

O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO UMA GARANTIA INDIVIDUAL DOS SUJEITOS SURDOS

THE RIGHT TO EDUCATION AS AN INDIVIDUAL GUARANTEE OF DEAF SUBJECTS

Hélio Luiz Fonseca Moreira*
Raimundo Wilson Gama Raiol**
Ana Paula Lima Monteiro***

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo abordar o direito à educação inclusiva dos surdos, dimensionando alguns aspectos da forma como eles são socialmente representados. Neste sentido, no desenvolvimento do trabalho serão analisadas as representações sociais de professores do ensino regular e especial acerca dos surdos. Concluindo-se que mesmo após o advento da legislação em prol das pessoas surdas, elas continuam sendo representadas dentro das instituições de ensino por meio da deficiência, uma vez que o campo escolar conserva crenças e sentidos desestimulantes à inclusão desses alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, utilizadas as bases de dados PubMed, SCIELO, WEB OF SCIENCE e EMBASE, bem como o Portal de Periódicos da CAPES, cujos descritores foram “surdos”, “pessoas surdas”, “educação inclusiva”, e “representações sociais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Surdos; Representações sociais; Inclusão real.

ABSTRACT

The present study address the right to inclusive education of deaf, measuring some aspects of the way they are socially represented. In this sense, in the development of the work, the social representations of teachers of regular and special education about the deaf will be analyzed. Concluding that even after the advent of legislation in favor of deaf people, they continue to be represented within educational institutions through disability, since the school field retains beliefs and meanings that discourage the inclusion of these students. This is a qualitative research, of a bibliographic nature, using the PubMed, SCIELO, WEB OF SCIENCE and EMBASE databases, as well as the CAPES Periodicals Portal, whose descriptors were "deaf", "deaf people", "education inclusive", and "social representations.

Key-words: Inclusion Education; Deafs; Social Representations; Real Inclusion

* Bacharel em Ciências Sociais (UFPA, 1990). Especialista em Educação (UFPA, 1993), Bacharel em Direito (UFPA, 1999). Mestre em Sociologia (UFPA, 2002). Doutor em Ciências Sociais (UFPA, 2007). Pós-doutor em Psicologia (2020). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/397787027305938> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4722-1102>. E-mail: helfm@yahoo.com.br.

** Bacharel em Direito (1974). Mestre (1999) e Doutor (2008) em Direito, pela Universidade Federal do Pará. Estágio pós-doutoral, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFPA, 2021). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6271053538285645>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2407-1375>. E-mail: rwraiol@gmail.com.

*** Bacharela em Direito (CESUPA, 2016). Mestra em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA, 2021). Professora. Área de interesse: direitos humanos, educação e inclusão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0055441027102979>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2417-4238>. E-mail: anah_paulamonteiro@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O pluralismo social é um fenômeno universal que possibilita a constituição de sociedades compostas por diferentes grupos de indivíduos que se identificam por seus traços comuns, A SABER/COMO, OS DE NATUREZA BIOPSIOLÓGICA OU CULTURAL sejam eles de natureza biopsicológica ou cultural, diferenciando-se de outros, como ocorre na sociedade brasileira. A diferença entre os grupos e os indivíduos em si não é problema. Entretanto, quando diferença é convertida em desigualdade por meio de ações estigmatizantes que produzem a deterioração identitária de grupos e indivíduos, cria-se uma sociedade segregacionista¹, marcada pela formação de grupos vulneráveis e minorias².

Nesse contexto, cabe, fundamentalmente, ao Estado instituir normas dirigidas a promoção da igualdade e realizá-la no plano da concreção. Juridicamente, o Estado brasileiro instituiu a igualdade formal, atribuindo a todos os cidadãos direitos e garantias fundamentais, implícitos e explícitos, na Constituição Federal³, independente de cor, raça, credo, opção sexual ou qualquer outra diferença.

No mesmo sentido, instituiu diversas leis e decretos, considerando a características de grupos vulneráveis, para assegurar a igualdade real, por meio de tratamento diferenciado, expresso na tutela jurídica especial, tal como se evidencia na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁴, Lei da Reserva de Vagas para Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1991), Estatuto da Pessoa Idosa⁵, e o Estatuto da Criança e do Adolescente⁶.

Entretanto, os estudos que abordaram a violação de direitos básicos de grupos vulneráveis e minorias no Brasil, evidenciaram que apesar de o Estado brasileiro ter criado microssistemas legais de proteção especial para promover a igualdade real entre os grupos e indivíduos, aderindo, inclusive, à tratados internacionais, vive-se, ainda, em uma sociedade em que se rejeita significativamente a pluralidade, com base no

¹ GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Editora LTC, 2019.

² TONINI, Hernanda; LOPES, Marta Júlia Marques. Desenvolvimento, cuidado e vulnerabilidade: pessoas com deficiência em áreas rurais do RS. In: Revista Interd: Centro Universitário Uninovafapi, 2017. jul./ago./set. v.10, n.3

³ BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.

⁴ BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 out. 2017.

⁵ BRASIL. Lei n.º 10.741 de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2021.

⁶ BRASIL. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2021.

reconhecimento de determinadas diferenças, tais como as de ordem étnica, sexual, de gênero, idade ou de necessidades especiais⁷.

A degradação identitária de grupos vulneráveis e minorias se manifesta de diversas formas nos processos interativos e comunicacionais cotidianos, constituídos nos espaços sociais, sejam eles públicos ou privados, assim como no âmbito domiciliar, nas instituições de longa permanência, nos logradouros, nas instituições policiais e judiciais. Essa degradação socialmente construída se realiza como vetor que produz insegurança, sofrimento e indignidade aos indivíduos estigmatizados⁸, o que é evidenciado nos altos índices de violência contra a pessoas idosas, transexuais, pretas, mulheres, índios, pessoas com deficiência, como os surdos etc.⁹, comumente representadas como “incapazes”, “velhas”, “dependentes”, “doentes”, “feias”, “burras” e “improdutivas”.

Em entrevista concedida a um programa televisivo, no dia 09 de agosto de 2021, o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou, "Nós temos hoje 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência"¹⁰. Isto é, alunos com deficiência obstruem a aprendizagem dos demais estudantes. Em Curitiba, um professor de inglês do Colégio Estadual Helena Colody, localizado na região metropolitana de Curitiba, se recusou a ministrar aulas a uma turma da 5ª série, por haver um aluno surdo matriculado. Segundo a Secretaria de Educação Especial, os docentes se sentiam inseguros com a chegada de estudantes surdos ao ensino regular e, por este motivo, foi aberto um edital em caráter emergencial para a contratação de intérpretes¹¹.

O acesso à educação inclusiva de qualidade, na modalidade de ensino regular ou especial, com acompanhamento necessário para estar e permanecer na classe regular, por meio dos recursos acessíveis, atendimentos especializados e atuação proativa de mais de um professor, é direito das pessoas surdas. Todavia, nas escolas brasileiras, cotidianamente os surdos vivenciam a exclusão por serem diferentes, possuírem uma deficiência que lhes torna “impossível a convivência” com os demais alunos, particularmente por serem representados socialmente como “indivíduos incapazes”, cuja presença na sala de aula constitui um obstáculo a aprendizagem dos demais alunos. Isso significa que as conquistas jurídicas, por si só, não são suficientes para garantir a realização do direito à educação inclusiva das pessoas surdas, da mesma forma que, contratar um intérprete para auxiliar um professor que se sente inseguro para ensinar

⁷ SIQUEIRA, Dirceu Pereira; CASTRO, Lorenna Roberta Barbosa. Minorias e grupos vulneráveis: a questão terminológica como fator preponderante para uma real inclusão social. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 2017, v. 5, n.1.

⁸ GOFFMAN, 2019, p.12.

⁹ NORONHA, Ceci Vilar, ALMEIDA, Andija Oliveira (Org.). *Violências intencionais contra grupos vulneráveis: crianças, adolescentes, adultos jovens, mulheres e idosos*. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16740/3/violencias%20intencionais%20contra%20grupos%20vulneraveis.pdf> Acesso em 17/03/2022.

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>. Acesso em 22/06/2022.

¹¹ PROFESSOR se nega a dar aula para aluno com deficiência auditiva. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1109275-5604,00.html>. Acesso em 21 de julho de 2021.

um aluno surdo não é suficiente para afirmar que atualmente existe um processo real de inclusão dos mencionados sujeitos à escola.

A educação inclusiva não se reduz a abrir as portas das escolas e permitir que os surdos frequentem a sala de aula. Ela transcende o espaço escolar e deve ser observada a partir do contexto plural, no qual são construídas as representações sociais, que organizam os processos interativos e comunicacionais constituídos no cotidiano, pois é por meio das representações sociais que se produzem diferentes normas de socialização, definidoras das relações sociais referentes à convivência entre os indivíduos. Isso significa que a inclusão do surdo à escola ou em outros espaços sociais exige um grande esforço para mudar o núcleo central das representações sociais incidentes sobre esses indivíduos, consubstanciadas no senso comum¹².

