

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DA UFPA SOBRE A PESSOA SURDA: DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE

Waldma Maíra Menezes de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo é analisar as Representações Sociais de graduandos da Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC da UFPA sobre a pessoa Surda e, de forma específica: identificar os sentidos atribuídos pelos graduandos sobre a pessoa Surda antes e depois da disciplina Libras e elucidar as RS sobre a pessoa surda no âmbito da *colonialidade* e da *Decolonialidade*. A problemática consiste em investigar: quais Representações Sociais (RS) os graduandos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará possuem sobre o Surdo? E, qual o possível efeito da disciplina de Libras na (re) construção de representações dos graduandos sobre o Surdo? O trabalho fundamenta-se em autores como Oliveira (2015); Lopes (2007), Walsh (2009), Mota Neto (2016) entre outros. Realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com ênfase na Teoria Processual de Moscovici (2009). Os entrevistados foram 05 graduandos da LEDOC/UFPA, que cursaram a disciplina Libras. Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos com ênfase na categorização. Nos resultados observou-se que os sujeitos pesquisados possuíam representações sociais acerca da pessoa Surda que mantinham o pensamento colonial de inferioridade do ser deficiente e resignificaram na disciplina para uma perspectiva *decolonial* atrelado a diferença linguística.

**Palavras-chave:** Colonialidade. Decolonialidade. Representações Sociais. Pessoa Surda. Licenciatura em Educação do Campo.

### SINALIZAÇÃO INICIAL

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará - UFPA tem por base o pensamento educacional de Paulo Freire e faz uma interface com a Educação Especial por meio da oferta da Libras, que é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura no Brasil (2005).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, a disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras é obrigatória, correspondendo à 68h, com base no cumprimento legal (BRASIL, 2005). A disciplina visa proporcionar a formação inicial sobre os aspectos linguísticos da Libras e a marcação cultural, identitária e educacional da pessoa Surda.

Para Santos e Campos (2013, p. 242) “a disciplina apresenta como objetivo, inclusive no texto da Lei, uma melhor formação de professores para a atuação em salas de aula inclusivas

---

<sup>1</sup>Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: [waldma@ufpa.br](mailto:waldma@ufpa.br)

que, possivelmente, terão a presença de alunos com os mais diversos tipos de deficiência, incluindo a surdez”.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, destaca a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Assim, no Art. 3º estabelece que:

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

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

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

O marco da inserção de disciplinas sobre a educação especial nos currículos de formação docente, neste caso a Educação dos Surdos, deu-se após a promulgação da Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial dos surdos. Em seu Art. 4º, expressa a obrigatoriedade de as instituições de formação docente inserirem em seus currículos a disciplina Libras.

Com a implantação da Libras nos cursos de formação de professor, espera-se que o processo de inclusão seja praticado com mais eficiência, haja vista que os futuros docentes terão conhecimento sobre a história dos surdos e aos aspectos teóricos da língua, podendo atuar positivamente na construção do conhecimento dos discente, além de facilitar a comunicação entre alunos e professores.

Para tanto, o objetivo geral deste artigo é analisar as Representações Sociais de graduandos da Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC da UFPA sobre a pessoa Surda e, de forma específica: identificar os sentidos atribuídos pelos graduandos sobre a pessoa Surda antes e depois da disciplina Libras e elucidar as RS sobre a pessoa surda no âmbito da *colonialidade e da Decolonialidade*.

A problemática consiste em investigar: quais Representações Sociais (RS) os graduandos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará possuem sobre o Surdo? E, qual o possível efeito da disciplina de Libras na (re) construção de representações dos graduandos sobre o Surdo?

## METODOLOGIA SINALIZADA

Nesta investigação, realizamos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Chizzotti (2009, p. 79) afirma que a abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Este estudo tem por base a Teoria das Representações Sociais, com o foco na educação inclusiva e nas representações dos alunos universitários sobre a educação de surdos, isto é, na maneira em que elaboram e partilham simbologias significantes e construtivas acerca desse sujeito.

As pesquisas com a Teoria das Representações Sociais tiveram sua origem no século XX, com Moscovici (1981), e desdobram-se em quatro abordagens:

(1) processual ou sociocultural representada por Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici; (2) perspectiva relacional, mais sociológica, inaugurada por Willem Doise; (3) a estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric com ênfase no aspecto cognitivo-estrutural; e (4) dialógica de Marková voltada para a dimensão simbólica (SOUZA, 2009, p. 161).

