

Representações Sociais, Identidades e Educação Inclusiva na Amazônia Paraense



*Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Waldma Maira Menezes de Oliveira
(Organizadoras)*

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Waldma Maíra Menezes de Oliveira
(Organizadoras)

**Representações Sociais, Identidades
e Educação Inclusiva na Amazônia
Paraense**

Belém - Pará
CCSE-UEPA
2016

Representações Sociais, Identidades e Educação Inclusiva na Amazônia Paraense

Equipe Técnica

Revisão textual: Paulo Rafael Bezerra Cardoso

Design de capa: Thiago Araújo Ribeiro

Diagramação: Hector Renan da Silveira Calixto

-
- OL48 Oliveira, Ivanilde Apoluceno de.
Representações Sociais, Identidades e Educação Inclusiva na
Amazônia Paraense / Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Waldma Maíra
Menezes de Oliveira. - Belém: UEPA, 2016.
157p.

ISBN: 978-85-98249-23-0

1. Representação social. 2. Identidade; Educação Inclusiva. 3.
Amazônia Paraense
I. Título.

CDD - 371.9
-

Prefácio

É com grande prazer que apresento aos leitores o livro *“Representações Sociais, Identidades e Educação Inclusiva na Amazônia Paraense”* organizado pelas professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Waldma Máira Menezes de Oliveira.

O livro trata de aprofundar conhecimentos no campo das representações sociais e suas implicações para o debate muito atual da Educação Inclusiva e da constituição das Identidades na contemporaneidade. É fruto de pesquisas realizadas em diversos municípios da Amazônia Paraense, configurando um retrato das múltiplas possibilidades de dizeres (de professores, de profissionais intérpretes, de estudantes surdos, de profissionais da educação) e das muitas análises necessárias que podem nos ajudar a promover uma Inclusão educacional e social de qualidade para o público alvo da Educação Especial. a maioria dos capítulos se apoiam na abordagem teórica das Representações Sociais e, de forma cuidadosa, muitos aspectos da teoria e de técnicas metodológicas são aprofundados, configurando uma leitura proveitosa também para os interessados em melhor conhecer esta abordagem de estudo e pesquisa.

No primeiro Eixo - Representações Sociais e Educação inclusiva na Amazônia Paraense, Kássia Rodrigues e Ivanilde Apoluceno nos trazem as discussões sobre as “Representações sobre eu-outro na inclusão de PNEES em programas de educação e saúde de Belém-PA”, indicando a situação de discriminação e marginalização dos sujeitos representados na sociedade e, que percebida pelos (as) educadores(as), os movem para trabalhar visando modificar as situações de discriminação e exclusão social, buscando superar o processo de exclusão e favorecer a inclusão socioeducacional em ambientes hospitalares. No capítulo seguinte, “Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais”, Roseane Souza e Ivanilde Apoluceno, apontam para as representações dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais objetivadas no docente, no aluno, na escola e na sociedade e ancoradas em conceitos como trabalho penoso,

especializado, egocêntrico, altruísta, entre outros. Estes achados orientam para aspectos da formação inicial e continuada de professores, contribuindo para o campo de estudos.

No segundo Eixo - Representações Sociais e Educação de Surdos na Amazônia Paraense, a temática da Educação de Surdos é investigada com profundidade e revela muitos aspectos da área ainda pouco explorados em pesquisas. Waldma Oliveira e Ivanilde Apoluceno discutem as “Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior”, dando voz aos estudantes surdos e buscando em seus depoimentos caminhos para melhorar a acessibilidade dessas pessoas aos conteúdos trabalhados no Ensino Superior. Os resultados apontam que o intérprete educacional é peça fundamental na construção da inclusão, sem o qual, o estudante surdo fica isolado, sem informação e sem aprendizagem. Neste contexto, a este profissional é atribuída à responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto do Ensino Superior, indicando que a atuação dos professores precisa ser aprimorada. Sobre as “Representações sociais de professores sobre o aluno surdo: imagens e sentidos na [ex] inclusão escolar”, Andréa Silveira e Ivanilde Apoluceno debatem que os docentes enfrentam barreiras no processo de inclusão escolar do aluno surdo, e ainda atribuem imagens e sentidos excludentes que necessitam ser problematizados, tais como: a polarização entre o aluno surdo oralizado e o não oralizado; a negação e o silenciamento da Língua Brasileira de Sinais no contexto da sala regular; a exclusão; a prática inclusiva considerada contraditória; e o uso da Libras apenas na sala de recursos multifuncionais. As autoras revelam problemas importantes em pontos que não podem ser silenciados e que merecem atenção daqueles que trabalham pela Educação Inclusiva. Cyntia França, Anchieta Bentes e Ivanilde Apoluceno abordam as “Representações sociais de discentes do curso de Letras Libras da UEPA acerca da pessoa surda” apontando que a maioria das Representações Sociais encontradas no estudo pautam-se no discurso da diversidade e da diferença como alteridade. Neste sentido, o curso Letras-Libras investigado, contribuiu para a desconstrução de Representações Sociais negativas acerca do surdo. Em relação as “A inclusão escolar de surdos e o atendimento educacional

especializado em Breves-Pará: desafios e perspectivas”, Huber Kline, Anchieta Bentes e Ivanilde Apoluceno discutem a necessidade da ampliação de ações educacionais que reconheçam os surdos a partir de suas diferenças linguísticas e comunicacionais, com mudanças estruturais na escola, que possibilitem um ensino bilíngue, para além do uso e difusão da língua de sinais, visando à garantia de acesso e permanência dos surdos com seus pares no âmbito escolar. Revelam que a Educação de Surdos é complexa e demanda uma série de ações, e apenas algumas delas não garante o atendimento das necessidades dos alunos surdos.

No terceiro eixo - Identidades e Educação de Surdos na Amazônia Paraense, o estudo “Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação linguística na Libras”, realizado por Kátia Lima e Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva indica que há pouca ou quase nenhuma compreensão teórica sobre os estudos da variação linguística pelos professores e estes permanecem entendendo a variação como “erro” e não como ampliação do universo vocabular da Libras. A Educação de Surdos permanece em foco, agora direcionando nosso olhar para questões de Identidade. O estudo sobre “Identidade como metamorfose na educação de surdos em Belém”, realizado por Hermínio Tavares e Ivanilde Apoluceno, revela a centralidade da aprendizagem da língua de sinais e as possibilidades de representação de si frente à tarefa de construção de sua própria identidade como surdo na metamorfose.

O conjunto de estudos é muito rico, trabalhado com cuidado e pode colaborar e muito para enriquecer os conhecimentos daqueles que se interessam pelas Representações Sociais e Educação Inclusiva. A Amazônia Paraense agrega conhecimento valioso à esta área. Boa leitura!!!

*Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Docente da Universidade Federal de São Carlos
São Carlos, 03 de junho de 2016.*

SUMÁRIO

I Eixo - Representações Sociais e Educação inclusiva na Amazônia Paraense

- REPRESENTAÇÕES SOBRE *EU-OUTRO* NA INCLUSÃO DE PNEES EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE DE BELÉM-PA 8
Kássya Rodrigues e Ivanilde Apoluceno
- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS26
Roseane Souza e Ivanilde Apoluceno

II Eixo - Representações Sociais e Educação de Surdos na Amazônia

- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR47
Waldma Oliveira e Ivanilde Oliveira
- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO SURDO: IMAGENS E SENTIDOS NA [EX] INCLUSÃO ESCOLAR.....67
Andréa Silveira e Ivanilde Apoluceno
- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UEPA ACERCA DA PESSOA SURDA.....85
Cyntia França e Anchieta Bentes
- A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM BREVES-PARÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 103
Huber Kline e Anchieta Bentes

III Eixo - Identidades e Educação de Surdos na Amazônia Paraense

- IDENTIDADE COMO METAMORFOSE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM BELÉM..... 119
Hermínio Tavares e Ivanilde Apoluceno
- EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UM ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS 139
Kátia Lima e Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

REPRESENTAÇÕES SOBRE *EU-OUTRO* NA INCLUSÃO DE PNEES EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE DE BELÉM-PA

*Kássya Christinna Oliveira Rodrigues*¹- SEDUC/PA
*Ivanilde Apoluceno de Oliveira*²- UEPA

Resumo:

Este texto apresenta um estudo envolvendo as Representações Sociais elaboradas por profissionais da saúde sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais atendidas em dois programas de educação e saúde em Belém do Pará. Como problemática de investigação destacou-se: como os educadores de dois programas de educação e saúde desenvolvidos em ambientes públicos de saúde representam a inclusão de pessoas com necessidades especiais em tratamento de saúde? Objetiva identificar e analisar as Representações Sociais tecidas pelos educadores sobre os seus educandos com necessidades especiais em tratamento de saúde. Este estudo apropriou-se de um referencial teórico que problematiza sobre o processo de inclusão/exclusão de pessoas com necessidades especiais, além de textos sobre a teoria das Representações Sociais. Como trajetória metodológica adotou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa são treze pessoas entre homens e mulheres que compõem duas equipes multiprofissionais, sendo sete educadores(as) da URE-DIPE e seis educadores(as) do HD. Como cuidado ético, foi assinado termo de consentimento livre-esclarecido. Os participantes da pesquisa são tratados com codinomes sugeridos por eles mesmos. Como resultados destacam-se: primeiro, que há situação de discriminação e marginalização dos sujeitos representados na sociedade e, segundo, que os(as) educadores(as) têm conhecimento e visam superar as situações de discriminação e exclusão social, buscando superar o processo de exclusão e favorecer a inclusão socioeducacional nos diferentes ambientes hospitalares.

Palavras-chave: Inclusão/exclusão; Pessoas com Necessidades Especiais; Equipe Multiprofissional; Educação e Saúde.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um estudo envolvendo as Representações Sociais elaboradas por profissionais da saúde sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais atendidas em dois programas de educação e saúde em Belém do Pará. Desse modo são pessoas com necessidades especiais e HIV-AIDS no Atendimento Domiciliar Terapêutico, realizado na URE/DIPE

¹ Mestre em educação pela Universidade do Estado do Pará, Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madre Imaculada no município de Santarém-Pa. kassyao@yahoo.com.br.

² Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM/UAM Iztapalapa- México. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Coordenadora também do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). nildeapoluceno@uol.com.br

(Unidade de Referência Especializada em Doenças Infecciosas Parasitárias Especiais), e pessoas com necessidades especiais e transtornos mentais atendidas no Programa do Hospital Dia, desenvolvido no Hospital de Clínicas Gaspar Vianna.

O questionamento que mobilizou o presente estudo foi: como os educadores de dois programas de educação e saúde desenvolvidos em ambientes públicos de saúde representam a inclusão de pessoas com necessidades especiais em tratamento de saúde? Buscou-se, neste texto, identificar e analisar as Representações Sociais sobre a inclusão/exclusão social tecidas pelos educadores sobre os seus educandos com necessidades especiais em tratamento de saúde.

Este estudo apropriou-se de um referencial teórico que problematiza sobre o processo de inclusão/exclusão de pessoas com necessidades especiais, além de textos sobre a teoria das Representações Sociais.

Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, que possui como participantes seis profissionais do Hospital de Clínicas e sete profissionais da URE-DIPE com a experiência mínima de dois anos em suas atividades laborais. Como cuidado ético, foi assinado termo de consentimento livre-esclarecido. Os participantes da pesquisa são tratados com codinomes sugeridos por eles mesmos e, também, são referidos, no texto, como educadores (as).

Apresentamos inicialmente a teoria das Representações Sociais e o processo de inclusão/exclusão social de pessoas marginalizadas socialmente. Em seguida, analisamos quais as representações sociais dos profissionais de saúde sobre pessoas com necessidades especiais e HIV-AIDS atendidas na URE-DIPE, por meio do uso de desenhos e das falas das pessoas entrevistadas, bem como as pessoas com necessidades especiais em tratamento e saúde mental atendidas no hospital de clínicas Gaspar Vianna.

1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DE PESSOAS MARGINALIZADAS SOCIALMENTE

Nos ambientes de saúde, o estudo sobre as Representações Sociais torna-se imprescindível porque as práticas educativas são constituídas por múltiplos profissionais, como o terapeuta ocupacional, o fisioterapeuta, o médico, o nutricionista, o enfermeiro, entre outros, encontrando-se educandos que passam por processos de exclusão social por estarem em tratamento de saúde, com doenças socialmente estigmatizadas e que apresentam, também, uma necessidade especial. Em torno desses educandos são tecidas Representações Sociais que podem se materializar em práticas de exclusão social.

Moscovici (2003) descreve que as representações advieram da sociologia com Durkheim, sendo nomeadas por 'representações coletivas' que explanavam, de forma irredutível, um conjunto de crenças e ideias de um grupo social localizado em um período histórico sem levantar nenhum questionamento ou realização de qualquer análise posterior dessas crenças. As pessoas simplesmente nasciam numa estrutura social positiva que já estava pronta e não poderia ser questionada.

Contudo, Moscovici (2003), com o olhar da Psicologia Social, considera as Representações Sociais como fenômenos que “necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (p. 49).

Jodelet (1989 *apud* Sá, 1993) define Representações Sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 32). Isso significa que as Representações Sociais designam uma forma de pensamento social que é compartilhada e apresenta características específicas quanto à sua estrutura lógica e de organização de conteúdos, bem como se refere ao contexto do qual emergem tais representações.

Moscovici (2003) estabelece como morada das Representações Sociais e lugar de sua sobrevivência os *universos consensuais* e os *universos*

reificados. No primeiro, a sociedade se vê como um grupo feito de indivíduos que são de igual valor, mantendo a estrutura social rígida em amarras comuns desconsiderando a diversidade que a constitui: “tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações já adquiridas, corrobora, mais do que contradiz a tradição” (MOSCIVICI, 2003, p. 54).

No segundo, a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias, cujos ocupantes não são igualmente autorizados para representá-la e falar em seu nome, pois seus membros são desiguais. Nesse universo, há a possibilidade das diferenças emergirem através de conflitos para em seguida serem compreendidas, havendo a superação de Representações Sociais discriminatórias e da elaboração de outras.