Conforme Abric¹³, as representações sociais são formadas ao longo de séculos pelo contexto social/histórico de cada época, bem como pelo sistema de garantias vigente. Neste sentido, os surdos são representados, desde a antiguidade, como indivíduos incapazes de terem uma vida normal e exercerem direitos individuais e coletivos, por conta da condição de deficiência. A surdez é percebida como uma anormalidade, a qual determina e limita a vida dos aludidos sujeitos. Não por acaso, Moreira e Tavares¹⁴ evidenciaram, em seus estudos, que os alunos surdos preferem estudar em escolas especiais a escolas de regime regular, reconhecidas por eles como um espaço de exclusão e discriminação, devido à barreira comunicacional.

Sendo assim, as representações sociais desses indivíduos se qualificam por meio da construção de estados cognitivos, afetivos, intelectuais, psíquicos e morais compartilhados socialmente, cuja expressão desvela a influência das gerações adultas sobre as gerações em desenvolvimento, que convertem as diferenças em desigualdade, e a estigmatização em símbolo de poder. Partindo desses pressupostos, o presente artigo tem como objetivo, abordar o direito à educação inclusiva dos surdos, dimensionando alguns aspectos da forma como eles são socialmente representados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa¹⁵, sendo que a revisão da literatura concernente ao objeto de estudo foi realizada nas bases de dados PubMed, SCIELO, WEB OF SCIENCE e EMBASE, bem como no Portal de Periódicos da CAPES, cujos descritores foram “surdos”, “pessoas surdas”, “educação inclusiva”, e “representações sociais.

O direito constitucional à educação das pessoas surdas

A educação é um direito público subjetivo que está resguardado na Constituição Federal de 1988, a partir do artigo 205. De acordo com o texto constitucional todos os

¹² ABRIC, Jean Claude. *Prácticas Sociales y Representaciones*. Trad. José da Costa Chevel e Fátima Flores Palacios. Cidade do México: Ediciones Coyoacán, 2001.

¹³ ABRIC, 2001, *passim*.

¹⁴ MOREIRA, Laura Ceretta; TAVARES, Taís Moura. O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: JESUS, Denise Meyrelles (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 191-203.

¹⁵ HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. (6ª ed.) Petrópolis: Vozes, 1999.

integrantes da sociedade e as instituições têm o dever de promover a educação, sobretudo, aos grupos socialmente excluídos. No caso dos sujeitos surdos, a educação como uma garantia individual dos surdos ganhou força entre as décadas de sessenta e oitenta com o movimento pela integração social desses sujeitos¹⁶. A ideia era fornecer, serviços nas áreas, como educação, lazer e trabalho mais próximos a realidade social. Assim, surgiram as escolas e instituições assistenciais especializadas. A normalização das pessoas surdas representava a adequação destas aos padrões comportamentais dominantes, por meio da utilização de implantes auriculares e aprendizagem da fala.

No entanto, embora existam mudanças em relação ao cenário de invisibilidade total anteriormente vivenciado pelos surdos, a integração social não possui como finalidade central a eliminação das barreiras existentes, principalmente aquelas relacionadas aos espaços físicos, uma vez que nesse modelo cabe às pessoas surdas a adequação das suas condições para a vivência em sociedade. À vista disso, os representantes das pessoas com deficiência iniciaram um debate visando a superação desse conceito, na medida em que se faz necessária a remodelação dos ambientes e da própria sociedade, possibilitando a esse grupo a inclusão digna. Segundo Sasaki¹⁷ há, desse modo, um processo bilateral de transformação social, em que são destacados princípios considerados até então pouco conhecidos, como a cooperação, a valorização da diversidade e o respeito às particularidades dos outros.

A inclusão na escola pretende a alteração desse cenário, mediante a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais, em que se contemplam as pessoas surdas, nas escolas regulares, ou seja, em salas de aulas heterogêneas. O referido termo, empregado no ambiente plural que é a escola, vai muito além da teoria. Visa, precipuamente, o desenvolvimento das habilidades e talentos humanos, o estabelecimento das relações interpessoais e afetivas, da comunicação e formação das identidades. Nesse sentido, contribui para a construção de uma sociedade dinâmica, plural e mais empática com as diferenças.

Transcendental acrescentar que a inclusão é uma corrente que tem por objetivo principal garantir a inserção plural de todos os indivíduos no meio coletivo. No âmbito educacional, defende o direito das pessoas com deficiência à educação nas escolas regulares, garantidos os serviços de atendimento educacional especializados, a fim de atender às demandas educativas dos alunos. Dessa maneira, a inclusão na escola está pautada, principalmente na dignidade da pessoa humana e nos princípios fundamentais da liberdade, autonomia e igualdade de oportunidades, presentes na Constituição Federal de 1988 e cartas internacionais, como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

De acordo com Sasaki¹⁸, a inclusão busca alterar os ambientes físicos e as ações humanas, ou seja, o meio coletivo e a sociedade em relação às pessoas excluídas, prestigiando a solidariedade e a colaboração de todos no processo inclusivo. Para

¹⁶ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

¹⁷ *Ibid*, p.164.

¹⁸ *Ibid*, p.164

Mantoan¹⁹, a inclusão escolar das pessoas com deficiência nos ambientes plurais é inegociável, uma vez que a igualdade garante que todos possam desfrutar dos serviços e direitos existentes no mesmo espaço. Neste sentido, é preciso que as modalidades de educação especial e comum trabalhem em regime de cooperação oferecendo aos alunos os instrumentos necessários, para que possam permanecer nas escolas.

Nessa direção, Cappellini e Zerbato²⁰ e Begalli e Silveira²¹ afirmam a essencialidade do diálogo e disposição dos agentes que compõem o ambiente escolar e social em criar meios de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, a inclusão vivenciada nos espaços escolares deve necessariamente explicitar os princípios basilares de um regime democrático e participativo em que os cidadãos se comprometem em colaborar para a melhoria dos ambientes em que convivem. A inserção de pessoas com deficiência em escolas regulares de ensino é um direito humano garantido constitucionalmente, no entanto, muitos são os desafios que ainda restringem a experiência efetiva dos discentes. Dessa maneira, a sociedade tem importante papel na superação das dificuldades, as quais, interferem negativamente na implementação das normas estabelecidas nos níveis internacional, abrangendo convenções e tratados, constitucional e infraconstitucional, elaboradas em prol dos direitos de todos, sem exceções.

Na esteira dessas considerações, oportuno é enfatizar: “A educação inclusiva é um modelo de sistema educacional no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se em consideração suas características e necessidades individuais”²². Complementa-se: “Trata-se de um formato de escola que preza e reconhece a diversidade. E isso diz respeito não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas também aos discentes com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades”²³. Nesse âmbito se agasalha o direito das pessoas surdas à inclusão escolar.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência a ser ofertado preferencialmente na rede pública de ensino. Acrescido a isso, a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em vigência de 1996, dispõe que a educação para as pessoas com deficiência pode ser ofertada tanto no ensino regular quanto no atendimento educacional especializado, nesta, quando impossibilitada a integração nas classes comuns²⁴. Logo, na década de noventa a ênfase do ensino era pautado basicamente pela inserção dos alunos

¹⁹ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus editorial. Reimpressão, 2015.

²⁰ CAPELLINI, Vera Lúcia Messias. ZERBATO, Ana Paula. *O que é o ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.

²¹ BEGALLI, Ana Silvia Marcatto.; SILVEIRA, Carlo Roberto da. *Inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira: uma visão biopolítica*. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, [S. l.], v. 35, n. Edição Especial, 2019. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/10>. Acesso em: 26 out. 2022.

²² BEGALLI, SILVEIRA, op. cit, p.10

²³ BEGALLI, SILVEIRA, op.cit, p.10.

²⁴ BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 maio 2020.

surdos nas escolas especiais, dado que as representações partilhadas entendiam pela impossibilidade desses sujeitos estarem nas escolas comum, devido à condição de deficiência apresentada.

Esse cenário somente passou por modificações significativas com a elaboração da Política Nacional de Educação, na perspectiva inclusiva, em 2008, criada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, sendo a referida política ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008²⁵. Outrossim, a atuação das organizações e movimentos internacionais na luta pela mudança das percepções incapacitantes da deficiência, bem como a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, em âmbito doméstico, pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009²⁶, foram fundamentais para a necessária reformulação das ideias e sentidos sobre a educação especial e seu processo de normalização das pessoas surdas.

