.

### 5.1.2 Tradução Inicial: do idioma de origem à língua-alvo

Recebida a autorização dos autores da escala, mediante as alterações feitas, foi realizada a tradução inicial do instrumento, seguindo as instruções de Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 424), nas quais “[...] é sugerida a presença de, ao menos, dois tradutores bilingues para a realização deste processo”. Do mesmo modo, Quadros e Segala (2015) corroboram com a importância da presença de profissionais capacitados para a realização do processo de tradução e descrevem o nível/tipo de conhecimento necessários para essa tarefa:

> [...] para traduzir os textos escritos na Língua Portuguesa para a Libras, o tradutor deve ter domínio das duas línguas: suas variações linguísticas, sociais e culturais, conhecimento semiótico, conhecimento das modalidades dessas línguas para então, produzir um texto em Libras (QUADROS; SEGALA, 2015, p. 372).

Dessa forma, dois profissionais da área de tradução e interpretação da Libras/Português foram convidados para participar. Vale salientar que a escolha dos profissionais se deu por conveniência, ou seja, foi feito o convite a profissionais já conhecidos do pesquisador, porém ambos não possuíam domínio nem sobre o processo de adaptação transcultural de instrumentos psicológicos, tão pouco sobre o construto resiliência.

De acordo com o Diário de Tradução:

> Nesta etapa, convidamos os tradutores profissionais para realizar a tradução inicial da Língua Portuguesa do texto original da CYRM-19Br para a Libras. Para isso, combinamos com os tradutores, como forma de padronizar o registro da tradução, o uso de glosas, de forma simplificada, a fim de poder favorecer a leitura de jovens Surdas e Surdos (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2022, s. p.).

Como mencionado, os profissionais usaram “o sistema de notação por palavras”, comumente conhecido como “Glosas”, ou ainda, “transcrição simplificada” (FELIPE, 1998), cujas “[...] as palavras de uma língua oral são usadas para representar um sinal de forma aproximada” (PAIVA *et al.* 2016, p. 22).

Assim, neste estudo, de forma simplificada, adotamos o uso das glosas, seguindo algumas das instruções de Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1998) : a representação dos sinais em Libras através das palavras escritas com letras maiúsculas; o uso do arroba “@”, já que em Libras os sinais em sua maioria são destituídos da marcação de gênero; além da utilização do hífen “-” em sinais compostos e a descrição do uso de outros recursos da Libras como classificadores e traços não-manuais/expressões corporais, por meio do colchete “[ ]”.

Vale salientar que não é objetivo desta pesquisa analisar o sistema de notação por palavras (glosas) em suas diretrizes, por entender que esta foi a estratégia possível para favorecer o processo de tradução inicial do conteúdo do instrumento em Português para a Libras, sabendo-se que as modalidades das línguas diferem entre si.

Para uma melhor análise do tipo “termo a termo”, o pesquisador unificou, em um quadro com os itens originais da Escala em Língua Portuguesa, como também as traduções por glosas feitas pelos profissionais de forma independente, aqui denominados de (T1) e (T2), de cada seção e item correspondente.

**Quadro 7** – Tradução Inicial da “Seção A” CYRM-19Br para a Libras através do sistema de notação por palavras (Glosas)

| Itens | Texto em Português da Seção A da CYRM-19Br | Glosas da Tradução 1 (T1) | Glosas da Tradução 2 (T2) |
|---|---|---|---|
| 01 | Qual é a sua data de nascimento? | QUAL DIA ANIVERSÁRIO SEU? | PASSADO QUAL DIA VOCÊ NASCER BEBÊ? |
| 02 | Qual é o seu grau de escolaridade? | VOCÊ ESTUDAR QUAL? | QUAL ESCOLA SÉRIE VOCÊ ESTUDAR? |
| 03 | Em qual cidade e bairro você mo2ra? | ONDE VOCÊ MORAR CIDADE-BAIRRO? | ONDE BAIRRO-CIDADE VOCÊ CASA? |
| 04 | Como você se auto identifica quanto a seu sexo/gênero? | EU PERCEBO MEU SEXO QUAL? | COMO VOCÊ SENTE GÊNERO SEU? |
| 05 | Com quem você mora? | VOCÊ MORAR PESSOA QUEM? | QUEM PESSOAS MORAR DENTRO CASA SUA? |
| 06 | Há quanto tempo você mora com essas pessoas? | VOCÊ MORAR PESSOAS TEMPO QUANTO? | QUANTO TEMPO ANOS VOCÊ MORAR PESSOAS SUA CASA? |
| 07 | Quantas vezes você mudou de residência nos últimos 5 anos? | VOCÊ MUDAR CASA 5 ANOS PASSADO TEMPO QUAL? | PERIODO 5 ANOS PASSADO QUANTAS CASA VOCÊ MUDAR? |
| 08 | Descreva quem você considera ser sua família. | QUEM É FAMÍLIA SUA? EXPLIQUE | SUA FAMÍLIA QUAIS PESSOAS? EXPLIQUE. |
| 09 | Com que raça você se identifica? | COR-PELE SUA QUAL? | QUAL IDENTIDADE RAÇA SUA? |
| 10 | Qual sua Renda Familiar? | FAMÍLIA GANHAR QUANTO? | QUANTO SALÁRIO FAMÍLIA SUA TOTAL? |
| 11 | Qual sua participação na renda familiar? | VOCÊ AJUDAR FAMÍLIA DINHEIRO DENTRO CASA SUA? | VOCÊ PAGAR AS COISAS DENTRO SUA CASA DINHEIRO SEU? |
| 12 | Você recebe BPC (Benefício de Prestação Continuada)? | VOCÊ RECEBER BPC / DINHEIRO GOVERNO? | VOCÊ RECEBE SALÁRIO GOVERNO BPC? |
| 13 | Se você recebe o BPC como utiliza esse benefício? | VOCÊ USAR DINHEIRO BPC COMO? | BPC REBECER VOCÊ GASTAR COMO? |
| 14 | Qual sua religião? | VOCÊ TER RELIGIÃO QUAL? | QUAL RELIGIÃO SUA? |
| **Itens** | **Texto em Português da Seção B da CYRM-19Br** | **Glosas da Tradução 1 (T1)** | **Glosas da Tradução 2 (T2)** |
| 01 | Sinto orgulho em ser Surda/o e expressar minha cultura através da Libras. | EU SENTIR ORGULHO SER SURD@ MOSTRAR CULTURA MINHA LIBRAS | EU SENTIR ORGULHO IDENTIDADE SURD@ USAR LIBRAS COMUNICAÇÃO |
| 02 | A Libras me ajuda no meu desempenho escolar e na compreensão do mundo e de minhas relações interpessoais. | LIBRAS AJUDA EU DESENVOLVER ESCOLA ENTENDER MUNDO E RELAÇÃO COM PESSOAS | LIBRAS AJUDAR A APRENDER ESCOLA ESTUDAR TAMBÉM MELHORAR RELAÇÕES COM PESSOAS |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 03 | Já sofri discriminação ou preconceito por ser Surda/o e usar a Libras para me comunicar. | EU JÁ SOFRER PRECONCEITO EU SURD@ E USAR LIBRAS COMUNICAR PESSOAS | EU JA SOFRER DISCRIMINAÇÃO PORQUE SOU SURD@ TAMBÉM USAR LIBRAS COMUNICAÇÃO |
| 04 | Eu sou capaz de resolver problemas sem prejudicar a mim mesmo ou a outros | EU CONSEGUIR PROBLEMA RESOLVER NÃO ATRAPALHAR EU E OUTRAS PESSOAS | EU CONSEGUIR RESOLVER PROBLEMAS NÃO PREJUDICAR EU NEM PESSOAS OUTRAS |
| 05 | Ter Amigas/os Surdas/os ou Ouvintes, dentro e fora da escola, me ajuda a enfrentar as dificuldades da minha vida. | TER AMIG@S SURD@S TAMBÉM OUVINTES ESCOLA DENTRO FORA AJUDAR FORÇA ENFRENTAR SUPERAR BARREIRA DIFICULDADE VIDA MINHA | TER AMIGOS SURD@S TAMBÉM OUVINTES DENTRO ESCOLA E FORA ESCOLA AJUDAR A SUPERAR PROBLEMAS VIDA MINHA |
| 06 | Eu tenho acesso rápido e fácil as informações em diversos contextos. | EU TER INFORMAÇÃO FÁCIL RÁPIDO ASSUNTO TUDO | EU ENCONTRO INFORMAÇÃO RÁPIDO E FÁCIL CONTEXTOS TODOS |
| 07 | Minha escola é um local que promove inclusão e acessibilidade | ESCOLA MINHA É LUGAR TER DENTRO INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE | ESCOLA MINHA TER INCLUSÃO TAMBÉM ACESSIBILIDADE VERDADE |
| 08 | Já deixei de fazer alguma coisa ou perdi oportunidades de estudo, trabalho ou relacionamento por ser Surda/Surdo | JÁ PERDER OPORTUNIDADE TRABAHAR ESTUDAR RELACIONAMENTO PORQUE IDENTIDADE SURD@ | EU PERDER OPORTUNIDADE VAGA TRABALHAR OU ESTUDAR TAMBÉM RELACIONAMENTOS PORQUE SOU SURD@ |
| 09 | Eu me sinto na mesma condição de oportunidades, participação e aprendizado das pessoas ouvintes | EU SENTIR IGUAL PESSOA OUVINTE DIFERENÇA NÃO TER | EU SENTIR IGUAL CAPAZ PESSOA OUVINTE APRENDER TAMBÉM OPORTUNIDADES |
| 10 | Sou fluente em Libras, e tenho domínio na língua portuguesa na modalidade escrita (ler e escrever bem) | EU JÁ USAR LIBRAS ÓTIMO SABER PORTUGUÊS LER ESCREVER BOM TAMBÉM | EU TER FLUÊNCIA LIBRAS TAMBÉM PORTUGUÊS ESCRITO SABER LER E ESCREVER NÃO DEFEITOS |
| **Itens** | **Texto em Português da Seção C da CYRM-19Br** | **Glosas da Tradução 1 (T1)** | **Glosas da Tradução 2 (T2)** |
| 01 | Eu ajudo e coopero com as pessoas a minha volta | EU AJUDAR PESSOAS PERTO | EU APOIAR PESSOAS PERTO |
| 02 | O estudo é importante para mim | ESTUDAR IMPORTANTE EU ACHAR | IMPORTANTE ESTUDAR |
| 03 | Meus pais/ responsáveis tomam conta de mim com atenção | FAMÍLIA MINHA OU RESPONSÁVEL CUIDAR EU E TER ATENÇÃO | MEU PAI MINHA MÃE OU FAMÍLIA CUIDAR DE MIM ATENÇÃO TER |
| 04 | Meus pais/ responsáveis sabem bastante coisas sobre mim | FAMÍLIA MINHA OU RESPONSÁVEL CONHECER MUITO ASSUNTO MEU | FAMÍLIA MINHA CONHECER PROFUNDO PERSONALIDADE MINHA VIDA |
| 05 | Eu me esforço para terminar aquilo que começo | EU ESFORÇO TERMINAR COISA COMEÇAR | EU ESFORÇO FAZER COISAS ATÉ FINAL |
| 06 | As pessoas me acham divertido/a e fácil de conviver | OPINIÃO PESSOAS ACHAR EU SER | PESSOAS ACHAR EU SER DIVERTID@ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | DIVERTID@ FÁCIL VIVER JUNTO | TAMBÉM FÁCIL VIDA JUNTO |
| 07 | Eu converso com minha família ou responsáveis sobre meus sentimentos | EU CONVERSAR FAMÍLIA OU RESPONSÁVEL MEU ASSUNTO SENTIMENTOS MEU | EU CONVERSAR DESABAFAR FAMÍLIA MINHA ASSUNTO SENTIMENTO EMOÇÃO MEU |
| 08 | Minha família fica ao meu lado em momentos difíceis | MOMENTO DIFÍCIL FAMÍLIA FICAR PERTO APOIAR | MOMENTO DIFÍCIL VIDA FAMÍLIA MINHA FICAR PERTO AJUDAR |
| 09 | Eu tenho oportunidade de mostrar aos outros que estou me tornando um adulto e que posso agir com responsabilidade | EU MOSTRAR PESSOAS CRESCER ADULTO RESPONSÁVEL AGORA SER | EU TER OPORTUNIDADE MOSTRAR JA CRESCER AGORA ADULTO MADUR@ RESPONSÁVEL SER |
| 10 | Eu tenho consciência dos meus pontos fortes | EU SABER QUALIDADE MINHA | EU CONHECER PROFUNDO QUALIDADE MINHA |
| 11 | Eu acho importante ajudar/trabalhar/servir a minha comunidade | EU AJUDAR TRABALHAR COMUNIDADE MINHA É IMPORTANTE | IMPORTANTE AJUDAR COMUNIDADE MINHA |
| 12 | Desejo ter um trabalho com carteira assinada | EU TER DESEJO TRABALHAR CARTEIRA ASSINADA | EU TER VONTADE TRABALHAR CARTEIRA ASSINADA |
| 13 | Eu me sinto seguro quando estou com minha família ou responsáveis | EU SENTIR SEGUR@ JUNTO FAMÍLIA OU RESPONSÁVEL MEU | EU SENTIR SEGUR@ PERTO FAMÍLIA MINHA |
| 14 | Eu gosto das tradições de minha família ou responsáveis, por exemplo: das festas que costumam fazer, das comemorações, dos seus hábitos | EU GOSTAR TRADIÇÃO FAMÍLIA MINHA OU RESPONSÁVEIS EXEMPLO FESTAS E COSTUMES | EU GOSTAR TRADIÇÕES TAMBÉM FESTAS FAMÍLIA MINHA |
| 15 | No geral, eu tenho muito do que me orgulhar de mim mesmo | EU PERCEBER VIDA MINHA TER MUITA COISA BOA ORGULHO TER | EU SENTIR VIDA MINHA TER COISA BOA VÁRIAS EU SENTIR ORGULHO |
| 16 | Ir à escola me ajudará a ter uma vida melhor no futuro | IR ESCOLA AJUDAR EU VIDA EU TER VIDA MELHOR FUTURO | EU OPINIÃO ESCOLA AJUDAR MELHOR FUTURO |
| 17 | Minha família apoia meus sonhos e projetos de vida | FAMÍLIA MINHA APOIAR EU FAZER MEU SONHO | FAMÍLIA MINHA APOIO MEU PROJETO VIDA |
| 18 | No geral, eu lido bem com os problemas que aparecem na minha vida | EU RESOLVER PROBLEMA VIDA MINHA EU CONSEGUIR | EU CAPAZ RESOLVER PROBLEMA VIDA MINHA |

**Fonte**: O autor (2022).

De posse das versões traduzidas, foi possível estabelecer uma relação entre as duas traduções, mediante o uso das glosas, o que possibilitou verificar a compatibilidade dos termos entre si. Segundo o Diário de Tradução:

> O processo de tradução inicial foi realizado em sete dias - ambos não sabiam que havia outro profissional trabalhando no mesmo texto - onde ao final, os tradutores enviaram suas versões para o

> pesquisador, o qual iniciou o processo de compilação entre as duas versões, e em seguida encaminhou as versões traduzidas ao Comitê Consultivo, a fim de alcançar uma síntese coerente, que servisse como a primeira versão da escala adaptada para a Libras (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2022, s. p.).

Após esse movimento, o pesquisador seguiu com a tarefa de combinar os elementos para poder contemplar as contribuições dos tradutores; porém visando manter a integridade do texto original, as glosas foram avaliadas juntamente com o Comitê Consultivo, buscando maior aceitação sobre a combinação dos itens, para que não ocorresse a descaracterização da Escala.

### 5.1.3 Síntese das versões traduzidas e o processo de equivalência

Como orienta Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 425), “[...] a avaliação das diferentes traduções de um instrumento deve ser feita para cada item em particular”. Ou seja, é nesta etapa que acontece de forma mais profunda/técnica o processo de avaliação termo a termo, o qual busca estabelecer a equivalência entre o conteúdo original e o conteúdo adaptado, abarcando os seguintes aspectos:

> [...] *equivalência semântica* [que] objetiva avaliar se as palavras apresentam o mesmo significado, se o item apresenta mais de um significado e se existem erros gramaticais na tradução; *(2) equivalência idiomática* refere-se a avaliar se os itens de difícil tradução do instrumento original foram adaptados por uma expressão equivalente que não tenha mudado o signficado cultural equivalente do item; *(3) equivalência experencial* refere-se a observar se determinado item de um instrumento é aplicável na nova cultura e, em caso negativo, substituir por algum item equivalente; *(4) equivalência conceitual* busca avaliar se determinado termo ou expressão, [...] traduzido adequadamente, avalia o mesmo aspecto em diferentes culturas (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 425, grifos nossos).

Atendendo a avaliação e o processo de equivalência julgado pelo grupo de especialistas, apresentamos o quadro-síntese das versões traduzidas:

**Quadro 8** - Síntese das Traduções iniciais da CYRM-19Br para a Libras através do sistema de notação por palavras (Glosas)

| Itens | Texto em Português da Seção A da CYRM-19Br | Glosas da Tradução 1 (T1) | Glosas da Tradução 2 (T2) | Síntese das Glosas Traduzidas |
|---|---|---|---|---|
| 01 | Qual é a sua data de nascimento? | QUAL DIA ANIVERSÁRIO SEU? | PASSADO QUAL DIA VOCÊ NASCER BEBÊ? | QUAL DIA VOCÊ NASCER? |
| 02 | Qual é o seu grau de escolaridade? | VOCÊ ESTUDAR QUAL? | QUAL ESCOLA SÉRIE VOCÊ ESTUDAR? | QUAL ESTUDAR VOCÊ TER? |
| 03 | Em qual cidade e bairro você mora? | ONDE VOCÊ MORAR CIDADE-BAIRRO? | ONDE BAIRRO-CIDADE VOCÊ CASA? | QUAL CIDADE E BAIRRO VOCÊ MORAR? |
| 04 | Como você se auto identifica quanto a seu sexo/gênero? | EU PERCEBO MEU SEXO QUAL? | COMO VOCÊ SENTE GÊNERO SEU? | COMO EU PERCEBER MEU SEXO E GÊNERO? |
| 05 | Com quem você mora? | VOCÊ MORAR PESSOA QUEM? | QUEM PESSOAS MORAR DENTRO CASA SUA? | VOCÊ MORAR PESSOA JUNTO QUEM? |
| 06 | Há quanto tempo você mora com essas pessoas? | VOCÊ MORAR PESSOAS TEMPO QUANTO? | QUANTO TEMPO ANOS VOCÊ MORAR PESSOAS SUA CASA? | QUAL TEMPO/PERÍODO VOCÊ MORAR PESSOA JUNTO? |
| 07 | Quantas vezes você mudou de residência nos últimos 5 anos? | VOCÊ MUDAR CASA 5 ANOS PASSADO TEMPO QUAL? | PERIODO 5 ANOS PASSADO QUANTAS CASA VOCÊ MUDAR? | QUANTO VOCÊ MUDAR CASA TEMPO/PERÍODO 5 ANOS? |
| 08 | Descreva quem você considera ser sua família. | QUEM É FAMÍLIA SUA? EXPLIQUE | SUA FAMÍLIA QUAIS PESSOAS? EXPLIQUE. | FAMÍLIA SUA COMO? PESSOA QUEM? EXPLIQUE |
| 09 | Com que raça você se identifica? | COR-PELE SUA QUAL? | QUAL IDENTIDADE RAÇA SUA? | QUAL SUA IDENTIDADE RAÇA/COR? |
| 10 | Qual sua Renda Familiar? | FAMÍLIA GANHAR QUANTO? | QUANTO SALÁRIO FAMÍLIA SUA TOTAL? | SALÁRIO FAMÍLIA QUAL? |
| 11 | Qual sua participação na renda familiar? | VOCÊ AJUDAR FAMÍLIA DINHEIRO DENTRO CASA SUA? | VOCÊ PAGAR AS COISAS DENTRO SUA CASA DINHEIRO SEU? | VOCÊ AJUDAR FAMÍLIA SALÁRIO DAR? |
| 12 | Você recebe BPC (Benefício de Prestação Continuada)? | VOCÊ RECEBER BPC / DINHEIRO GOVERNO? | VOCÊ RECEBE SALÁRIO GOVERNO BPC? | VOCÊ SALÁRIO RECEBER BPC? |
| 13 | Se você recebe o BPC como utiliza esse benefício? | VOCÊ USAR DINHEIRO BPC COMO? | BPC REBECER VOCÊ GASTAR COMO? | BPC RECEBE SIM? USAR DINHEIRO COMO? |
| 14 | Qual sua religião? | VOCÊ TER RELIGIÃO QUAL? | QUAL RELIGIÃO SUA? | QUAL RELIGIÃO SUA? |
| **Itens** | **Seção B da CYRM-19Br em Português** | **Glosas da Tradução 1 (T1)** | **Glosas da Tradução 2 (T2)** | **Síntese das Glosas Traduzidas** |
| 01 | Sinto orgulho em ser Surda/o e expressar minha cultura através da Libras. | EU SENTIR ORGULHO SER SURD@ MOSTRAR CULTURA MINHA LIBRAS | EU SENTIR ORGULHO IDENTIDADE SURD@ USAR LIBRAS COMUNICAÇÃO | SENTIR ORGULHO IDENTIDADE SURD@ MINHA MOSTRAR CULTURA COMUNICAÇÃO LIBRAS |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 02 | A Libras me ajuda no meu desempenho escolar e na compreensão do mundo e de minhas relações interpessoais. | LIBRAS AJUDA EU DESENVOLVER ESCOLA ENTENDER MUNDO E RELAÇÃO COM PESSOAS | LIBRAS AJUDAR A APRENDER ESCOLA ESTUDAR TAMBÉM MELHORAR RELAÇÕES COM PESSOAS | LIBRAS AJUDAR DESENVOLVER ESTUDAR ENTENDER RELAÇÃO SOCIEDADE/MUNDO |
| 03 | Já sofri discriminação ou preconceito por ser Surda/o e usar a Libras para me comunicar. | EU JÁ SOFRER PRECONCEITO EU SURD@ E USAR LIBRAS COMUNICAR PESSOAS | EU JA SOFRER DISCRIMINAÇÃO PORQUE SOU SURD@ TAMBÉM USAR LIBRAS COMUNICAÇÃO | JÁ SOFRER PRECONCEITO SENTIR DISCRIMINAR IDENTIDADE SURD@ COMUNICAR LIBRAS |
| 04 | Eu sou capaz de resolver problemas sem prejudicar a mim mesmo ou a outros | EU CONSEGUIR PROBLEMA RESOLVER NÃO ATRAPALHAR EU E OUTRAS PESSOAS | EU CONSEGUIR RESOLVER PROBLEMAS NÃO PREJUDICAR EU NEM PESSOAS OUTRAS | EU CAPAZ SER PROBLEMA RESOLVER NÃO PREJUDICAR E PESSOAS OUTRAS |
| 05 | Ter Amigas/os Surdas/os ou Ouvintes, dentro e fora da escola, me ajuda a enfrentar as dificuldades da minha vida. | TER AMIG@S SURD@S TAMBÉM OUVINTES ESCOLA DENTRO FORA AJUDAR FORÇA ENFRENTAR SUPERAR BARREIRA DIFICULDADE VIDA MINHA | TER AMIGOS SURD@S TAMBÉM OUVINTES DENTRO ESCOLA E FORA ESCOLA AJUDAR A SUPERAR PROBLEMAS VIDA MINHA | TER AMIG@S SURD@S TAMBÉM OUVINTES ESCOLA DENTRO FORA AJUDAR FORÇA ENFRENTAR SUPERAR BARREIRA DIFICULDADE VIDA MINHA |
| 06 | Eu tenho acesso rápido e fácil as informações em diversos contextos. | EU TER INFORMAÇÃO FÁCIL RÁPIDO ASSUNTO TUDO | EU ENCONTRO INFORMAÇÃO RÁPIDO E FÁCIL CONTEXTOS TODOS | EU TER INFORMAÇÃO RÁPIDO E FÁCIL CONTEXTOS TODOS |
| 07 | Minha escola é um local que promove inclusão e acessibilidade | ESCOLA MINHA É LUGAR TER DENTRO INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE | ESCOLA MINHA TER INCLUSÃO TAMBÉM ACESSIBILIDADE VERDADE | ESCOLA MINHA É LUGAR TER ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO VERDADE/REAL |
| 08 | Já deixei de fazer alguma coisa ou perdi oportunidades de estudo, trabalho ou relacionamento por ser Surda/Surdo | JÁ PERDER OPORTUNIDADE TRABAHAR ESTUDAR RELACIONAMENTO PORQUE IDENTIDADE SURD@ | EU PERDER OPORTUNIDADE VAGA TRABALHAR OU ESTUDAR TAMBÉM RELACIONAMENTOS PORQUE SOU SURD@ | JÁ PERDER OPORTUNIDADE TRABALHAR ESTUDAR RELACIONAMENTO PORQUE IDENTIDADE SURD@ |
| 09 | Eu me sinto na mesma condição de oportunidades, participação e aprendizado das pessoas ouvintes | EU SENTIR IGUAL PESSOA OUVINTE DIFERENÇA NÃO TER | EU SENTIR IGUAL CAPAZ PESSOA OUVINTE APRENDER TAMBÉM OPORTUNIDADES | EU SENTIR IGUAL PESSOA OUVINTE OPORTUNIDADE TER APRENDER PARTICIPAR |
| 10 | Sou fluente em Libras, e tenho domínio na | EU JÁ USAR LIBRAS ÓTIMO | EU TER FLUÊNCIA LIBRAS TAMBÉM | EU TER FLUÊNCIA LIBRAS ÓTIMO |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | língua portuguesa na modalidade escrita (ler e escrever bem) | SABER PORTUGUÊS LER ESCREVER BOM TAMBÉM | PORTUGUÊS ESCRITO SABER LER E ESCREVER NÃO DEFEITOS | TAMBÉM SABER PORTUGUÊS LER E ESCREVER NÃO DEFEITOS |
| **Itens** | **Seção C da CYRM-19Br em Português** | **Glosas da Tradução 1 (T1)** | **Glosas da Tradução 2 (T2)** | **Síntese das Glosas Traduzidas** |
| 01 | Eu ajudo e coopero com as pessoas a minha volta | EU AJUDAR PESSOAS PERTO | EU APOIAR PESSOAS PERTO | EU AJUDAR TAMBÉM APOIAR BEM PESSOAS PRÓXIMAS |
| 02 | O estudo é importante para mim | ESTUDAR IMPORTANTE EU ACHAR | IMPORTANTE ESTUDAR | ESTUDAR IMPORTANTE EU ACHAR |
| 03 | Meus pais/ responsáveis tomam conta de mim com atenção | FAMÍLIA MINHA OU RESPONSÁVEL CUIDAR EU E TER ATENÇÃO | MEU PAI MINHA MÃE OU FAMÍLIA CUIDAR DE MIM ATENÇÃO TER | FAMÍLIA MINHA OU RESPONSÁVEL CUIDAR EU ATENÇÃO TER |
| 04 | Meus pais/ responsáveis sabem bastante coisas sobre mim | FAMÍLIA MINHA OU RESPONSÁVEL CONHECER MUITO ASSUNTO MEU | FAMÍLIA MINHA CONHECER PROFUNDO PERSONALIDADE MINHA VIDA | FAMÍLIA MINHA OU RESPONSÁVEL SABER PROFUNDO PERSONALIDADE MINHA |
| 05 | Eu me esforço para terminar aquilo que começo | EU ESFORÇO TERMINAR COISA COMEÇAR | EU ESFORÇO FAZER COISAS ATÉ FINAL | EU ESFORÇO FAZER TERMINAR ATIVIDADE COMEÇAR ATÉ FINAL |
| 06 | As pessoas me acham divertido/a e fácil de conviver | OPINIÃO PESSOAS ACHAR EU SER DIVERTID@ FÁCIL VIVER JUNTO | PESSOAS ACHAR EU SER DIVERTID@ TAMBÉM FÁCIL VIDA JUNTO | PESSOAS ACHAR EU DIVERTID@ FÁCIL DE VIVER JUNTO TAMBÉM |
| 07 | Eu converso com minha família ou responsáveis sobre meus sentimentos | EU CONVERSAR FAMÍLIA OU RESPONSÁVEL MEU ASSUNTO SENTIMENTOS MEU | EU CONVERSAR DESABAFAR FAMÍLIA MINHA ASSUNTO SENTIMENTO EMOÇÃO MEU | EU CONVERSAR DESABAFAR FAMÍLIA OU RESPONSÁVEL MEU ASSUNTO EMOÇÃO SENTIMENTO MEU |
| 08 | Minha família fica ao meu lado em momentos difíceis | MOMENTO DIFÍCIL FAMÍLIA FICAR PERTO APOIAR | MOMENTO DIFÍCIL VIDA FAMÍLIA MINHA FICAR PERTO AJUDAR | FAMÍLIA MINHA MOMENTO DIFÍCIL FICAR JUNTO EU AJUDAR |
| 09 | Eu tenho oportunidade de mostrar aos outros que estou me tornando um adulto e que posso agir com responsabilidade | EU MOSTRAR PESSOAS CRESCER ADULTO RESPONSÁVEL AGORA SER | EU TER OPORTUNIDADE MOSTRAR JA CRESCER AGORA ADULTO MADUR@ RESPONSÁVEL SER | EU TER OPORTUNIDADE MOSTRAR PESSOAS OUTRAS EU ADULTO MADUR@ RESPONSÁVEL AGORA SER |
| 10 | Eu tenho consciência dos meus pontos fortes | EU SABER QUALIDADE MINHA | EU CONHECER PROFUNDO QUALIDADE MINHA | EU CONHECER PROFUNDO EU PRÓPRIO QUALIDADE MINHA |
| 11 | Eu acho importante | EU AJUDAR | IMPORTANTE | IMPORTANTE |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ajudar/trabalhar/servir a minha comunidade | TRABALHAR COMUNIDADE MINHA É IMPORTANTE | AJUDAR COMUNIDADE MINHA | TRABALHAR, AJUDAR, SERVIR COMUNIDADE MINHA |
| 12 | Desejo ter um trabalho com carteira assinada | EU TER DESEJO TRABALHAR CARTEIRA ASSINADA | EU TER VONTADE TRABALHAR CARTEIRA ASSINADA | EU TER DESEJO VONTADE TRABALHAR CARTEIRA ASSINADA |
| 13 | Eu me sinto seguro quando estou com minha família ou responsáveis | EU SENTIR SEGUR@ JUNTO FAMÍLIA OU RESPONSÁVEL MEU | EU SENTIR SEGUR@ PERTO FAMÍLIA MINHA | EU SENTIR SEGUR@ JUNTO FAMÍLIA OU RESPONSÁVEL MEU |
| 14 | Eu gosto das tradições de minha família ou responsáveis, por exemplo: das festas que costumam fazer, das comemorações, dos seus hábitos | EU GOSTAR TRADIÇÃO FAMÍLIA MINHA OU RESPONSÁVEIS EXEMPLO FESTAS E COSTUMES | EU GOSTAR TRADIÇÕES TAMBÉM FESTAS FAMÍLIA MINHA | EU GOSTAR MUITO TRADIÇÃO FAMÍLIA MINHA OU RESPONSÁVEIS EXEMPLO FESTA, COMEMORAR, COSTUMES |
| 15 | No geral, eu tenho muito do que me orgulhar de mim mesmo | EU PERCEBER VIDA MINHA TER MUITA COISA BOA ORGULHO TER | EU SENTIR VIDA MINHA TER COISA BOA VÁRIAS EU SENTIR ORGULHO | EU TER ORGULHO VIDA MINHA EU PRÓPRIO |
| 16 | Ir à escola me ajudará a ter uma vida melhor no futuro | IR ESCOLA AJUDAR EU VIDA EU TER VIDA MELHOR FUTURO | EU OPINIÃO ESCOLA AJUDAR MELHOR FUTURO | EU OPINIÃO IR ESCOLA AJUDAR EU VIDA EU TER VIDA MELHOR FUTURO |
| 17 | Minha família apoia meus sonhos e projetos de vida | FAMÍLIA MINHA APOIAR EU FAZER MEU SONHO | FAMÍLIA MINHA APOIO MEU PROJETO VIDA | FAMÍLIA MINHA APOIAR SONHO MEU/PROJETO DE VIDA |
| 18 | No geral, eu lido bem com os problemas que aparecem na minha vida | EU RESOLVER PROBLEMA VIDA MINHA EU CONSEGUIR | EU CAPAZ RESOLVER PROBLEMA VIDA MINHA | EU CAPAZ RESOLVER PROBLEMA SURGIR VIDA MINHA |
| 19 | Eu tenho esperança de uma vida melhor | EU ESPERANÇA VIDA MELHOR FUTURO TER | EU TORCER FÉ FUTURO MELHOR VIDA | EU TORCER ESPERAR FÉ VIDA MELHOR FUTURO |