Considera, ainda, Moscovici (2003, p. 54) que “o propósito de todas as representações é o de transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar”. Dessa maneira, a pessoa que não apresentar alguma familiaridade com os moldes determinados é descaracterizada da condição de ‘ser’, o não familiar é afirmado como negação, passando a ser segregado, excluído, o apêndice do corpo social.

Assim, as Representações Sociais elaboradas sobre pessoas que sofrem exclusão social partem da construção histórico-social de sua não-familiaridade, da afirmação de sua não-existência, do estabelecimento, portanto de uma sólida e intolerante fronteira de convivência:

É desse modo que os doentes mentais, ou as pessoas que pertencem a outras culturas, nos incomodam, pois estas pessoas são como nós e, contudo, não são como nós; assim nós podemos dizer que eles são “sem cultura”, “bárbaros”, “irracionais”... (MOSCOVICI, 2003, p. 55 e 56).

Entendemos que o processo de inclusão social de pessoas com necessidades especiais em tratamento de saúde pressupõe a superação das representações e das práticas estigmatizadoras cristalizadas na sociedade, em face da pessoa diferente e na construção processual de novas mentalidades inclusivas, tendo no outro/humano a dimensão do próprio ser.

Nesse sentido, este estudo perpassa pelo contexto sócio-histórico da diversidade, considerando que o debate sobre a inclusão não deve estar restrito ao ambiente da escola formal, mas precisa ser estabelecido em todos os espaços sociais em que se fizerem presentes as pessoas com

necessidades especiais e outras minorias sociais, entendendo que: “todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças” (OLIVEIRA, 2004, p. 71).

Assim a teorização e a *práxis* da educação inclusiva assumem uma condição básica de inserção social de etnia, gênero, de capacidade³ e de outros grupos sociais segregados. Esta educação procura discutir as situações existenciais de exclusão pelas quais passa o ser humano, considerando as vozes autênticas de crianças, jovens, adultos e idosos em pronunciarem as adversidades sofridas em quaisquer ambientes em que se encontram, seja na escola, no hospital, no trabalho ou na casa de família.

A prática da educação inclusiva requer a superação de algumas ações discriminatórias e da proposição de novos saberes e ações com os grupos sociais minoritários, que vivenciam o processo de exclusão social, educativo e escolar, apontando princípios inclusivos sociais e éticos relevantes.

Nos programas de educação e saúde inscritos neste estudo, os profissionais da saúde que compõem as duas equipes multiprofissionais trabalham prioritariamente com a perspectiva da reinserção social e os critérios de inclusão nos referidos programas: são os usuários com HIV/AIDS (debilitados que necessitam de atendimento domiciliar) e usuários com transtornos mentais (psicóticos e neuróticos graves) com sintomatologia de crise, mas que sejam atendidos em serviço de saúde ambulatorial, por isso mesmo acompanhados de um ente familiar ou cuidador.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E HIV-AIDS ATENDIDAS NA URE-DIPE PELOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

Na URE-DIPE as pessoas com necessidades especiais e HIV-AIDS foram representadas pelos (as) educadores(as) por diferentes perspectivas como “Eu-Outro: corpo fragmentado”, “Eu-Outros: identidade que se faz no coletivo”, “Eu-outro: fortaleza na unidade”.

³ Pessoas com necessidades especiais, termo referido por Oliveira (2004).

2.1 Eu - Outro: corpo fragmentado

As pessoas com HIV/AIDS e com necessidades especiais são representadas pelos (as) educadores(as) como corpos frágeis, magros, desanimados, cansados, fragmentados, que não têm a consciência do todo. Corpos que num passado não tão distante se movimentavam, namoravam, sorriam, brigavam, se alegravam, ao ponto de alguns educadores (as) duvidarem dos contos narrados nos encontros educativos. E, no mesmo encontro, as narrativas sobre o corpo-movimento eram ratificadas por meio de fotografias.

É aquilo, aquela figura magrinha, esquelética, às vezes eu fico imaginando e quando eles começam a contar as suas histórias e eles tinham uma vida dinâmica né? (ALESSANDRA – ADT).

Como corpos frágeis, fragmentado, sem a consciência do “todo” (FERNANDA – ADT).

Um pouco como o meu, alguns são bem fortes, outros são mais frágeis alguns aceitam bem a doença, o vírus, o tratamento, alguns nem tanto (RAQUEL – ADT).

De um modo geral, os corpos dos educandos foram descritos numa tonalidade em preto e branco, mas uma educadora disse existir, também, corpos bonitos, que se aceitam; corpos que lutam para viver, corpos sensíveis, corpos amorosos, corpos belíssimos, havendo até os que estão dentro do padrão de beleza mais valorizado na atualidade.

Ah! Tem uns belíssimos! Tem uns belíssimos, não é? Tem muita gente bonita, tanto esteticamente, dentro dos padrões como pessoas superinteressantes, sensíveis, inteligentes sabe? Doces, mas também a gente encontra pessoas muito sofridas que assim... a autoestima está lá em baixo, com o reconhecimento e a valorização de si bastante complicado (CAUÊ – ADT).

As ações educativas desenvolvidas pelos (as) educadores (as) buscam orientar os educandos a compreenderem os seus corpos, conscientes de seu estar no mundo com a luta por seus direitos e sua dignidade além de se saberem inacabados. Educadores e educandos lutam pela valorização da vida e pelo direito de serem mais, superando as condições marginais de trabalho e da existência.

2.2 Eu – Outro: identidade que se faz no coletivo

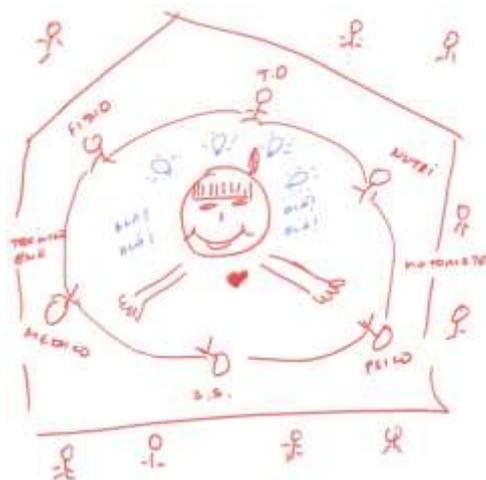
A educadora Cauê entende que a escolha profissional parte da história de vida de cada um. Ela revelou:

Eu sou indígena, minha vó era indígena, morava em Igarapé Miri, eu sou muito coletiva, mas sou resistência (resiste a formas de discriminação, é lutadora). Eu tenho muitas ideias, gosto muito de falar. Sou afetiva, gosto de abraçar, de beijar

A identidade dessa educadora é viva e ela se faz continuamente corpo consciente de amar, de resistir à exclusão, de cuidar, de pensar na relação com os demais corpos hominizados com os quais se depara cotidianamente.

Sem dúvida, o corpo que se transforma em corpo humano se distingue em seu ambiente na medida em que se sente portador de suas impressões e como executor de seus impulsos, mas somente ao nível de uma radical separação entre o Eu e o objeto” (BUBER, 2004, p. 71).