Sob o influxo da inclusão e do modelo social, a Convenção da ONU para as Pessoas com Deficiência traz as medidas que devem ser tomadas pelos Estados-Membros e sociedade para o enfrentamento da discriminação e outras formas de violência contra os sujeitos desse grupo vulnerável. Além disso, estabelece outros princípios relevantes como o direito das crianças com deficiência à preservação da identidade e o respeito ao desenvolvimento das suas capacidades. É um documento valoroso, o qual explicita a preocupação da comunidade internacional por mudança social na maneira de enxergar a diferença. No Brasil, possui valor de emenda constitucional, mediante aprovação pelo quórum especial do artigo 5º, §3º, da Constituição Federal, e inspirou a elaboração da Lei Brasileira de Inclusão, em 2015.

No mais, a referida política nacional entende que a educação na modalidade especial deve ser trabalhada em apoio ao ensino inclusivo. Um exemplo dessa transformação foi a instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo por escopo principal o auxílio aos alunos com necessidades educativas especiais em suas dificuldades, porém, realizado em turno distinto da frequência nas aulas regulares. Os profissionais que atuam no AEE devem ter obrigatoriamente qualificação na área, quer sejam especializações quer sejam cursos de formação reconhecidos pelo Ministério da Educação²⁷.

Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação (PNE)²⁸, vigente até o ano de 2024, incorporou, dentre as diretrizes estabelecidas, a melhoria da educação em geral, no

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

²⁶ BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

²⁷ BRASIL, 2008, passim.

²⁸ BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

decênio correspondente, estabelecendo, na meta 04, a inclusão escolar das pessoas com deficiência, garantindo também o atendimento educacional especializado, os serviços auxiliares e o ingresso preferencialmente nas escolas comuns. Similarmente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), criada em 2015, enfatizou a garantia de uma série de direitos individuais, as quais, as pessoas surdas têm direito, como ao trabalho, moradia, lazer e também à educação de qualidade, mediante a oferta de recursos humanos e materiais. Assim, a educação como um direito individual dos sujeitos surdos precisa ser assegurada de maneira inclusiva, respeitando tanto a socialização quanto o cumprimento do mandamento constitucional que evidencia a necessidade de ofertar às pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado, de acordo com as particularidades de cada indivíduo.

A Lei Brasileira de Inclusão, em conformidade aos propósitos da inclusão, descreve os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais desse segmento. Adota o modelo biopsicossocial de deficiência, o qual acrescenta impedimentos de ordem física, psicológica e condições pessoais como limitações ao exercício dos direitos pelas pessoas com deficiência. No capítulo referente à educação, detalha inúmeras medidas, contemplando os recursos de acessibilidade, as tecnologias assistivas e as formações contínuas dos educadores, as quais devem ser adotadas pelas escolas públicas e privadas, pois visa garantir o acesso e a permanência desses sujeitos, nesses ambientes.

A história da educação brasileira, de modo geral, é marcada pelo privilégio de determinados grupos ao ensino de qualidade. Nesse quadro, as pessoas com deficiência estiveram, por décadas, invisíveis do contexto histórico da educação popular brasileira. Eram isoladas por suas famílias, pois julgadas incapazes e totalmente excluídas da participação social²⁹. Negava-se o exercício das atividades ditas "normais" e de seus direitos básicos. Entretanto, as organizações pugnaram pelos direitos desse segmento e obtiveram mudanças significativas no cenário internacional, mediante a elaboração de documentos importantes, os quais foram posteriormente incorporados em diversos países, inclusive no Brasil. Dentre as conquistas, reconheceu-se o direito à educação, primeiramente nas escolas especiais e atualmente, desconstruindo os modelos de ensino vigente, nas escolas inclusivas, plurais e diversas.

O acesso à educação proporciona a inserção em um mundo de novos sentidos e conhecimentos. Desde a tenra idade, possibilita a construção de interações humanas, formação ética, bem como a possibilidade de conviver em um ambiente plural. Logo, a escola configura-se em um espaço social relevante para a construção da individualidade e dos valores dos sujeitos. Para as pessoas com deficiência, às quais por muito tempo foi negado o direito a escolarização, é conquista significativa que deve ser valorizada e defendida por toda a comunidade.

A inclusão pretende romper com os modelos excludentes de ensino. A escola deve ser pensada para todos, incluídas as pessoas surdas; ninguém deve ser dispensado por ser diferente. Assim, precisa ir além do ensino teórico, reinventar-se para bem acolher e

²⁹ JANUZZI, Gilberta de Martino. A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

educar os diversos grupos, os quais têm o direito de ocupar esse espaço tão valioso à formação humana. Por esse motivo, não é dever desses alunos se adaptarem, mas, sim, do estabelecimento de ensino buscar junto aos governantes e às empresas privadas os recursos necessários para formação de qualidade dos seus colaboradores e melhoramento dos espaços físicos. Ainda, propõe aos profissionais o conhecimento de novos saberes e práticas que possibilitem a aprendizagem e a superação das práticas discriminatórias contra esses alunos.

Sem embargo, as representações partilhadas no meio coletivo salientam o cenário excludente em que os surdos estão inseridos, mesmo após o advento do arcabouço jurídico inclusivo em favor desses sujeitos, os quais, enfrentam diversas limitações e obstáculos não só estruturais e comunicacionais, mas essencialmente dos comportamentos e falas experienciados pela sociedade para o alcance dos seus direitos individuais e liberdades. Sendo assim, na escola não seria diferente, uma vez que são comuns ações e atitudes que enfatizam crenças, valores e sentidos acerca da incapacidade das pessoas surdas para ocuparem ambientes coletivos e exercerem seus direitos individuais.

Representações e o debate psicossocial na busca pela inclusão real dos surdos

As ações e comportamentos humanos discriminatórios e estigmatizantes se constituem em barreiras atitudinais, previstas e combatidas pela Lei Brasileira de Inclusão³⁰. Estas, portanto, podem ser apontadas como fatores reais da exclusão escolar e social das pessoas surdas. Os indivíduos são adeptos de fatos confirmadores das suas crenças cotidianas, as quais partem da realidade e contribuem para a formação de opiniões convergentes do senso comum³¹. Dessa maneira, destaca-se a importância do debate psicossocial no cenário de inclusão/exclusão escolar das pessoas surdas.

Os estudos apontam que a inclusão de fato não cumpre as leis outrora referenciadas, especialmente no tocante ao direito de participação social. Os sujeitos surdos se encontram invisíveis até mesmo nos censos demográficos. Ademais, o conceito de inclusão e suas finalidades provocam diversas críticas, pois é retratado tendo em vista a ineficácia legislativa e o fracasso na materialização dos direitos. Para os professores entrevistados, na pesquisa de Lobato, Oliveira e Bentes³², as representações circulantes no espaço social especializado definem a legislação inclusiva como ineficaz. Assim sendo, os entrevistados reivindicam a garantia dos direitos dos surdos na prática. No mesmo sentido, no estudo de Pereira³³, os docentes entrevistados indicam como óbice a esse

³⁰ Ibid, p. 01.

³¹ MOSCOVICI, Serge. Representações sociais em psicologia social. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

³² LOBATO, Huber Kline Guedes; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira; BENTES, José Anchieta de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos: representações sociais de professoras. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017.

³³ PEREIRA, Lidiand Mendes. Representações sociais da inclusão escolar para professoras da educação infantil de escolas de um município do Ceará. Dissertação (Mestrado Acadêmico) — Universidade de Fortaleza, Programa de Mestrado em Psicologia, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_076223b0ef868549018de2f7b030d4e8. Acesso em 14 fev. 2020.

processo a ausência de recursos tanto de cunho material quanto humano e demandam por formações que abordem a temática, além da capacitação referente à legislação específica vigente, dado que as narrativas demonstram o afastamento das participantes na busca pelo conhecimento relativo a esse arcabouço jurídico.

Santos, Barros e Lopes³⁴, ao investigarem as representações de 17 (dezessete) professores acerca da inclusão de alunos surdos, em duas instituições profissionalizantes do município de Caucaia, no Ceará, concluíram que a maioria dos professores entrevistados não conhecem a fundo a Lei n.º 10.436/2002, referente a língua brasileira de sinais, malgrado tenham participado das disciplinas e atividades relativas à educação dos surdos, na universidade. Conseqüentemente, a realidade das escolas brasileiras está distante do que dispõem as normas e os estudos desenvolvidos na academia. Logo, as representações em voga se baseiam nas ideias de incapacidade, deficiência e busca pela integração, na sociedade ouvinte. Os autores concluíram a ancoragem e objetivação³⁵ destas ideias e falas, em atitudes discriminatórias, essencialmente pela falta de conhecimento sobre a cultura surda.