Na análise das Representações Sociais sobre educação de surdos, utilizamos a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici (1981; 2009) e aprofundada por Jodelet (1998). Esta abordagem visa “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (ALVES-MOZZOTI; MAIA; MAGALHÃES 2010, p. 5).

A Representação Social é entendida como “[...] forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis e fenômenos do cotidiano”. (RANGEL, 2004, p. 66)

Os processos de formação das Representações Sociais compreendem a *Ancoragem* e a *Objetivação*, os quais fomentam a construção do núcleo figurativo, que, por sua vez, é constituído estruturas figurativas e simbólicas (MOSCOVICI, 2009).

Nascimento (2013, p. 52 e 50) explica que:

[...] a ancoragem é atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. [...] a objetivação pode-se ser vista nesse processo de formação das representações sociais como um recurso que o pensamento utiliza, denominado de naturalização, para tornar concretos, reais, conceitos abstratos.

Os participantes da pesquisa foram 05 graduandos da Universidade Federal do Pará do *Campus* Cametá, que fizeram a disciplina de Libras, no mês de agosto de 2018. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) permitindo a publicação de informações. Assim, os entrevistados estão codificados de E1 a E5.

Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se técnicas da Análise de Conteúdos de Bardin (2010) e trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas.

### **SINALIZAÇÃO: DA COLONIALIDADE A DECOLONIALIDADE NA SURDEZ**

Todos os grupos subalternizados foram colonizados a partir da raça<sup>2</sup> e ela está presente em todas as colonialidades, como: colonialidade do saber; do poder; do ser e cosmogônica. Em específico, trataremos neste artigo, a problemática da colonialidade do ser surdo. Segundo Souza (2017), a colonialidade é:

Um instrumento intersubjetivo histórico e coletivo de opressão que opera em várias dimensões da coletividade humana, ou seja, é processo de subalternização epistêmica, política, ontológica, linguística, sexual, racial, entre outros segmentos. Os fenômenos da colonialidade do poder, ser e saber invadem todos os aspectos das relações sociais, atua nas mentalidades, nos saberes, nos corpos, nas territorialidades das populações latino-americanas. (SOUZA, 2017 p. 140)

Desse modo, a colonialidade do ser abarca a diferença forjada dos povos e grupos desde a colônia até os dias atuais. Para Walsh (2009, p. 15), “[...] essa diferença não é simplesmente assentada sobre a cultura, tampouco é um reflexo de uma dominação enraizada em questões de classe”, mas sim, a base central de raça.

De acordo com Chaibue e Aguiar (2014, p.2) “apesar de não ser baseada em raça, a comunidade surda também vive atualmente uma situação de colonialidade, pois seu processo histórico, cultural e linguísticos são desvalorizados mediante um discurso multicultural”.

Portanto, a “colonialidade do ser” para se referir à subalternização dos surdos é a colonização dos corpos. O eurocentrismo parte de uma visão de normalidade, que exclui as pessoas deficientes. Mas as perspectivas decoloniais trabalham pela afirmação das corporeidades. É preciso superar a dicotomia cartesiana (europeia) corpo e mente. Os corpos sentem e pensam. Os corpos das pessoas com deficiência (especialmente físicos, cegos, surdos, Down) desafiam a ideia de normalidade eurocêntrica.

---

<sup>2</sup> Para Walsh (2009, p.16) a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação.

Assim, esse sujeito foi marcado e representado por uma visão clínico terapêutica, ou seja, a colonialidade do ser ao fabricar o sujeito com deficiência, neste caso, o surdo como subalterno aos outros, que marcou a diferença colonial pela perda auditiva.

Tentar romper, descolonizar<sup>3</sup>, ressignificar e transformar tal concepção, partindo de uma ótica socioantropológica, decolonial<sup>4</sup> e intercultural crítica, constitui-se uma praxiologia extremamente árdua. Olhar o outro pelo prisma da diferença linguística, identitária e cultural se torna uma ação marcada pela alteridade, isto é, pelo reconhecimento da singularidade existencial de cada sujeito.