Desenho 1 (CAUÊ – ADT)



A educadora Cauê se desenhou no centro com os braços abertos e ao seu redor os seus amigos que compõem a equipe multiprofissional e desenvolvem as ações domiciliares com as pessoas com HIV/AIDS: “a gente é um grupo, muitos estão de fora a gente tentar fazer uma ação coletiva, com vínculos afetivos”.

Fora da equipe, há alguns profissionais que trabalham na Unidade, cumprindo os seus horários de serviço e atendendo às demandas de pacientes no consultório. Eles fazem alguns juízos de valor negativos sobre o grupo do ADT, dizendo que a equipe não trabalha devido às ações do projeto serem

Eu estou vindo para cá (Unidade) com prazer para trabalhar, o nosso clube (equipe multiprofissional) nos apoia, tem um vínculo forte, é lá que nós nos acolhemos, nos alimentamos. A gente se aproxima tanto pra se apoiar, se defender. A gente não pode estabelecer um gueto. A gente assume e discute como grupo buscando o fortalecimento dos projetos atendidos. Nunca vi em outro lugar um trabalho como esse um trabalho multidisciplinar onde a gente coloca uma situação e junto a gente discute (ALESSANDRA – ADT).

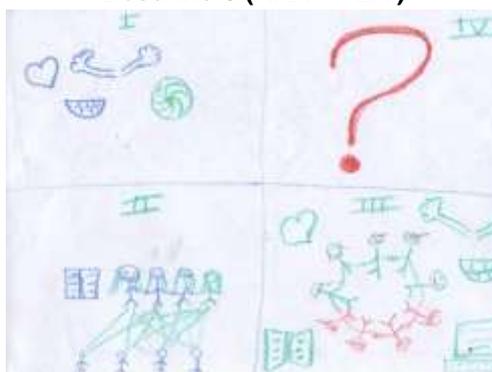
A interrogação posta na parte inferior do desenho representa algumas contradições vivenciadas pela equipe na Unidade, em especial o não reconhecimento da importância do serviço prestado pelos (as) educadores(as) do programa pela administração, que estabelece com a equipe uma relação hierárquica de poder, além de um rígido controle do ponto. Os (as) educadores (as) compreendem que a preocupação da gestão da Unidade é de:

ordem numérica, para prestar conta a alguém, a gente precisa de uma parceria porque há momentos em que nós temos um limite e algumas atividades são prejudicadas (CAUÊ – ADT).

Assim, é corrente uma prática administrativa de ordem burocrática, numérica, desconsiderando haver por trás dos números pessoas humanas que vivenciam um complexo tratamento de saúde.

2.3 Eu – Outro: fortaleza na unidade

Desenho 3 (ANA – ADT)



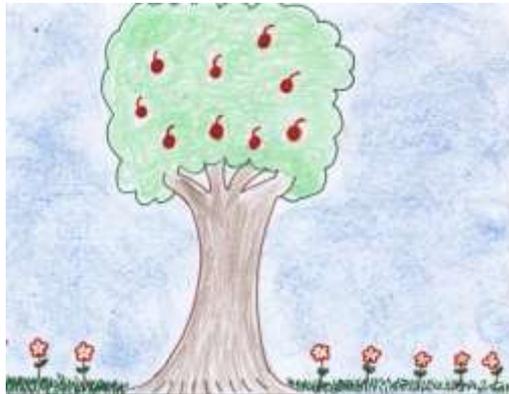
Neste desenho, a educadora referiu-se a sua vida pessoal fazendo um constante elo com a vida profissional, contando a sua infância, fase que vivenciou com muita alegria, e a relação de amizade construída com a equipe e com os seus educandos. Retratou nos quadros I, II e III, o amor, o sorriso, o

abraço, a amizade. Já o quadro IV representa a incógnita administrativa da Unidade.

Eles (pacientes) veem a gente até mesmo como salvação. Eles pensam que nós somos a salvação deles por causa da doença. São pessoas muito carentes (difícil acesso a educação, saúde, moradia) eles pedem para gente não demorar para fazer a visita. A equipe interage bem, mas a gestão da Unidade tem a representação de uma incógnita acho que não somos bem vistos (ANA –ADT).

Com os braços abertos, a educadora está pronta para acolher as pessoas com quem trabalha, tanto a equipe quanto os pacientes. A sua ação educativa é desenvolvida por meio de atividades laborais com os educandos e a brincadeira faz parte desse itinerário.

Desenho 4 (CRIS – ADT)



A educadora Cris desenhou a árvore, ressaltando a representação da força afetiva, profissional e ética que une os educadores que compõem a equipe.

Os vínculos afetivos na equipe estão se fortalecendo e se transformou numa árvore com raízes profundas que estão dando frutos que é a nossa relação com os pacientes, mas é necessário cuidar dessa árvore para que as ervas daninhas não a abale (CRIS – ADT).

A erva daninha representa a falta de apoio da administração para com os educadores do programa. Essa falta de apoio se revela por meio da inércia da administração em buscar melhores condições de trabalho para a equipe e para os demais profissionais que atuam na Unidade.

Um sentimento corrente que mantém os (as) educadores (as) no projeto é a amizade. Os educadores aprenderam a cativar uns aos outros como o pequeno príncipe aprendeu com a raposa da história de Saint-Exupéry: “os homens esqueceram essa verdade – disse ainda a raposa. – Mas tu não deves

esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (2003, p.74). O “*que nos prende aqui é a nossa amizade*” (CRIS – ADT).

As educadoras sentem o peso da responsabilidade em lidar com os seus educandos, pois “eles depositam uma confiança muito grande na gente que a gente não da conta” (CAUÊ – ADT).

Os educadores do ADT apresentam um sentimento de impotência por vivenciarem condições infraestruturais desfavoráveis e compreenderem o estado de saúde-doença de seus educandos como uma situação limite. Além disso, há uma demanda crescente significativa dos casos de HIV/AIDS que se revela para os (as) educadores (as) todos os dias, sem que as condições de trabalho sejam melhoradas, o que causa frustração para a equipe e para alguns educandos, os quais não conseguem o atendimento.

Destacamos que o olhar do Eu e do Outro no programa foi expresso pelos educadores não direcionado para as pessoas com HIV/AIDS com necessidades especiais, mas para os profissionais que compõem a equipe multiprofissional, que dimensionou esse olhar como forma de avaliação do trabalho e do descaso da administração pública para com o programa de educação e saúde.

A fala sobre os sujeitos expressou haver uma preocupação humanista com o processo de inclusão de pessoas segregadas, existindo uma forte referência de cuidado com o outro, pessoa em tratamento de saúde, mas as condições de trabalho dos profissionais são sub-humanas e, em algumas situações, têm sua realização inviabilizada por falta de infraestrutura mínima.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA HD

No Hospital de Clinicas as pessoas com necessidades especiais e transtornos mentais foram representadas como “Eu-Outro: a inacessibilidade do ser”, “Eu-Outro: presenças ausentes”, “Eu-Outro: corpos e mentes fragmentados”...