Skliar³⁶ afirma que o insucesso da educação dos surdos é constantemente atribuído à surdez, à própria pessoa surda e aos professores ouvintes. Na verdade, para o autor, trata-se de uma decorrência do modo como as pessoas ouvintes percebem os surdos, isto é, pela sua própria realidade. São representações ouvintistas, em que as visões, as crenças, os símbolos e os sentidos apontam na direção de que os sujeitos surdos precisam atuar, em sociedade, como se fossem ouvintes. Um exemplo é a defesa durante anos pela educação oralista. Tais representações estão pautadas no enfoque clínico, normalizador e estigmatizante da surdez. A maioria da coletividade percebe os surdos e o mundo ao seu redor, tendo como referencial, somente, a comunicação falada.

As pessoas ouvintes se comunicam por intermédio da escuta e da fala e, portanto, representam e definem a realidade por esses canais de comunicação. Desse modo, as percepções em relação aos sujeitos surdos estão ancoradas na ausência dos aludidos meios. A história demonstra a imposição do método oral ao citado segmento, perpetuada por décadas. Conforme Skliar³⁷, há a negativa documentada no reconhecimento das comunidades surdas, o estigma quanto à língua de sinais e, de maneira singular, as experiências visuais são deixadas em segundo plano, na elaboração das políticas educacionais em prol do referido grupo.

³⁴ SANTOS, Carlos Átila Lima dos; BARROS, Gracy Kelly Amaral; LOPES, Ligiane de Castro. Professores ouvintes e suas representações: uma imagem do aluno surdo. *Revista Transversal* (online), v. 4, n. 7, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/transversal/article/view/33412>. Acesso em: 14 fev. 2020.

³⁵ A ancoragem e a objetivação são processos que visam tornar familiar categorias estranhas. Primeiramente, as ideias incomuns são ancoradas na mente para serem comparadas aquelas já existentes, ou seja, as imagens comuns do cotidiano. Após, estas ideias são inseridas em uma destas categorias e passam a se determinar, a partir desta. Enquanto a objetivação é o segundo passo deste processo, pois aquilo que era, até então, incomum, impossível de ser identificado, passa a ser classificado e nomeado, mediante os parâmetros e referenciais preexistentes, transformando-se em algo perceptível, alcançável, em pessoas, objetos e acontecimentos.

³⁶ SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

³⁷ *Ibid*, p.07.

Os estudos feitos nas escolas regulares relatam as limitações no ato de ensinar, vivenciados pelos professores, na classe, junto aos seus alunos surdos, em razão das representações da surdez alusiva à perda auditiva. Poucos dos educadores entrevistados narraram o emprego de ferramentas visuais nas aulas. Além disso, a incumbência de aprender é delegada ao aluno surdo, porém, a partir da perspectiva dominante do ouvinte.

Em tal sentido, Guarinello et al.³⁸ exploraram a inclusão escolar de alunos surdos, a partir das percepções de 36 (trinta e seis) professores de escolas públicas do ensino fundamental e médio em municípios do Estado do Paraná, os quais tiveram ou ainda têm alunos surdos. Esses autores, assim como Lacerda³⁹, denotam ser imperceptível para os docentes que as barreiras enfrentadas pelos surdos sejam ocasionadas por desconhecerem a cultura surda e seus elementos. Por outro lado, apontam a surdez como causa direta, além do desinteresse, apatia e desânimo desses estudantes. No mesmo passo, as professoras, tanto do ensino regular quanto da sala de recursos, entrevistadas por Barbosa, Vitorino e Dias⁴⁰ também relacionaram a surdez com a perda auditiva.

Destarte, isto ocorre porque as representações do sujeito surdo estão sob o enfoque da surdez e a sociedade transfere a essas pessoas a obrigação de adaptação aos espaços coletivos, bem como defende o modelo médico de deficiência. As representações determinam as ações desses agentes, no processo educativo, nas interações e nas trocas afetivas entre os integrantes da escola. Ademais, as ideias, os símbolos, as imagens e os estigmas circulantes no meio social estimulam o pensar e o agir dos seres humanos, seja na troca de informações cotidianas, seja na formulação de uma teoria científica⁴¹.

Almeida e Naiff⁴², ao elaboraram um estudo comparativo sobre as representações da inclusão escolar de alunos com deficiência, mediante entrevistas com um grupo de 120 (cento e vinte) professores do ensino regular e outro de 100 (cem) estudantes de Magistério, no Município de Mendes, localizado no Rio de Janeiro, identificaram nas percepções tanto dos docentes quanto dos estudantes em apreço, o preconceito e a ausência de informação a respeito da inclusão e das múltiplas deficiências. Esses professores salientaram as dificuldades em lidar em simultâneo com a igualdade e as diferenças, representadas pela repetição, nos relatos, dos termos insegurança e medo. Em

³⁸ GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dB8RVDj7Ygj8RxDcPzzpGrM/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

³⁹ LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzYT537RWBnBcFc/>. Acesso em: 03 nov. 2019.

⁴⁰ BARBOSA, Marily Oliveira; VITORINO, Anderson Francisco; DIAS, Andreia Bezerra. Um contexto de inclusão escolar de estudantes surdos em escolar regular no sertão alagoano. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 176-192, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016176>. Acesso em: 14 nov. 2019.

⁴¹ MOSCOVICI, 2015, *passim*.

⁴² ALMEIDA, Sabrina Araújo de; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Inclusão educacional nas representações sociais de professores e estudantes de magistério. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 29-38, jan./jul. 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Almeida_%26_Naiff.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

contrapartida, ressaltam a predominância da afetividade na relação entre o professor e os alunos com deficiência, por meio das palavras amor, respeito e dedicação.

Segundo Oliveira⁴³, a qual, optou por investigar as representações de 10 (dez) professoras que trabalham em salas de recursos multifuncionais de dois municípios no interior de São Paulo, é preciso estar atento às emoções dos mencionados profissionais frente aos desafios propostos. As percepções das professoras entrevistadas assinalam as dúvidas, as angústias e os temores produzidos ante a falta de formação inicial na área, a sobrecarga de trabalho e a desorganização administrativa quanto aos assuntos ligados à inclusão. Consoante Moscovici⁴⁴, as representações se conectam às emoções presentes na coletividade. Sendo assim, as docentes ancoram sentimentos negativos devido ao enfrentamento do desconhecido. A inclusão das pessoas surdas não é percebida pela sociedade como algo normal.

Nas instituições de ensino, as representações se fazem presentes em todos os ambientes: na prática da docência, nas brincadeiras entre os colegas, na explanação de uma matéria ou em um diálogo entre pais, gestores e alunos, porquanto as formas de interação humana são importantes na construção das percepções e definição da realidade. Os indivíduos surdos, por possuírem um canal comunicativo diverso, encontram limitações quando inseridos nas salas de aulas regulares, conseqüentemente, sentem-se excluídos e precisam provar a capacidade de estar naquele ambiente, como evidenciam as pesquisas de Moreira e Tavares⁴⁵, Gonçalves⁴⁶ e Gesueli⁴⁷.

O ser humano é movido pela linguagem e comunicação. Desse modo, ao se deparar com algo inexplorado, incomum, precisa torná-lo familiar, visto que aquilo que é diferente causa desconforto e por vezes repulsa. De acordo com Moscovici⁴⁸, a significação da realidade resulta de dois processos cognitivos: a ancoragem e a objetivação. Ao ancorar o estranho em uma categoria familiar, é possível garantir a continuidade dos acontecimentos definidos socialmente. A ancoragem corrobora-se, portanto, em um juízo de valor, na classificação e nomeação do outro, a partir de concepções e julgamentos existentes, enquanto a objetivação refere-se à materialização desse juízo; a categoria torna-se uma realidade física, a qual pode ser visualizada como algo concreto e atingível.

⁴³ OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 643-656, set/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28084>. Acesso em: 14 fev. 2020.

⁴⁴ MOSCOVICI, 2015, *passim*.

⁴⁵ MOREIRA; TAVARES, 2009, *passim*.

⁴⁶ GONÇALVES, Arlete Marinho. Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos. 2016. 253f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, PA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8425>. Acesso em: 14 fev. 2020.

⁴⁷ GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302006000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 nov. 2019.

⁴⁸ *Ibid*, p.6.

É possível identificar, nas representações dos professores a respeito da inclusão de alunos surdos, o que o autor referido⁴⁹ reconhece como uma das funções das representações, isto é, a força prescritiva, capaz de influenciar e determinar a maneira de interação entre os indivíduos. Neste sentido, as atitudes e as ações das educadoras passam a ser determinadas pelas crenças, ideias e percepções existentes no senso comum, nos dicionários e nos livros científicos. Conforme o autor, "essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado [...]"⁵⁰. A surdez foi e continua sendo simbolizada pela ideia de deficiência, relativa à incapacidade e inaptidão para a vida pública.