**Fonte**: O autor (2022).

Tendo chegado a um consenso sobre as versões traduzidas, deu-se início ao processo de gravação/sinalização de cada item em Libras a partir da síntese, configurando assim a primeira versão da CYRM-19Br adaptada para a Libras.

O registro do Diário de Tradução do pesquisador detalha como foi a filmagem da primeira versão da CYRM-19Br para a Libras:

> A gravação ocorreu em um estúdio de audiovisual, de uma faculdade particular do Recife, conforme autorização da direção mediante ofício

> de solicitação, e contou com a presença de uma estudante de comunicação e uma intérprete de libras - ambas conhecidas pelo pesquisador - para auxiliar nesse processo, que durou cerca de 3h horas. Para a gravação foi necessário o uso de: a) um a câmera profissional fixada em um tripé direcionada ao intérprete - que nesse caso, foi o pesquisador - b) um pano de fundo verde, específico para tratamento da imagem e/ou edições de vídeo; c) um notebook, o qual permitiu assistir cada vídeo filmado, possibilitando realizar ajustes, como também, ir armazenando os vídeos que estavam adequados (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2022, s. p.).

Finalizada a filmagem e o processo de edição, foi elaborado um formulário on-line, no qual foi possível inserir os vídeos com a sinalização de cada item em Libras, de acordo com as seções da CYRM-19Br, já apresentadas na metodologia e no anexo A.

Posteriormente, foi enviado ao Comitê de Especialistas para apreciação e deliberação sobre sua funcionalidade e equivalência nos quatro níveis, a fim de seguir para a próxima etapa, isto é, a avaliação das Juventudes Surdas.

### 5.1.4 Avaliação por especialistas: as contribuições do Comitê Consultivo Local (CCL)

Como mencionado na metodologia, desde o início desta pesquisa, quanto aos procedimentos de Adaptação Transcultural, foi formado um Comitê Consultivo Local com a presença de especialistas na área/temática e do público de interesse, a saber: sobre a Libras, sua gramática e variações, história, legislação e outros desdobramentos, como o processo de inclusão e educação de pessoas Surdas.

Convidamos seis profissionais por conveniência para nos auxiliarem no processo de avaliação e estabelecimento da equivalência dos itens da escala, de acordo com os fatores semânticos, idiomáticos, conceituais e experienciais, como citam Borsa, Damásio e Bandeira (2012).

Desse grupo de especialistas, três eram docentes de universidades públicas do estado de Pernambuco, com dedicação exclusiva, com mais de cinco anos de atuação, lecionando disciplinas que tratavam dos fundamentos da língua de sinais e/ou realizando projetos de pesquisa e ações extensionistas com/para a população surda, principalmente, no contexto socioeducacional. Sendo duas docentes do sexo feminino e um docente do masculino. As outras três eram intérpretes de Libras/Português, com mais de cinco anos de atuação, acompanhando pessoas

surdas em diversos espaços, contextos e níveis de ensino, sendo duas do sexo feminino e um do masculino.

Tendo essa configuração, o papel do Comitê Consultivo, na visão de Borsa, Damásio e Bandeira (2012), foi de:

> [...] considerar [...] se os termos ou as expressões podem ser generalizados para diferentes contextos e populações [...] e se as expressões são adequadas para aquele público a que o instrumento se destina. Aspectos da diagramação do instrumento também serão analisados, uma vez que estes são tão imprescindíveis quanto os aspectos linguísticos dos itens, principalmente em se tratando de instrumentos para uso com populações específicas [como no caso das juventudes surdas]. Também são analisadas [...] a adequação do tipo e do tamanho da fonte utilizada, a disposição das informações no instrumento, entre outros aspectos (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 425).

Nesse sentido, quando os autores se referem a “termos”, não significa apenas dizer as palavras ou o conteúdo da escala, mas toda a estrutura do instrumento. Também, os aspectos referentes a sua apresentação e o layout do instrumento. Um dos instrumentos utilizados na/para a coleta e construção dos dados foi o Protocolo de Avaliação por Especialistas, o qual corrobora diretamente com o objetivo de:

> [...] verificar em que medida os termos propostos estavam adequados e se poderiam ser generalizados [visto que] A tradução inicial, a síntese e a avaliação da versão são os primeiros passos ao processo de adaptação de um instrumento para uma nova cultura. Após a conclusão dessas etapas, a primeira versão ao instrumento [estará] pronta para uma próxima etapa [...] a avaliação do instrumento pelo público-alvo (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 425).

Com a conclusão dessas primeiras etapas, isto é, a tradução inicial, a síntese e sua avaliação além da avaliação do formulário on-line, o CCL deliberou sobre seguimento da pesquisa para a próxima etapa: a avaliação do público-alvo de nossa pesquisa, as Juventudes Surdas, agora em formato digital e em caráter extraordinário por conta da pandemia.

### 5.1.5 Avaliação pelas Juventudes Surdas: “tudo por nós, nada sem nós”

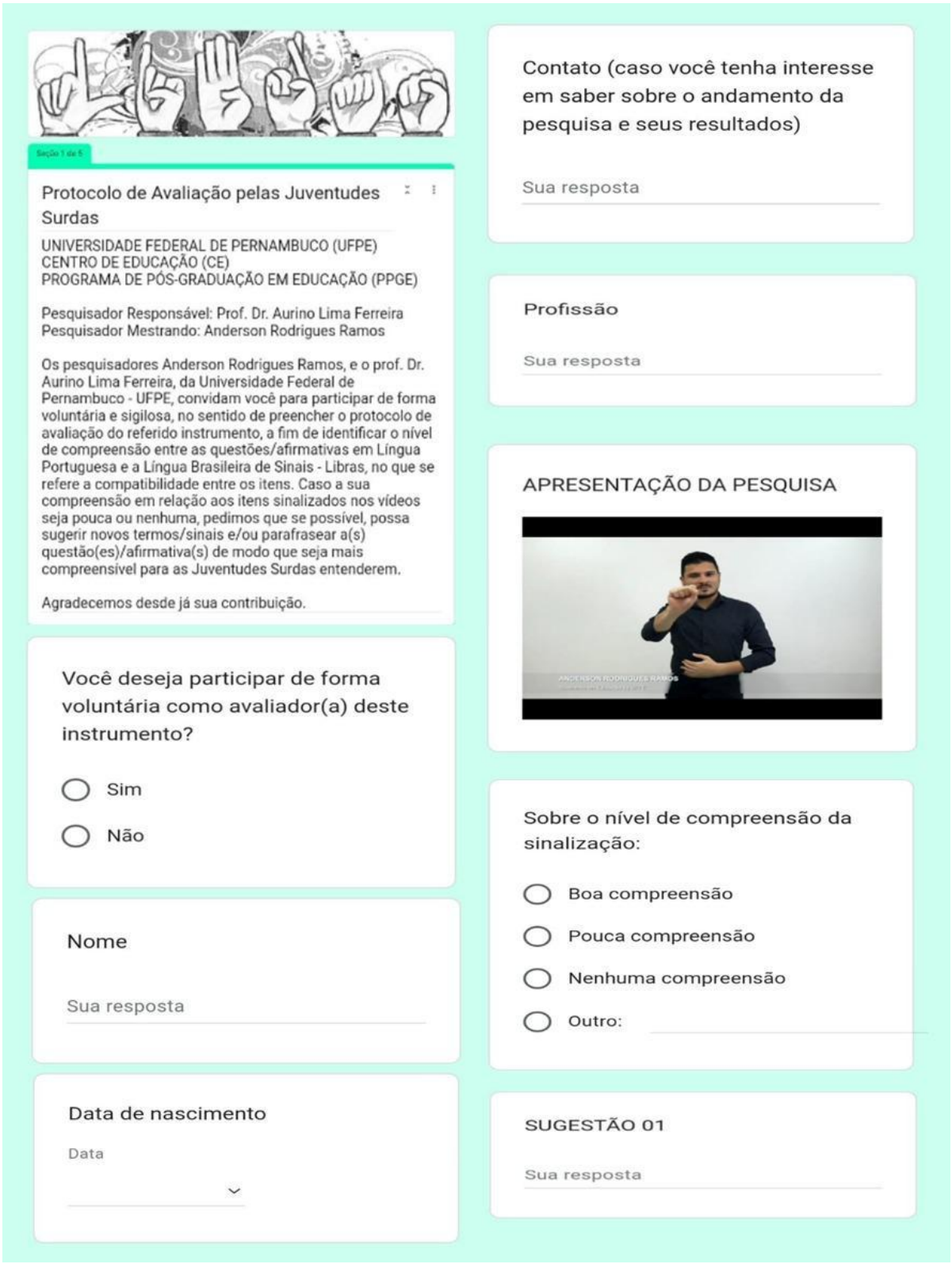
A etapa correspondente à avaliação pelo público-alvo de nossa pesquisa teve por objetivo verificar se os itens, as instruções e as opções de respostas da CYRM-19Br estavam compreensíveis para a realidade linguística e cultural das Juventudes Surdas. Nas palavras de Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 426): “[...] esse procedimento visa investigar [...] se as expressões correspondem àquelas utilizadas pelo grupo, entre outros aspectos”.

Vale ressaltar que a avaliação pelo público-alvo é uma etapa de considerável importância, pois, ao verificar o nível de compreensão do instrumento, relevaram a necessidade de ajuste de alguns itens e/ou apontaram novas considerações acerca do vocabulário utilizado e do processo cultural e linguístico pensado/utilizado, durante o percurso de adaptação. Nesse caso, jovens Surdas e Surdos receberam o convite através das redes sociais para realizar essa etapa avaliativa, que aconteceu de forma individual, para garantir maior nível de compreensão por parte da/do jovem.

Todavia muitas/os jovens, além de sofrerem com o isolamento social e a falta de acessibilidade comunicacional ao conteúdo das mídias, grande parte também sofreu pela falta de acesso à internet e/ou aparelhos que pudessem favorecer esse processo de comunicação como smartphones, notebooks e/ou computadores.

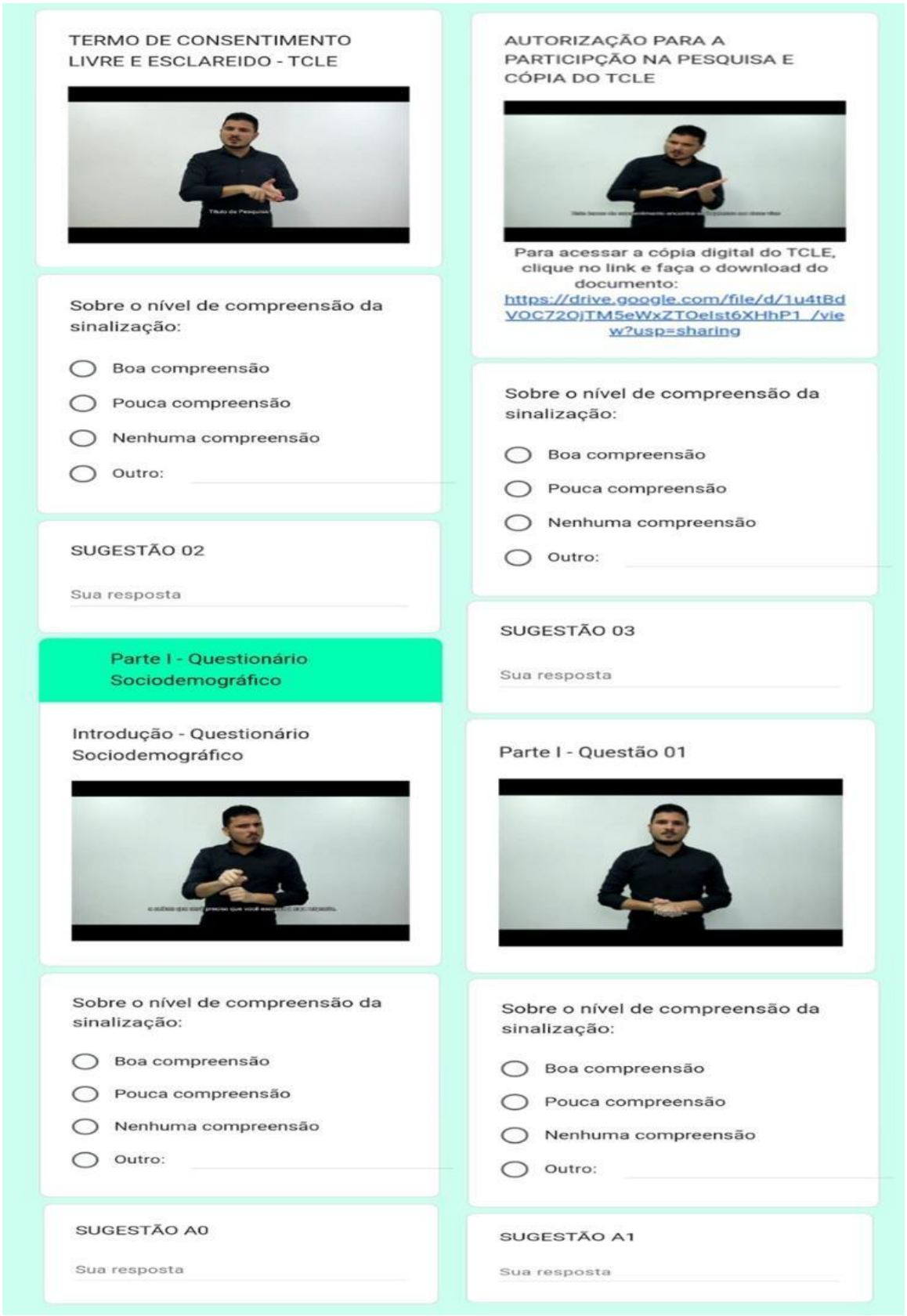
Por essa razão, alcançamos um quórum de quatro jovens para avaliarem de forma voluntária a primeira versão da escala adaptada para a Libras, sendo uma do sexo feminino e três do masculino. No link de acesso enviado, puderam ter acesso ao texto em português, as glosas e a filmagem da primeira versão. Nesse protocolo, denominado de “Avaliação pelas Juventudes Surdas”, cada jovem deveria responder sobre o nível de compreensão de sinalização feita e das glosas daquele item, como também apresentar sugestões e/ou críticas, caso achassem necessário. Conforme ilustra a imagem a seguir.

**Figura 17** – Protocolo de avaliação pelas juventudes Surdas (informações gerais do instrumento, contidas no formulário e apresentação da pesquisa)



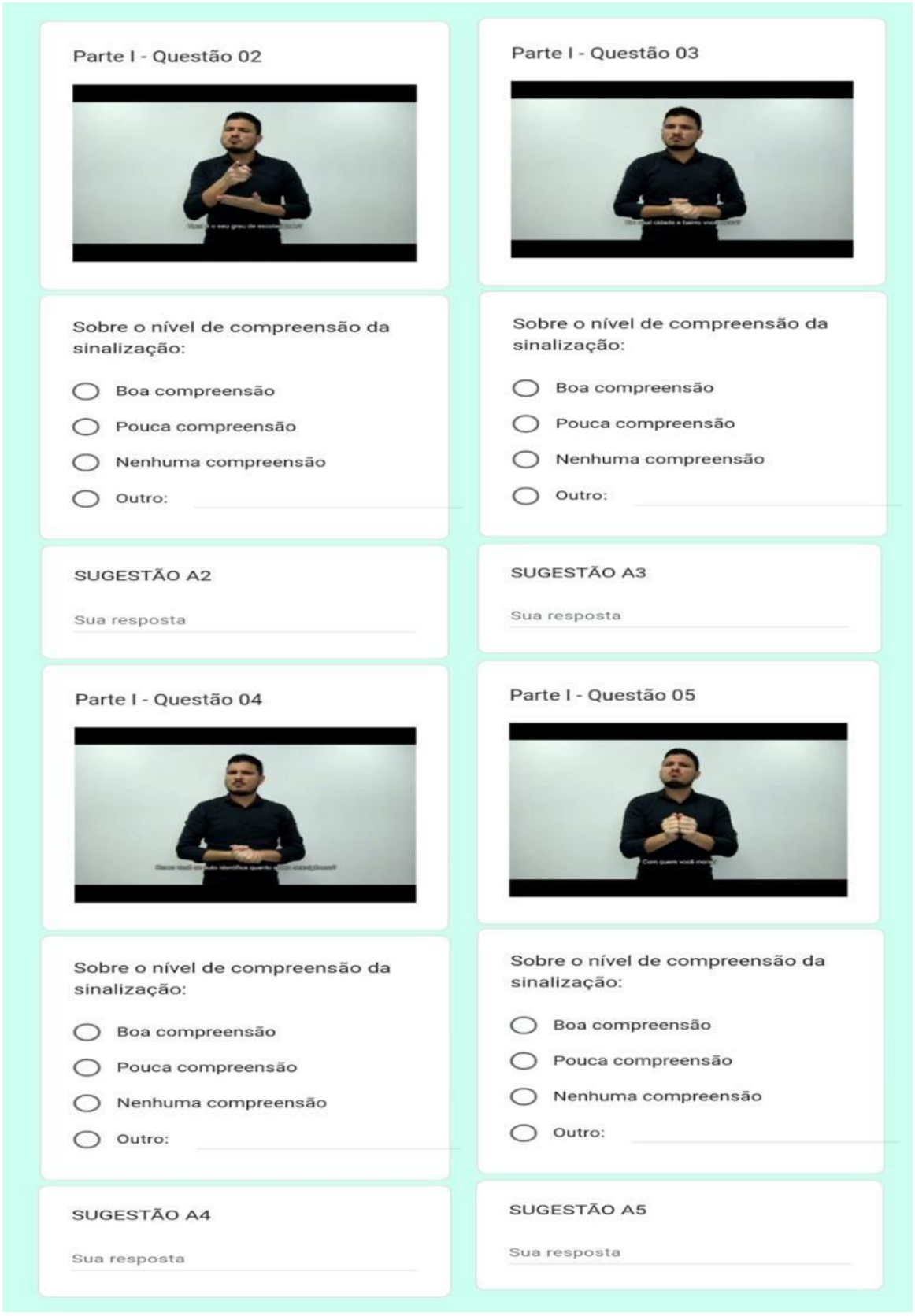

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 18** – Protocolo de avaliação pelas juventudes Surdas (TCLE e autorização de participação da pesquisa) e questionário sociodemográfico (item 01)



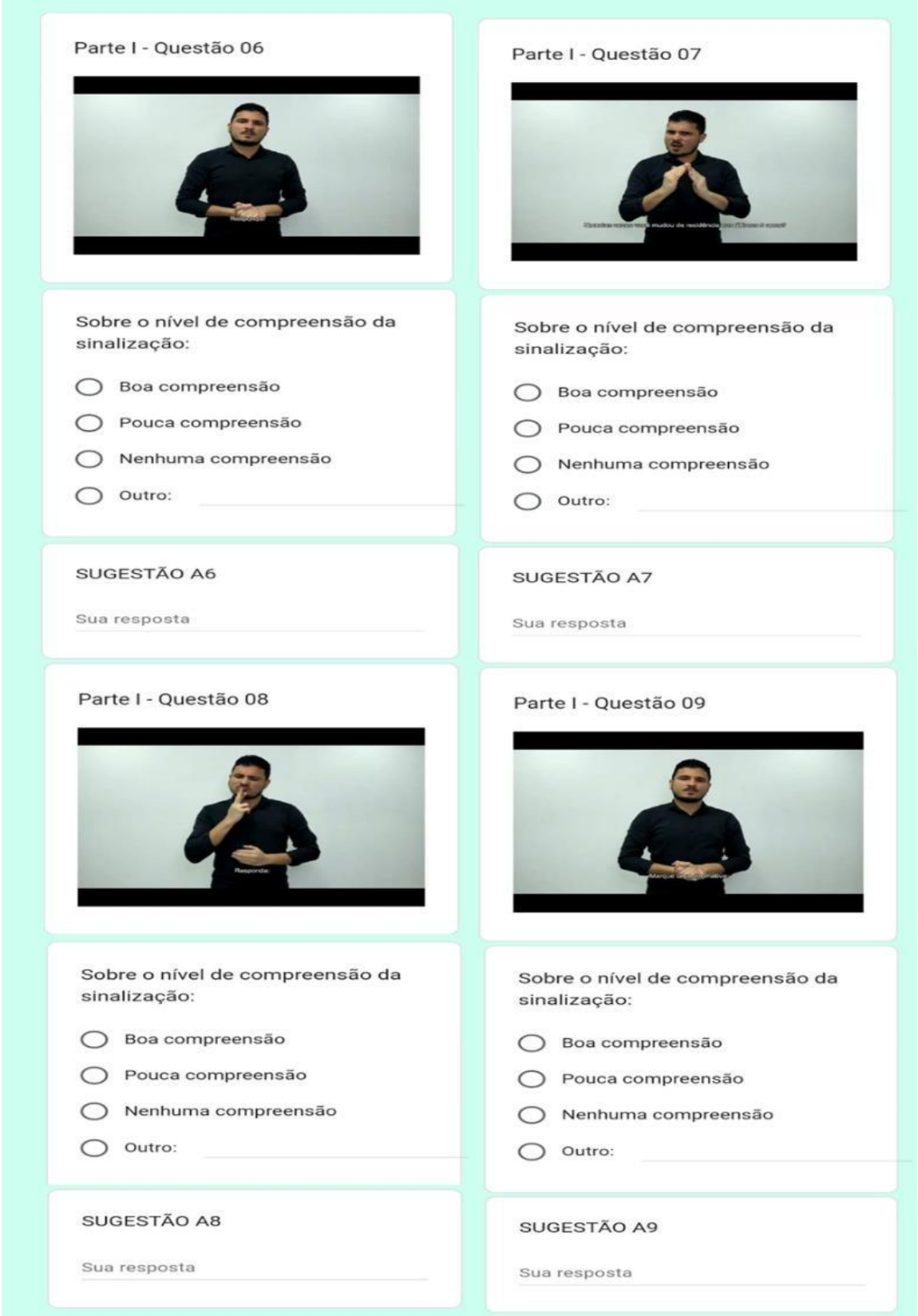

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 19** – Questionário sociodemográfico (itens de 01 a 05)