Dussel (2000) assinala que a invenção do outro foi fabricada pela negação desse como outro no decorrer da história. No caso da Pessoa com Deficiência, em específico a pessoa surda, houve uma negação e uma invisibilidade em seus processos formativos, educativos e culturais. Para o autor, faz-se necessário pensar o outro pela diferença e não pela igualdade, rompendo com o colonialismo que criou uma referência e a partir dela se pensou o outro, mas Dussel afirma-se em um campo decolonial ao pensar o outro pelo outro.

Lopes (2007) corrobora o pensamento de Wrigley (1996) ao mencionar que, foi somente “no final do XVIII que a surdez se torna um espaço de cultura e, por isso, de interesse para uma reflexão de cunho filosófico” (LOPES, 2007, p. 47). A partir desse momento, o sujeito surdo começa a ser problematizado e conceituado por sua diferença linguística e não somente pela sua deficiência. Assim, a surdez se efetiva no lugar da diversidade, pluralidade e da cultura. Dessa forma:

Não se trata, portanto, de simplesmente negar a surdez para começarmos a fazer um discurso da diferença surda; trata-se de pensar outras formas de significação que permitem a criação de elo entre semelhantes. É preciso compreender que uma distinção cultural sempre passa pela diferença (LOPES, 2007, p. 52).

No momento em que a sociedade ancora o surdo pelo ato de não ouvir e o materializa como incapaz, impossibilita-se de observar outros elementos que constituem o sujeito surdo, como: a Língua Brasileira de Sinais, apreensão do mundo por suas experiências visuais, o ser sujeito bilíngue, entre outros. O selo da diferença não coloca o surdo enquanto ser superior e não aceita a marcação na inferioridade, o selo da diferença conceitua o surdo por sua singularidade.

---

<sup>3</sup> Descolonizar e Decolonizar são entendidos pelos autores pós-coloniais como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as “[...] estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”. (WALSH, 2009, p.24).

<sup>4</sup>A decolonialidade designa o questionamento radical e a busca da superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismo de controle de discriminação e negação da modernidade /colonialidade. (MOTA NETO, 2016, p. 17)

Somando-se a isso, a autora pontua que “[...] os movimentos surdos, em prol da conquista de um espaço surdo, dos direitos de os surdos terem uma língua e de serem reconhecidos como um grupo cultural acentuaram-se no Brasil, a partir da década de 1990” (LOPES, 2007, p. 52).

É nesse bojo de luta pelo reconhecimento de sua identidade linguística que surge a Resistência Surda<sup>5</sup>. Dessa forma, compreendemos que “[...] ao se organizarem, os surdos lutam e resistem aos modelos dos saberes e à própria ordem dos discursos oficiais” (LOPES, 2007, p. 52). A resistência e militância surda ancoram-se em um posicionamento decolonial, posto que a “[...] decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo mundo”. (MOTA NETO, 2016, p. 19).

## **DA COLONIALIDADE PARA DECOLONIALIDADE: RESSIGNIFICAÇÕES DE RS DE GRADUANDOS DA LEDOC SOBRE O SURDO**

Para você, quem é o surdo? A pergunta pode ser respondida, automaticamente: aquele que não ouve. Tal fala se revela em uma gama de Representações Sociais, em que o não ouvir materializa: na falta, no dano, na ausência, na deficiência e na limitação. Desse modo, a representação se enraíza em uma concepção ouvintista.

A concepção ouvintista foi demarcada e vivenciada, no percurso histórico da surdez, no qual “constata-se o enfoque principalmente clínico-reabilitador impôs-se durante muito tempo a quaisquer outros. De certa maneira, ele dificultou a compreensão da surdez fora de uma lógica normalizadora” (LOPES, 2007, p. 50). Em prol dessa concepção, a sociedade colocou os surdos em um mundo à parte e à margem da normalidade ouvinte.

Para iniciar as análises dos dados atrelando ao sentido e significado dos graduandos sobre a pessoa surda, partiu-se do pensamento de Skliar (2010) ao mencionar que “a temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitados ou distribuídos em ‘modelos de surdez’” (SKLIAR, 2010, p. 9).

Em âmbito nacional, algumas pesquisas apontam a dificuldade da inclusão de alunos surdos, ao elucidar que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispondo de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não

---

<sup>5</sup> Klein (1999) escreve sobre resistência surda ao ouvintismo. Ela argumenta que os surdos participam das lutas, movimentos a favor da língua de sinais, matrimônios surdos e a criação de associações dos surdos.

possibilitando um ambiente efetivamente bilíngue (LACERDA, 2000; LIMA, 2011; DORZIAT, 2009).