Considerando os processos geradores das representações, os docentes ancoram as categorias surdez e sujeitos surdos, comparando-os a uma categoria existente: a deficiência. Nota-se que, em sua maioria, antes do cenário inclusivo, os professores sequer possuíam alunos desse grupo. Eram, conseqüentemente, estranhos ao cotidiano profissional das escolas regulares e dos seus agentes. As características da deficiência construídas na história, mediante os sentidos de piedade, infantilização, loucura e, principalmente, incapacidade, passam a ser incorporadas ao discurso da deficiência e se tornam uma realidade para algo até então distante. Assim, passa a ser definido que os alunos surdos, por conta da deficiência auditiva, possuem sérias limitações de frequentar e progredir nas atividades escolares da classe comum e, mais do que isso, de atuar na vida pública ou ter um trabalho almejável.

Os estudos evidenciados demonstram o processo de ancoragem e objetivação das representações das pessoas surdas e da surdez existentes no contexto educacional, as quais estão ancoradas nos sentidos de deficiência e incapacidade. Nesse cenário, Cunha⁵¹, investigou as representações de professores acerca da inclusão escolar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental de 12 (doze) alunos com necessidades educativas especiais. O referido autor demonstra que, para os professores entrevistados, o comportamento e a capacidade cognitiva dos alunos são elementos-chave, no processo de inclusão escolar. Os citados docentes pressupõem que os alunos com deficiência deveriam ter comportamento semelhante aos dos alunos ouvintes. Somado a isso, diante das barreiras encontradas, repassam ao intérprete o papel de educar e acompanhar os referidos discentes. Logo, o autor⁵² conclui que as representações da surdez e do surdo retratadas no modelo de integração e normalização não podem ser ignoradas nas formações e aperfeiçoamentos das práticas de ensino. É preciso refletir sobre o assunto e buscar meios de ultrapassar essas crenças limitantes.

⁴⁹ Ibid, p.36.

⁵⁰ Ibid, p. 36

⁵¹ CUNHA, Antônio Eugênio. Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino. In: XII Congresso Nacional de Educação, 12., Curitiba, 2015. Anais [...]. Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22342_11492.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

⁵² Ibid, p.14415.

Machado e Albuquerque⁵³, trabalharam em pesquisa empírica com as representações sociais de 43 (quarenta e três) professoras da rede pública de ensino regular acerca da inclusão de alunos com deficiência. Segundo as autoras, as representações sociais das docentes entrevistadas se baseiam na resistência e impossibilidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas para os alunos com deficiência ante a falta de preparo das mesmas para o enfrentamento das novas realidades, desde a formação inicial. Além do mais, as autoras exprimem falas, ações e signos discriminatórios em relação a esses alunos. Acrescido a isso, salientam que a insuficiente cooperação e apoio da gestão administrativa geram sentimentos de angústia, medo e solidão frente ao desafio inclusivo. Enquanto, Paganotti ⁵⁴ teve como objetivo principal conhecer as representações sociais de professores do Ensino Fundamental I e das salas de recursos especiais do município de Rio Claro, no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiências. Dentre os problemas apontados pelas primeiras, estão as diversas deficiências e a crença de um modelo perfeito de aluno. Ademais, essas docentes, as quais lidam diariamente com o público mencionado, acreditam que os sentidos e ideias acerca da inclusão e deficiência são saberes próprios das professoras da educação especial. Desse modo, a escola transmite toda a responsabilidade de educação às docentes do ensino especializado.

Albuquerque⁵⁵ identificou, nas experiências partilhadas pelas professoras entrevistadas de escolas regulares do município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, crenças e sentidos negativos quanto à real possibilidade de inclusão do aluno com deficiência, na medida em que consideram a condição de deficiência um entrave à aprendizagem plena: "as professoras não o reconhecem como aprendiz. Fica implícito que a inserção do aluno na escola centra-se muito mais na integração física e social"⁵⁶. Conclui a autora pela presença das representações sociais marcadas pelo modelo clínico nas falas das professoras, quando reivindicam a contratação de profissionais especializados, corroborando a percepção da educação como condição terapêutica.

Diante das representações circundantes no ambiente escolar, constrói-se a imagem do aluno surdo, simbolicamente, pela ideia de incompetência para estar nesse lugar. Tal aluno é percebido na vivência cotidiana como desinteressado, apático, um problema ao andamento regular da classe comum. Os docentes, por significarem em suas

⁵³ MACHADO, Laeda Bezerra. ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais das professoras. Revista Diálogo educacional (online), v. 12, n. 37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7766>. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

⁵⁴ PAGANOTTI, Emile Gomes. Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s). 2017. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151344/paganotti_eg_me_rcla.pdf?sequence=3. Acesso em: 14 fev. 2020.

⁵⁵ ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais das suas professoras. 2007. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3685>. Acesso em: 14 fev. 2020.

⁵⁶ Ibid, p. 130.

realidades essas imagens, retiram a atenção do problema verdadeiro, isto é, o desconhecimento das particularidades surdas, as quais, na verdade, segundo a legislação em vigor, precisam ser disseminadas e incorporadas, especialmente na formação dos professores, considerando a escola um dos primeiros espaços sociais de interação plural.

Destarte, segundo Abric⁵⁷ a teoria do núcleo central explicita a necessidade de observação da estrutura cognitiva das representações, constituída por um sistema rígido e complexo, composta de uma matriz e periferia. As representações estão dispostas tanto no centro quanto ao redor, contudo, quando presentes no cerne do núcleo, possuem mais dificuldades de modificação devido à estabilidade, e aquelas inseridas nos elementos periféricos têm possibilidade de alteração por ocasião das práticas e do contexto presente.

O núcleo central é formado por um ou mais elementos que, na estrutura da representação, possuem uma posição privilegiada, visto que dão significado a esta. O núcleo é determinado tanto pela natureza do objeto representado quanto pela relação do sujeito ou grupo com esse objeto, bem como pelo sistema de valores e normas sociais que constroem o contexto ideológico e do grupo, ou seja, define-se pela natureza do objeto e pela finalidade da situação⁵⁸.

Interessa a Abric⁵⁹ compreender as representações dos sujeitos surdos presentes no núcleo estruturante e assim mais resistentes à mudança e aquelas predominantes no sistema periférico, passíveis de transformações, de acordo com as condições e ambiente vigentes. As percepções circundantes, organizadas ao redor do núcleo, determinam-lhe o valor e função, ou seja, quando próximas do centro, fornecem sentido às representações. Tais elementos carregam consigo juízos de valor, estereótipos e crenças a respeito do objeto representado, conseguindo alterar as representações, porque influenciados pelo contexto social e histórico da época em vigor⁶⁰.

Na totalidade dos estudos analisados, os professores apontaram como fatores que contribuem para a ineficácia da inclusão a formação inadequada acerca do tema e o descompromisso dos gestores na concretização desse propósito. O desconhecimento da legislação vigente também foi salientado por alguns docentes, porém, somente quando objeto específico de questionamento. Daí restou evidente a crença na ineficácia das normas inclusivas. Dentre as emoções apresentadas nas falas das professoras, percebe-se a repetição dos termos angústia, medo, solidão e insegurança. As docentes se sentem perdidas, na implementação dos objetivos inclusivos; o desconhecido leva à categorização e objetivação do aluno surdo. Nesse ambiente interativo, também, se constituem laços afetivos, onde o amor, o respeito e a dedicação são continuamente lembrados pelos educadores quando pensam no aluno com deficiência.

Por conseguinte, debater as representações da inclusão dos sujeitos surdos é essencial, dado que o cenário principalmente internacional caminha no sentido de superação das barreiras atitudinais, evidenciadas pelas crenças, ações e comportamentos humanos, os quais prejudicam a participação social dos grupos vulneráveis e o exercício

⁵⁷ ABRIC, 2001, passim.

⁵⁸ ABRIC, 2001, passim.

⁵⁹ Ibid, p11.

⁶⁰ Ibid, p.11.

dos seus direitos e liberdades. Além disso, contribui-se, no combate à exclusão real das pessoas surdas, quando, na verdade, se luta pela inclusão nos mais diversos locais, individuais ou coletivos. Consoante Abric⁶¹, as representações estáveis são menos propensas a sofrer alterações graças a conservação no tempo, contudo, não significa dizer que não possam ser superadas. Logo é preciso trabalhar na modificação dos elementos cognitivos que compõem o núcleo central das representações sociais dos surdos. Uma contribuição nesse sentido se dá por meio da promoção das diferenças sociais e individuais, primando pelo reconhecimento, de fato, das particularidades linguísticas e culturais, mediante a difusão do conhecimento popular e científico sobre o tema.