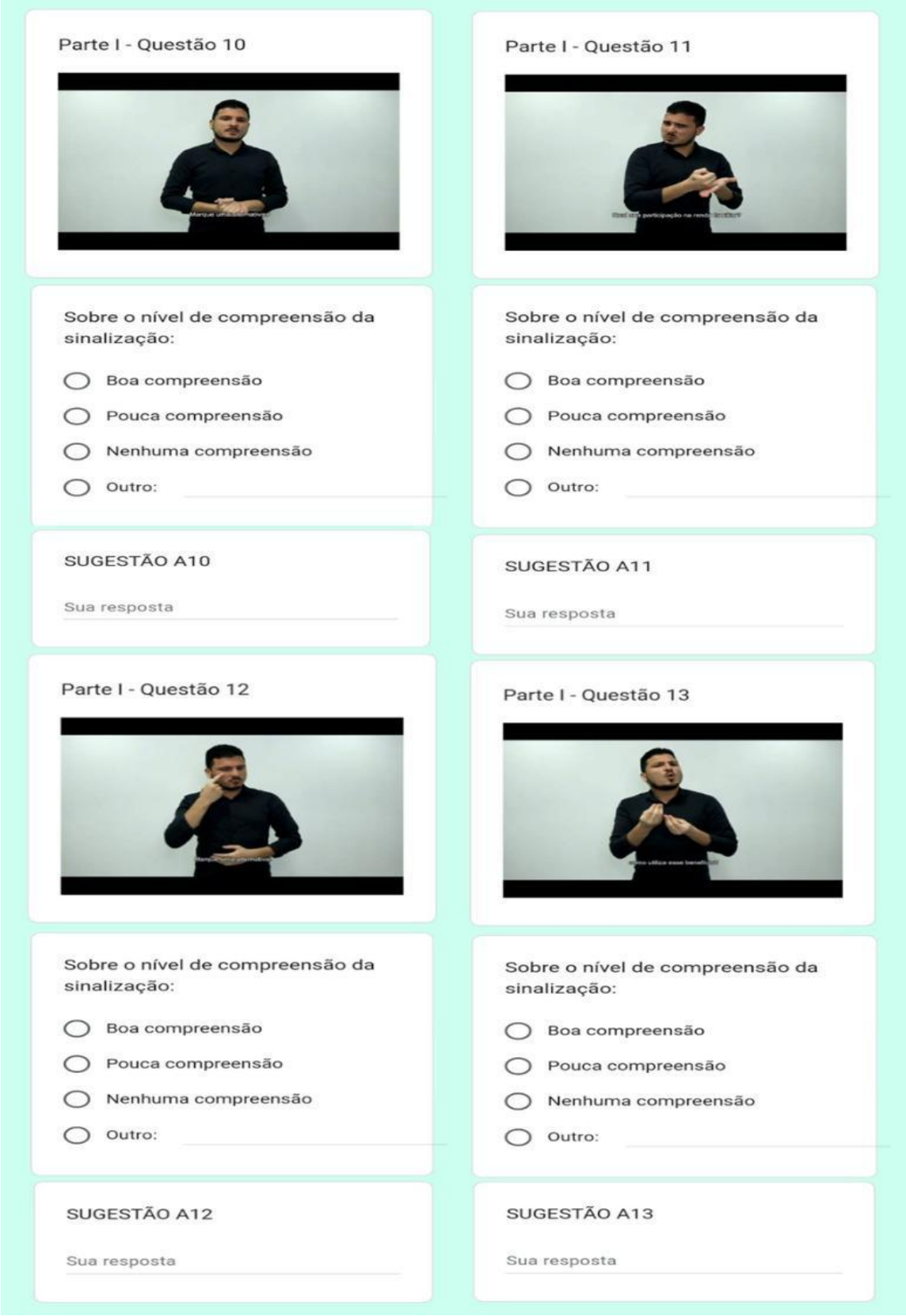

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 20** – Questionário sociodemográfico (itens de 06 a 09)



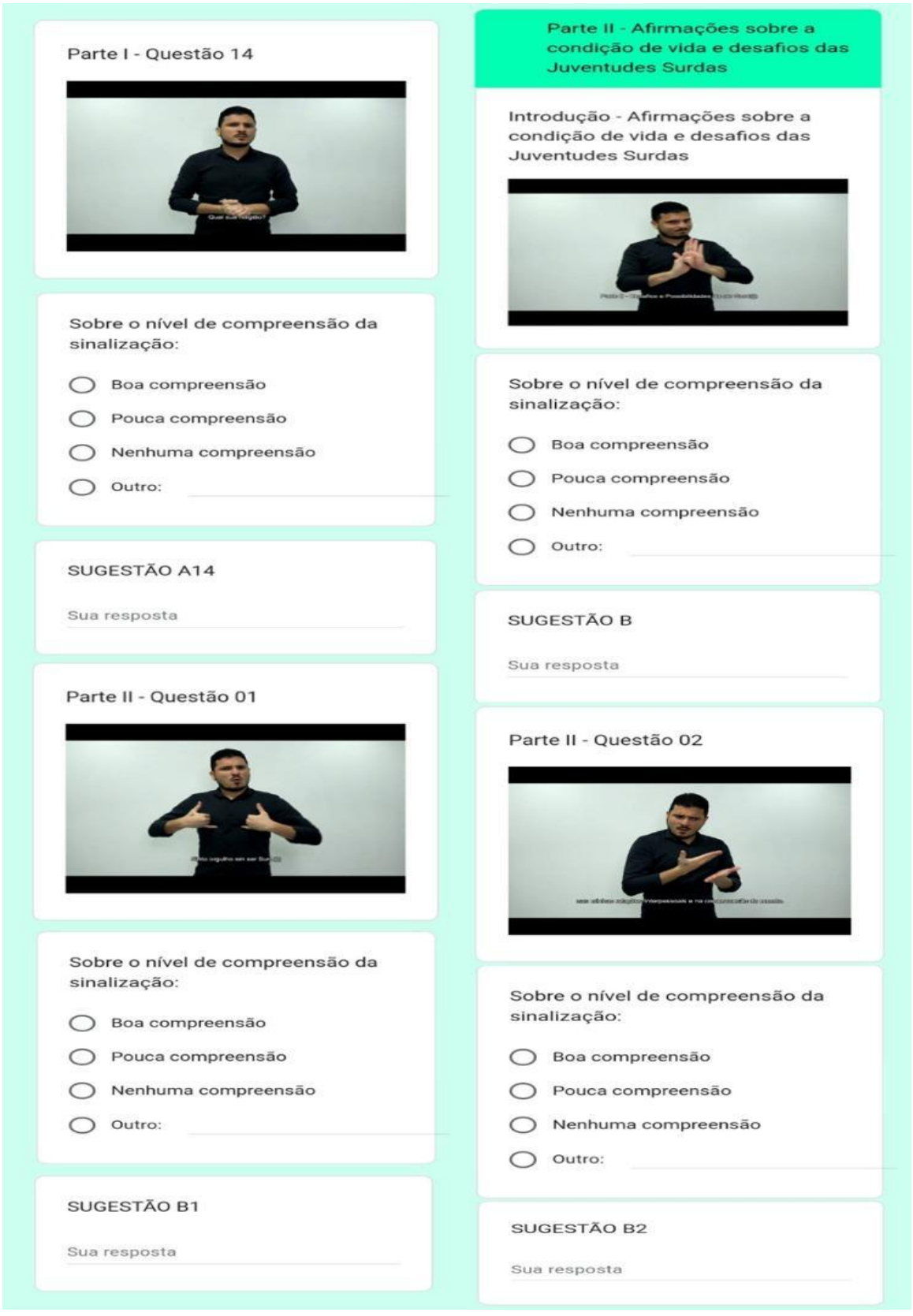

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 21** – Questionário sociodemográfico (itens de 10 a 13)



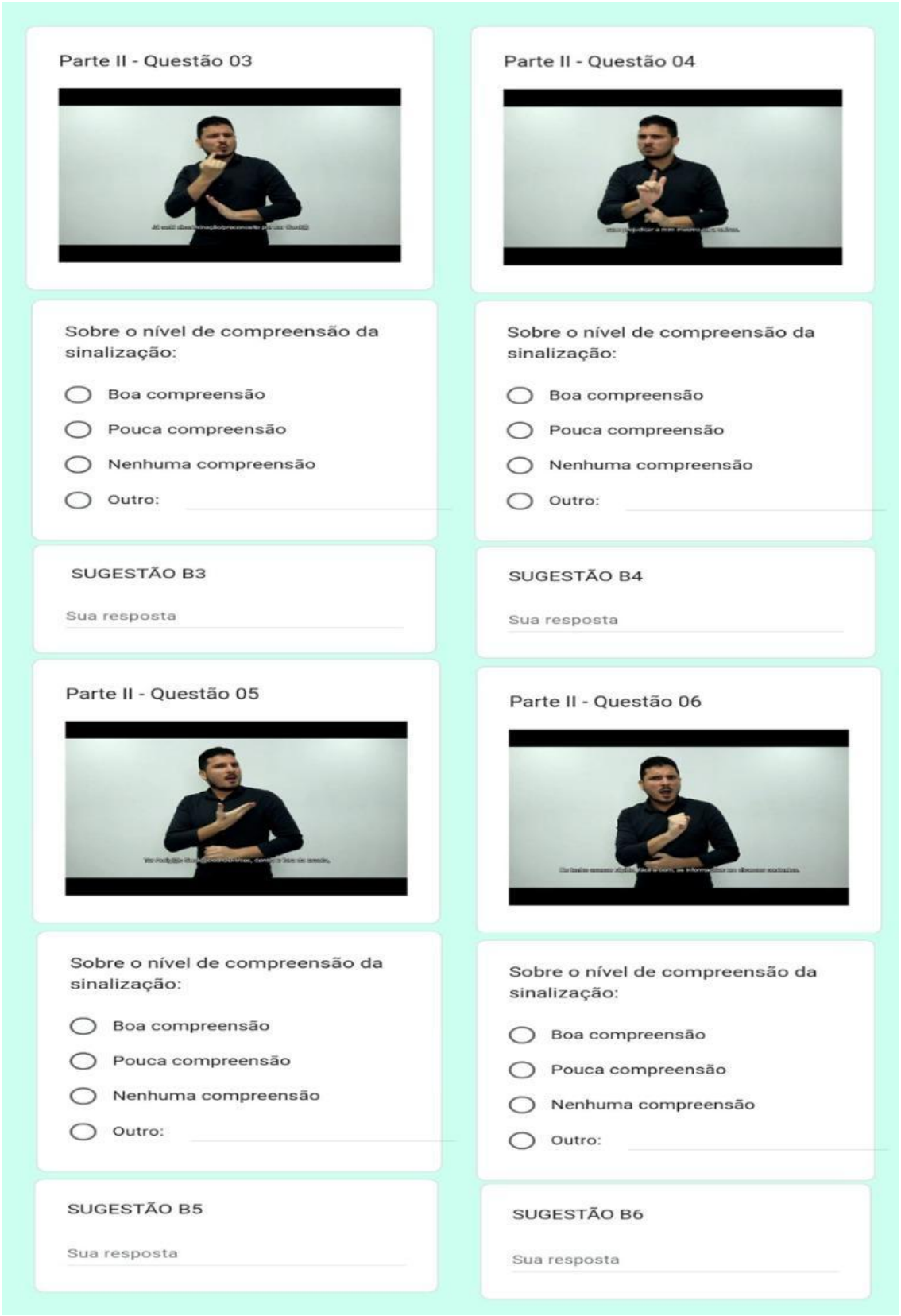

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 22** – Questionário sociodemográfico (item 14) e afirmações sobre as juventudes Surdas (introdução da Parte II e itens de 01 a 02)



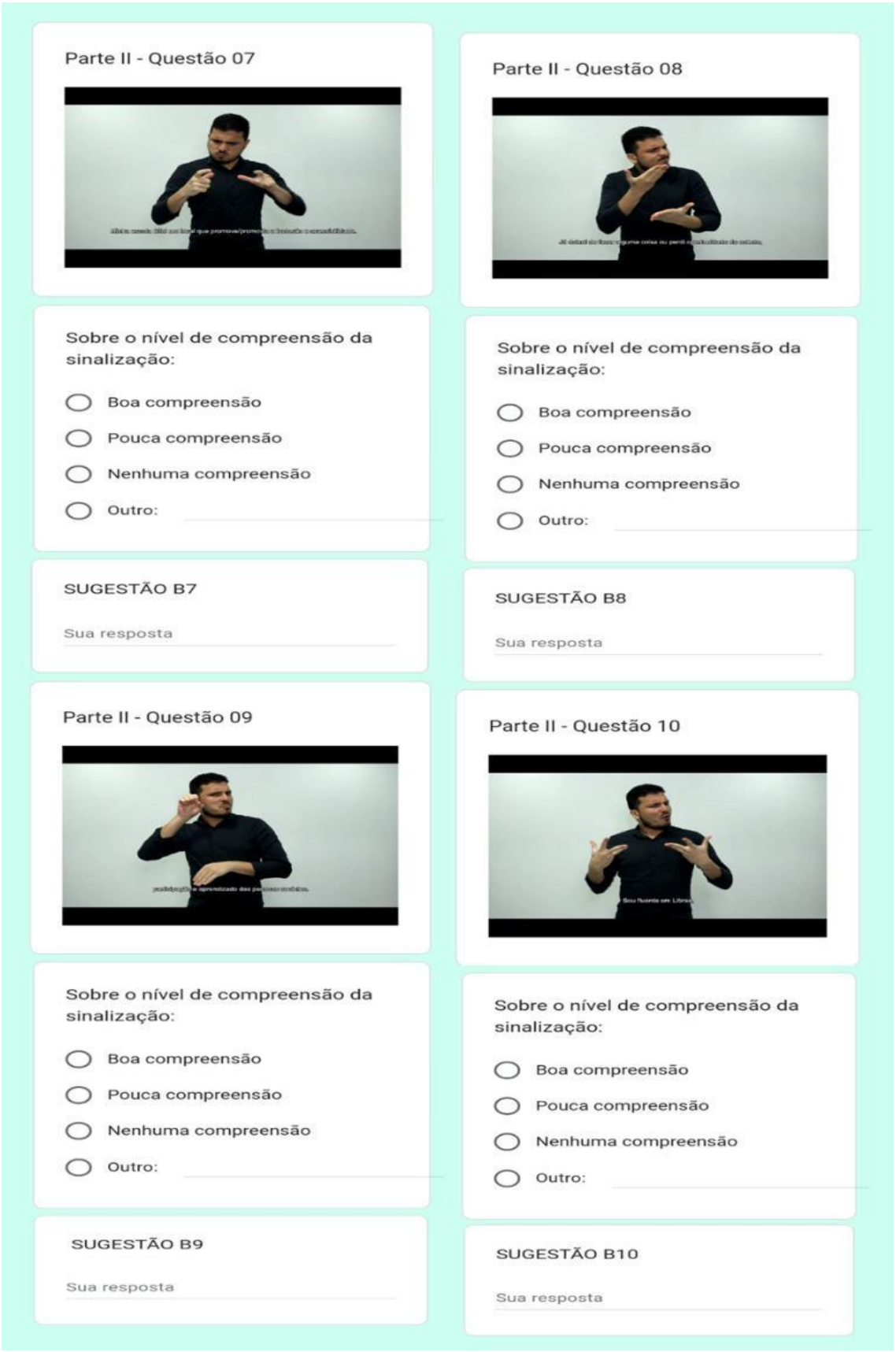

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 23** – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 07 a 10)



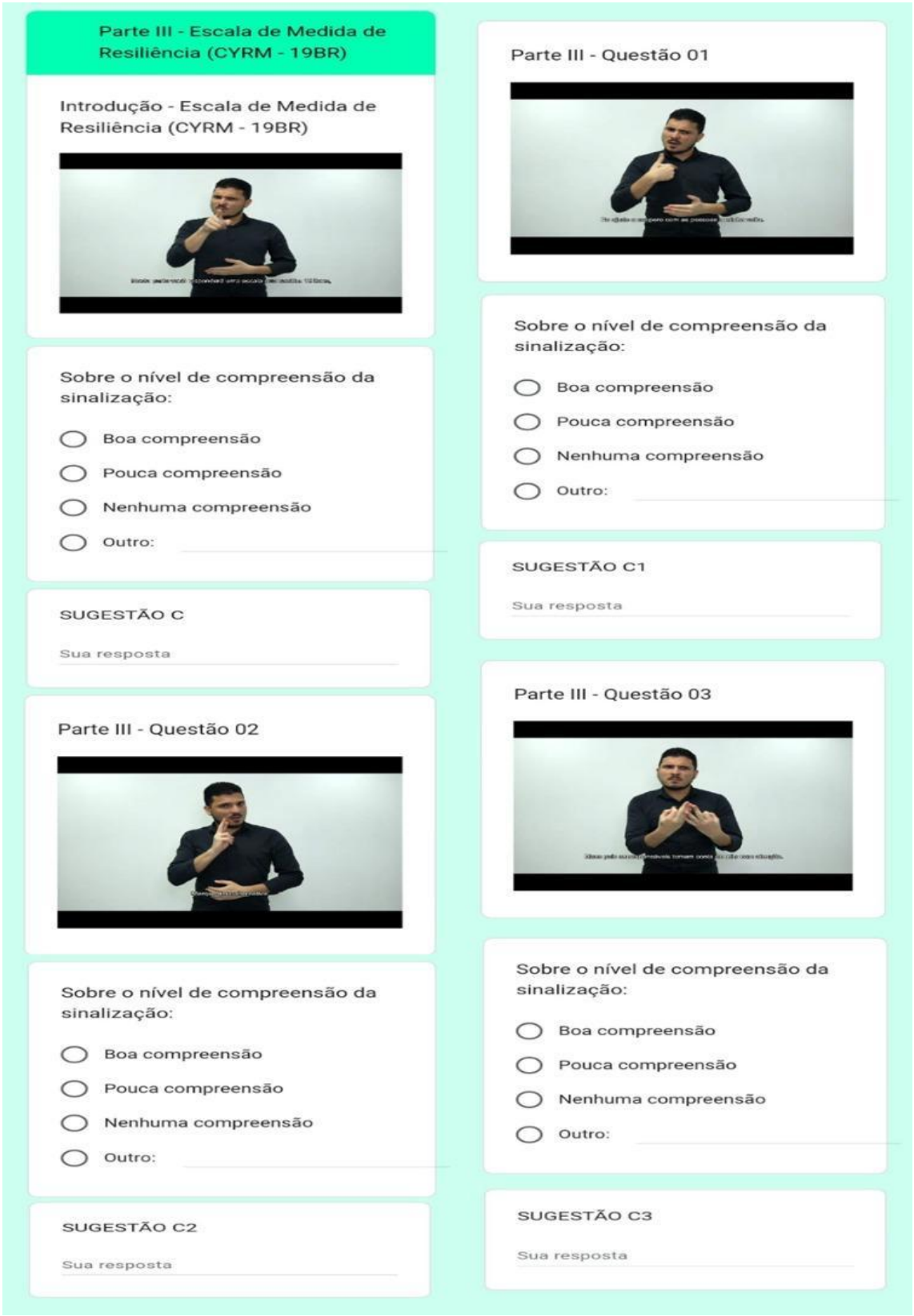

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 24** – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 07 a 10)



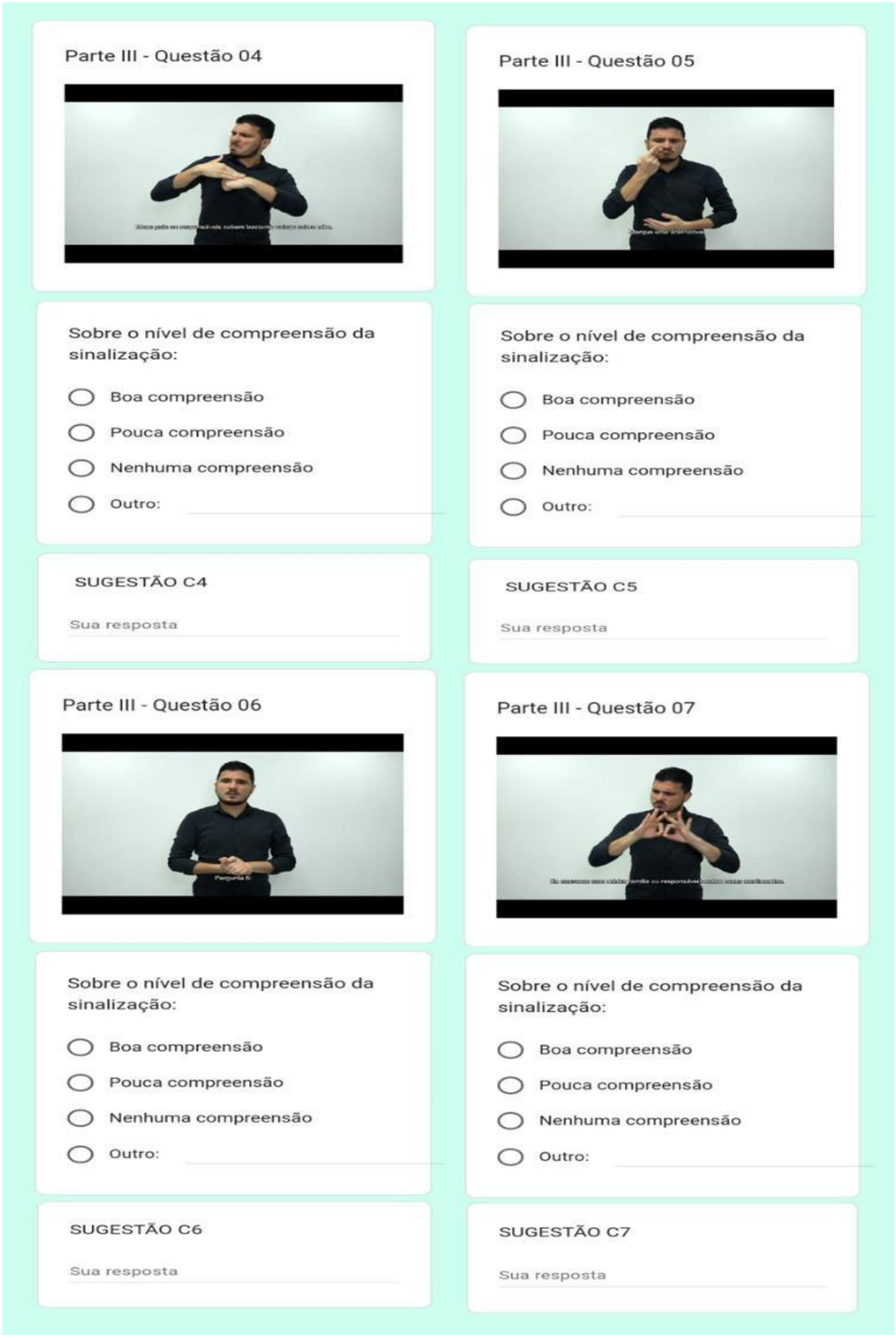

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 25** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (introdução e itens de 01 a 03)