Corroborando a esse pensamento, Skliar (1998) pontua que o fracasso na educação de surdos ocorreu pela não aceitação e o não uso da Língua de Sinais na escola. Portanto, aprender Libras é processo fundamental na acessibilidade comunicacional e na inclusão educacional do surdo.

Ao iniciar a disciplina, diversos dizeres eram mencionados sobre a pessoa surda. O dizer mais eloquente foi: como vou trabalhar com uma pessoa que não pode me ouvir?

Assim, o medo do outro que não ouve e possui uma língua diferente era a principal adversidade na prática educativa dos professores que estavam recebendo formação inicial. A barreira comunicacional foi tratada como único elemento que impossibilitaria a inclusão do educando surdo, todavia, faz-se necessário afirmar que:

A inclusão educacional não é somente remover barreiras comunicacionais, como também, atitudinais, arquitetônicas, etc. É repensar um fazer educativo pautado na diferença como alteridade, na dialogicidade e na heterogeneidade na classe escolar (OLIVEIRA, 2015, p. 208).

Educação com princípios na alteridade, conforme afirma Oliveira (2015);

A educação inclusiva traz em sua essência a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, em que partindo da diferença como alteridade, os sujeitos *com* ou *sem* deficiência, possam aprender e construir suas identidades através do encontro dialógico, amoroso e afetivo com o outro. (OLIVEIRA, 2015, p. 178)

O medo do diferente, neste caso, no que não ouve, está associado a ideias preconceituosas em relação a pessoa surda, como, por exemplo, que é incapaz de aprender, não tem como se comunicar, entre outras. Por isso, iniciou-se a disciplina com o intuito de ressignificar RS estigmatizadas e preconceituosas acerca do outro/surdo e mostrar a importância do conhecimento dos docentes da Libras.

Vale pontuar que as RS são base para a reflexão e ação sobre o objeto e o sujeito. Para tanto, Moscovici (2009) considera que, nas representações sociais, não existe uma linha que divide o universo exterior e o do indivíduo (ou grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inserido num contexto ativo, movido, pois é, parcialmente, concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo.

O autor ainda afirma que a representação social é a preparação para a ação, pois não só serve de guia para os comportamentos, mas também porque remodela e reconstitui, internamente, os elementos que circulam no ambiente, no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar significados ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligada ao objeto, viabilizando, ao mesmo tempo, noções as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes.

Com base nesta afirmação, inferimos que: dos 05 graduandos que participaram da pesquisa, todos demarcaram suas RS (prévia) sobre a pessoa surda no Campo da colonialidade e, com o término das aulas, os alunos ressignificaram para o Campo da decolonialidade.

## **COLONIALIDADE NA SURDEZ**

De acordo com Chaibue e Aguiar (2014) a colonialidade do surdo estar enraizada em um discurso neoliberal e multicultural que fundamenta a interculturalidade funcional. Assim, o surdo é ofuscado pelo discurso da diversidade e da igualdade, com intuito de mascarar as suas diferenças.

Somando-se a este pensamento, Walsh (2009) assinala que o reconhecimento e respeito à diversidade cultural é apenas uma dominação que perpetua, “ [...] ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional” (WALSH, 2009, p.16).

A política multicultural dos dias de hoje vai para além do reconhecimento da diversidade, pois “ [...] é uma estratégia política funcional ao sistema mundo moderno e colonial; pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não por pessoas, mas pelos interesses do mercado”. (WALSH, 2009, p. 20)

Atrelada ao multiculturalismo a interculturalidade funcional é assumida de acordo com Walsh (2009), como uma estratégia para favorecer a coesão social, assimilando grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica, à cultura do silêncio e ao daltonismo cultural, já que “ [...] a interculturalidade funcional não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente”. (WALSH, 2009, p. 21)

Com base no pensamento multicultural e pela interculturalidade funcional, a RS do sujeito surdo foi forjada inicialmente em uma colonialidade do ser, pautada na falta, no dano, na ausência, na deficiência e na limitação. Não ouvir conferiu o selo da diferença atrelado à inferioridade a esses sujeitos.