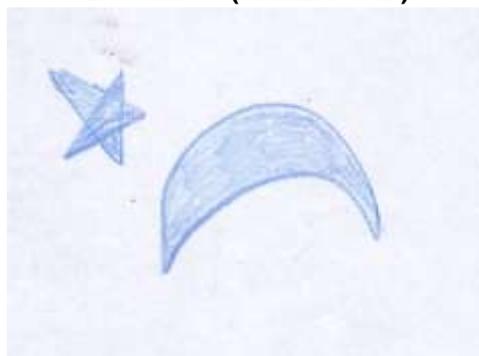
3.1 *Eu-Outro*: inacessibilidade do ser

A educadora Carla ficou constrangida com a pergunta sobre como via o seu corpo. A priori, não sabia como responder, mas aos poucos foi tecendo sua autoimagem e foi descrevendo o olhar que tem sobre si e sobre o outro.

Apresentou o seu corpo como cuidado e rígido. Cuidado, porque tem uma preocupação com a estética, em ter uma boa forma, ser saudável. Rígido, porque não apresenta uma flexibilidade diante de outros corpos, não gosta de se deixar tocar nem de tocar, a percepção sensitiva a incomoda. Todavia, no trato com os educandos, pessoas significativamente sensíveis, Carla tem trabalhado a sua autoimagem, a sua percepção e a sua sensibilidade. Ela apresenta respeito ao seu corpo e ao do outro, procurando não ser invasiva:

Eu gosto de cuidar dele, eu tenho uma preocupação com ele, eu não desprezo ele assim, mas eu tenho uma certa dificuldade de contato, não sou pegajosa de ficar pegando e não gosto que me peguem muito. Eu mantenho uma certa distância do meu corpo em relação aos outros já foi pior, hoje já está melhor eu acho assim que o meu convívio com os pacientes aqui do hospital melhorou muito, porque eles gostam de tocar, eles gostam de pegar e quem não gosta, já me atrai pra eu fazer esse exercício com eles de pegar, de abraçar, entendeu? Já foi pior, já melhorou bastante, mas eu respeito, assim como eu gosto de respeito eu me respeito muito, não sou invasiva... Eu tenho muito cuidado com a referência do corpo, de pegar, de tocar, de se mostrar, de se expor, eu tenho muito cuidado (CARLA – HD).

Desenho 5 (CARLA – HD)



O desenho da lua e da estrela representa algo tão comum, tão simples, um céu estrelado, mas ao mesmo tempo tão inacessível, tão distante [...] a proposta (educativa) é tão bonita, mas a prática é tão diferente. Os nossos pacientes estão conosco todos os dias, mas, às vezes, não conseguimos alcançá-los.

O desenho proposto por Carla apresenta a percepção de um corpo, próximo ao dela, ao mesmo tempo distante e inacessível, porém, na medida em que ela ressignifica o seu corpo “rígido”, objetivado, bem como o de seus educandos, transforma-se em corpo humano, hominizado. A fronteira estabelecida na relação que ela faz com o outro necessita ser rompida com uma “radical separação entre o Eu e o objeto” (BUBER, 2004, p. 71).

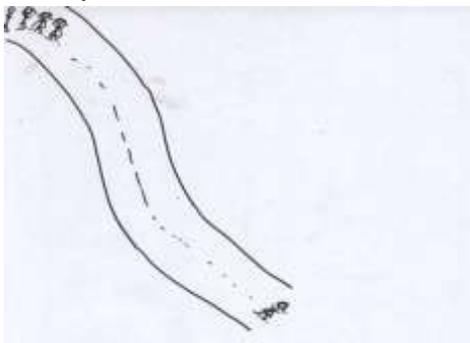
A educadora Lelete teve dificuldades em materializar sua autoimagem, escapando da reflexão proposta. Disse que se encanta com o trabalho desenvolvido por ela no HD e que lá é um laboratório de pesquisa pela diversidade a qual o constitui, mas que de maneira nenhuma pode ver os sujeitos que compõem esse cenário como cobaias, e sim como sujeitos. Ao se referir a como se vê e percebe o corpo do outro, colocou-se no lugar deste. Assim, percebe no outro um corpo a ser cuidado, atendido e acolhido.

Quando eu estou num consultório para atender uma necessidade minha, quando eu estou fragilizada que eu quero ajuda, eu quero acolhimento, então eu preciso um pouco me colocar no lugar dele quando eu preciso dar pra eles o que eu quero pra mim em outra situação é assim que eu os vejo (LELETE - HD).

3.2. *Eu-Outro*: presenças ausentes

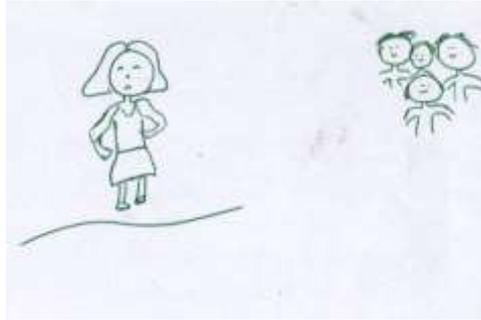
Um educador, estagiário de psicologia, pautou sobre o desenho a percepção que faz sobre o outro: um ser que caminha solitário, a quem outras pessoas observam sem acreditar no potencial desse sujeito.

Desenho 6 (ESTAGIÁRIA – PSICOLOGIA 1 – HD)



Uma longa trajetória a percorrer sozinho. Ao longe algumas pessoas olhando sem muito acreditar na capacidade deste ser.

Desenho 7 (ESTAGIÁRIA – TERAPIA OCUPACIONAL 1 – HD)



Uma pessoa com a variável de conflitos familiares. Algumas variáveis a gente acaba assimilando, um emaranhado de coisas de situações, as variáveis que eles trazem.

Os desenhos seis e sete apresentam semelhanças quando retratam a pessoa com transtorno mental na condição de solidão. Ambas seguem uma dura caminhada na estrada da vida e ao longe há pessoas observando a trajetória, sem, no entanto, estenderem as mãos em solidariedade a essa pessoa para o enfrentamento das dificuldades. Ela terá que superar sozinha os obstáculos sociais, econômicos, psicológicos, afetivos e outros que emergirem.

A sociedade cria o que Moscovici nomeia de *universos consensuais*, lugares onde estão livres de atritos e dissensos, “onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora mais que contradiz a tradição” (2003, p. 54). Assim, a representação de exclusão que se faz sobre a pessoa com transtorno mental não deve ser problematizada, visto que o comportamento dessa pessoa confirma a representação de sua não-familiaridade amadurecida no imaginário social.

Desenho 8 (TERAPEUTA OCUPACIONAL – HD)



Sentimento de estar só ainda que haja outras pessoas ao seu redor, estão muito sozinhos.

Esse desenho expressa uma pessoa que vivencia a solidão, mesmo estando acompanhada de outros sujeitos. Presenças-ausentes que tratam a pessoas com transtornos mentais como seres colocados no lugar da não-familiaridade, da estranheza, face ao padrão social da normalidade.