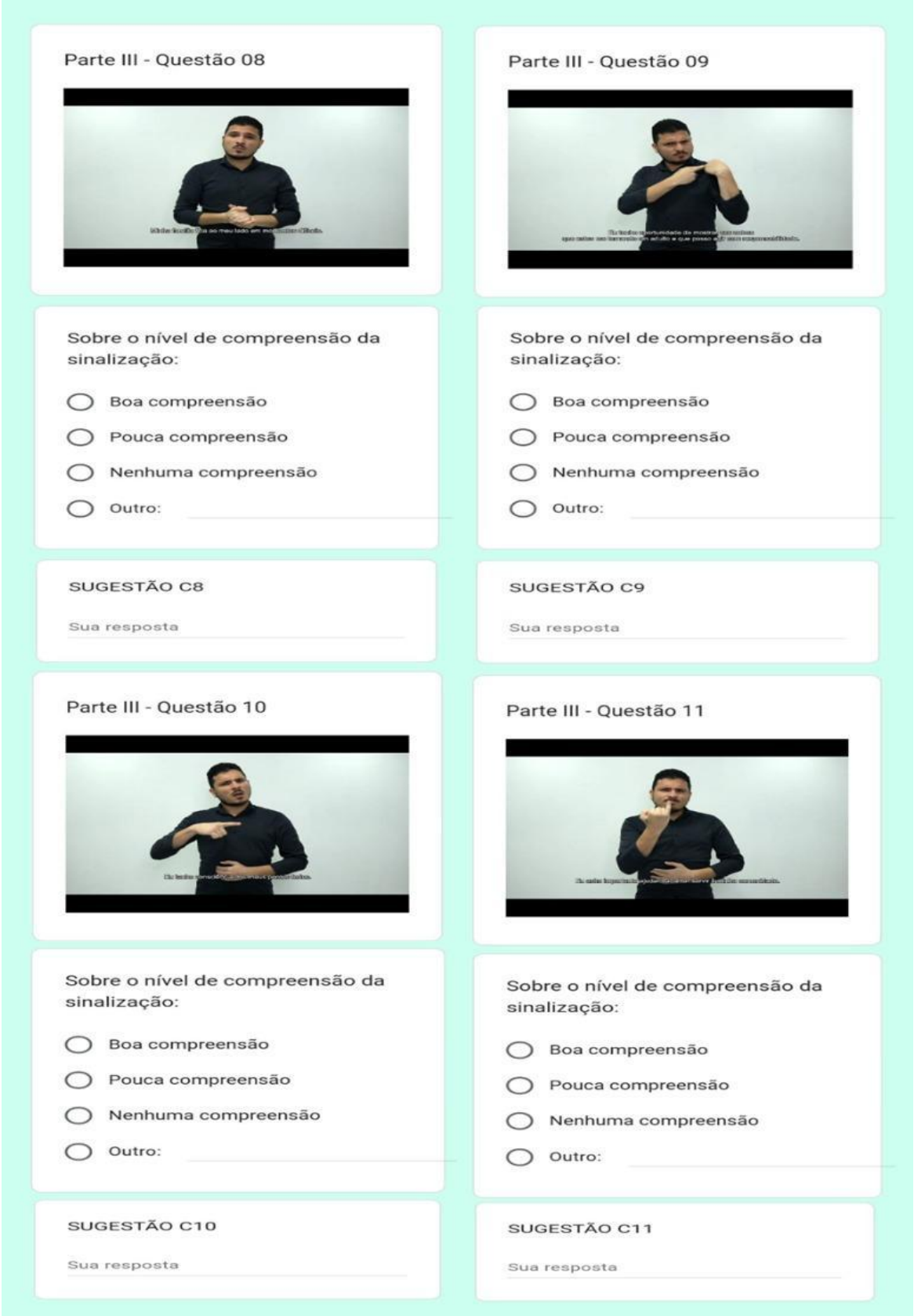

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 26** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 04 a 07)



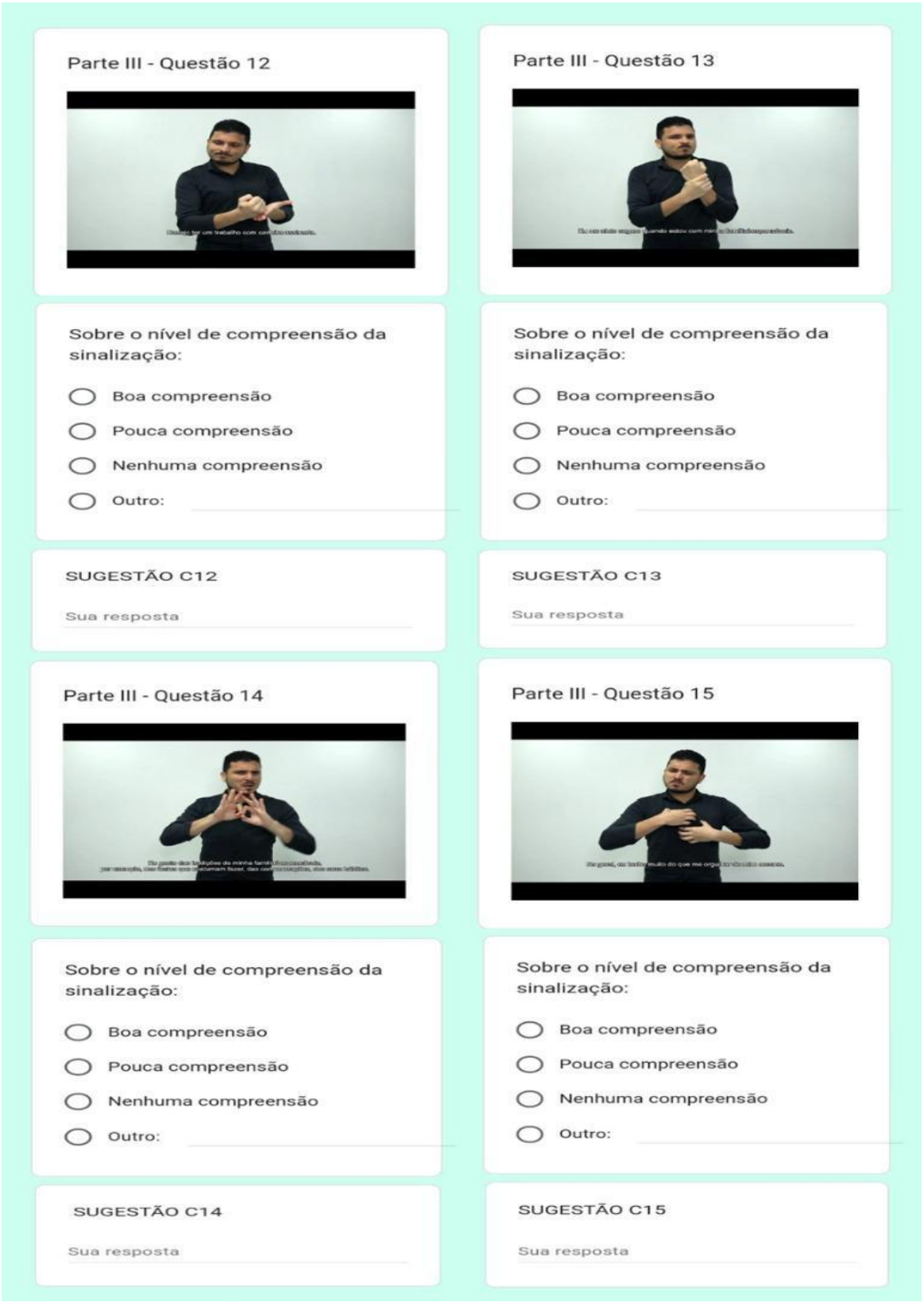

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 27** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 08 a 11)



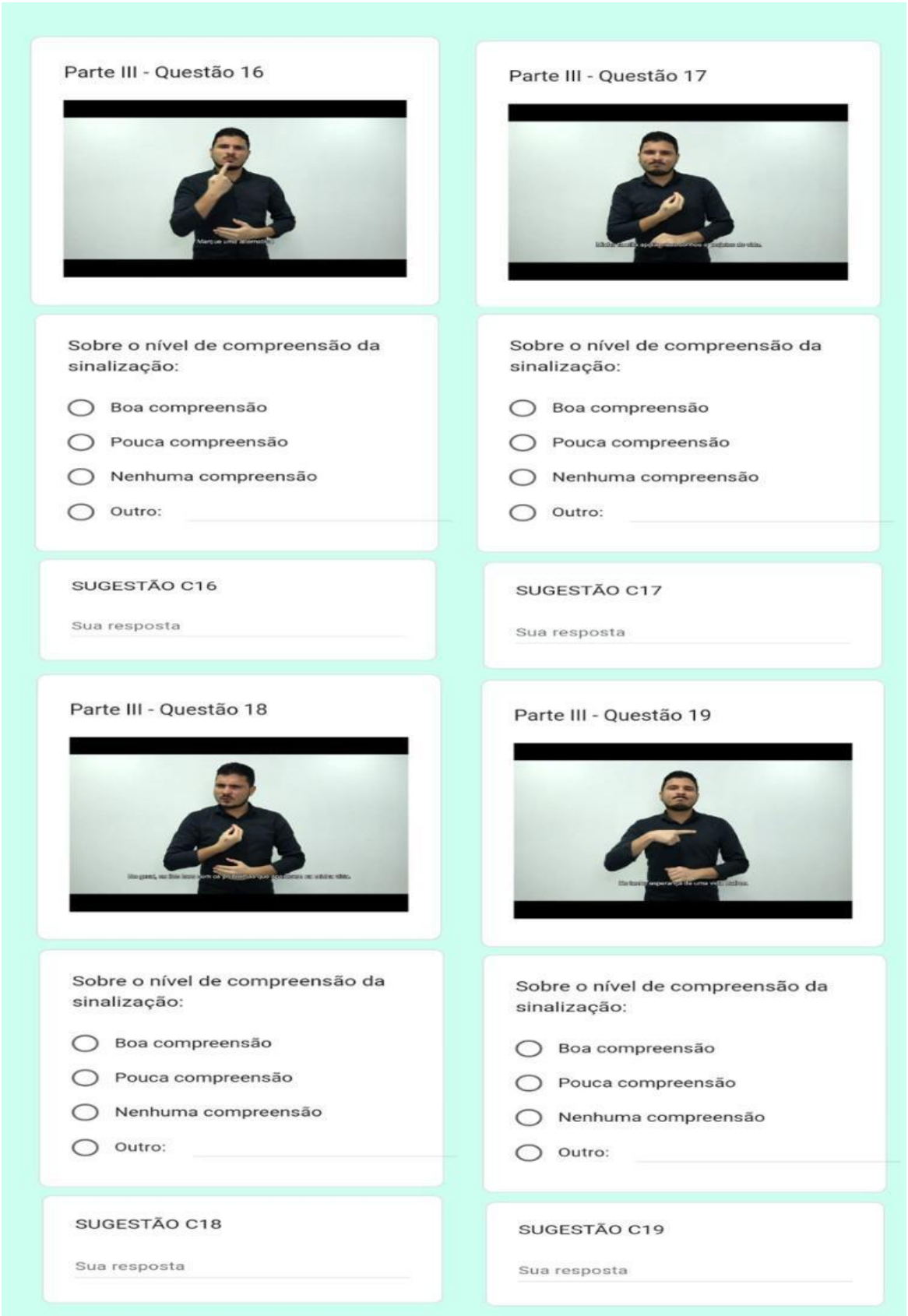

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 28** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 12 a 15)



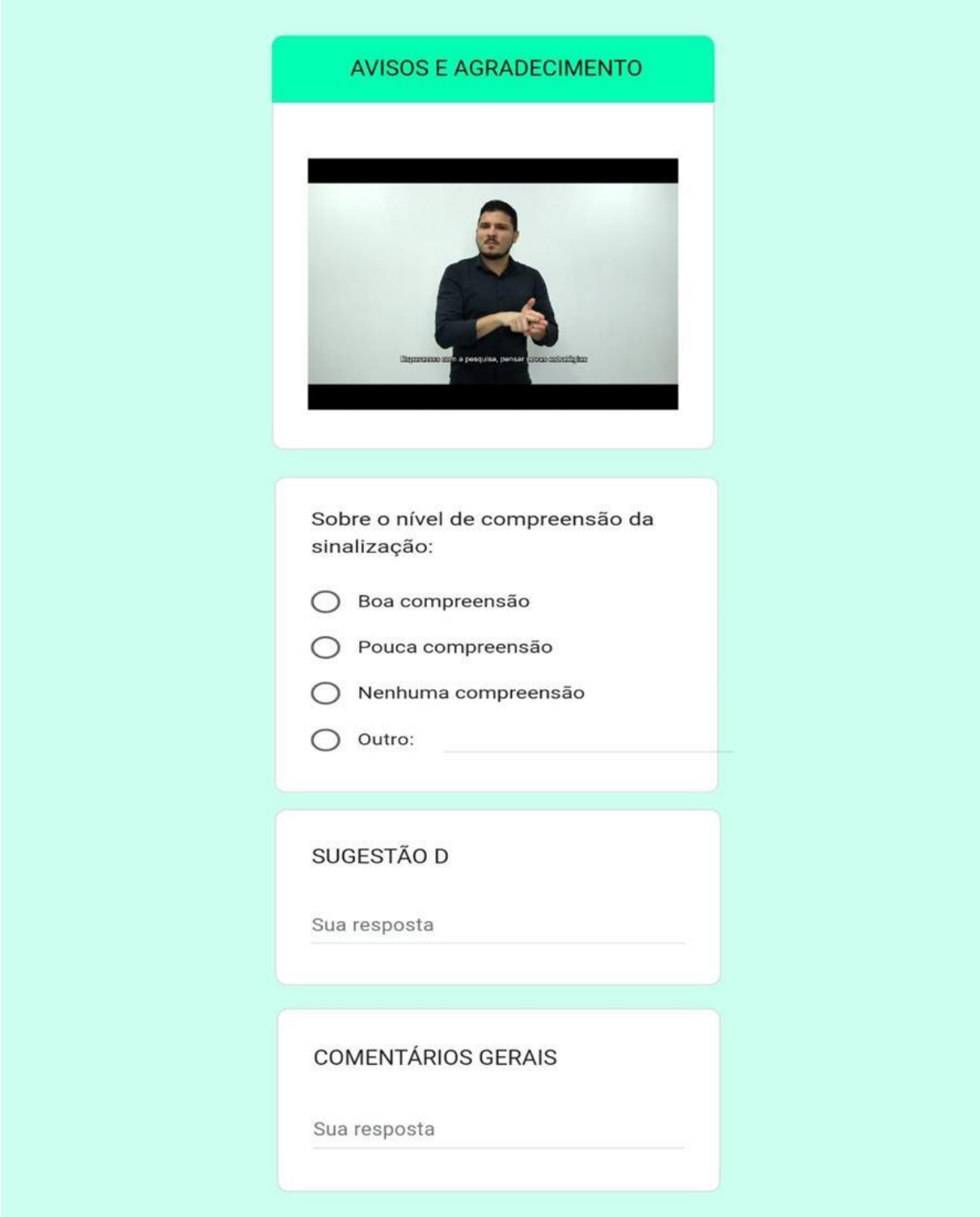

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 29** – Escala de Medida de Resiliência Juvenil (itens de 16 a 19)




**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 30** – Protocolo de Avaliação pelas Juventudes Surdas (avisos e agradecimentos)




**Fonte**: O autor (2022).

Nesse interim, o grupo de jovens, que participou dessa etapa, afirmou que teve boa compreensão referente ao conteúdo do instrumento sinalizado e na

modalidade escrita da Língua Portuguesa. Contudo, em virtude do processo de edição das legendas, as quais não estavam tão nítidas, houve dificuldade de compreender algumas partes, principalmente, as que tratavam da explicação da pesquisa em si. Por essa razão, fez-se necessário realizar outra filmagem da sinalização em Libras de cada item, em suas respectivas seções, para garantir a acessibilidade comunicacional dos participantes.

No entanto, antes de realizarmos uma nova filmagem, encaminhamos as sugestões e críticas ao Comitê Consultivo, a fim de deliberar o melhor caminho/estratégia diante dessa nova gravação. De antemão, o grupo de especialistas sugeriu realizar o processo de tradução reversa antes da nova filmagem, de modo a garantir maior controle avaliativo sobre os itens da escala, já que termos como: “TCLE”, “mestrado”, “UFPE”, “pesquisa”, “área”, “Educação”, “escala” foram mencionados como sendo de “pouca compreensão”.

### 5.1.6 Tradução reversa

A tradução reversa ou a retrotradução não está focada exclusivamente no contexto gramatical, mas semântico, conceitual, lógico e idiomático, ou seja, a tradução reversa é a etapa na qual “[...] deve suceder todos os procedimentos de ajustes semântico e idiomático, uma vez que o instrumento, nesta etapa deverá estar “pronto” para a avaliação final [...]” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 426).

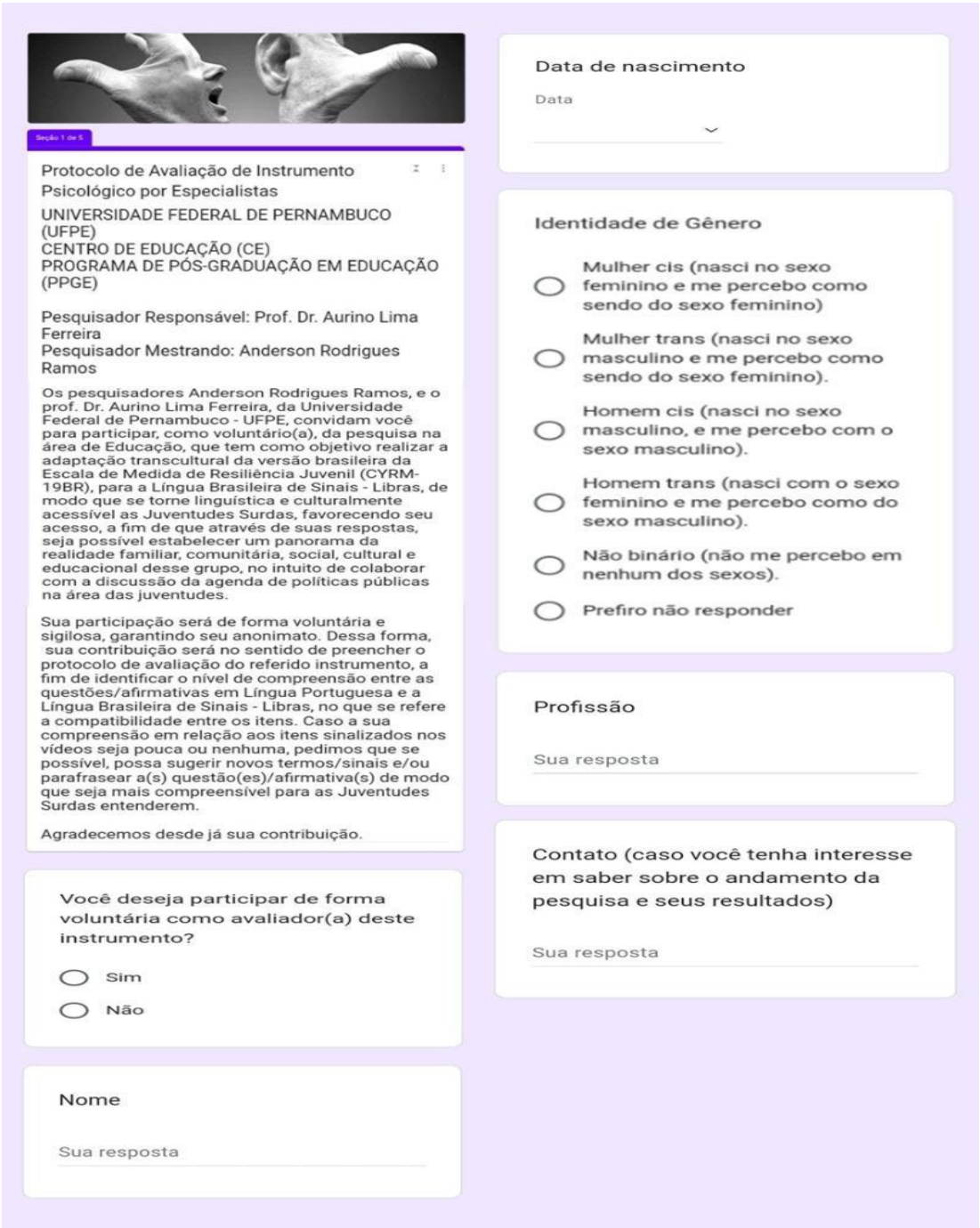
Ainda de acordo com os autores, “[...] seu objetivo é avaliar em que medida a versão traduzida está refletindo o conteúdo do item, conforme propõe a versão original”, servindo assim como mais um procedimento de verificação sobre o processo de ATC (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 426).

Nesse sentido, os registros do diário de tradução evidenciam e exemplificam o percurso trilhado, visando maior rigor na avaliação e na manutenção da integridade conceitual do instrumento, porém por se tratar de uma língua e cultura diferente da língua oral-auditiva e possuindo a libras modalidade viso gestual, seu processo de avaliação passa a ser diferenciado/específico.

Assim, foram convidados outros dois tradutores-intérpretes de Libras/Português, os quais, inicialmente, não tiveram contato com as versões traduzidas, tão pouco com a síntese destas. Isso só ocorreu, no momento da

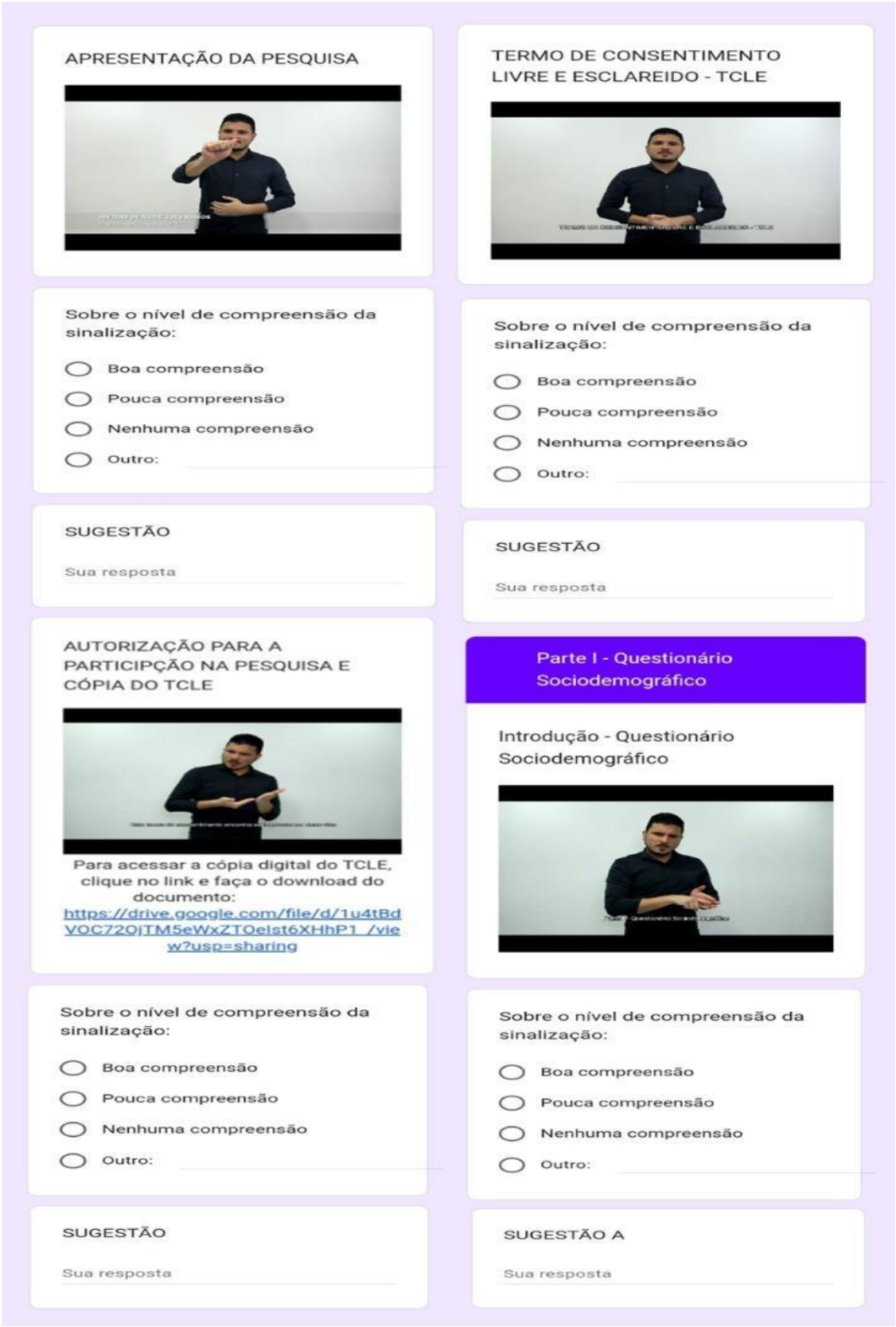
avaliação, ao acessarem o link do formulário on-line, podendo visualizar o protocolo de avaliação e assistir aos vídeos com a sinalização dos itens da Escala de medida de resiliência. Avaliaram em “Boa, Pouca ou Nenhuma Compreensão”, além de também emitirem suas críticas e sugestões acerca da sinalização em libras.