Desse modo, os graduandos pesquisados representaram o sujeito surdo no selo da diferença aqui descrito se fundamenta no: estigma, preconceito e na marginalização sobre o *Outro/surdo*, conforme descrito no quadro a seguir:

**Quadro 1 – RS na Colonialidade**

Entrevistados	Para você quem é o surdo?	Ancoragem	Objetivação
E1	<i>Aquele que não ouve.</i>	<i>Não ouvir.</i>	<i>Porque falta um sentido biológico que prejudica em tudo.</i>
E2	<i>O que não escuta e nem fala.</i>	<i>Não escutar.</i>	<i>Porque ele não sabe ouvir e por isso não sabe falar.</i>
E3	<i>Aquele que apresenta ausência dos sons.</i>	<i>Ausência dos sons.</i>	<i>Não sabe identificar sons, porque não escuta.</i>
E4	<i>Aquele que não fala</i>	<i>Não falar</i>	<i>Porque não se esforça para falar</i>
E5	<i>Deficiente</i>	<i>Deficiente</i>	<i>Porque não ouve. Tendo perda de um sentido</i>

Fonte: elaboração das autoras.

Os dados descritos no quadro anterior foram problematizados no decorrer de toda disciplina, haja vista que o ato de não ouvir foi ancorado enquanto limitação e se objetivou no prisma da ausência, da dificuldade, da normalidade e da colonialidade. A normalidade, segundo Skliar (2006, p. 17) tem como propósito “em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de ‘anormalidade’”.

Para as entrevistadas E2 e E4, o surdo é surdo-mudo, em virtude de não ouvir e nem falar. Pesquisadores da área da Surdez<sup>6</sup> ilustram que tal nomenclatura foi descrita desde a Grécia antiga e é difundida até os dias atuais. Para tanto, tal marcação se situa no campo da colonialidade. Vale pontuar que os surdos apresentam a mesma capacidade fonética de produzir sons com o aparelho fonador, porém precisam ser estimulados em tenra idade.

Corroborando com a RS marcada na colonialidade E1 e E3 inferem a pessoa surda na visão clínica/Patológica – aquele que não ouve – o que interfere em seu desenvolvimento psicológico, social, educacional e cultural. Assim, objetivam suas RS na ausência de um sentido (auditivo).

O Entrevistado E5 responde que o surdo é deficiente. Ao mencionar que o sujeito surdo é deficiente ancora sua representação na limitação e na ausência de um sentido (audição). Todavia a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) elucida que o termo

<sup>6</sup> Lacerda (2009), Skliar (1998), Oliveira (2015)

correto é Pessoa com Deficiência (PcD)<sup>7</sup>, haja vista que: antes do outro ser deficiente ele é uma pessoa, isto é, ele é um sujeito social que apresenta outros elementos que formam sua identidade e, não somente sua deficiência.

Jodelet (1998) define RS como uma forma de conhecimento, socialmente, elaborado e partilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a estruturação de uma realidade comum a um conjunto social. E essas representações envolvem concepções historicamente construídas. Desta forma, o olhar da colonialidade adquirida pelos sujeitos em práticas sociais cotidianas, com o término da disciplina foi substituída por outras RS, com base na compreensão da decolonialidade, na qual o outro é visto como outro, em sua dimensão integral, como sujeito de capacidades, histórico, social e político.

## DECOLONIALIDADE NA SURDEZ

Chaibue e Aguiar (2014) mencionam que se faz necessário pensar em uma decolonialidade sobre o ser surdo, para que a colonialidade imposta sobre eles seja rompida no que tange sua identidade, sua cultura e sua educação. De acordo com Walsh (2009) decolonialidade é:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmica da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p. 24)

A perspectiva teórica Decolonial permite reforçar a importância de análises que conjuguem os aspectos da dominação e da resistência ao projeto colonialista, no caso da surdez, colonialista/ouvintista<sup>8</sup>. Para alcançar uma concepção decolonial da Surdez entende-se como primordial romper com o discurso hegemônico da surdez<sup>9</sup>, colonial ancorado no daltonismo cultural<sup>10</sup>, para finalmente olhar o surdo em sua diferença linguística, identitária e social.

<sup>7</sup> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1)

<sup>8</sup> Cabe aqui ressaltar que o termo “ouvintismo” baseia-se na ideia de “colonialismo”, uma relação de poder desigual entre dois grupos ou mais grupos na qual “[...] um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao (s) grupo (s) dominado (s). (Mery, 1991, apud Wrigley, 1996, p.76).