Segundo Heller (2004) na dimensão social da vida cotidiana, os preconceitos são produzidos, tendo como base as integrações entre os sujeitos, pelas classes sociais imbuídas de seus juízos de valor, de sua moral e de seus credos. Criam preconceitos que podem ou não carregar estereotípias sobre pessoas que julgam não compartilhar a mesma comunidade de fé.

Quanto aos preconceitos:

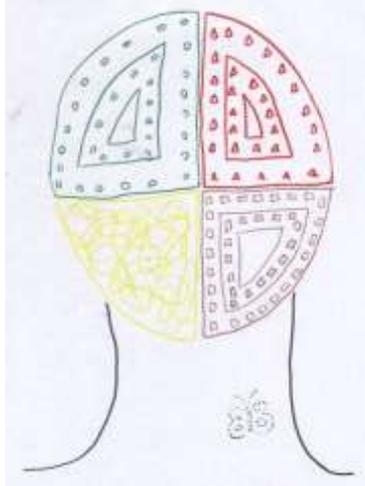
costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediações [...] a primeira coisa observada pela criança são os modos de comportamento preconceituoso estereotipados e as racionalizações ou justificações dos mesmos feitas pelos adultos; só depois é que começa a sentir o ressentimento correspondente (HELLER, 2004, p. 49 e 50).

Os desenhos realizados pelos estagiários apresentam um modelo de sociedade ainda excludente de seu convívio social pessoas que fogem ao padrão da normalidade. Assim são segregadas e o processo de exclusão é perpetuado a outras gerações, sendo justificado por padrões racionais, morais e de fé.

3.3 *Eu-Outro*: corpo e mente fragmentados

Outra educadora vê, com muita felicidade, o seu corpo se transformando porque está grávida, já o corpo dos educandos é marginalizado, em suas palavras: *“acho que é um corpo muito tolhido assim, quando você tem uma limitação do ponto de vista psíquico, você acaba se limitando corporalmente no ambiente”* (BIANCA – HD).

Desenho 9 (HD – BIANCA).



Vejo nesse ser a segmentação, a fragmentação, o caos, o cérebro humano, nem tudo a gente pode medir, mas ele é uma pessoa única e a borboletinha que está no pescoço simboliza isso, a particularidade de uma pessoa.

Ela pautou sobre o desenho a incógnita que seu educando representa para ela: uma cabeça, símbolo da razão aristotélica, *mente sã corpore sano*. Todavia, a expressão não busca levantar a sanidade do ser humano, mas o seu desequilíbrio, seu estado torpe e a dúvida que a educadora tem de como pode estar estruturado o saber e o pensamento desse sujeito tão complexo, mas fragmentado. Em meio ao desequilíbrio de seu educando, a educadora o vê como pessoa única. Cada um tem a sua marca, as suas especificidades, como a figura tatuada no pescoço.

Uma educadora disse que a visão que tem de seu corpo oscila e está de acordo com seu estado de humor e a projeção que faz para os seus educandos é a mesma: quando eles estão bem, o corpo está bem, mas quando eles não se cuidam, eles ficam feios. Assim:

Quando eles estão maus a questão do autocuidado, da autoimagem está tudo desestruturado eles estão horríveis! Desalinhados, em todos os sentidos não é? Até o desalinho corporal mesmo cabisbaixo. Ai às vezes a gente encontra com eles lá fora e ai não o reconhece (BRANCA – HD).

Percebemos a necessidade de se conferir um sentido a este corpo, um sentido que o hominize/humanize. Por isso o exercício de ações educativas que promovam a inclusão viabilizam novos sentidos à existência de cada pessoa que adentra o ambiente de saúde e que precisa ter assegurado o seu

lugar na sociedade de maneira satisfatória, sendo compreendido como ser da alteridade, como ser de potencialidades.

Ao longo deste texto, identificamos que muitas das Representações Sociais tecidas sobre a pessoa com necessidade especial em tratamento de HIV-AIDS e pessoa com necessidade especial e transtorno mental não são novas, já apresentam uma trajetória histórica de discriminação. As pessoas com necessidades especiais não apareceram nas falas dos participantes da pesquisa e nas expressões dos desenhos talvez pelo critério de exclusão do HD ser a deficiência mental, ou pelo motivo de a deficiência ser confundida com o transtorno mental, visto que os(as) educadores(as) associaram diretamente necessidades especiais com deficiência mental, não sendo levantadas outras categorias da deficiência.

Nos dois programas de educação e saúde percebemos que os processos de inclusão-exclusão presentes nas Representações Sociais tecidas pelos(as) educadores(as) sobre os seus educandos estão correlacionadas muito mais às doenças em que estão sendo tratados do que a alguma categoria das necessidades educacionais especiais, visto que são doenças que já trazem consigo um histórico de segregação importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens representadas pelos participantes da pesquisa neste texto evidenciam, em primeiro lugar, haver situação de discriminação e marginalização dos sujeitos representados na sociedade e, segundo, que os(as) educadores(as) têm conhecimento e visam superar as situações de discriminação e exclusão social, buscando superar o processo de exclusão e favorecer a inclusão socioeducacional nos diferentes ambientes hospitalares.

Percebemos essa busca de superação por meio das relações afetivas e de compromisso profissional estabelecidas pelos(as) educadores (as) que representam os pilares básicos de sustentação das ações educativas nos serviços do ADT. Os(as) educadores(as) estabelecem laços de solidariedade, amizade, dialogicidade, ética no fazer educativo cotidiano, desconstruindo preconceitos e outras formas de discriminação e exclusão.

A referência que os(as) educadores(as) apresentaram sobre o Eu foi a profissional e humana na qual este sujeito vai se disponibilizar para ajudar o Outro, entendido como corpo fragmentado, frágil que necessita de cuidado e atenção especiais.

Nos desenhos expressos pelos (as) educadores(as) o olhar do Eu e do Outro não foi referido em relação aos educandos, pessoas com HIV/AIDS que apresentam necessidades especiais, mas para uma avaliação do trabalho que a equipe multidisciplinar vem desenvolvendo com o Programa do ADT e o descaso do poder público personificado na administração da Unidade em apoiar as ações da equipe.

Assim, trazer para o debate o processo de inclusão-exclusão social de pessoas em tratamento de saúde mental que apresentam necessidades especiais atendidas em um programa de educação e saúde é significativo, visto que a problemática da inclusão-exclusão se faz em todas as esferas da sociedade, não só no campo de atendimento hospitalar.

REFERÊNCIAS

- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BUBER, Martin. *EU e TU*. Tradução do Alemão e notas por Newton Aquiles Von. 8ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Editado em Inglês por Gerard Duveen; traduzido do Inglês por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org). *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Roseane Rabelo Souza Farias- USP⁴
Ivanilde Apoluceno de Oliveira- UEPA⁵

Resumo:

Esta pesquisa de campo teve como objeto investigativo as Representações Sociais de professores de uma escola pública de Belém sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente alunos com deficiência. Consideramos a abordagem dimensional ou processual, que considera a fluidez e a dinamicidade dos fenômenos e a impossibilidade de aprendê-los em sua inteireza. A intenção foi analisar essas representações, buscando compreender suas condições de produção, principalmente no contexto escolar, elencando as dificuldades dos professores e seus avanços na prática pedagógica, a partir da presença de alunos com deficiência na escola, bem como os investimentos realizados pelos docentes no que compete a sua formação; também se ambicionou caracterizar o processo de construção dessas representações, atentando para as objetivações e ancoragens; e por fim, tornou-se relevante saber como essas formas de conhecimentos orientavam as práticas pedagógicas desses professores, ansiando assim, compreender o alcance do seu estatuto epistemológico. Para isso optamos por realizar entrevistas do tipo semiestruturadas, centralizada no problema, além de observações *in loco*. Para análise dos dados elegemos algumas técnicas da análise de conteúdo do tipo temática. Foi possível observar que as representações dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais estão objetivadas no docente, no aluno, na escola e na sociedade e ancoradas em conceitos como trabalho penoso, especializado, egocêntrico, altruísta, entre outros.