**Figura 31** – Protocolo de Avaliação de Instrumento Psicológico por Especialistas (informações gerais da pesquisa e coleta de dados de especialistas respondentes)



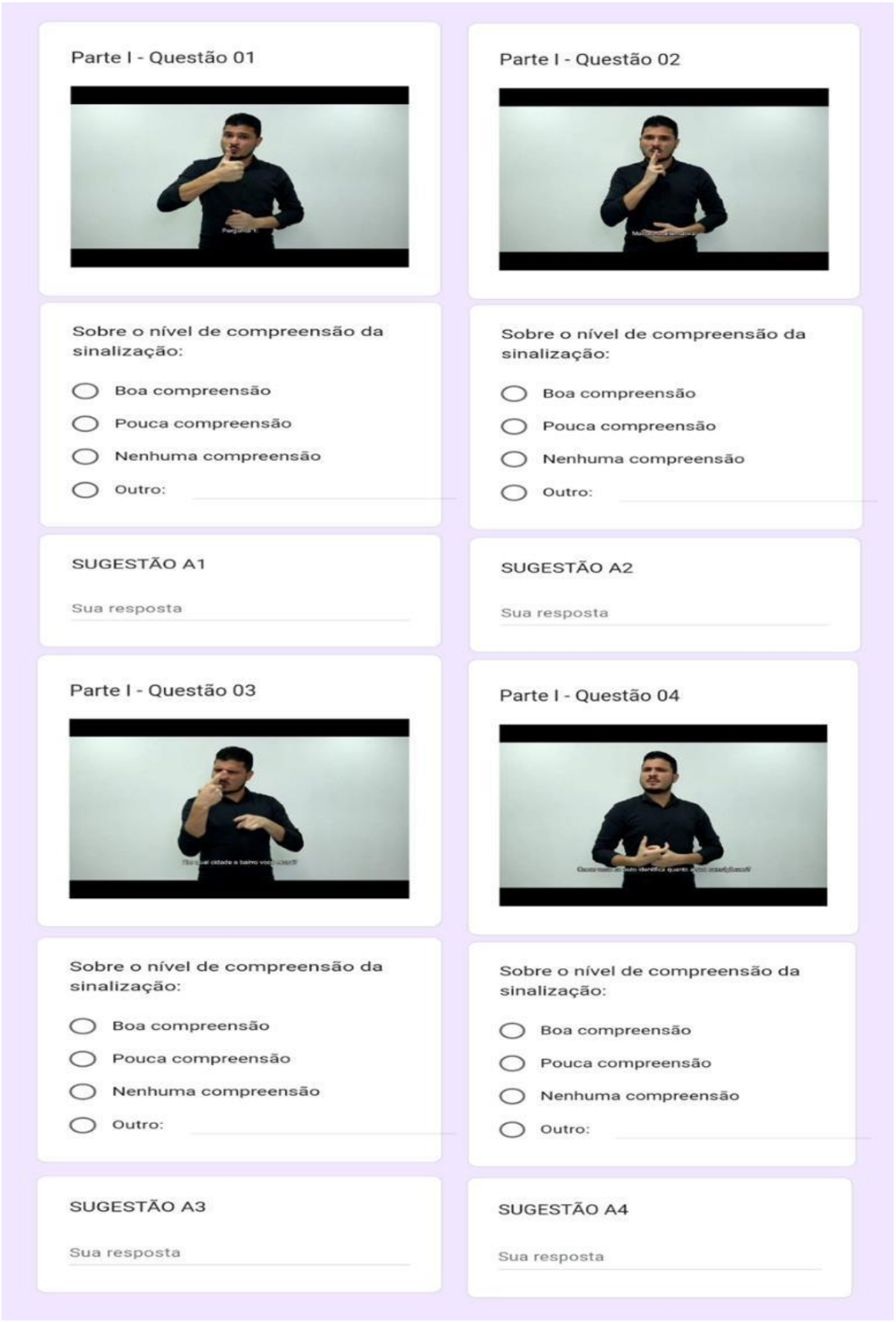

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 32** – Apresentação da pesquisa, TCLE, autorização de participação e introdução do questionário sociodemográfico



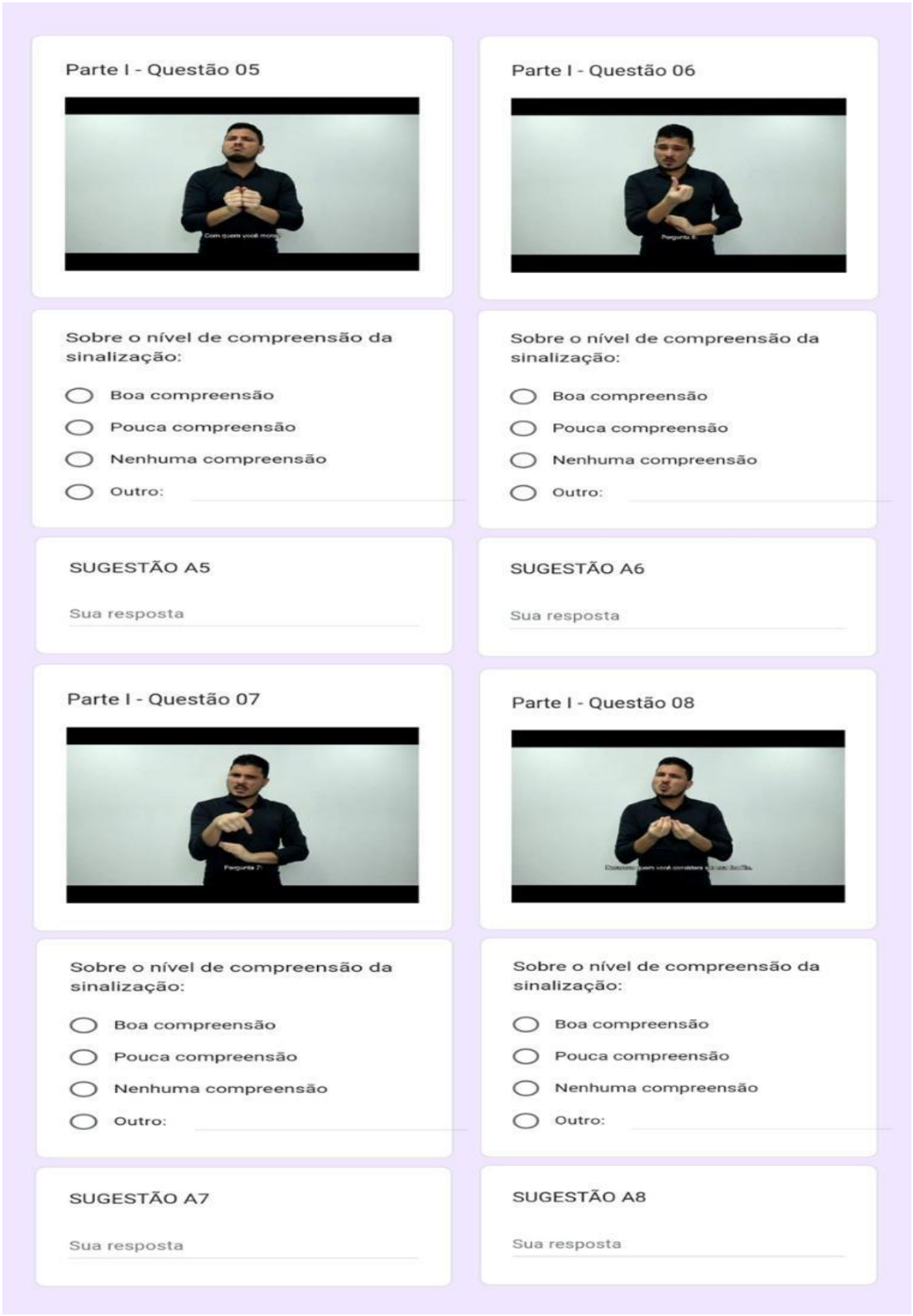

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 33** – Questionário sociodemográfico (itens de 01 a 04)



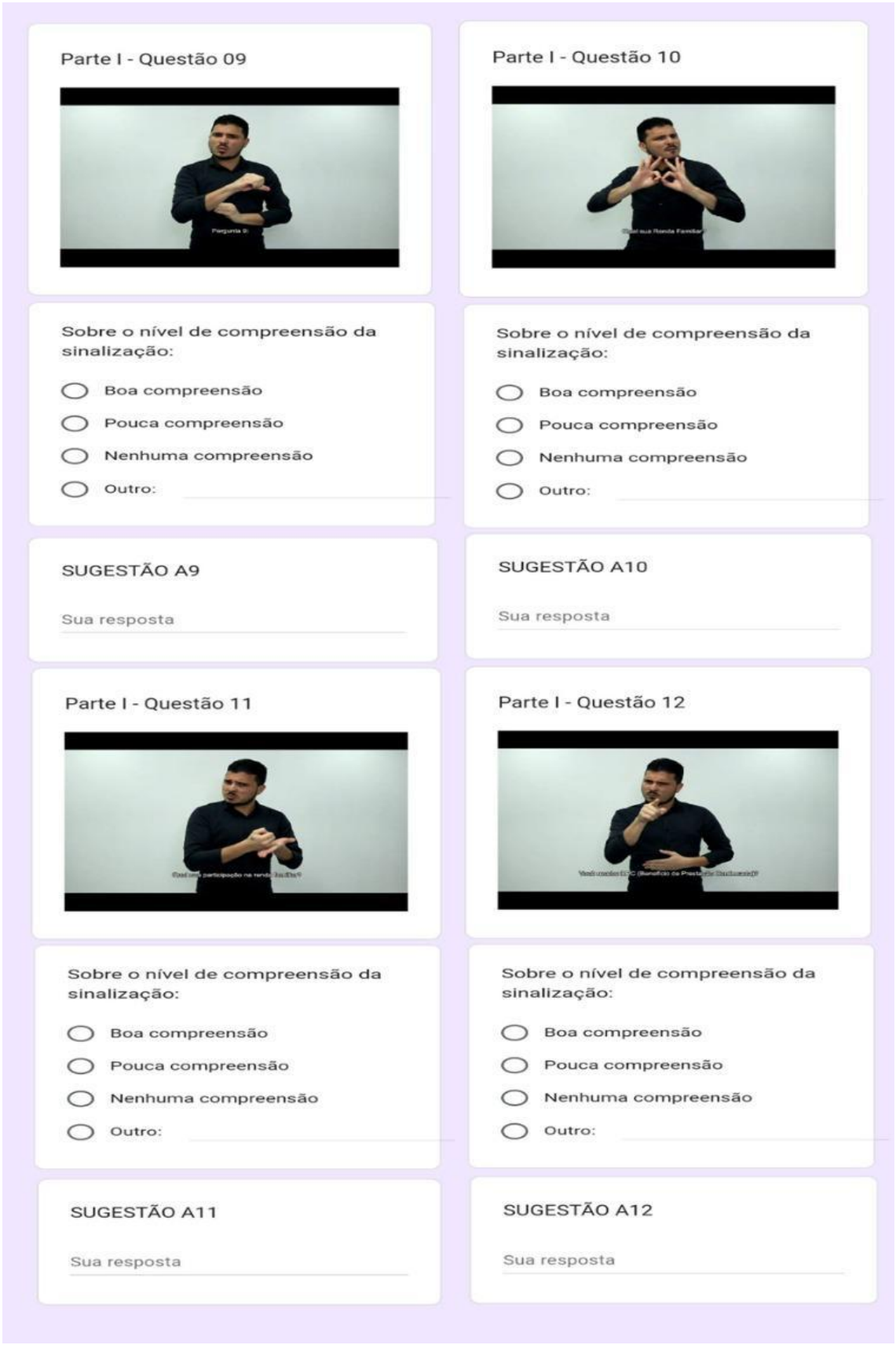

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 34** – Questionário sociodemográfico (itens de 05 a 08)



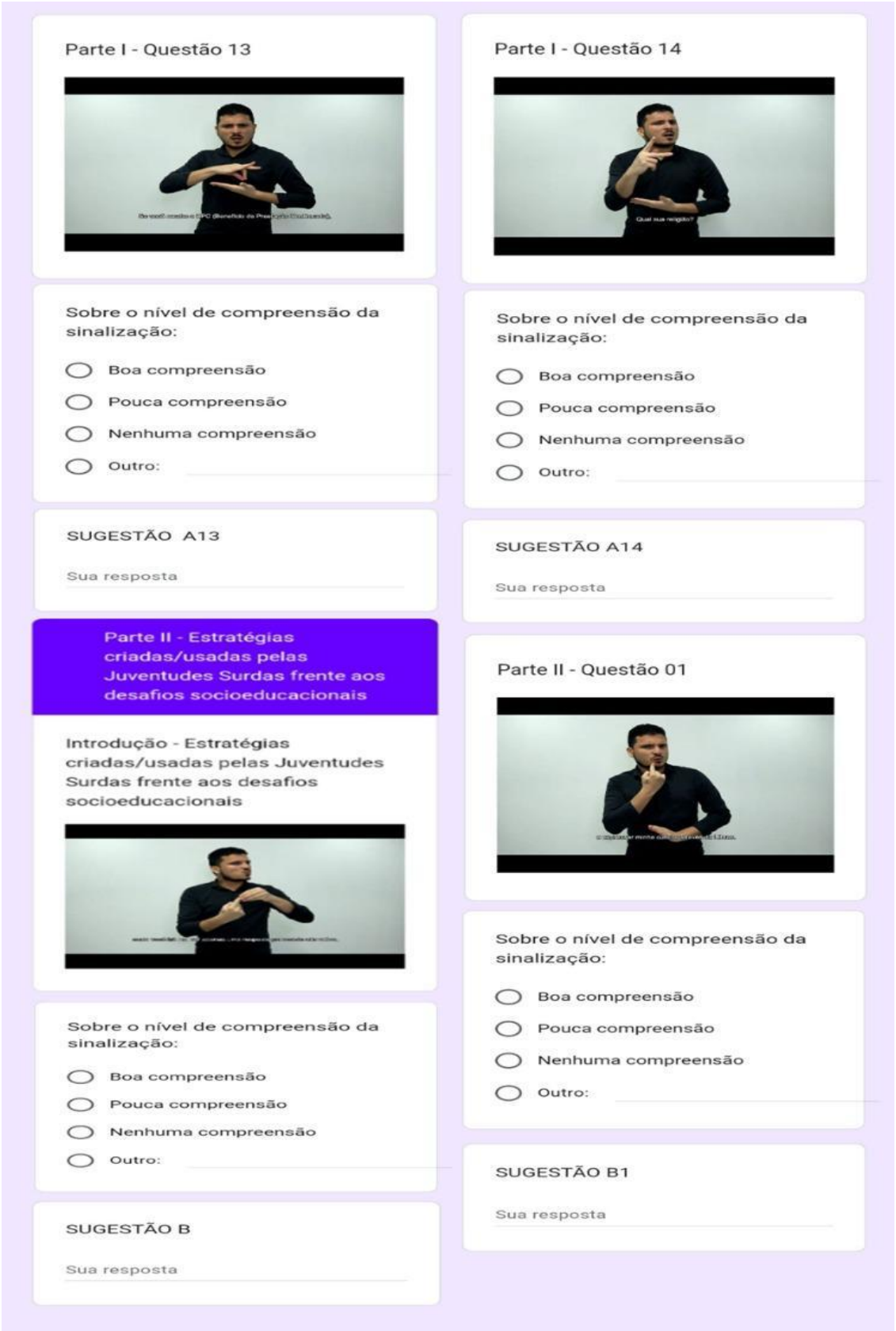

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 35** – Questionário sociodemográfico (itens de 09 a 12)



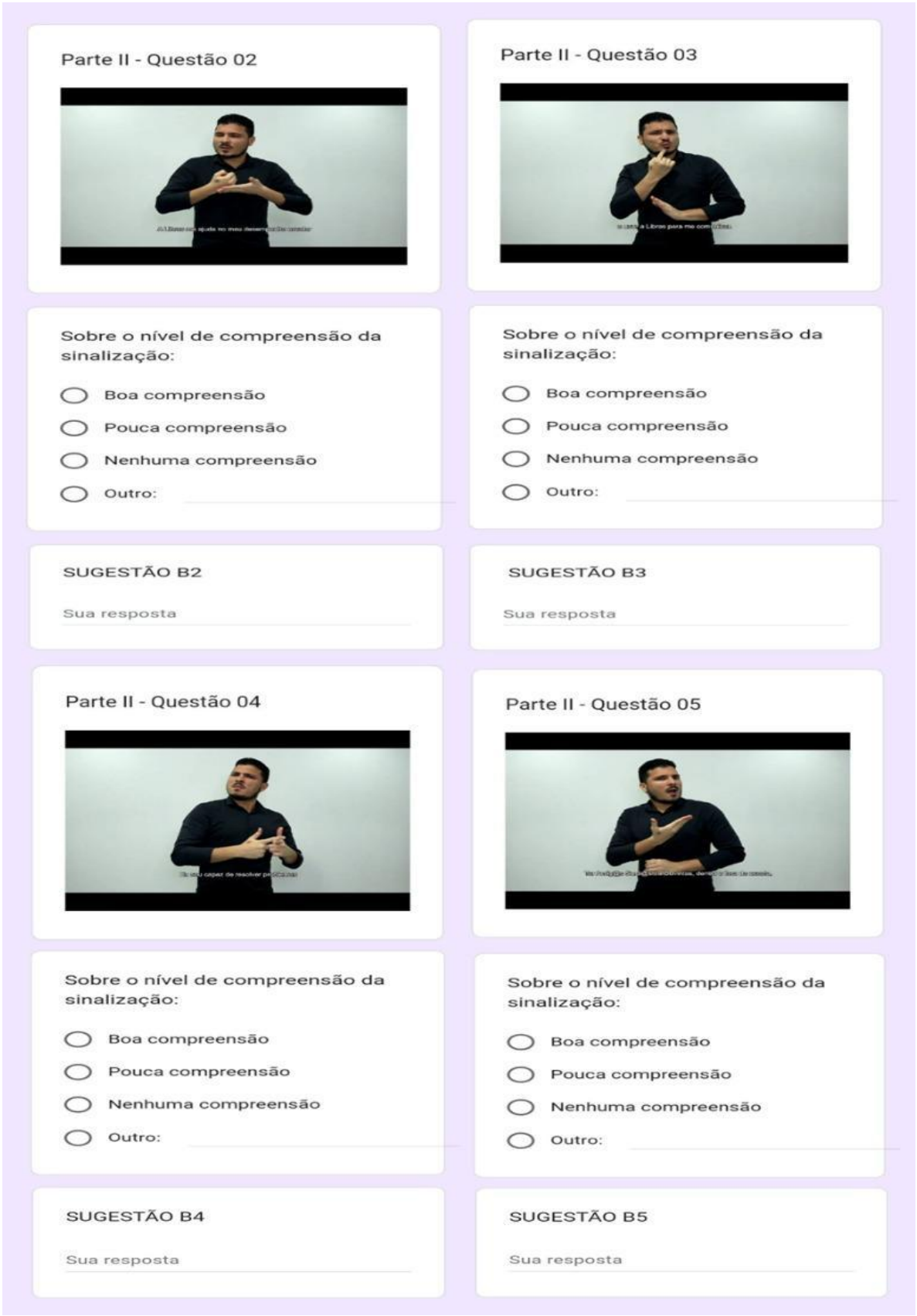

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 36** – Questionário sociodemográfico (itens de 13 e 14) e afirmações sobre as juventudes Surdas (introdução e item 01)



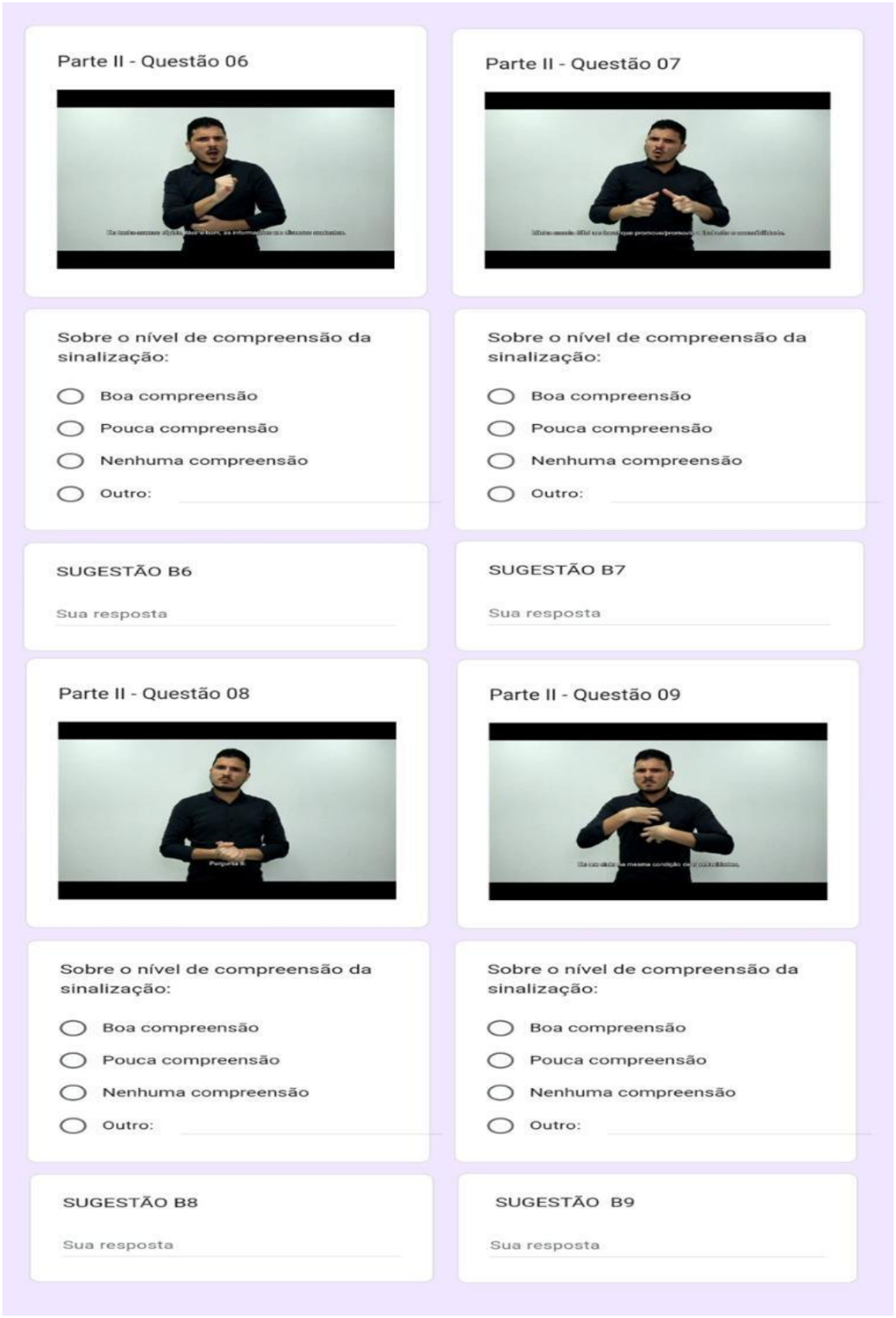

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 37** – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 02 a 05)



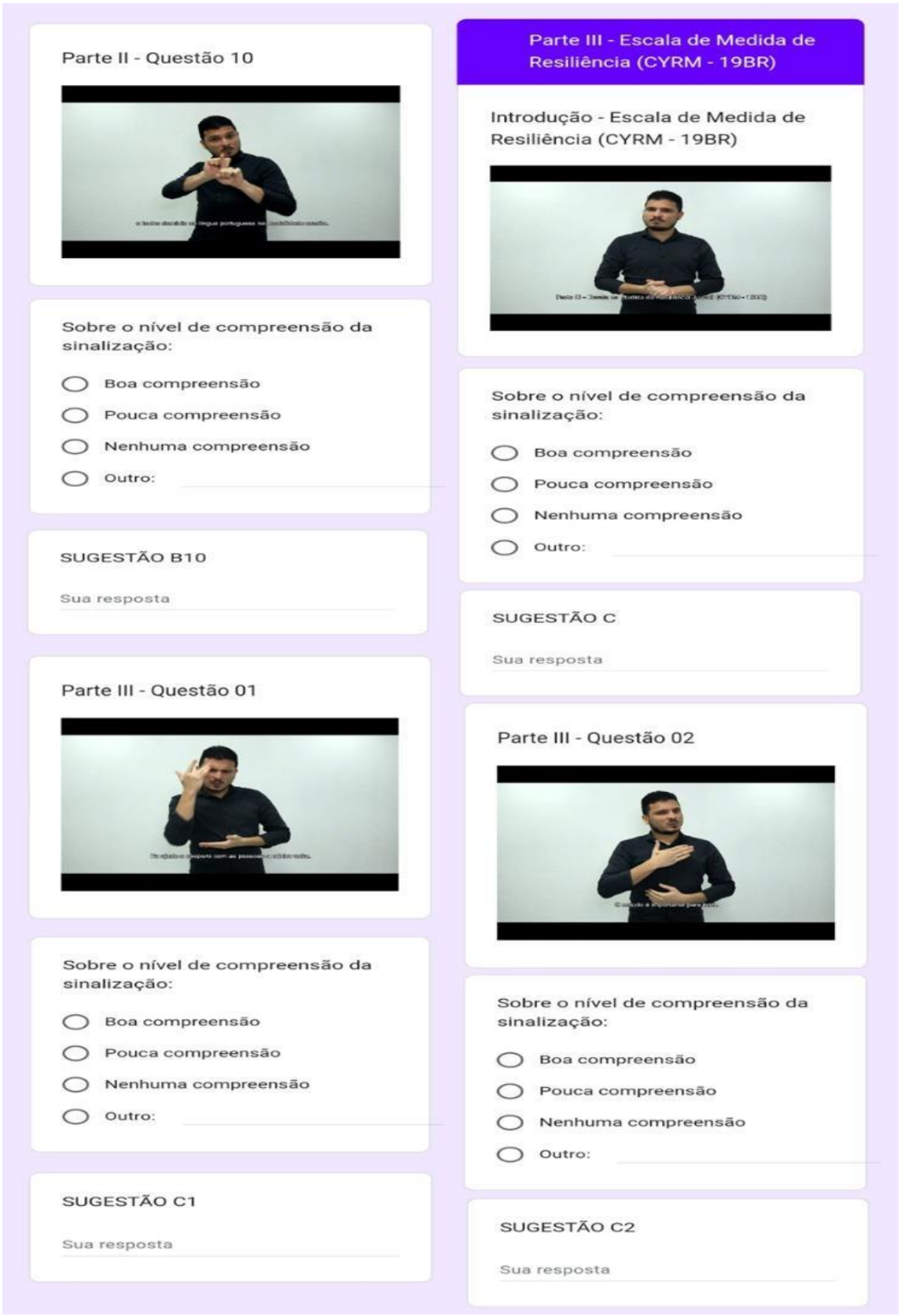

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 38** – Afirmações sobre as juventudes Surdas (itens de 06 a 09)



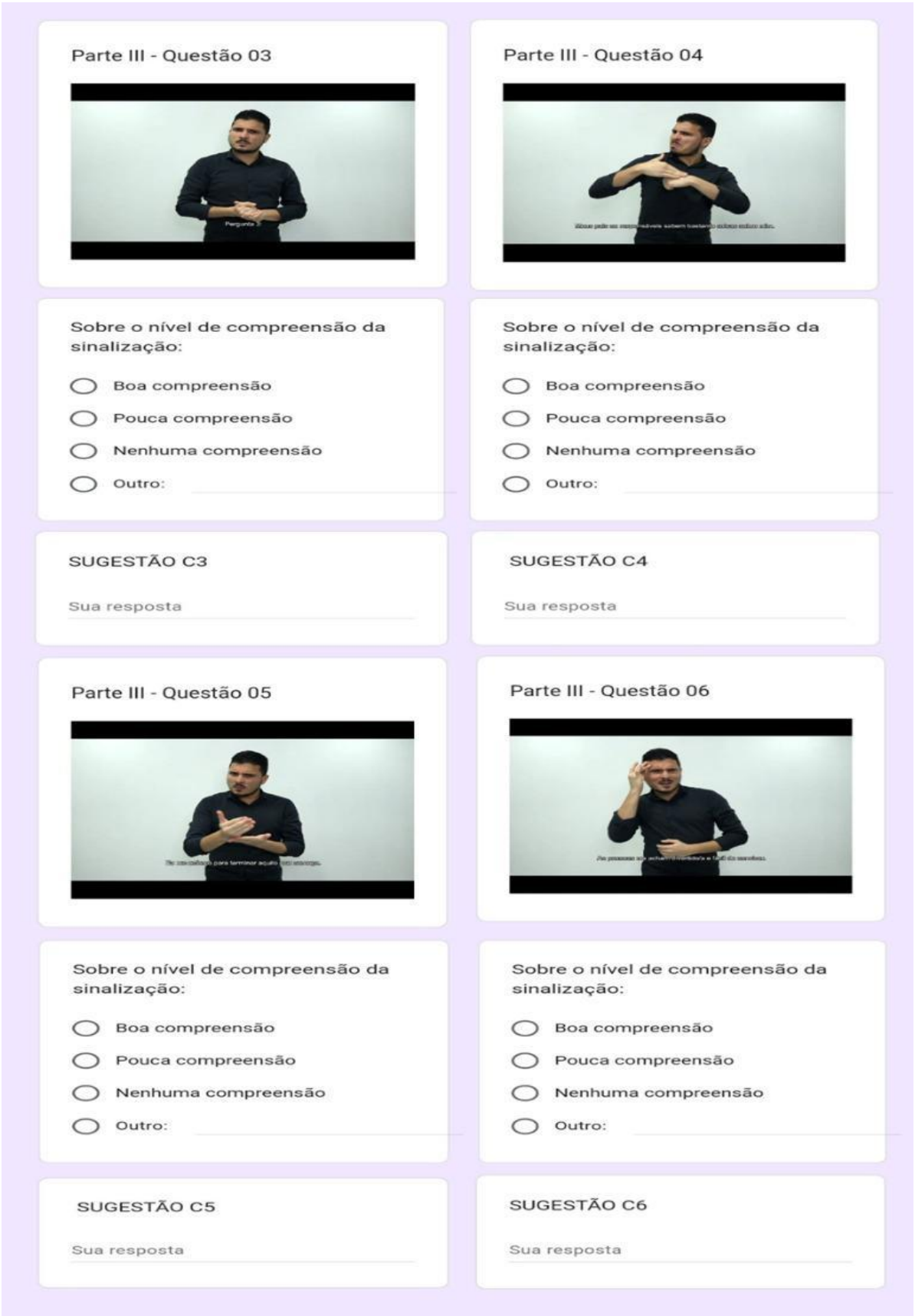

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 39** – Afirmações sobre as juventudes Surdas (item 10 e Escala de Medida de Resiliência – introdução e itens de 01 a 02)