<sup>9</sup> O qual foi um discurso muito forte durante sua trajetória histórica – sair do discurso clínico-terapêutico que medicaliza a surdez procurando curá-lo e corrigir os defeitos da fala na modalidade oral. (SKLIAR 1998).

<sup>10</sup> Segundo Candau (2008, p. 28) o daltonismo cultural “[...] tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais [...]” e que contribui para uma educação monocultural.

Os entrevistados ao representarem o surdo nessa categoria configuram-se um olhar para o outro no campo da Alteridade. Falar de alteridade é falar de diferença, respeito, responsabilidade para com o outro, é perceber o “outro” por sua diferença e não como inferior (FREIRE, 2004).

Compreende-se o conceito da alteridade quando “o ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”. (BETTO, 2000, p. 7)

Ao destacar as RS sobre a pessoa surda no campo da diferença linguística foram expressas nas falas dos sujeitos alguns aspectos da singularidade do sujeito surdo: visuais; bilíngues e usuários da língua de sinais, conforme o quadro 2 a seguir.

### Quadro 2 – RS na Decolonialidade

Entrevistados	Para você quem é o surdo?	Ancoragem	Objetivação
E1	<i>Aquele que tem uma língua – Língua Brasileira de Sinais.</i>	<i>Língua Própria.</i>	<i>O surdo é o usuário da Libras que é uma língua reconhecida pela Lei de 2002.</i>
E2	<i>É um sujeito visual.</i>	<i>LIBRAS.</i>	<i>Característica da Língua – visuo-espacial.</i>
E3	<i>É um ser bilíngue.</i>	<i>Bilíngue.</i>	<i>Bilíngue, pois sabe a Língua de Sinais (LIBRAS) e sabe o português.</i>
E4	<i>É um ser que fala pelas mãos</i>	<i>Falar</i>	<i>Fala de modo diferente, ele fala com as mãos.</i>
E5	<i>Um ser eficiente</i>	<i>Eficiência</i>	<i>Porque ele sabe duas línguas (LP e LSB).</i>

Fonte: Elaboração das autoras.

A compreensão dos sujeitos na decolonialidade oportuniza a reavaliação e problematização de RS normalizadoras e possibilita a ressignificação de si diante do outro, a percepção do outro e a modificação de RS negativas acerca do educando surdo. Desse modo, E1 e E4 ao mencionarem que o surdo é usuário da Libras faz uma marcação na potencialidade do sujeito e não na ausência. A Libras é uma língua “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002). A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é entendida como:

**Parágrafo Único** – [...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

E1 ilustra a língua do surdo como elemento formativo de sua identidade, ação está já descrita por Lopes (2007). A marca da diferença como alteridade, que considera o “outro” como

diferente não como oposto ao “normal”, mas como é, em seu modo mais singular, é reconhecê-lo a partir da consciência de sua diferença (SKLIAR, 2006). A partir desse pensamento, ilustra-se que a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é elemento imprescindível na constituição do sujeito surdo.

E2 ao dizer que “*o sujeito surdo é um ser visual*”, compreende o visual como uma das especificidades do surdo, no sentido de que: “[ter] experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218). Mas isto não significa que a pessoa surda não utiliza os seus demais sentidos no processo de conhecer o mundo.

A ancoragem presente na fala de E2 revela a visão do surdo como elemento formativo identitário e educacional. As RS de E3 e E5 consideram o sujeito surdo como um ser bilíngue e que deve ter uma educação bilíngue. Uma educação bilíngue defende que a pessoa surda seja educada, conjuntamente, com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (modalidade escrita). Nessa perspectiva, o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (LACERDA, 1998 p. 10).

Utilizar a Língua de Sinais para se comunicar é, também, uma forma de afirmação de identidade surda. A partir da metodologia Bilíngue, o surdo deixa de tentar seguir o processo de aquisição de conhecimento do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade no contato com seus pares, com os alunos ouvintes, com o intérprete educacional e com os professores.

Este estudo evidenciou que as RS de E1, E2, E3, E4 E E5 foram ressignificadas do campo da *Colonialidade* para *Decolonialidade* ilustrando-se que “Ser surdo é viver permanentemente reivindicando um outro olhar do outro sobre si e viver permanentemente suspeitando do seu própria olhar sobre si mesmo”. (LOPES, 2007, p. 56).