Palavras- chave: Representações Sociais; Pessoas com deficiência; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Qual o alcance de um sentido atribuído? E de que forma atribuímos sentido a algo? Para Arruda (2000, p.243) “atribuir sentido é uma delicada operação que demanda terra firme onde jogar a âncora”. Assim, rastrear a urdidura de um conhecimento cotidiano significa um duplo desafio: reconhecer que as atribuições de sentido realizadas pelo indivíduo não se apoiam somente no universo representacional imediato, mas também em resquícios do inconsciente coletivo e do imaginário arcaico. De outro lado, temos também

⁴ Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo- USP. Professora da Universidade Federal do Pará Campus Altamira. roseanerabelo@ufpa.br

⁵ Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM/UAM Iztapalapa - México. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Coordenadora também do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). nildeapoluceno@uol.com.br

que reconhecer que a leitura por nós feita acerca da representação do indivíduo não se dá em um vazio cultural.

Esse era o grande desafio quando nos lançamos à investigação acerca das Representações Sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola: não atribuir pseudo-representações aos indivíduos suggestionadas por nossas convicções.

No ano de 2009, concluímos pesquisa cujo título é o mesmo do presente do trabalho. Nessa investigação, elegemos o seguinte problema: como os professores de uma escola pública de Belém constroem Representações Sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de educandos com necessidades educacionais especiais? A intenção foi investigar essas formas de conhecimento atentando para as suas *condições de produção*, seus *processos de formação*, ou seja, suas ancoragens e objetivações e seu *estatuto epistemológico*. Arruda (2002) esclarece essas três dimensões:

as condições de produção da representação afirmam com veemência a marca social das representações, assim como seu estatuto epistemológico marca a sua função simbólica, e os processos e estados [processos de formação], o seu caráter prático. Vemos dessa forma como a representação social encadeia ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não-familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio em que se vive, compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem (ARRUDA, 2002, p.142).

Diante do desejo de compreender um objeto particular, ainda não familiarizado, recorreremos às representações. Quando nos lançamos nesse exercício não somente estamos saciando o nosso desejo de compreensão, mas também, produzindo um conhecimento, definindo-o e dando a ele uma identidade. A partir de então essa representação expressa um valor simbólico e possibilita que algo outrora não familiar torne-se familiar.

Serge Moscovici, a partir do conceito de representação, desenvolveu uma teoria interessada nos processos que permitem ao conhecimento ser gerado, transformado e projetado no mundo social. Essa compreensão contribuiu para a construção do pensar contemporâneo, especialmente em virtude das discussões em torno da valorização de conhecimentos negados pelo paradigma moderno, como o senso comum.

Judeu, vítima do racismo antissemita durante a segunda guerra mundial, recorreu à sua experiência pessoal e à sua crítica ao uso dado à ciência pelos

nazistas como motivação para investigar a relação entre conhecimento científico e senso comum. A sua investida, segundo Banchs (2002), consistia em investigar como o conhecimento da ciência sobressaía sobre o senso comum, alterava as mentes e os comportamentos das pessoas e passava a fazer parte de um sistema de crenças capaz de gerar mudanças nas mentalidades de uma sociedade.

Segundo Moscovici (2003), por meio das relações interpessoais produzimos, mobilizamos e divulgamos uma série de conhecimentos que quando dialogados com o conhecimento científico resultam em um saber prático, fundamentando nossa experiência do dia-a-dia, nossas linguagens e vivências cotidianas.

Esse saber prático, também chamado de Representações Sociais, teorias do senso comum, ciências coletivas construídas a partir do conhecimento mobilizado pelas pessoas comuns, por meio da comunicação cotidiana, vai além de simples opiniões sobre determinados assuntos. Conforme Sá (1993), esse tipo de conhecimento articula ou combina diferentes questões ou objetos, possuindo uma lógica e estrutura própria, e serve de suporte para as informações e julgamentos valorativos, obtidos nas mais diversas situações e experiências pessoais e grupais. Por meio das Representações Sociais se processam interpretações e se constroem realidades sociais e, por conta disso, devemos atentar para a natureza polifásica desse conhecimento e para as ideologias que muitas vezes nele se impregnam.

Moscovici (2003) orienta a sua teoria para o movimento de mudança na sociedade, ou seja, para os processos sociais, buscando compreender como a novidade, as mudanças, a conservação e a preservação passam a fazer parte da vida social e contribuem na transformação do senso comum. Neste sentido, as representações não são formas estáveis de compreensão coletiva, um fato social como pretendia Durkheim, em virtude de sua dinamicidade. Em contraposição, Moscovici sustentado pela compreensão do sujeito como ser ativo e criativo estava interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas na sociedade contemporânea destacando as diferenças e visualizando assim uma heterogeneidade de representações.

Observando a partir dessa perspectiva, podemos dizer que as representações são construídas não somente como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma de conhecimento na qual o sujeito adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico e assim torna familiar a não familiaridade (MOSCOVICI, 2003).

A função desse tipo de senso comum é familiarizar objetos, pessoas ou acontecimentos em uma dinâmica em que estes são reconhecidos e compreendidos considerando como modelo os encontros anteriores. Desta forma, a memória prevalece sobre a lógica, o passado sobre o presente e a resposta sobre o estímulo. As representações são partilhadas por um grupo de pessoas visando constituir uma determinada realidade social, como explica Sá (1993, p.37):

Uma realidade social, como a entende a teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado nos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real.

Por conseguinte, cada um de nós está cercado por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, ouvidos e mente, quer queiramos quer não. Toda e qualquer interação humana pressupõe representações, elas estão presentes sempre e em qualquer lugar. Diante de uma situação de instabilidade transferimos o que nos perturba, o incomum, a um contexto comum: situamos o desconhecido em uma categoria conhecida. Essa compreensão levou Moscovici (2003) a afirmar que não buscamos conhecer os indivíduos, nem tentamos compreendê-los. O nosso esforço é de reconhecimento, isto é, de descobrir que tipo de pessoa ele é, à qual categoria ele pertence e assim por diante. Dessa forma, o pensamento social deve mais as convenções e a memória do que a própria razão.