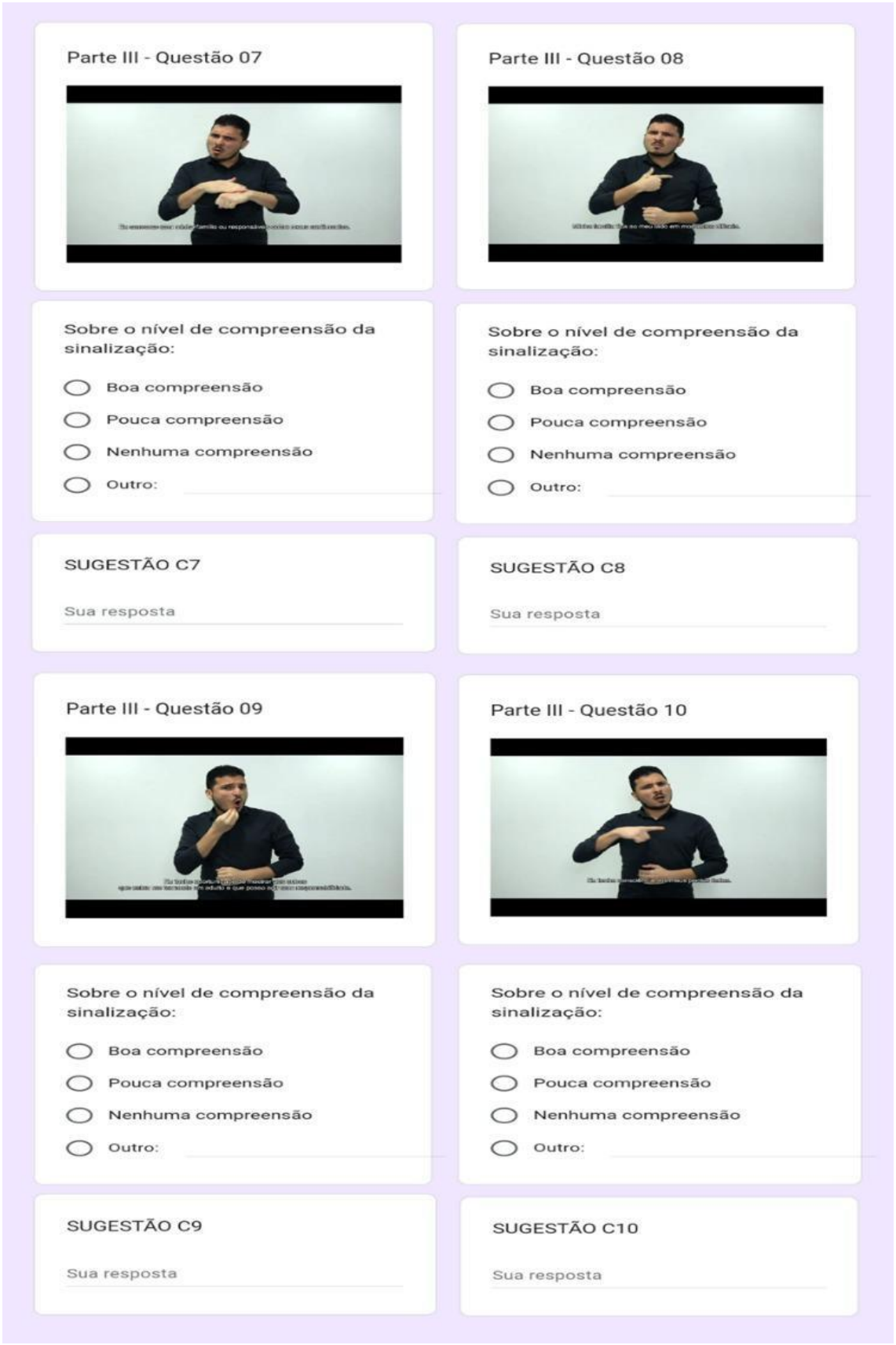

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 40** – Escala de Medida de Resiliência (itens de 03 a 06)



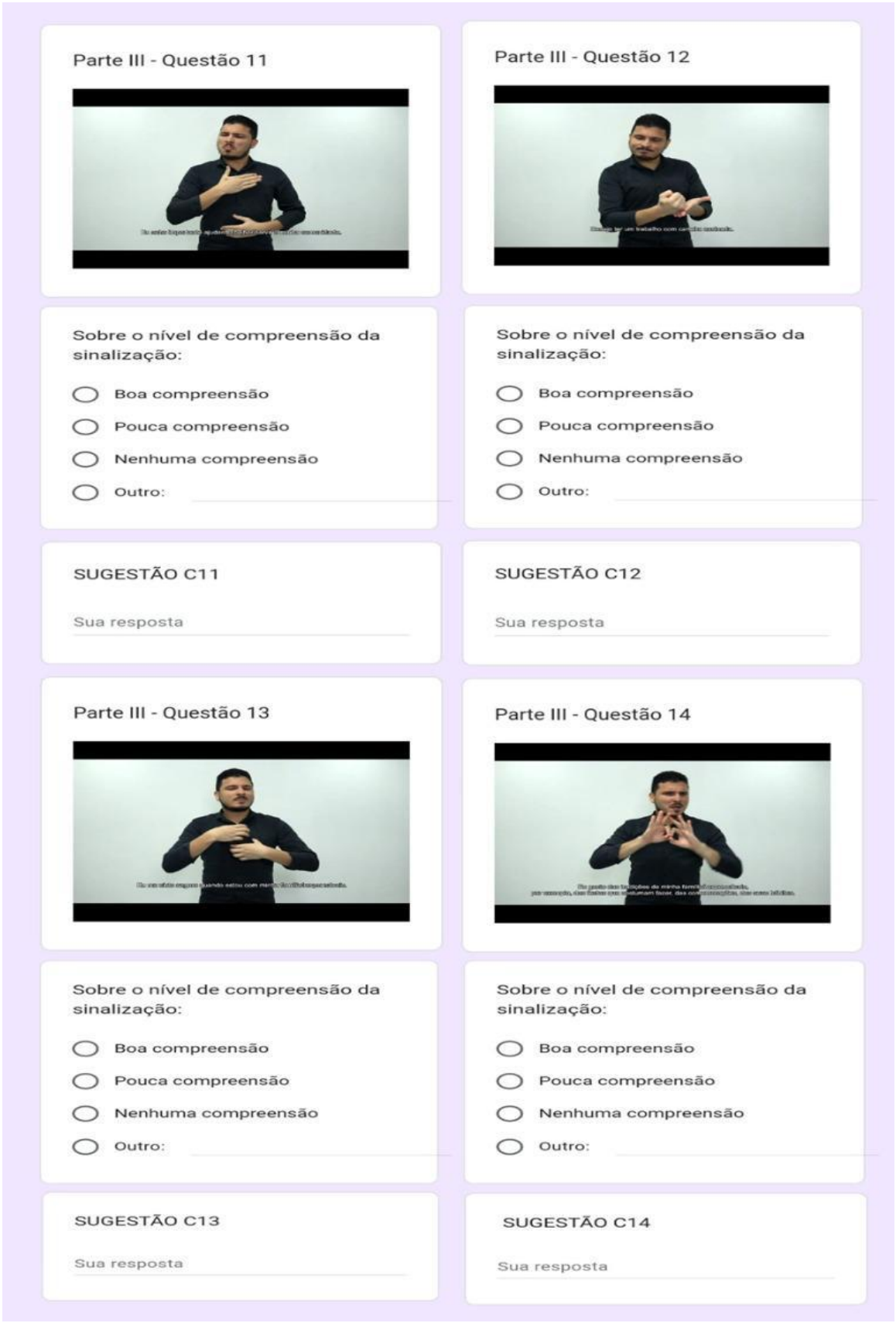

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 41** – Escala de Medida de Resiliência (itens de 07 a 10)



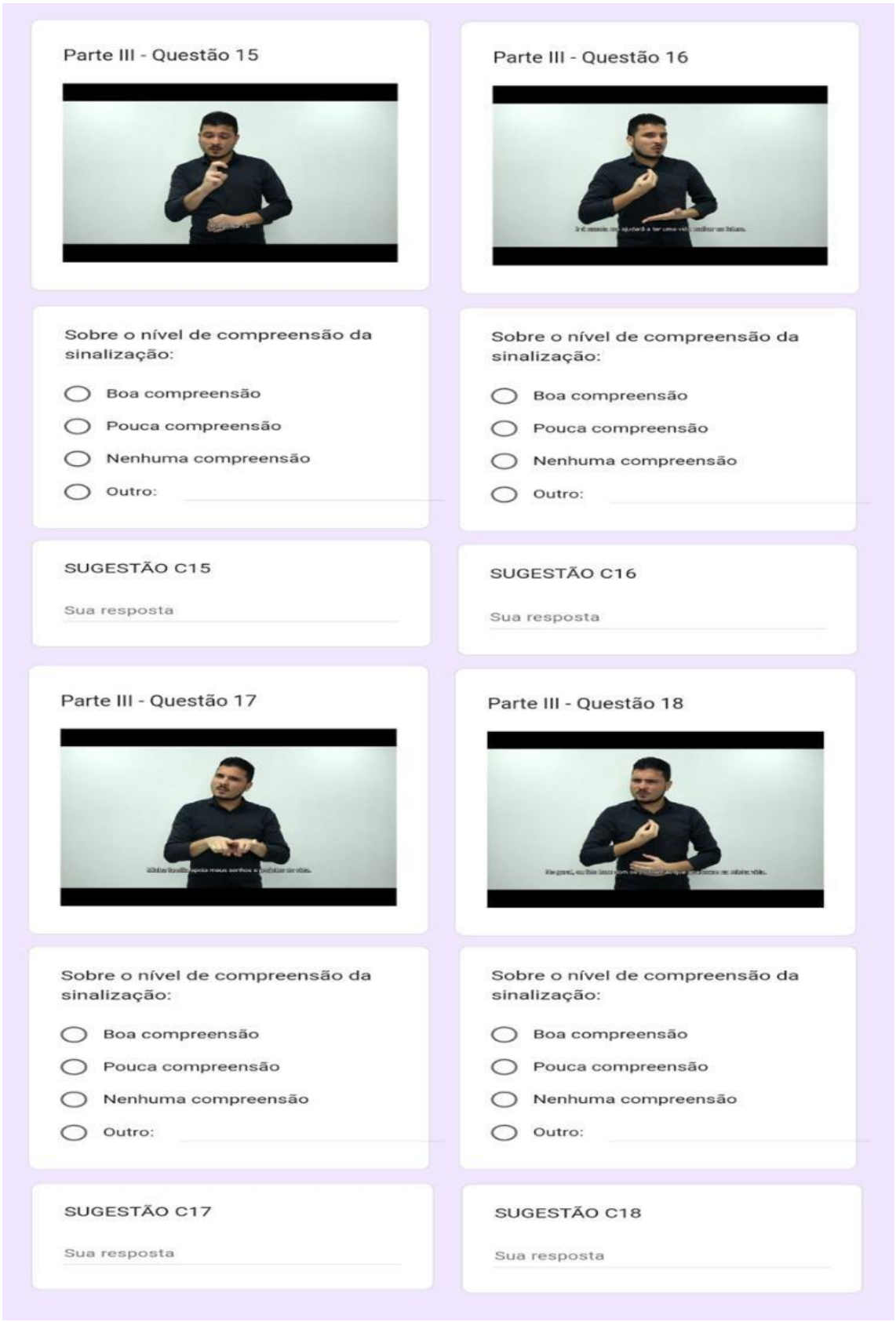

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 42** – Escala de Medida de Resiliência (itens de 11 a 14)



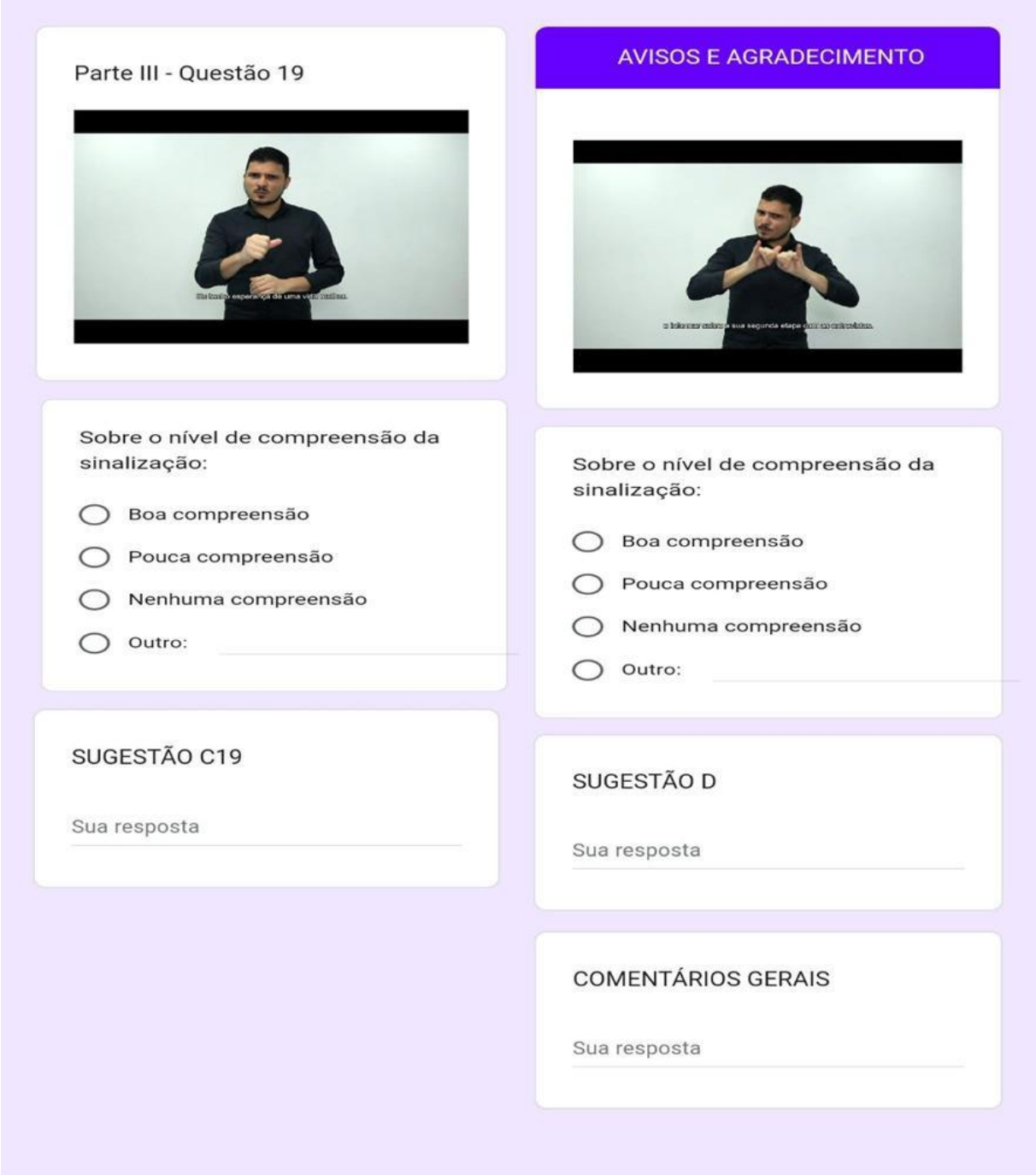

**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 43** – Escala de Medida de Resiliência (itens de 15 a 18)




**Fonte**: O autor (2022).

**Figura 44** – Escala de Medida de Resiliência (item 19), aviso, agradecimentos e comentários gerais




**Fonte**: O autor (2022).

Vale ressaltar que os vídeos disponíveis nesse protocolo não possuíam a legenda em português, para não enviesar o processo de avaliação. Destarte, o que a literatura sobre os estudos transculturais nomeia de “tradução reversa” ou “retro tradução”. Na Libras, tecnicamente, essa modalidade de tradução pode receber o

nome de “interpretação de voz”, interpretação na modalidade oral, ou “a voz da/do surda/surdo”, comumente assim chamada.

Isto é, a/o intérprete deve estar familiarizada/o com essa técnica, visto que no momento em que as pessoas surdas estão sinalizando e expressando suas ideias e sentimentos pelo canal viso gestual, em um ambiente com pessoas ouvintes que não conhecem a língua de sinais, faz-se necessário que a/o profissional utilize o canal oral para realizar a transmissão dos conteúdos expressos em língua de sinais.

Desse modo, os tradutores-intérpretes ouvintes, com proficiência em Libras, assistiram aos vídeos e transcreveram cada item para a Língua Portuguesa. Ao final, com as duas versões traduzidas reversamente houve nova consulta ao CCL, para verificar a compatibilidade dos itens nos aspectos da forma para tornar inteligível essa reversão. Assim, mediante a consulta das respostas do formulário on-line, foi possível estabelecer uma porcentagem referente ao coeficiente de compatibilidade dos termos retro traduzidos e a versão original em português.

**Tabela 1** – Tradução Reversa com a Apresentação, TCLE e autorização da pesquisa

| Itens | Equivalência | Modificações |
|---|---|---|
| **Apresentação da Escala** | | |
| Apresentação | 100% | Sem alterações |
| TCLE | 100% | Sem alterações |
| Autorização | 100% | Sem alterações |
| **Seção A - Questionário Sociodemográfico** | | |
| Introdução | 100% | Sem alterações |
| 1 | 100% | Sem alterações |
| 2 | 75% | Alteração realizada |
| 3 | 100% | Sem alterações |
| 4 | 100% | Sem alterações |
| 5 | 100% | Sem alterações |
| 6 | 50% | Alteração realizada |
| 7 | 75% | Alteração realizada |
| 8 | 100% | Sem alterações |
| 9 | 75% | Alteração realizada |
| 10 | 100% | Sem alterações |
| 11 | 100% | Sem alterações |
| 12 | 100% | Sem alterações |
| 13 | 100% | Sem alterações |
| 14 | 100% | Sem alterações |
| **Seção B - Afirmações sobre a condição de vida e desafios das Juventudes Surdas** | | |
| Introdução | 100% | Sem alterações |
| 1 | 100% | Sem alterações |
| 2 | 100% | Sem alterações |
| 3 | 100% | Sem alterações |
| 4 | 100% | Sem alterações |
| 5 | 100% | Sem alterações |
| 6 | 100% | Sem alterações |
| 7 | 100% | Sem alterações |

| | | |
|---|---|---|
| 8 | 100% | Sem alterações |
| 9 | 100% | Sem alterações |
| 10 | 100% | Sem alterações |
| **Seção C - Escala de Medida de Resiliência Juvenil** | | |
| Introdução | 100% | Sem alterações |
| 1 | 75% | Alteração realizada |
| 2 | 100% | Sem alterações |
| 3 | 100% | Sem alterações |
| 4 | 100% | Sem alterações |
| 5 | 100% | Sem alterações |
| 6 | 100% | Sem alterações |
| 7 | 100% | Sem alterações |
| 8 | 100% | Sem alterações |
| 9 | 100% | Sem alterações |
| 10 | 100% | Sem alterações |
| 11 | 100% | Sem alterações |
| 12 | 100% | Sem alterações |
| 13 | 100% | Sem alterações |
| 14 | 100% | Sem alterações |
| 15 | 100% | Sem alterações |
| 16 | 100% | Sem alterações |
| 17 | 100% | Sem alterações |
| 18 | 75% | Alteração realizada |
| 19 | 100% | Sem alterações |
| **Avisos e Agradecimento** | | |
| Avisos e Agradecimento | 100% | Sem alterações |

**Fonte**: O autor (2022).

Dos 44 itens que foram gravados/sinalizados em Libras, de acordo com a verificação de compatibilidade realizada com a ajuda do CCL, apenas seis apresentaram porcentagem entre 50% e 75%, havendo a necessidade de realizar alterações no corpo do texto.

No item 2 da seção A, um dos profissionais (TR1) fez a seguinte sugestão: “Apesar de ter compreendido a pergunta, acredito que exemplificar os níveis de graus de escolaridade, faria a pergunta ficar mais clara. Ex.: Perguntar se é ensino dos tipos fundamental, médio, superior, etc.”.

Na pesquisa, decidimos por não generalizar o nível de ensino, apresentando apenas as opções: “fundamental, médio e superior”, por entender que muitas/muitos jovens poderiam não ter concluído.

Dessa forma, ampliamos as possibilidades de respostas apresentando nas opções: Nenhum estudo, Fundamental I (incompleto), Fundamental I (completo), Ensino médio (incompleto), Ensino médio (completo), Graduação (incompleta), Graduação (completa), Pós-graduação (incompleta) e Pós-graduação (completa).

Mas, de fato, na sinalização não estavam dispostas as opções de respostas, o que, por ventura, pode ter deixado menos objetiva a questão.

No item 6, segundo afirmou o tradutor (TR2): “Acredito faltar jogo de corpo sobre a frase: casa junto pessoas (classificador), tempo-período qual?”. Todavia, na síntese das versões traduzidas do mesmo item, indica-se que o texto/sinalização foi feito a partir da construção: “QUAL TEMPO-PERÍODO VOCÊ MORAR PESSOA JUNTO?”.

Nesse caso, entendemos que o tradutor (TR2) estava se referindo ao uso do classificador em si e não necessariamente ao sentido geral da frase. Dessa forma, mesmo solicitando modificação, o item/questão não perde sentido.

No item 7, semelhante ao anterior, o tradutor (TR2) aponta que seria adequado a seguinte estrutura: “Adequado seriam os sinais: ‘5 anos período-passado, local-casa seu mudar quantos?’”, atribuindo ênfase no período “dos últimos 5 anos”, já que a sinalização em Libras estava dando destaque no ato de mudar de casa-local nesse mesmo espaço de tempo. Embora não tenha ocorrido perda semântica, o item foi regravado conforme orientação do TR2.

O Item 9, como já mencionado, trata sobre a auto declaração étnico-racial de cada jovem a respeito de si. Porém, o tradutor (TR1) questionou sobre o sinal usado para “raça”, ao invés de haver sido usado a datilologia da palavra, ex.: R-A-Ç-A e, em seguida, o classificador de pessoa. De fato, na sinalização sobre a questão étnico-racial, foi perguntado ao especialista Surdo, que acompanhou a filmagem, qual a melhor forma de sinalizar R-A-Ç-A. Esse, por sua vez, exemplificou dizendo que não há um único sinal para R-A-Ç-A que possa ser utilizado e aceito por todos; por isso sugeriu o uso do sinal de Negro/Negra mais o classificador de pessoa, como forma mais acessível/comum para referir-se a raça, já que apenas a datilologia mais o sinal de pessoa poderia não ser evidente o suficiente.

Na Seção C, no item 1, o tradutor (TR2) indicou pouca compreensão e sugeriu a seguinte alteração: “Eu faria a tradução da pergunta para: ‘no meu dia a dia, na interação com as pessoas eu coopero para uma boa vivência?’”

Entretanto, segundo consulta realizada junto aos autores da versão brasileira da CYRM-19Br:

> [...] não se trata de ter uma boa vivência, e sim, de compreender o nível de empatia e disponibilidade para cooperar com as pessoas

> que estejam em sua volta, podendo ou não, ser as pessoas do seu dia a dia/pessoas conhecidas (SANTOS *et al*., 2023, s. p.).

Nesse sentido, a sinalização e o texto permanecem os mesmos, visto que a sugestão de alteração modificaria o sentido do texto original e, por consequência, mudaria o contexto semântico, conceitual, idiomático e experiencial do instrumento.

Por fim, ainda na seção C, no item de número 18, cujo texto original é: “No geral, eu lido bem com os problemas que aparecem na minha vida”, o tradutor (TR2) fez sugestão de alteração para o seguinte texto: “Eu geralmente sei resolver problemas que surgem na minha vida”. Mas, conforme consulta à equipe de tradução da versão brasileira da CYRM-19Br:

> [...] a sugestão de reescrita do texto não está coerente com o objetivo do texto original, que visa verificar se a/o jovem consegue lidar com questões que lhe sucedem de forma geral, e não dentro de uma frequência ‘geralmente’. Assim, a sugestão não é coerente/equivalente ao texto original (SANTOS *et al*., 2023, s. p.).

Conforme o protocolo de avaliação, foram feitas as alterações indicadas, as quais foram devidamente autorizadas pela equipe de tradução da versão brasileira da CYRM-19Br, bem como pelo CCL. Regravamos os itens indicados e lançamos novamente a escala em formato digital (formulário on-line) através das redes sociais, a fim promover o estudo-piloto da versão adaptada da CYRM-19Br para a Libras.

### 5.1.7 Estudo-Piloto

Buscou-se, junto ao Comitê Consultivo Local, estabelecer o processo de equivalência para verificar o comportamento das juventudes Surdas diante do referido instrumento, em relação ao seu conteúdo, acesso e formato.

Como já supracitado, em virtude da pandemia do novo coronavírus, realizamos a divulgação da escala em um formulário on-line, por um período de dois meses (de março a abril de 2021), quando as perguntas e as afirmações foram escritas em Língua Portuguesa, de acordo com a norma culta, respeitando as regras gramaticais. Simultaneamente, a filmagem contendo a interpretação em Libras de cada seção e as suas respectivas questões/itens, bem como as demais informações disponíveis da escala necessárias ao entendimento do processo.

Por meio do uso das redes sociais virtuais (RSV), nosso intento foi o de alcançar as Juventudes Surdas com idade entre 18 e 29 anos de idade, que residiam na Região Metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco, no momento da aplicação do teste piloto, para verificar a sua compreensão acerca do instrumento.