A mudança na representação do sujeito surdo por meio do reconhecimento da diferença

É possível a transformação do pensamento social relativo à surdez e ao sujeito surdo? Embora existam diversas barreiras que limitam os projetos de vida dos surdos, as comunicacionais e atitudinais se constituem nas principais, pois a comunicação entre os sujeitos evidencia as ações e condutas humanas. Nas legislações atuais, especialmente, no Decreto n.º 5626 de 22 de dezembro de 2005 e na Lei Brasileira de Inclusão, destaca-se o reconhecimento das particularidades surdas, principalmente, da Libras. Contudo, essas normas continuam sendo definidas no campo social pelas representações da surdez equivalente à deficiência, porquanto a alteração da categoria, por si só, não altera as percepções circulantes de incapacidade constituídas na mente dos integrantes da comunidade.

Nessa direção, Silveira e Oliveira⁶² averiguaram os sentidos e as ideias imputadas à inclusão dos alunos surdos, presentes nos desenhos elaborados por professores do ensino fundamental de uma escola regular, no município de Ananindeua, Estado do Pará. Em decorrência, verificaram a presença de representações excludentes, as quais precisam ser refletidas nos caminhos da inclusão. A título de exemplo, os professores das matérias de língua portuguesa, ensino religioso, história e matemática objetivam o aluno surdo no interior da sala de aula sob a ótica do seu referencial dominante, qual seja, a escuta. Assim, a "falta de audição", o silêncio oriundo da presença desse sujeito e a angústia contrastam em relação ao intenso barulho dos demais discentes.

Segundo Moscovici⁶³, as representações exercem força nos indivíduos e se tornam verdades inquestionáveis. Dessa maneira, os estudos salientados demonstram que, para os professores, familiares e demais alunos, é incontestável que a surdez é uma barreira intransponível ao processo de aprendizagem e às trocas sociais, pessoais e afetivas. O aluno surdo é, portanto, o excluído, o isolado, o incapaz de interagir nesse ambiente

⁶¹ ABRIC, 2001, passim.

⁶² SILVEIRA, Andréa Pereira. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O aluno surdo no contexto da inclusão escolar: representações sociais dos professores do ensino fundamental. In: XII Congresso Nacional de Educação, 11., Curitiba, 2013. Anais [...]. Curitiba: EDUCERE, 2013, Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7383_5866.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

⁶³ Ibid, p.36.

dominado pelo padrão ouvinte. Nessa lógica, Silveira e Oliveira⁶⁴ salientaram a ausência do debate relativo à inserção da língua brasileira de sinais no ambiente escolar inclusivo e dos recursos de ordem visual, que são deixados de lado, no processo de inclusão do referido segmento.

Conforme Guarinello et al.⁶⁵, entre as adversidades apontadas pelos docentes, no processo de inclusão das pessoas surdas, estão a ausência de compreensão textual, da escrita em português e dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. Os professores remetem o fracasso dos alunos surdos nas escolas comuns à ausência de oralidade e escrita gramatical correta na língua portuguesa. Segundo os autores, esses fatos demonstram a pouca percepção desses profissionais quanto à necessidade de inserir as particularidades surdas no cotidiano acadêmico.

Em suma, as representações dos professores, majoritariamente, da escola comum, apontam a exigência de um comportamento padrão, no qual o surdo não se encaixa. O que se espera de um aluno, segundo as crenças e sentidos circulantes, é que verbalize, dialogue, interaja, isto é, esteja dentro de um modelo de aluno. Outrossim, a surdez é representada como um grave problema, pois o sentido de perda auditiva em um ambiente marcado pela oralidade traz obstáculos julgados intransponíveis. Logo, entendem ser a inclusão irrealizável, devido à barreira comunicacional presente. Como, então, confrontar essa realidade, presente no imaginário coletivo? Faz-se necessário conhecer as singularidades que permeiam a cultura surda e aprender sob as perspectivas desses sujeitos, bem como os meios de inclusão em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

A diferença dos sujeitos surdos, mais do que o uso de uma língua diferente, é marcada pelas experiências visuais⁶⁶. Nesse sentido, a cultura surda está repleta de signos, ideias e recursos imagéticos que necessitam ser mais explorados no processo de inclusão. Aprender a língua de sinais é muito importante, dado que proporciona a interação entre surdos e ouvintes, além da aproximação destes junto às comunidades surdas. Constroem-se interações humanas capazes de superar os obstáculos, principalmente os relacionados à comunicação. No entanto, conforme visto, nem todos os surdos conhecem ou utilizam a Libras, em razão da existência das múltiplas identidades surdas⁶⁷. Desse modo, evidenciar o campo visual obriga os membros da sociedade a modificarem suas posturas no tocante à surdez e às pessoas surdas.

Strobel⁶⁸ afirma que as representações da cultura surda interferem na inclusão social dos surdos. Logo, a exclusão ocorre também nas representações construídas sobre a cultura surda, precipuamente em relação à língua de sinais, a qual causa estranhamento aos ouvintes. O fato se dá sobretudo pelo desconhecimento das múltiplas identidades e artefatos que expõem a história, as vivências e as narrativas do povo surdo.

⁶⁴ Ibid, p.19730.

⁶⁵ Ibid, p.327.

⁶⁶ SKILIAR, op.cit., p.28.

⁶⁷ PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKILIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

⁶⁸ STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. 4. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

As investigações citadas demonstram que a sociedade exemplificada pelo espaço escolar representa o surdo a partir da crença na deficiência auditiva. Este meio está recheado de práticas excludentes e normalizadoras. Há a tentativa de encaixar o surdo em um padrão ouvinte, o que é inadequado, pois não respeita as diferenças culturais, linguísticas e de identidade. A surdez é, então, uma deficiência; segundo o modelo médico, passa a ser percebida como uma doença que precisa ser curada⁶⁹.

Consoante Perlin⁷⁰, tanto nas escolas regulares quanto especiais, circulam representações clínicas da surdez, destacadas, sobretudo, pelas narrativas e ações dos professores. Nesse mirante, as pesquisas referenciadas indicam que os surdos são narrados e educados segundo aqueles que escutam, ou seja, a maioria. A ausência de audição é representada como um defeito, um problema e um fardo. Conseqüentemente, nasce a vontade de que esses sujeitos falem, estudem pelo método oral, para terem uma vida próxima da normalidade.

O ambiente escolar está repleto desse pensamento, uma vez que as práticas e atendimentos médicos-terapêuticos, recheados de representações clínicas e normalizadoras da surdez, são incorporados aos discursos dos agentes responsáveis pela educação dos surdos. Entende-se que, mesmo originário do ambiente escolar, o oralismo está inserido em todos os locais, porque o acesso e especialmente o domínio da língua de sinais ainda é insuficiente. Logo, essas práticas precisam ser observadas, nas discussões sobre a inclusão, pois as representações emanadas destas se constituem nas crenças da maioria em relação à capacidade e ao direito de participação social das pessoas surdas.

Proporcional exemplo, no enfrentamento às barreiras comunicacionais e atitudinais, à conta das representações rígidas da surdez, no meio social, encontra-se nos estudos desenvolvidos nas universidades, seja pelos estudantes e seus professores, seja em grupos de pesquisas. É preciso democratizar esse conhecimento e garantir que os surdos e ouvintes possam obter os materiais produzidos, em prol de conscientizar a população a respeito das diferenças em ser surdo. Os trabalhos analisados, concentrados nas áreas da educação e da saúde, exprimem a necessidade dos demais campos do saber voltarem atenção a esse assunto, promovendo o conhecimento científico, em linguagem acessível, ao público de modo geral.

Segundo Goffman⁷¹, a identidade social real apresenta o que a pessoa é de fato. Por isso, os surdos são, de fato, sujeitos que possuem diferenças culturais e linguísticas. Percebem o mundo, interagem e dialogam por meio do canal visual. Nessa perspectiva, torna-se essencial superar a crença de que a estranheza dos surdos se justifica pela surdez e pelo uso de uma língua diferente. Estas são representações rígidas da deficiência, as quais influenciam ainda atualmente, a concretização dos direitos desse segmento, especialmente, de participação no meio público e usufruto das liberdades.

Desse modo, as barreiras atitudinais se constituem em umas das principais dificuldades ao fomento da inclusão dos surdos, não somente no ambiente escolar, mas também na participação social como um todo. Conforme visto, as condutas humanas em

⁶⁹ SKILIAR, op. cit., p.10 ; PERLIN, op. cit, p.52

⁷⁰ Ibid, p. 51.

⁷¹ Ibid, p.11.

relação a esse segmento estão eivadas de representações estigmatizantes, as quais não necessariamente são intencionadas pelos indivíduos, mas que interferem diretamente na percepção e definição da realidade, das pessoas e dos objetos. Assim, tanto o conhecimento apreendido do saber popular representado pelas comunidades surdas quanto da ciência fomentada por autores surdos e demais pesquisadores na temática da cultura surda são essenciais, no sentido de modificação das representações individualizadas dos sujeitos, dado que ambos os conhecimentos possuem relevância nas percepções construídas de mundo.