Assim, o sujeito surdo deve ser visto enquanto um grupo político, identitário e linguístico presente na sociedade. Tal visão não anula o campo clínico/patológico, todavia, enfatiza que:

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos. (LOPES, 2007, p. 88)

As RS dos entrevistados, então, superaram a representação de colonialidade e firmaram-se no princípio da Decolonialidade, ao reconhecerem o surdo a partir do que é, bem como ao compreenderem que os entrevistados idealizam uma prática educativa de convivência direcionada para as diferenças socioculturais e individuais do sujeito surdo. (OLIVEIRA, 2015)

## SINALIZAÇÃO FINAL

Observamos que os sujeitos pesquisados possuíam uma RS acerca da Surdez no campo da *Colonialidade* e que foram superadas e ressignificadas para a *Decolonialidade*.

Este estudo oportuniza a reflexão sobre a importância da inserção da disciplina Libras nos cursos de graduação, em especial, nos cursos de licenciatura, visto que o futuro professor irá se deparar, tão logo, com aluno (s) surdo (s) em sua sala de aula. Também, há de ser destacar a questão do conhecimento do ensino de Libras como conhecimento científico-prático na graduação, conhecimento que fornecerá subsídios (mesmo que gerais ou superficiais) para o futuro professor atuar em sua prática pedagógica.

O ensino de Libras proporciona ao estudante (ouvinte) o contato com concepções diferenciadas sobre as pessoas surdas, assim como o contato com as especificidades de sua vida cotidiana e ao processo de comunicação por meio da Libras, possibilitando-lhe ressignificar suas representações acerca da Surdez e contribuir para mudanças atitudinais e comunicacionais com o educando surdo, favorecendo o processo de inclusão escolar.

## Referências

ALVEZ-MAZZOTTI, Ana Judith; MAGALHÃES, Edith Maria Marques; MAIA, Helenice. **Representações sociais de trabalho docente: significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores.** Disponível: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalhoret-2010>>. Acesso em: 10/02/2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BETTO, Frei. **Reflexão Pós – Modernidade e novos paradigmas.** Instituto Ethos. Ano I – nº 3, novembro de 2000.

BRASIL. **Decreto Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 28/02/2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 28/02/2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 28/02/2019.

CHAIBUE, Karime; AGUIAR, Thiago Cardoso. **A colonialidade sobre o surdo.** Revista virtual de Cultura Surda. Ed. nº 13/setembro de 2014 – ISSN1982-6842. Disponível em: <http://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20KARIME%20CHAIBUE%20e%20THIAGO%20CARDOSO%20AGUIAR.pdf>. Acesso em: 28/02/2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009

DOZIART, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidades/Diferença, Currículo e Inclusão.** Vozes: Petrópolis-RJ, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: JODELET, D. et al. (Orgs.). **Representando a alteridade.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 47-67.

KLEIN, Madalena. **A formação do surdo trabalhador:** discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. de; GÓES, M.C.R. de. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

LACERDA, Cristina Broglia. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Caderno cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. **Inclusão escolar de surdos: o dito e feito.** In: DORZIAT, Ana. *Estudos surdos diferentes olhares.* Porto Alegre: Mediação, 2011, p.141- 170.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação.** Belo horizonte: editora Autêntica, 2007.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas,** SP EPUD, 1986.

MOSCIVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOSCIVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Articulações sobre o campo das representações sociais**. In: ORNELLAS, M. L. S. *Representações Sociais e educação: letras imagéticas*. Salvador: EDUFBA, 2013.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2015, 236f. [Dissertação de Mestrado].

PERLIN Gladis e MIRANDA WILSON. **Surdos: o Narrar e a Política In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.**

RANGEL, Mari. **A pesquisa de Representação Social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. IN: **Tenho um aluno surdo, e agora?** (Org.) LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. EdUfscar, 2013. P.237-250

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 16-34.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto alegre, Mediação, 1998, p.07-32.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 6ed. 2010, p. 73-111.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <[www.page.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.page.uepa.br/mestradoeducacao)> Acesso em: 04/02/2019.

SOUZA, Sulivan Ferreira de. **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém**. 2017. 266f. Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <[www.page.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.page.uepa.br/mestradoeducacao)> Acesso em: 04/02/2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.