Cada jovem participante teve acesso à filmagem com todas as informações da Escala em Libras, além de poderem marcar as respostas que desejassem como também fazer comentários sobre a compreensão de qualquer parte. Podendo ainda sugerir mudanças e indicações de novos sinais ou a retirada de outros que não colaboraram com o processo de compreensão da escala.

Essa etapa buscou identificar os recursos e as estratégias que as Juventudes Surdas acessam e/ou desenvolvem diante de adversidades. No entanto, durante esse período, a base de dados gerada a partir do questionário on-line registrou apenas 25 entradas, para as quais foi necessário realizar um processo de “limpeza dos dados”, quando algumas delas precisaram ser excluídas, a saber: três entradas devido à repetição (entrada dupla); três outras de pessoas que assinalaram “não interesse” em participar da pesquisa; três com idades dos participantes fora dos critérios de inclusão e uma entrada por não corresponder ao critério localização geográfica (fora dos limites da cidade do Recife/PE e Região Metropolitana).

Houve uma  entrada sem registro de data de nascimento, impossibilitando o cálculo da idade; porém como a pessoa assinalou que tinha entre 18 e 29 anos e interesse em participar da pesquisa, foi incluída na amostra final, que resultou em 15 participantes.

As entradas de dados válidos se deram no período de março a maio de 2021 e, dentre o público participante, isto é, 15 pessoas, foi possível fazer uma breve caracterização:

**Tabela 2** – Caracterização dos participantes, segundo variáveis sociodemográficas

| Variáveis | Descrição das Variáveis | n | % |
|---|---|---|---|
| **Escolaridade** | Ensino médio completo | 3 | 20,0 |
| | Graduação incompleta | 4 | 26,7 |
| | Graduação completa | 1 | 6,7 |
| | Pós-graduação incompleta | 4 | 26,7 |
| | Pós-graduação completa | 3 | 20,0 |
| **Gênero** | Mulher cis | 4 | 26,7 |
| | Homem cis | 7 | 46,7 |
| | Não binário | 1 | 6,7 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Prefiro não responder | 3 | 20,0 |
| **Cidade/Moradia** | Olinda-PE | 2 | 13,3 |
| | Recife-PE | 7 | 46,7 |
| | Paulista-PE | 2 | 13,3 |
| | Camaragibe-PE | 2 | 13,3 |
| | Jaboatão-PE | 2 | 13,3 |
| **Etnia** | Negra | 1 | 6,7 |
| | Parda | 6 | 40,0 |
| | Branca | 8 | 53,3 |
| **Renda Per Capita** | Menor que 1 salário mínimo | 5 | 33,3 |
| | Mais que 1 até 2 salários mínimos | 7 | 46,7 |
| | Mais que 2 até 4 salários mínimos | 1 | 6,7 |
| | Mais que 4 até 10 salários mínimos | 2 | 13,3 |
| **Participação Familiar** | Nenhuma | 7 | 46,7 |
| | Parcial | 6 | 40,0 |
| | Total | 2 | 13,3 |
| **BPC** | Não recebe | 11 | 73,3 |
| | Recebe | 4 | 26,7 |
| **Religião** | Nenhuma | 4 | 26,7 |
| | Católica | 4 | 26,7 |
| | Evangélica | 1 | 6,7 |
| | Espírita | 3 | 20,0 |
| | Budismo | 2 | 13,3 |
| | Outra | 1 | 6,7 |

**Fonte**: O autor (2022).

Embora não seja possível estabelecer o padrão estatístico diante desse quórum, buscamos fazer algumas inferências sobre esse pequeno grupo. A idade média foi de 26,6 anos. Com maior predominância de pessoas que se autodeclaram da etnia branca, oito participantes (53,3%) ao todo. Entre os participantes, sete se declararam (46,7%) homens cis, confirmando a tendência mundial de que há maior incidência de surdez em homens, do que em mulheres. Aqui, no Brasil, estima-se que 54% dos casos de surdez ocorram em homens e apenas 46 % acometam as mulheres. Vale salientar, que as causas da surdez são inúmeras, podendo ser congênita ou adquirida, o que configura o maior percentual dos casos 91% (BRASIL, 2012a).

Em relação à localização geográfica, prevaleceu a cidade do Recife-PE como a maior representação, sete participantes (46,7%), corroborando com os dados do IBGE (BRASIL, 2012a) que afirmam a maior incidência de pessoas Surdas - entre crianças e jovens - nos centros urbanos (capitais). Quando analisado o contingente de pessoas surdas nas regiões brasileiras, o Nordeste ocupa o segundo lugar no *ranking*, com mais de 3 milhões de pessoas, sendo superado pelo Sudeste com pouco mais de 3,8 milhões (BRASIL, 2012a). Fazendo um recorte para o estado de Pernambuco - na época do último Censo - o contingente era de mais de 500 mil

pessoas, sendo que cerca de mais de 260 mil eram jovens, na faixa etária de 15 a 29 anos de idade, que se declaravam surdas e surdos ou apresentavam deficiência auditiva (BRASIL, 2012a).

Sobre o nível de escolaridade, há uma equiparação entre o número de participantes cursando a graduação e a pós-graduação, sendo quatro (26,7%) para cada caso respectivamente. O que, por sua vez, nos mostra que esse tipo de conteúdo ainda não chega a pessoas que não estejam na academia ou que não tenham contato com o meio universitário.

Sobre a renda per capita, a maioria, sete participantes (43,7), respondeu que a faixa salarial é entre um a dois salários mínimos. Ainda sobre o aspecto financeiro, há um tensionamento sobre a participação ou não na renda familiar, já que sete (43,7) afirmam que não participam ativamente, enquanto seis (40,0) têm uma participação parcial nesse processo e apenas dois mencionam ter total participação na renda familiar, o que corresponde a (13,3%). Do número total de participantes, 11 jovens (73,3%) afirmam não receberem o BPC.

Por fim, em relação ao pertencimento religioso, quatro jovens (26,7%) afirmam não ter nenhuma vinculação religiosa. Na mesma proporção, quatro (26,7%) declaram ser católicas/católicos. Enquanto três (20%) responderam ter vinculação com o Budismo; dois (13,3%) com o espiritismo; um (6,7%) vincula-se à denominação evangélica e um outro apontou outro vínculo religioso. Esses últimos dados, nos chamam a atenção em virtude da mudança paradigmática e cultural que vem ocorrendo, tendo em vista que, hegemonicamente, as/os jovens principalmente Surdas e Surdos vinculavam-se ao catolicismo ou às denominações protestantes, em razão do seu histórico com a Pastoral de Surdos e dos grupos/missões protestantes desde o final da década de 1980 (SILVA, 2012).

Em relação ao conteúdo das seções B e C, devido à pouca adesão e à variação entre as respostas, não foi possível estabelecer uma análise funcional entre os dados. Dessa forma, esse estudo piloto serviu muito mais para verificar o comportamento do público diante do conteúdo e do formato de uso/aplicação da escala, ou seja, do formulário on-line, com a gravação em Libras.

A princípio, julgamos que esse modelo atendeu às expectativas quanto ao acesso e à autonomia de cada jovem ao conteúdo da escala, considerando que, com exceção de uma pessoa/entrada que não informou a sua data de nascimento, todas as seções, com suas respectivas perguntas e itens, receberam

respostas/marcações. Evidenciando que o grupo respondente conseguiu entender a proposta do instrumento e, consequentemente, o conteúdo sinalizado em Libras foi compreensível. Muito embora não tenhamos condições de identificar em si as estratégias que as juventudes Surdas se utilizam diante das situações de adversidades e contextos de exclusão socioeducacional.

## 5.2 ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL

A partir dessa sistematização e apresentação do processo de adaptação transcultural da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) para a Libras, nesta seção traremos os aspectos que facilitaram e limitaram esse processo, atentando que, por se tratarem de línguas de modalidades diferentes e contextos socioculturais particulares, muitas são as especificidades que precisam ser atendidas nesse percurso, a fim de garantir melhores condições de transpor o conteúdo e permitir que jovens Surdas e Surdos possam ter autonomia e acessibilidade comunicacional.

Para um melhor entendimento, organizamos em três os eixos temáticos por convergência, nos quais são descritos os aspectos facilitadores (AF) e os aspectos limitadores (AL), que se associam aos respectivos eixos: 1) sobre os itens e conteúdo da Escala de Medida de Resiliência Juvenil; 2) o processo de filmagem da sinalização em Libras e 3) o uso das RSVs para divulgação da pesquisa, recrutamento de participantes e coleta de dados.

### 5.2.1 Sobre os itens e conteúdo da Escala de Medida de Resiliência Juvenil

Embora, no Brasil, haja avanços referentes à garantia de direitos das pessoas Surdas, principalmente, em relação ao de se comunicar em sua língua natural, a partir da promulgação da Lei n° 10.436, de 2002, que institui a Libras como “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, s. p.). Ainda há um abismo entre o que prescreve os documentos oficiais e a realidade vivida pelas pessoas surdas, uma vez que ainda

não está consolidada a acessibilidade comunicacional em todos os setores da sociedade, sendo preciso a garantia da presença do profissional intérprete de Libras e ou outros recursos que possam contribuir com o processo de inclusão desse grupo.

Exemplo disso são os textos e as demais produções intelectuais que precisam ser traduzidas/adaptadas para conferir o direito de acesso e participação das pessoas surdas nos ambientes acadêmicos ou onde haja circulação de informações, tão necessárias ao desenvolvimento biopsicossocial de todas as pessoas. Por essa razão, o processo de adaptação de um instrumento se faz tão necessário em tempos como o nosso. No entanto ainda há escassez de instrumentos devidamente adaptados e validados à língua e cultura das pessoas surdas. Um dos aspectos mais limitadores do processo se dá a nível de compreensão sobre o próprio processo de tradução intermodal.

Segundo Dias (2019, p. 22), “[...] os estudos da tradução e da interpretação de língua de sinais (ETILS) contribuem significativamente para a compreensão dos meandros culturais que estão em jogo as traduções que envolvem línguas de sinais e línguas orais”. Dito de outra forma, é a modalidade da língua o principal elemento mobilizador do processo tradutório, visto que a tradução entre línguas de mesma modalidade, conhecida também como tradução interlingual, na qual apenas os signos linguísticos são estudados e/ou vertidos, de acordo com o processo de equivalência idiomático e semântico.

No caso de tradução entre línguas de modalidades diferentes, o processo é denominado de tradução intermodal, como afirmam Quadros e Segala (2015), já que, em casos assim, esse tipo de tradução busca captar e verter as especificidades culturais de cada língua, procurando adequar signos de um código verbal (oral-auditivo) em signos de um sistema não-verbal, de natureza viso-gestual. Por isso, geralmente, no processo de tradução/adaptação de textos em Língua Portuguesa para Libras ou vice-versa, usa-se o sistema de transcrição por palavras (Glosas).

Todavia, durante o processo de ATC da CYRM-19Br, o uso da glosa foi julgado como um aspecto facilitador do processo, em virtude de manter o registro das trocas realizadas, evidenciando o processo que, por acontecer de forma viso-gestual, não é descrito em muitas pesquisas. Ainda sobre o uso de glosas nesta pesquisa, o registro do Diário de Tradução do pesquisador evidencia sua importância:

> Muito embora aqui não se tenha seguido um padrão tão técnico para o registro por glosas, o seu uso no processo de tradução textual, permitiu evidenciar/perceber as variações realizadas ao longo das tentativas, além de poder explicitar os marcadores como as expressões faciais, o uso do singular e plural, a marcação de gênero, sinais compostos, classificadores que possam ser usados e a própria estrutura da frase, se interrogativa, afirmativa ou negativa (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2022, s. p.).

Mas não foram feitos registros com toda a inteireza técnica, haja vista a complexidade e a falta de consenso sobre as diretrizes essenciais que fundamentem o processo. Porém, neste estudo, como já anunciado, tomamos referência nas orientações de Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1998), principalmente, em relação ao uso das palavras grafadas em maiúscula representando os sinais em Libras; a marcação de gênero através do “@” e a utilização de “-” quando se trata de sinais compostos.

Ainda sobre os itens e conteúdo da Escala de Medida de Resiliência Juvenil, duas críticas foram levantadas: a primeira, partiu de um dos profissionais tradutores, que realizou o processo de tradução reversa, o qual fez a seguinte observação:

> [...] as questões financeiras familiares, ser obrigatório responder o gênero se cis, trans, etc. Com quem mora e se mudou de casa, se tem ou não religião, aspectos étnicos-raciais [...] São muitos temas incomuns para leitura e compreensão da escrita de LP por parte desses surdos que mal copiam do quadro mesmo no ensino médio, e recebem respostas prontas de seus intérpretes nas escolas com total irresponsabilidade desses profissionais. Da maneira que ele construiu só chegará a surdos que tenham residual auditivo com boa oralização e conhecimento de algumas das palavras que estão no formulário (TRADUTOR-TR2, 2022, s. p.).

De acordo com esse especialista, mesmo a escala estando traduzida e adaptada para Libras, as/os jovens  Surdas e Surdos, em sua maioria, não vão entender as questões propostas, por julgar que é do desconhecimento do grupo temas como identidade de gênero, questões étnico-raciais, pertencimento religioso, arranjo e renda familiar, etc., acabando assim por subestimar a capacidade das/os jovens.

Embora não haja questionamentos sobre sua autoridade diante dos conhecimentos sobre educação e inclusão de pessoas Surdas, especificamente, no contexto pernambucano - por ele mesmo anunciada. O argumento evidencia a complexidade da realidade de jovens Surdas e Surdos que, em ambiente escolar,

vivem em situação de completa exclusão, pois não participam efetivamente da dinâmica escolar, em virtude de não haver ações, as quais sejam contrárias a esse posicionamento.

Dito de outra forma, embora haja uma defasagem sobre a apropriação da gramática da Língua Portuguesa na modalidade de leitura e escrita, nada impede que jovens Surdas e Surdos possam se manifestar sobre sua identidade de gênero, sendo Cis ou Trans. Infelizmente, há um reducionismo em achar que as juventudes Surdas não irão compreender este ou outros aspectos, como pertencimento religioso, identidade étnico-racial, arranjo e renda familiar e demais contextos que dizem respeito a uma sociedade.

### 5.2.2 O processo de filmagem da sinalização em Libras

Um dos aspectos fundamentais em um processo de tradução e adaptação entre a Língua Portuguesa e a Libras é a filmagem da sinalização. De acordo com Quadros e Segala (2015, p. 381):

> Os procedimentos de ordem técnica no uso das tecnologias para a implementação da tradução são importantes, pois viabilizam a produção final da tradução em Libras em vídeo. A tradução intermodal de português para Libras exige o uso de filmagens que implicam no uso de aparatos técnicos e o conhecimento na área de produção de vídeo, associando a língua às informações de ordem interlinguística, intercultural e intersemiótica ao vídeo [...] (QUADROS; SEGALA, 2015, p. 381).

Corroborando com esse posicionamento, uma docente convidada a participar como membro do CCL aponta que:

> Nas pesquisas com pessoas Surdas, busca-se promover acessibilidade comunicacional fazendo a tradução em Libras do material/instrumento que se possa usar, onde a tradução em vídeo apresenta o conteúdo que precisam ter acesso, e no caso de ser necessário que as pessoas Surdas se expressem, realiza-se a filmagem da sinalização/fala delas, e depois traduz-se para o Português (MEMBRO 2 DO CCL, 2022, s. p.).

O Diário de Tradução foi um recurso de grande importância para o processo de adaptação do instrumento da língua de origem para o da língua-alvo, exatamente

por apresentar o registro sobre as dificuldades enfrentadas, bem como as estratégias utilizadas ao longo desse percurso. Como já mencionado, a gravação depende de recursos (materiais) imprescindíveis para sua realização, como o uso de:

> [...] a) uma câmera profissional fixada em um tripé direcionada ao intérprete - que nesse caso, foi o pesquisador - b) um pano de fundo verde, específico para tratamento da imagem e/ou edições de vídeo; c) um notebook, o qual permitiu assistir cada vídeo filmado, possibilitando realizar ajustes, como também, ir armazenando os vídeos que estavam adequados (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2022, s. p.).

Além disso, um bom processo de gravação conta com o apoio de um técnico de audiovisual ou de comunicação, que possa: garantir a qualidade da imagem, a iluminação adequada e o bom funcionamento dos equipamentos. Como também realizar marcação no piso para manter o posicionamento do intérprete, de modo que não atrapalhe o enquadramento de sua imagem, que deve ser feito do abdômen até um palmo acima do topo da cabeça, permitindo captar os sinais que são executados no espaço neutro na frente do corpo (SIMIÃO, 2017).

Importante pontuar que, outra estratégia benéfica e que facilita o processo de filmagem em Libras, é a presença de um consultor surdo ou de outro tradutor/intérprete que possa auxiliar na execução contribuindo “[...] para que todos os sinais sejam executados corretamente e no espaço correto de enquadramento. Deve atentar também para aspectos como sincronia, uso do tempo e outros elementos” (SIMIÃO, 2017, p. 13).

Por fim, em relação ao intérprete de Libras, algumas orientações se fazem necessárias para manter um padrão aceitável:

> Em linhas gerais, as cores da vestimenta, da pele e do cabelo do intérprete precisam ser contrastantes entre si e em relação à cor de fundo da janela ou da tela; [...] Além do movimento executado pelas mãos e pelo corpo, a expressão facial ocupa um papel expressivo na LIBRAS. Por isso, o rosto do intérprete deve estar sempre em evidência, com a mínima interferência do cabelo ou de mechas que possam cair sobre a face; [...] a discrição deve guiar as escolhas do intérprete, uma vez que os acessórios, na maioria das vezes, desviam a atenção para si. Assim, não é adequado o uso de colares, relógios, pulseiras, broches, piercings, acessórios de cabelo ou anéis; [além disso] estudar e sistematizar com antecedência o material a ser traduzido/interpretado é um requisito essencial para o sucesso do trabalho (SIMIÃO, 2017, p. 7-13).

No entanto, esse processo, muitas vezes, gera limites e/ou dificuldades que podem interferir direta e negativamente no processo de entendimento do conteúdo traduzido/adaptado. A seguir, o registro do Diário de Tradução que evidencia algumas das dificuldades enfrentadas durante as gravações da sinalização em Libras:

> Durante a gravação da primeira versão, tive muita dificuldade em relaxar e sinalizar adequadamente, tendo em vista a presença da câmera, e a necessidade de manter-me dentro do enquadramento e sob o foco dos refletores. As pessoas do estúdio foram pacientes e ajudaram a criar um ambiente tranquilo e descontraído para realizar a filmagem. No entanto, mesmo tendo relaxado um pouco mais, a falta de um consultor surdo ou de outro intérprete de Libras para me assegurar da execução dos sinais, afetou diretamente a qualidade da gravação, sendo necessário marcar outro momento para concluir a filmagem. Na segunda gravação, ainda da primeira versão, agora com a presença de uma intérprete de Libras, como consultora, a lente da câmera apresentou problemas durante o seu uso. E mesmo com o uso de uma segunda lente reserva, a qualidade da imagem, acabou ficando comprometida, sendo necessário realizar nova gravação. Por fim, na terceira gravação da primeira versão da escala em Libras, contanto o suporte de um consultor surdo, graduado em Letras-Libras pela UFPE, conseguimos realizar a gravação de todo o conteúdo da escala, o que durou pouco mais de 5h (cin c o horas), tendo iniciado às 15h20min e finalizado às 20h45min (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2022, s. p.).

Embora seja a estratégia mais usada e adequada ao contexto linguístico e cultural das pessoas Surdas, muitas infelizmente não conseguem acessar de fato o conteúdo traduzido, em virtude da linguagem utilizada e/ou da falta de conhecimento desse público em relação aos sinais usados ou do tema em si. Por isso, a filmagem acaba sendo uma estratégia que ora facilita e favorece o processo, ora pode limitar o andamento da pesquisa. Ademais, o uso de espaços como estúdios são de alto custo, principalmente, quando se faz necessário realizar mais de uma gravação, tendo em vista a presença da equipe de trabalho. Mas, sem acionar esse tipo de recurso e fazer investimentos como esse, não é possível ter um resultado com qualidade satisfatória.

### 5.2.3 O uso das RSVs para divulgação da pesquisa, recrutamento de participantes e coleta de dados

Um dos aspectos limitadores/dificultadores do uso de um questionário nas RSVs se dá pelo tamanho do instrumento em si - seja pelo número de itens/questões, ou seja pelo tamanho do texto de cada item/pergunta. Sobre isso, uma crítica foi levantada por uma especialista/docente convidada a fazer parte como membro do CCL. Essa, por sua vez, fala sobre a quantidade de itens presentes na escala, fazendo a seguinte afirmação:

> O questionário todo está muito bem sinalizado, e claro, contudo torna-se uma estratégia muito cansativa para os surdos responderem, tem muitas questões num só instrumento, e requererá muito mais trabalho do pesquisador para coletar as respostas. Poderia diminuir o número de questões ou seções. O surdo pesquisado acabará se cansando no meio do percurso o que poderá atrapalhar os resultados (MEMBRO DO CCL, 2022, s. p.).

De fato, esse é um aspecto que merece destaque, pois como o modelo de pesquisa não é conhecida pela maioria das/dos jovens Surdas e Surdos, a grande número de itens a serem respondidos, de fato, torna o processo cansativo e pode desmotivar o público jovem. Além disso, a literatura sobre o uso de questionários em meios digitais, através das redes sociais e/ou outras plataformas digitais, evidencia que:

> [...] tanto o tamanho do questionário quanto o tamanho de cada pergunta está relacionado ao esforço requerido dos respondentes. Perguntas mais curtas diminuem a probabilidade de mal-entendidos por parte dos respondentes. Em questionários longos, questões posicionadas próximas ao fim apresentam respostas mais curtas, mais rápidas e mais uniformes do que as respostas de questões no começo (CARLOMAGNO, 2018, p. 42).

Portanto a Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) foge um pouco do padrão indicado pela literatura, pois apresenta mais de 30 itens/perguntas a serem respondidas, apesar dos itens em si serem curtos, objetivos e de rápida leitura e fácil compreensão. Porém, mesmo sendo uma escala maior que a recomendada, nenhum item/pergunta ficou sem ser respondida. O que demonstra que o grupo de jovens que respondeu o formulário on-line, o fez por desejar e mostrar interesse em contribuir com as suas respostas acerca de sua realidade de vida.

O autor ainda apresenta outros aspectos que considera limitadores no processo de uso desse tipo de recurso (formulário on-line) e metodologia (pesquisas on-line, modelo de pesquisa de opinião, com opções de respostas, do tipo *Likert,* em que respectivamente é atribuído um valor a cada resposta), a questão da cobertura (acesso à internet), o viés de autosseleção, a ausência de controle sobre respondentes e o fenômeno da homifilia (CARLOMAGNO, 2018).

No caso da cobertura/acesso à internet, como bem já se sabe, não há uma distribuição adequada e de forma paritária em nossa sociedade. Portanto, fazer pesquisas on-line, através do uso das RSVs, é considerar apenas um recorte mínimo da população estudada, ou seja, aquela que dispõe dos recursos tecnológicos eficazes a esse tipo de ação. Como mencionado na seção anterior, em virtude da pandemia da Covid-19 e da falta de acesso aos recursos tecnológicos e de internet, o número de respondentes foi muito aquém do que geralmente uma pesquisa desse tipo pode proporcionar, justamente por sua facilidade.

Sobre o viés de autosseleção e da ausência de controle sobre respondentes, há uma similaridade entre esses dois casos. Segundo Carlomagno (2018), devido a esse tipo de pesquisa possuir mais fluidez, geralmente, o questionário on-line é distribuído/divulgado em redes sociais onde há pessoas com forte interesse sobre o tema da pesquisa e, por isso, podem agir deliberadamente para alterar as respostas. Inclusive, apresentando dados falsos por meio de e-mails fictícios ou entradas duplicadas para “aumentar a taxa de resposta da pesquisa”. Incluindo a divulgação para pessoas que fujam dos critérios de seleção ou do recorte amostral da pesquisa.

Por fim, Carlomagno (2018) aponta a homifilia como outro aspecto limitador e desvantajoso na realização de pesquisas de natureza on-line aplicadas através de questionários divulgados em redes sociais, pois assim como descrito no caso anterior, o fato de realizar a divulgação através da rede de contatos/amizade, por parte do pesquisador, limita o fluxo de informações da pesquisa. Por muitas vezes, a maioria dos participantes apresenta forte semelhança ou igualdade entre os perfis, principalmente, nas variáveis do tipo sociodemográficas, como: idade, sexo/gênero, escolaridade, classe social e/ou renda familiar, raça, pertencimento religioso, etc.

Contudo, o autor também evidencia as vantagens em realizar pesquisas on-line por meio de questionários, a saber: maior fluidez quanto à divulgação, recrutamento e recolha de dados, baixo investimento, facilidade tecnológica para elaborar e analisar os dados e a possibilidade do uso de recursos visuais para tornar

mais atrativa a experiência com o público, além de manter seu engajamento nas respostas até a sua conclusão, tendo em vista a ausência de um entrevistador durante o processo (CARLOMAGNO, 2018).

# 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo qualitativo, de caráter metodológico-descritivo, apresentou o processo de Adaptação Transcultural da versão brasileira da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) para a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Apontando as etapas e as estratégias utilizadas para assegurar maior rigor metodológico e fidedignidade ao conteúdo do instrumento, considerando que não há um consenso acerca das diretrizes e etapas que oficializem o processo de adaptação de um dado instrumento da sua língua de origem para a língua-alvo.

Estudos como o de Reppold *et al*. (2012) e Knorst (2012), alertam para a necessidade de se realizar adaptações de instrumentos existentes. Tendo em vista que, até o presente momento, não há uma larga produção sobre a temática, evidenciando assim a necessidade de realizar ações como essa, que favoreçam a garantia da acessibilidade, da autonomia e da usabilidade quanto a utilização do instrumento pelo público-alvo de nossa pesquisa.

Ademais, sobre o público-alvo de nossa pesquisa, este foi constituído por 15 jovens Surdas e Surdos - falantes da Libras - com idade entre 18 e 29 anos e residindo na cidade do Recife/PE e Região Metropolitana.

O referido instrumento foi adaptado e validado para a realidade de jovens ouvintes, com representação em todas as regiões do Brasil, de acordo com o trabalho de Ferreira *et al.* (2022). Todavia, mesmo a pesquisa apresentando grande representatividade entre jovens do Brasil, não houve nenhuma representação de jovens Surdas e Surdos falantes da Libras.