A maioria ouvinte deve representar os sujeitos surdos a partir das suas diferenças: "a sociedade começa a perceber a existência do povo surdo e procura se organizar para recebê-lo"⁷². Nessa lógica, faz-se importante estabelecer uma relação intercultural entre os dois mundos, ou seja, além do respeito aos espaços dos surdos, a coletividade carece se aproximar das comunidades surdas, conhecer suas histórias e seus artefatos culturais, a fim de modificar as representações estereotipadas da cultura surda e estabelecer uma convivência harmoniosa entre culturas distintas⁷³.

Skliar⁷⁴ frisa ser relevante a transformação das representações acerca da surdez produzidas pelo saber científico. Ademais, aponta que a educação de surdos precisa ir adiante do debate bilíngue estabelecido nas instituições de ensino. As pessoas surdas possuem o direito linguístico e cultural reconhecido pela lei e, portanto, obrigatoriamente devem fazer parte das políticas públicas elaboradas para tal grupo. A propósito, o autor enfatiza a importância de aproximar as comunidades surdas da referida discussão, bem como disseminar outros meios, além da língua de sinais, no processo educacional dos surdos.

Acrescenta Quadros⁷⁵ que o conhecimento acerca dos aspectos psicossociais e culturais das pessoas surdas é essencial para a difusão dos direitos linguísticos deste grupo. Este segmento reclama o convívio, desde o início da vida escolar com outros indivíduos também surdos. Para tanto, faz-se essencial inserir as comunidades surdas na rede colaborativa das instituições de ensino, na medida em que a identificação com os membros de sua comunidade surda reflete na interação dos referidos sujeitos em ambos os espaços, individuais ou sociais. Em se tratando das escolas, é preciso criar possibilidades para inserção do conteúdo e conhecimento da cultura surda, oportunizando e compartilhando os artefatos culturais surdos junto a todos os agentes que compõem esse ambiente, bem como aos genitores ou responsáveis⁷⁶, de modo a desmistificar as crenças sobre a surdez voltadas à incapacidade e ao fracasso.

O engajamento com as comunidades surdas, também é essencial na busca pelo empoderamento dos surdos, sendo um dever da sociedade, composta majoritariamente por ouvintes, inserir esse segmento no meio físico e virtual. Deste modo, a finalidade da

⁷² STROBEL, op. cit., p. 17.

⁷³ STROBEL, op. cit., p.135.

⁷⁴ Ibid, p.09.

⁷⁵ QUADROS, Ronice de Muller. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed. 1997.

⁷⁶ Ibid, p.29.

inclusão é assegurar a todos as mesmas possibilidade e condições, respeitadas as particularidades de cada cidadão. Conforme Strobel⁷⁷, a aproximação dos dois mundos pretende a superação das representações estereotipadas e estigmatizantes da cultura surda.

De modo algum se pretende que esses sujeitos deixem suas características e adotem aquelas pertencentes ao padrão social vigente, pois se visa à eliminação das práticas normalizadoras a longo prazo. A opção pela frequência nas escolas especiais ou regulares continua sendo um direito previsto nas legislações ora mencionadas. No entanto, a inclusão visa modificar e despertar na coletividade a alteridade⁷⁸ e a constituição de novas percepções sobre a diferença. Outrossim, assegura a inserção, desde logo, no meio social, vislumbrando melhores condições de desenvolvimento humano.

Nota-se que a inclusão real dos sujeitos surdos somente é possível mediante a ajuda de todos os agentes sociais que fazem parte das escolas inclusivas, seja pela difusão e aprendizagem da Libras, seja pela inserção nos currículos dos artefatos culturais surdos. O trabalho colaborativo permite que ambos os lados se sintam parte dos ambientes educacionais, pois constroem juntos o processo de conhecimento. A colaboração visa aproximar as práticas educativas e reestruturar o modo de ensinar. Segundo Capellini e Zerbato⁷⁹, os serviços da educação especial continuam sendo ofertados aos alunos que destes necessitam, porém, no interior das classes regulares.

As pessoas surdas têm o direito de estar e ocupar o ambiente escolar e demais espaços públicos. Percebe-se que a inclusão social de fato para esse grupo requer o esforço dos ouvintes em saber respeitar a distinta forma de comunicação e a presença dos elementos visuais. As representações dos sujeitos surdos a partir das suas diferenças instigam os indivíduos a modificarem a maneira como percebem o mundo ao seu redor e levam ao estabelecimento de novas crenças, sentidos e símbolos, agora não mais focalizados na ausência da audição. Daí o porquê de se considerar tão relevante o conhecimento científico e popular a respeito desse público. Almeja-se, com isso, que as barreiras, especialmente as comportamentais, possam ser alteradas à medida que a sociedade saiba mais sobre a cultura surda na perspectiva dos direitos humanos, os quais muito têm a ensinar à sociedade acerca do que é ser diferente.

Considerações finais

As pessoas surdas almejam ocupar os ambientes coletivos, ascender profissionalmente e se destacar como cidadãos e cidadãs. Entretanto, as barreiras comunicacionais e atitudinais enfatizadas, neste trabalho, constituem um desafio que necessita da cooperação e interesse dos membros da comunidade. Foi possível identificar, nas experiências em sala de aula, narradas pelos professores, as representações da surdez

⁷⁷ STROBEL, op. cit, p.136.

⁷⁸ Sentido de alteridade: empatia com aquilo que é diferente.

⁷⁹ CAPELINI, Vera L. Messias. ZERBATO, Ana Paula. O que é o ensino colaborativo? 1ª edição. São Paulo: Edicon, 2019.

alusivas à deficiência. Logo, a ideia de incapacidade dos surdos decorrente da ausência de audição continua a determinar os comportamentos, as ações e as omissões realizadas nas escolas, sejam presenciais sejam no meio virtual.

A prática no campo escolar ressalta que as pessoas surdas, quando inseridas no meio educacional regular, sentem-se excluídas e discriminadas à conta da diferença. Ademais, a insuficiência quantitativa dos intérpretes em língua brasileira de sinais e de outros recursos de acessibilidade dificultam o entendimento e o relacionamento entre os professores e os alunos considerados pessoas surdas com os demais colegas e profissionais atuantes na escola. Em razão disso, preferem frequentar as escolas especiais.

De outra parte, os professores do ensino regular — grupo escolhido pela maior parte dos estudos relacionados à inclusão de alunos surdos e alunas surdas, atualmente publicados — afirmam encontrar muitos obstáculos na transmissão do conhecimento a esses discentes, pelo fato de serem surdos. Esse fato acontece tendo em vista as representações da surdez equivalente à deficiência e incapacidade, em um meio escolar composto por maioria ouvinte. Nessa perspectiva, involuntariamente, escutar e falar tornam-se essencial para o bom andamento da turma e interação entre os agentes, sendo desafiante a eliminação das barreiras na comunicação, quando pouco se conhece sobre a Libras e a cultura surda.

Fundamentados nessas representações, os atores mais próximos aos alunos surdos e alunas surdas, no processo educativo, ou seja, os docentes, sentem-se angustiados e atribuem o que acreditam ser o insucesso dos referidos sujeitos na escola regular à perda auditiva. A maioria dos profissionais destaca o pouco apoio técnico e administrativo das instituições de ensino em relação à inclusão. Além disso, evidenciam a escassa formação inicial e continuada acerca da língua brasileira de sinais. Igualmente enfatizam a descrença nas legislações que disciplinam a educação inclusiva brasileira.

Nota-se que os professores possuem representações nada favoráveis a respeito da inclusão de alunos surdos e alunas surdas. Isto leva, similarmente, à descrença nas políticas educacionais bilíngues a serem implementadas nesse âmbito. Todavia, repara-se, também, a teor das pesquisas mencionadas, que são poucos os professores que realmente conhecem o conteúdo dessas normas, especialmente, no que tange a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005. A desconsideração do arcabouço jurídico protetivo impede que os docentes saibam, por exemplo, que a legislação supracitada salienta a importância dos citados profissionais em valorizar as diferenças, buscando meios de adequá-las à realidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, modificando visões e atitudes em relação ao estudante surdo e à surdez. Nesse sentido, resta prejudicada a atuação satisfatória, bem como a garantia do direito à educação com qualidade.

As pessoas surdas continuam a ser representadas dentro das instituições de ensino por meio da deficiência, uma vez que o campo escolar conserva crenças e sentidos desestimulantes à inclusão de discentes com tal singularidade. A dimensão psicossocial contribui para a perpetuação de formas e experiências excludentes. Logo, é primordial tencionar o debate pela inclusão do referido grupo nas escolas regulares e nos demais locais da vida comum. Um dos caminhos para a superação das barreiras atitudinais e

comunicacionais está na educação a longo prazo, focada tanto no conhecimento científico quanto no popular, a respeito da cultura surda e seus elementos. As informações disseminadas no meio acadêmico e no interior das comunidades surdas podem contribuir para alterar às percepções dos integrantes da sociedade, em relação aos surdos e as suas características particulares, inibindo ações que exponham os ditos sujeitos a episódios discriminatórios.

Nesta perspectiva, a produção do conteúdo explicativo sobre os aspectos culturais e linguísticos das pessoas surdas deve, essencialmente, contemplar os saberes populares transmitidos no interior das comunidades surdas. À vista disso, torna-se essencial consultar e trocar experiências com aqueles que sofreram diretamente e tiveram seus direitos violados, ao longo do contexto histórico e social evidenciado. A transformação das representações individualizadas pode acontecer de acordo com os fatos sociais e históricos em vigor. Por esse lado, as representações da surdez alusiva à deficiência auditiva poderão ser alteradas, tendo por via a incorporação ao meio social dos sentidos e ideias correspondentes às diferenças dos sujeitos surdos. Essas percepções, com base também na promoção e garantia dos direitos humanos, possibilitam a superação da crença na anormalidade e na incapacidade, tão presente nos ambientes coletivos. Desse modo, a mudança de referencial nas escolas poderá fazer com os agentes pensem e invistam nas potencialidades do seu corpo discente.

Conhecer os artefatos culturais e a legislação estabelecida em prol do citado grupo suscita, nos professores e professoras, a utilização de outro referencial que não o da deficiência e o estabelecimento do diálogo contínuo entre os docentes do ensino regular e especial. As crenças pautadas no antagonismo entre as duas áreas devem ser superadas, conquanto os sistemas educativos internacionais deixem clara a ideia de colaboração entre os atores que compõem o cenário escolar. O compromisso na educação comum e na especial é a atuação concomitante dos seus profissionais na inclusão e no desenvolvimento dos alunos surdos e alunas surdas). Todavia, a apreensão do conteúdo a respeito da cultura surda e seus elementos em nada retira a responsabilidade dos gestores escolares em procurarem meios que ensejem a eliminação das barreiras comunicacionais e, especialmente, as atitudinais. Para tanto, necessitam incorporar nas suas ações medidas reais de acessibilidade, priorizando o campo visual e a contratação dos intérpretes em Libras, visto que esse direito se encontra regulamentado, há mais de dez anos, no Brasil. Desse modo, atuarão colaborativamente junto aos demais participantes, no processo educacional inclusivo.

Apesar dos trabalhos anteriormente citados evidenciarem a importância do comportamento proativo dos professores, dos diretores e dos familiares no processo de inclusão, poucos são os estudos que têm como principais participantes os sujeitos surdos. Observa-se um pequeno número de pesquisas em que se destacam as experiências desses sujeitos nas escolas narradas por eles. Se a colaboração parte do princípio de que todos os integrantes da comunidade precisam estar em diálogo e esforçar-se para o alcance do objetivo final, por que as expectativas, as incertezas e as aflições desses discentes são colocadas em segundo plano? Neste sentido, torna-se essencial debater e refletir sobre o

processo educativo inclusivo atualmente apresentado sob a percepção dos sujeitos surdos, criando, assim, oportunidades para a transformação da realidade excludente.

As representações da surdez e do sujeito surdo podem ser transformadas mediante um longo caminho de difusão das diferenças e da promoção dos direitos humanos no meio social, sobretudo no que concerne à eliminação das ações e atitudes discriminatórias e estigmatizantes, em desfavor desse segmento. Desse modo, não basta apenas assegurar em lei os direitos de acessibilidade, mas, prioritariamente, criar um ambiente favorável à interação entre surdos e ouvintes. Seguindo essa lógica, a expansão do uso da língua brasileira de sinais, mediante cursos ofertados, tanto físicos quanto virtuais, e a atenção ao emprego dos elementos visuais no cotidiano, como a inserção de legendas nos vídeos transmitidos pelos meios de comunicação e plataforma digitais, auxiliam a participação e autonomia dos sujeitos surdos. De fato, são nas singelas atitudes que se vê a alteração das percepções humanas.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. *Prácticas Sociales y Representaciones*. Trad. José da Costa Chevel e Fátima Flores Palacios. Cidade do México: Ediciones Coyoacán, 2001.
- ALMEIDA, Sabrina Araújo de; NAIFF, Luciene Alves Miguez. *Inclusão educacional nas representações sociais de professores e estudantes de magistério. Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 29-38, jan./jul. 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Almeida_%26_Naiff.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.
- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. *Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais das suas professoras*. 2007. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3685>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- BARBOSA, Marily Oliveira; VITORINO, Anderson Francisco; DIAS, Andreia Bezerra. *Um contexto de inclusão escolar de estudantes surdos em escolar regular no sertão alagoano. Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 176-192, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016176>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BEGALLI, Ana Silvia Marcatto.; SILVEIRA, Carlo Roberto da. *Inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira: uma visão biopolítica. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, [S. l.], v. 35, n. Edição Especial, 2019. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/10>. Acesso em: 26 out. 2022.
- BRASIL. *[Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL. *Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. *Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2021.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. *Lei n.º 10.741 de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2021.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias. ZERBATO, Ana Paula. *O que é o ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.

CUNHA, Antônio Eugenio. *Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino*. In: *XII Congresso Nacional de Educação*, 12., Curitiba, 2015. Anais [...]. Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22342_11492.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

GESUELI, Zilda Maria. *Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão*. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302006000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 nov. 2019.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Editora LTC, 2019.

GONÇALVES, Arlete Marinho. *Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos*. 2016. 253f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, PA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8425>. Acesso em: 14 fev. 2020.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. *A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dB8RVDj7Ygj8RxDcPzzpGrM/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. (6ª ed.) Petrópolis: Vozes, 1999.

JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/>. Acesso em: 03 nov. 2019.

LOBATO, Huber Kline Guedes; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira; BENTES, José Anchieta de Oliveira. *Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos: representações sociais de professoras*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017.

MACHADO, Laeda Bezerra. ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. *Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais das professoras*. Revista Diálogo educacional (online), v. 12, n. 37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7766>. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

MOREIRA, Laura Ceretta; TAVARES, Taís Moura. *O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas*. In: JESUS, Denise Meyrelles (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 191-203.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais em psicologia social*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

NORONHA, Ceci Vilar, ALMEIDA, Andija Oliveira (Org.). *Violências intencionais contra grupos vulneráveis: crianças, adolescentes, adultos jovens, mulheres e idosos*. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16740/3/violencia%20intencionais%20contra%20grupos%20vulneraveis.pdf>. Acesso 17 de março de 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 643-656, set/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28084>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PAGANOTTI, Emile Gomes. *Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)*. 2017. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151344/paganotti_eg_me_rcla.pdf?sequence=3. Acesso em: 14 fev. 2020.

PEREIRA, Lidiand Mendes. *Representações sociais da inclusão escolar para professoras da educação infantil de escolas de um município do Ceará*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) — Universidade de Fortaleza, Programa de Mestrado em Psicologia, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_076223b0ef868549018de2f7b030d4e8. Acesso em 14 fev. 2020.

PERLIN, Gladis. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

PROFESSOR se nega a dar aula para aluno com deficiência auditiva. *G1*, São Paulo, 05 maio 2009. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1109275-5604,00.html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

QUADROS, Ronice de Muller. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Carlos Átila Lima dos; BARROS, Gracy Kelly Amaral; LOPES, Ligiane de Castro. *Professores ouvintes e suas representações: uma imagem do aluno surdo*. *Revista Transversal (online)*, v. 4, n. 7, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/transversal/article/view/33412>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVEIRA, Andréa Pereira. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *O aluno surdo no contexto da inclusão escolar: representações sociais dos professores do ensino fundamental*. In: *XII Congresso Nacional de Educação*, 11., Curitiba, 2013. Anais [...]. Curitiba: EDUCERE, 2013, Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7383_5866.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; CASTRO, Lorenna Roberta Barbosa. *Minorias e grupos vulneráveis: a questão terminológica como fator preponderante para uma real inclusão social*. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 2017, v. 5, n.1.

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

TONINI, Hernanda; LOPES, Marta Júlia Marques. *Desenvolvimento, cuidado e vulnerabilidade: pessoas com deficiência em áreas rurais do RS*. In: *Revista Interd: Centro Universitário Uninovafapi*, 2017. jul./ago./set. v.10, n.3.

Data de Recebimento: 30/07/2022

Data de Aprovação: 30/07/2022