Desta forma, coube-nos realizar novo processo de adaptação transcultural, neste caso, da Língua Portuguesa para a Libras e, sendo assim, seguimos as orientações que Borsa, Damásio e Bandeira (2012) estabelecem, no intuito de manter a integridade e garantir maior fidedignidade possível nos itens, fatores e questões da escala.

Além disso, foi objetivo também deste estudo identificar os aspectos que facilitaram e/ou limitaram a realização do processo de adaptação. Dessa forma, os aspectos temáticos foram organizados nos seguintes eixos: 1) sobre os itens e conteúdo da escala de medida de resiliência; 2) o processo de filmagem da sinalização em Libras e 3) o uso das RSVs para divulgação da pesquisa, recrutamento de participantes e coleta de dados.

Contudo, a pandemia da Covid-19, deflagrada no início do ano de 2020, no Brasil e no mundo, não permitiu que realizássemos o processo de coleta/construção de dados de forma presencial. Por esse motivo, buscamos como alternativa, em caráter de excepcionalidade, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), por meio das Redes Sociais e Virtuais (RSVs), para realizar a divulgação e recolha dos dados.

Sobre as limitações deste estudo, cabe apontar que, em virtude do isolamento social e da má distribuição no acesso à internet e aos recursos tecnológicos, a adesão e representatividade do público-alvo de nossa pesquisa foi insuficiente para alcançarmos uma amostra probabilística e, consequentemente, realizarmos o processo de avaliação da estrutura fatorial das propriedades do instrumento.

Esse aspecto pode ser considerado uma limitação desta pesquisa, tendo em vista que, como orientam Borsa, Damásio e Bandeira (2012), um instrumento psicológico de medida só poderá ser considerado válido em seu processo de adaptação e uso na língua e na população-alvo, quando é possível realizar a psicometria do mesmo.

Por essa razão, para a aplicação em larga escala junto a referida população - de modo acessível e funcional - faz-se necessário dispor de uma amostra representativa significativa, que permita estabelecer a validação do instrumento, permitindo realizar generalizações e avaliações sobre os aspectos semântico, idiomático, experiencial e conceitual/de itens; além de poder estabelecer as inferências sobre os objetivos do instrumento, que visa mapear os fatores de resiliência que as juventudes podem acessar em seus contextos familiares, econômicos, comunitários, socioeducacionais e culturais para auxiliar no enfrentamento das adversidades que lhes são impostas/experenciadas.

O Comitê Consultivo Local - composto por docentes com pós-graduação, nos níveis na área da Libras e/ou Educação de pessoas Surdas e por intérpretes de Libras, com mais de cinco anos de experiência no processo de interpretação e acompanhamento de estudantes Surdas e Surdos - apontou para a quantidade de itens/questões que o instrumento apresenta, tendo em consideração que, por ter sido o instrumento transformado em um questionário on-line maiores seriam as chances dos participantes não se engajarem nas respostas ou de não concluir o processo, em virtude da falta de mediação e do tempo/esforço requerido por eles.

Entretanto, por se tratar do primeiro estudo transcultural da Escala de Medida de Resiliência Juvenil para a Libras, o pequeno número de publicações dificultou o processo de análise e comparação entre os achados desta pesquisa. Ademais, o estudo-piloto realizado com 15 jovens demonstrou boa aceitação do público e também bom nível de compreensão em relação aos vídeos sinalizados; como também avaliaram os profissionais tradutores que fizeram o processo de tradução reversa, onde dos 44 itens filmados, apenas seis tiveram alterações sugeridas.

Nesse sentido, mesmo sendo um estudo que focou no processo de apresentação/descrição das etapas e estratégias utilizadas na tarefa de adaptar um conteúdo em língua portuguesa para a língua de sinais, atendemos aos objetivos propostos, buscando, através de um instrumento de medida, operacionalizar os conceitos de promoção de resiliência e enfrentamento dos processos de exclusão socioeducacionais pelas juventudes Surdas.

Entende-se que, devido à pouca produção sobre resiliência e os seus desdobramentos em relação as Juventudes Surdas, como também nos estudos transculturais, que apresentam um déficit em relação aos instrumentos que foram adaptados e validados para a Libras, este estudo pode contribuir com futuros estudos nas áreas relacionadas, favorecendo o processo de participação efetiva das pessoas surdas durante futuras pesquisas, visando à elaboração de políticas públicas e ações afirmativas que possam contribuir significativamente para o enfrentamento do processo de exclusão, estigmatização e invisibilização nos diversos setores da sociedade, principalmente o educacional.

Objetivamos discutir os fatores de resiliência, através da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) e dos aspectos culturais e identitários mobilizados pelas Juventudes Surdas como estratégias de enfrentamento das adversidades e dos processos de (in)exclusão socioeducacional, tendo, como lente analítica, os processos de formação humana. Pois a invisibilidade ou o reducionismo do olhar em relação à noção de juventudes como universal e/ou naturalizante, como uma fase, ou melhor, um “não-lugar” ainda produz chagas no ideário coletivo de que as juventudes, em si, são apenas um “vir a ser” e não um “ser o que é”.

Por este motivo, os estudos sobre a multidimensionalidade e a integralidade do ser podem contribuir para analisar a experiência das juventudes considerando sua pluralidade, entendendo as especificidades vivenciadas por essas juventudes, de modo particular – jovens Surdas e Surdos, falantes da Libras – nos espaços

sociais, considerando, para além de uma leitura hierárquica e/ou geracional, as categorias como: raça, sexualidade, religião, classe social e entre tantas outras que compõe a tessitura plural e potente das juventudes (FERREIRA *et al.*, 2018).

# REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. *Juventude, juventudes*: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, M; FEFFERMAN, M. Se ficar o bicho come, se correr o bicho pega: juventude e sociedade vivem dias violentos na busca por identidade, ideologia e respeito pelos jovens que assumem a dura realidade da exclusão social ou da inclusão marginal. *Revista Sociologia, Ciência e Vida*, [*S. l.*], v. 1, n. 2, p. 46-55, 2007. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000100009&script=sci_arttext. Acesso em: 1 jul. 2023.

AGUIAR, M. P. P. de A. *Pessoas com deficiência e resiliência familiar: um estudo sobre os fatores de risco e proteção*. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza. 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_46f36b967ad576ed9397999e1ee78a09/Description. Acesso em: 1 jul. 2023.

ALMEIDA, J. C. A. de. *Uma heterotopia pedagógica*: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9636/ALMEIDA_Julia_2017.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 1 jul. 2023.

ANDRADE, L. F. Adaptação transcultural e análise das propriedades psicométricas do instrumento de Autoavaliação do Funcionamento Ocupacional (SAOF) para Libras. 2020. 157 f. Tese (Doutorado em Atenção à Saúde) – Universidade do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/1000. Acesso em: 1 jul. 2023.

ANDRADE, L. F.; CASTRO, S. S. Saúde e surdez: instrumentos de pesquisa em língua de sinais. *Revista Medicina*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 175-84, 2016. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2016/vol49n2/REV2-Saude-e-surdez-instrumentos-de-pesquisa-em-lingua-de-sinais.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

ANTUNES, C. *Resiliência*: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 423-432, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/cbRxjMqmbZddKpwywVM8mJv/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRANDÃO, J. M. *Resiliência*: de que se trata? O conceito e suas implicações. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/TMCB-7WYN7C/2/disserta__o_juliana_mendanha_brand_o.pdf Acesso em: 1 jul. 2023.2019.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. Resiliência em psicologia. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-271, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/14.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRANDÃO, J. M.; NASCIMENTO, E. do. Resiliência psicológica: da primeira fase às abordagens baseadas em trajetória. *Memorandum*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-31, 2019. DOI: https://doi.org/10.35699/1676-1669.2019.6875. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6875 Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil de 1988*. Brasil: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. *Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. *Lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. *Decreto n° 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. *Cartilha do Censo 2010*. Pessoas com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012a. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/754/1/SNPD_cartilha_2012.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4. ed. Brasília: Presidência da República, 2012b. Disponível em: https://sisapidoso.icict.fiocruz.br/sites/sisapidoso.icict.fiocruz.br/files/convencaopessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012*. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras para a pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília:

Presidência da República, 2012c. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. *Lei n° 13.146 de 06 de jul. 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL, T. L. *Promoção de resiliência em alunos do curso de pedagogia da UFPE*: uma análise do Programa Adulto: resiliência ao longo da vida. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34274/1/TESE%20Tatiana%20Lima%20Brasil.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL, T. L. *Resiliência integral*: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes. 331 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34274/1/TESE%20Tatiana%20Lima%20Brasil.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

CAMPOS, A. *et al. Atlas da exclusão social no Brasil*: dinâmica e manifestação territorial. São Paulo: Cortez, 2003. v. 2.

CARLOMAGNO, M. C. Conduzindo pesquisas com questionários on-line: uma introdução às questões metodológicas. *In*: SILVA, T.; BUCKSTEGGE, J.; ROGEDO, P. (org.). *Estudando cultura e comunicação com mídias sociais*. Brasília: IBPAD, 2018. p. 31-55. Disponível em: https://s3.ibpad.com.br/livros/Estudando-cultura-e-comunicacao-com-midias-sociais.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

CARVALHO, V. D. de. *Resiliência e socialização organizacional de novos servidores*: um estudo transcultural. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa Integrado de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17394. Acesso em: 1 jul. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 002/2003. Define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos e revoga a Resolução CFP n° 025/2001. Brasília: CFP, 2003. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/05/resoluxo022003.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre, Armed, 2010.

CYRULNIK, B. *Uma infelicidade maravilhosa*: vencer os fracassos na infância. Tradução de Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Porto: Ambar Edições, 2001.

CYRULNIK, B. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2023.

DIAS, V. de S. *Tradução comentada da escala de ansiedade em matemática (EAM) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. 2019. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14164?show=full. Acesso em: 1 jul. 2023.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, [*S. l.*], v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

FAJARDO, I. N., MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [*S. l.*], v. 18, n. 69, p. 761-774, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gpGpKSqZWVbwKxt9Smwwz5M/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

FELIPE, T. *A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS*. 1998. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/4401/4/476265%20vol.I.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

FERREIRA, A. L. Espiritualidade e educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. *In*: ROHR, F. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. 2. ed. Recife: Editora UFPE, 2012. p. 109-159.

FERREIRA, A. L. *et al. As adolescências periféricas*: uma pesquisa-ação integral/transpessoal. Curitiba: Editora Appris, 2018.

FERREIRA, A. L. *et al*. Adaptation and psychometric evaluation of a Brazilian version of the CYRM-28. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 27, n. 1, p. 12-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.22491/1678-4669.20220002. Disponível em: https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/epsic/article/view/21919. Acesso em: 1 jul. 2023.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FREITAS, A. S. O devir-deficiente da pedagogia: notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade. *Childhood & Philosophy*, [*S. l.*], v. 12, n. 24, p. 231-260, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5120/512055734003.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

GARMEZY, N. Foreword. *In*: WERNER, E. E.; SMITH, R. S. (ed.). *Vulnerable but invincible*: a longitudinal study of resilient children and youth. 2. ed. New York: Adams, Bannister, Cox, 1989. p. 13-19.

GROPPO, L. A. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do brasil contemporâneo. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 20, n. 1, p. 383-402, 2016. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5062/3119. Acesso em: 1 jul. 2023.

GROTBERG, E. *The international resilience project*: promoting resilience in children. Birmingham: ERIC Reports, 1995. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423955.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

GROTBERG, E. Introdução: novas tendências em resiliência. *In*: MELLILO, A.; OJEDA, E. N. S. (org.). *Resiliência*: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. *In*: MELLILO, A.; OJEDA, E. N. S. (org.). *Resiliência*: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.

JOCA, T. T. *et al*. Desenvolvimento de games para promoção de resiliência em pessoas surdas e seus familiares: um relato de experiência. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSICA, 3., 2018, Campina Grande. *Anais* [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/44521. Acesso em: 1 jul. 2023.

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 227-335, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000100025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/m3b774F6Y7JhGDcygwx5PhL/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

KNORST, C. E. K. *Resiliência*: Instrumentos de avaliação no contexto brasileiro. 2012. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/40112. Acesso em: 1 jul. 2023.

LIBÓRIO, R. M. C.; UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de

risco. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 476-484, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/jwBRMZ4xDSZQgZJ4LX85Dgr/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

LIBÓRIO, R. M. C. *et al*. Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 21, n. 2, p.185-198, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/nnZx5D46xnspTMvzYJxk6Wv/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

LIEBENBERG, L.; UNGAR, M.; VAN DE VIJVER, F. Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on Social Work Practice*, [*S. l.*], v. 22, n. 2, p. 219-226, 2012. DOI: https://doi.org/10.1177/1049731511428619. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049731511428619. Acesso em: 1 jul. 2023.

LIMA, L. C. *História*. Ficção. Literatura. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MAYORGA, C.; PINTO, G. P. Juventudes: a pluralização da experiência ou a invisibilidade das relações de poder. *In*: MENEZES, J. A.; COSTA, M. R.; ARAÚJO, T. C. (org.). *Territórios interculturais de juventude*. Recife: Editora UFPE, 2013. p. 98-111.

MELLILO, A.; OJEDA, E. N. S. (org.). *Resiliência*: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELO, E. S. S. de. A libras como instrumento político e de legalidade das comunidades surdas. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. *Anais* [...]. Natal: ABA, 2014. p. 1-22. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401886959_ARQUIVO_ALIBRASCOMOINSTRUMENTOPOLITICOEDELEGALIDADEEIDENTIDADEDASCOMUNIDADESSURDAS.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. Análise sobre a trajetória da educação dos surdos. *In*: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 1-15. Disponível em: https://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/apresentacao.html. Acesso em: 1 jul. 2023.

NÓBREGA, J. D. *et al*. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. *Revista de Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 671-679, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300013. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/csc/a/thHpRdvFzZNwwHDBrbyMnjb/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

NOVAES, R. R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. *In*: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (org.). *Políticas, Juventudes em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-74.

NOVAES, R. C. R. *et al*. *Política nacional de juventude*: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006. Disponível em: https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05611.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

OLIVEIRA, S. R. N. de. Surdo: um estrangeiro em seu país. *RIGS*: Revista Interdisciplinar em Gestão Social, Salvador, v. 3, n. 2, p. 203-221, 2014. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/article/view/9903/11620. Acesso em: 1 jul. 2023.

OLIVEIRA, E. A.; PARRA, R. G. Resiliência e comunicação de um aluno surdo. *Psicologia.pt*, [*S. l.*], 2015. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?resiliencia-e-comunicacao-de-um-aluno-surdo&codigo=A0871&area=D15F. Acesso em: 1 jul. 2023.

PAIVA, F. A. S. *et al.* Um sistema de transcrição para língua de sinais brasileira: o caso de um avatar. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 12-48, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i3.1440. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1440. Acesso em: 1 jul. 2023.

PAGNI, A. P. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. *Revista Brasileira de Educação*, [*S. l.*], v. 22, n. 68, p. 255-272, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S141-247801722613. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Xz7xfmmcwqXQqztR3Y65RRr/. Acesso em: 1 jul. 2023.

PESSOA, A. S. G. *et al*. Resiliência oculta na vida de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 34, p. 1-9, 2018. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e34426. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/r4hd3D4SdYgFqfDSRZ6wTtb/?lang=en. Acesso em: 1 jul. 2023.

POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/DycNK6BKd8jJmr5rmJk8P9D/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

QUADROS, R. M.; SEGALA, R. R. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a libras oral. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 354-386, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p354/30718. Acesso em: 1 jul. 2023.

REIS, E. *Estatística multivariada aplicada*. Lisboa: Edições Silabo, 1997.

REPPOLD, C. T. *et al*. Avaliação da resiliência: controvérsia em torno do uso das escalas. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 248-255, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/RgNRV7DqKb9ZFxpmD5bpVTQ/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

RESILIENCE RESEARCH CENTRE. *The Child and Youth Resilience Measure (CYRM)*: youth version. User's manual: research. Nova Scotia: Resilience Research Centre, 2016. Disponível em: https://docplayer.net/87167756-The-child-and-youth-resilience-measure-cyrm-youth-version.html. Acesso em: 1 jul. 2023.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSI, A. H. traduzir: aspectos metodológicos e didáticos no ensino da tradução. *In*: FERREIRA, A. M. A.; SOUZA, G. H. H. P.; GOTOVITZ, S. (org.). *A tradução na sala de aula*: ensaios de teoria e prática de tradução. 78. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014. p. 73-89.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, [*S. l.*], v. 147, n. 6, p. 598-611, 1985. DOI: https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/abs/resilience-in-the-face-of-adversity/5DFD1650463B8F834D2C9E4239BCD5CB. Acesso em: 1 jul. 2023.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, [*S. l.*], v. 14, n. 8, p. 626-663, 1993. DOI: https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V. Disponível em: https://www.jahon-line.org/article/1054-139X(93)90196-V/pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

SAMANIEGO, J. G. S.; BOUFLEUR, E. M. Resiliência e educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades. *Rev. Magsul de Ed. da Fronteira*, [*S. l.*], v. 2, n. 1, p. 221-250, 2017.

SANTOS, A. *et al*. Adaptation and psychometric evaluation of a brazilian version of the CYRM-28. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 27, p. 12-22, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20220002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367296352_Adaptation_and_psychometric_evaluation_of_a_brazilian_version_of_the_CYRM-28#inbox/_blank. Acesso em: 17 jul. 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, n. 12, p. 10-16, 2009. Disponível em: http://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 1 jul. 2023.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/SNXmnP85p4XsKmsrWgbgtpr/. Acesso em: 1 jul. 2023.

SEVERINO, A. J. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. *Revista de Educação - PUC*, Campinas, n. 29, p. 153-164, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932010000200002&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 1 jul. 2023.

SILVA, C. A de A. *Cultura surda*: agentes religiosos e a construção de uma identidade. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, M. L. F. da. *Resiliência integral e juventudes periféricas*: análise de uma experiência formativa no campo educacional. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34030. Acesso em: 1 jul. 2023.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SIMIÃO, J. D. *Gravação de Materiais em Libras na SEDIS/UFRN*: orientações para tradutores e intérpretes. Natal: EdUFRN, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22344/1/Gravacao%20de%20Materiais%20em%20LIBRAS%20na%20SEDIS%20-%20UFRN%28Livro%20digital%29.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

SOFIATO, C. G. Representação pictórica da língua de sinais: trajetória histórica. *Revista Espaço*, [*S. l.*], n. esp. p. 67-74, 2013. Disponível em: https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/163/150. Acesso em: 17 jul. 2023.

SOMEKH, B. *et al*. Pesquisa nas ciências sociais. *In*: *Teoria e métodos de pesquisa social*. SOMEKH, B.; LEWIN, C. (org.). Petrópolis: Vozes, 2015. p. 27-44.

SPÓSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. *In*: SPÓSITO, M. P. (org.). *Estudos sobre movimentos sociais, juventudes e educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2000. p. 144-193.

SPÓSITO, M. P. *Espaços públicos e tempos juvenis*: um estudo de ações do poder público em cidade de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

SPÓSITO, M. P. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/27986120/EstadoArte-Vol-2-Juventude.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

STROBEL, I. *História de educação dos surdos*. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/Libras. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

SUANNO, M. V. R. Resiliência, adversidade criadora e educação. *In*: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M.; MAURA, M. A. P. (org.). *Resiliência, criatividade e inovação*: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG, 2013. p. 43-57.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. *In*: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-75.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822008000100006&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 1 jul. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNGAR, M. Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. *In*: BROWN, I. *et al*. (ed.). *Putting a human face on child welfare*: voices from the prairies. [*S. l.*]: Centre of Excellence for Child, 2007. p. 1-23.

UNGAR, M. Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, [*S. l.*], v. 38, n. 2, p. 218-235, 2008. DOI: http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/bcl343. Disponível em: https://academic.oup.com/bjsw/article/38/2/218/1684596. Acesso em: 12 jul. 2023.

UNGAR, M. Researching and theorizing resilience across cultures and contexts. *Preventive Medicine*, Montreal, v. 55, n. 5, p. 387-389, 2012. DOI: https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ypmed.2012.07.021. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2012-29748-010. Acesso em: 1 jul. 2023.

UNGAR, M. Resilience and culture: the diversity of protective processes and positive adaptation. *In*: THERON, L. C. *et al*. (ed.). *Youth resilience and culture, cross-cultural advancements in positive psychology*. London: Springer Science Business Media, 2015. p. 37-50.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 1 jul. 2023.

YANAGA, T. W. *Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial*. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151144. Acesso em: 1 jul. 2023.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, T. *A course of lectures on natural philosophy and the mechanical arts*. London: Joseph Johnson, 1807. Disponível em: https://www3.nd.edu/~powers/ame.20231/young1807.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

YOUNG, A.; GREEN, L.; ROGERS, K. Resilience and deaf children: a literature review. *Deafness and Education International*, Leeds, v. 10, n. 1, p. 40-55, 2008. DOI: https://doi.org/10.1002/dei.234. Disponível em: https://on-linelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/dei.234. Acesso em: 1 jul. 2023.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. esp., p. 75-84, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/8NB6nkqmK49dWHJYbqXLFDB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2023.

WITKOSKI, S. A. *Educação de surdos e preconceito*: bilingüismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26125/SILVIA%20ANDREIS%20WITKOSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1 jul. 2023.

WRIGHT, M. O. D.; MASTEN, A. S.; NARAYAN, A. J. Resilience processes in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. *In*: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. B. (ed.). *Handbook of resilience in children*. Boston: Springer, 2013. p. 15-37.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da Pesquisa:** Adaptação transcultural da versão brasileira da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) para a Libras
**Pesquisador Responsável:** Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira
**Pesquisador Mestrando:** Anderson Rodrigues Ramos
**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | Centro de Educação (CE) | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Os pesquisadores Anderson Rodrigues Ramos, e o prof. Dr. Aurino Lima Ferreira, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, convidam você para participar, como voluntário(a), da pesquisa na área de Educação, intitulada: **Adaptação transcultural da versão brasileira da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) para a Libras**.

O objetivo geral do estudo é realizar a adaptação transcultural para a Língua Brasileira de Sinais - Libras, a versão brasileira da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19BR), de modo que se torne linguística e culturalmente acessível à realidade das Juventudes Surdas, favorecendo meios de analisar o processo de enfrentamento frente as adversidades vividas.

Sua contribuição será no sentido de preencher um questionário on-line, contendo itens relacionados a dados sociodemográficos, contextos escolares, familiares e comunitários em que estão inseridas as juventudes surdas da cidade de Recife - PE; cujo o tempo gasto para responder a esta Escala, varia entre 20 e 40min.

Convém destacar que nenhum dos dados fornecidos serão usadas exclusivamente para a atividade científica, e deste modo, serão convertidas em dados agrupados sem que haja possibilidade de identificação individual das/dos participantes, garantindo assim, o seu anonimato e a segurança das informações prestadas.

Os dados fornecidos, ficarão armazenados em um banco de dados - documentos impressos e em meio digital - de posse do pesquisador principal e do coordenador da pesquisa, o professor Dr. Aurino Lima Ferreira, do Centro de Educação - CE[16], da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, onde ao final dos 5 (cinco) anos, serão incinerados.

[16] Av. Acadêmico Hélio Ramos, S/N, CEP: 50.670-901 - Cidade Universitária, Recife/PE.

O maior benefício decorrente de sua participação na pesquisa será o de ajudar no processo de adaptação de um instrumento psicométrico no qual as juventudes surdas, usuárias da Libras possam ter acesso ao seu conteúdo - já que não existem instrumentos acessíveis em Libras que são disponibilizados a todo o público, principalmente referente as pesquisas sobre resiliência.

Um eventual risco com a sua participação será algum desconforto ou insegurança ao responder as questões ou o tempo gasto para realizar esta atividade. Contudo, se você não ficar confortável com as perguntas e quiser desistir da participação, poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo. Mesmo depois de aceitar e assinalar esse Termo de Consentimento, você ainda assim poderá retirar o consentimento.

A participação nesta pesquisa, se dará em caráter voluntário, e como tal, não haverá nenhuma retribuição financeira ou qualquer outro benefício associado. Em caso de dúvidas, sugestões ou reclamações, entre em contato com o pesquisador Anderson Rodrigues Ramos, através do seu e-mail: anderson.rodriguesramos09@gmail.com.

Para participar da pesquisa você deverá colocar seus dados, e manifestar sua aceitação a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lembrando que estes dados pessoais não serão divulgados. Ao final, pretendemos lhe enviar por e-mail um sumário dos resultados da pesquisa.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, CPF: _____, concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa na área de Educação, intitulada: **Adaptação transcultural da versão brasileira da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19BR) para a Libras**, sob a responsabilidade do pesquisador Anderson Rodrigues Ramos e do prof. Dr, Aurino Lima Ferreira, ambos da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre o objetivo da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido o anonimato, como também, a possibilidade de retirar a qualquer momento, o consentimento de minha participação, sem que isto leve a quaisquer ônus ou prejuízos a minha pessoa.

Recife, ____ de _____ de 2021.

_____.

Assinatura do/a Participante

**Pesquisador-Mestrando**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: anderson.rodriguesramos09@gmail.com

**Pesquisador-Orientador**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: aurinolima@gmail.com

## ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE DOS DADOS

**Título da Pesquisa:** Adaptação transcultural da versão brasileira da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19Br) para a Libras
**Pesquisador Responsável:** Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira
**Pesquisador Mestrando:** Anderson Rodrigues Ramos
**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | Centro de Educação (CE) | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Os pesquisadores deste estudo se comprometem a preservar a privacidade dos/as participantes, cujos os dados serão coletados por meio do preenchimento de um questionário eletrônico, que faz parte da pesquisa do curso de mestrado em Educação da UFPE, e que tem por objetivo realizara **Adaptação transcultural da versão brasileira da Escala de Medida de Resiliência Juvenil (CYRM-19BR) para a Libras**, de modo que se torne linguística e culturalmente acessível à realidade das Juventudes Surdas, favorecendo meios de analisar o processo de enfrentamento frente as adversidades vividas.

As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa, compondo um banco de dados que auxiliarão nesse processo, sendo analisados conjuntamente, e os resultados provenientes destes dados serão posteriormente divulgados de forma anônima.

Estes dados serão armazenados em formato digital e permanecerão sob a responsabilidade dos pesquisadores, por um período de 5 (cinco) anos, na sala do Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE[17], onde após esse período, os dados serão incinerados.

Recife, ____ de _____ de 2021.

**Pesquisador-Mestrando**
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
F-mail: anderson.rodriguesramos09@gmail.com

**Pesquisador-Orientador**
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: aurinolima@gmail.com

[17] Av. Acadêmico Hélio Ramos, S/N, CEP: 50.670-901 - Cidade Universitária, Recife/PE.