Diuturnamente geramos, transformamos e projetamos no mundo social determinados conhecimentos. Esse movimento humano pode ser percebido quando falamos de pessoas com deficiência. Determinadas compreensões, algumas hoje vista como equivocadas, outras nem tanto, contribuíram decididamente para o pensar contemporâneo. Diferentes tipos de conhecimentos foram criados, uns influenciando os outros, uns sendo mais

valorizados do que os outros, revelando que tal hierarquização corresponde diretamente a fatores culturais e ideológicos.

Esses fatores culturais e ideológicos os quais atravessam as relações sociais e econômicas possibilitam as condições adequadas para a produção, mobilização e socialização das Representações Sociais. Isso possibilita compreender que as representações não são construídas em um vazio cultural. No caso de nossa pesquisa, elas revelaram as relações econômicas, institucional, educacional e ideológica vivenciadas pelos professores, que abrangem questões de âmbito profissional, como a formação inicial e continuada, bem como questões salariais e reconhecimento profissional. Há questões de âmbito estrutural, que dizem respeito ao espaço da escola e quantidade de alunos por sala, entre outras questões que permeiam o fenômeno da inclusão escolar.

Importante ressaltar que há um número expressivo de autores que tem realizado um investimento científico na área da educação, existindo entre eles certa desconfiança sistemática acerca da inclusão escolar. De fato, grande parte das pesquisas que buscam investigar a inclusão traz em seus resultados a sua não existência, propiciando uma recusa em pensar que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular pode se viável. Diante disso, para alguns autores, por não corresponder a uma existência, a inclusão escolar não pode ser considerada um objeto de representação.

Porém, segundo Moscovici (2003), as Representações Sociais são formas de conhecimento que exercem uma autonomia e uma pressão, mesmo estando consciente que são apenas ideias, uma vez que, o peso da história, dos costumes e do conteúdo cumulativo acaba por garantir sua resistência como se fosse um objeto material.

É o caso da inclusão escolar. De fato se pensarmos em uma inclusão perfeita, iremos observar que ela não existe. Em outras palavras, o conceito de inclusão não corresponde a uma existência, e sim a uma norma, cuja função e cujo valor é o de se relacionar com a existência no intuito de provocar a modificação desta. Mas, o que é uma norma? A norma é algo que apenas desempenha um papel, conforme Canguilhem (2009, p. 29) “que é desvalorizar a existência para permitir a correção dessa mesma existência”.

Balizados pela compreensão do filósofo e médico italiano, vemos que há certa potência ao pensar a inclusão perfeita como norma, ou seja, ela não existe *a priori*, ela não é uma entidade, uma camisa de força, um atributo a ser alcançado pela escola, uma meta a mais a ser buscada, sendo antes uma categoria relacional. Quando essa norma se relaciona com a existência, isto é, quando ela encontra o chão da escola com todas suas imperfeições, fruto de grandes embates culturais, é que é possível gerar uma modificação, não na norma, mas na própria existência.

Assim, quando pensamos a inclusão como existência utilizamos vários meios, inclusive excludentes, para materializá-la. Mas se ela é uma norma e ela não existe *a priori*, sua existência se constrói na vivência, por meio da divisão de responsabilidades e de apostas no outro, cujo objetivo é a conquista da liberdade, inclusive a liberdade de se excluir quando em nome da inclusão forem negadas as diferenças.

No nosso esforço de tentar entender essa normativa chamada inclusão, buscamos simplificá-la por meio das Representações Sociais e, conseqüentemente, essas formas de conhecimento vão orientando nossas atitudes e comportamentos, gerando modificações no cotidiano da escola e, em outras palavras, na existência.

Diante do fenômeno da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, conceitos e imagens, em nossa pesquisa, emergiram. Alguns deles assujeitam a alteridade dos indivíduos e engessam seus processos de escolarização. Diante disso, pensamos que além do desafio de garantir o direito a educação escolarizada às crianças com deficiência na escola, é indispensável criar estratégias educativas que desnaturalizem determinadas representações que historicamente foram construídas acerca da pessoa com deficiência, entre elas a de serem não escolarizáveis.

Cientes de que a transformação de um fenômeno de representação em um objeto de pesquisa requer alguns procedimentos metodológicos necessários, trazemos a seguir as estratégias metodológicas adotadas na pesquisa.

METODOLOGIA

Para compreender as Representações Sociais dos professores apostamos na perspectiva psicossocial desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, dando ênfase às abordagens e aos procedimentos qualitativos. Nessa abordagem, a orientação é que consideremos um contexto social em que pressupomos que as representações de um dado fenômeno emergem, circulem e se transformem, uma vez que essas formas de conhecimento estão comprometidas com as situações naturais e complexas de homens e mulheres concretos.

Assim, a proposta de estudo, a partir dessa abordagem, sugere um tipo de pesquisa próximo das condições reais da vivência dos sujeitos. Por isso optamos por uma pesquisa empírica, na qual o *locus* foi uma escola da rede pública de Belém. Nossa aposta nessa escola se justificou por ela apresentar uma expressiva quantidade de alunos com deficiência matriculados; desta feita, o fenômeno da inclusão poderia ser simplificado em um objeto de investigação.

Participaram da pesquisa 09 (nove) professores com idades entre 41 a 59 anos. Todos com formação em Magistério, sendo que somente três possuíam, na época, formação superior. O tempo de atuação na educação, desses docentes variava entre 20 a 38 anos e a atuação mais específica com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais variava de 01 ano e 06 meses a 10 anos. No artigo utilizaremos as siglas PSC (professores da sala comum), PSAP (professores da sala de apoio pedagógico) e PI (professores itinerantes).

Priorizamos como estratégia metodológica a observação e a entrevista. Em relação à observação Sá (1998, p.94) afirma que “trata-se quase de uma arte, cujo domínio não pode ser alcançado senão por meio da própria prática social da pesquisa”, em virtude da dificuldade de transmissão dos procedimentos observacionais, como codificar teoricamente as práticas sociais e culturais em termos de comportamentos observáveis. Ciente disso, para evitar o agravo de não atribuir pseudo-representações aos sujeitos e seus objetos, priorizamos também a entrevista semiestruturada do tipo centralizada

no problema e após a transcrição dos dados apresentamos aos sujeitos para que eles validassem suas respostas.

Nesse tipo de entrevista há quatro estratégias comunicativas: a entrada conversacional, as induções geral, as questões *ad hoc* e as induções específicas. Na entrada conversacional recorremos aos estímulos narrativos, perguntas subjetivas visando iniciar a discussão. Na indução geral utilizamos perguntas voltadas para aprofundar a discussão. Após esta estratégia lançamos as questões *ad hoc*, cuja finalidade era apreender os detalhes extras do que já havia sido apresentado até o momento. Por fim, a indução específica ajudou-nos a aprofundar a compreensão dos relatos, por meio de um resumo, do feedback e da interpretação da fala do entrevistado (WITZEL 1985 apud FLICK, 2004).

A partir dos dados da pesquisa elegemos quatro eixos temáticos que subsidiaram a sistematização e análise dos dados: (1) As Representações Sociais dos professores sobre inclusão e alunos com necessidades especiais; (2) As práticas pedagógicas na escola inclusiva, seus avanços e dificuldades, (3) O processo de aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola inclusiva e (4) formação dos professores para a inclusão escolar.

Ao organizar os dados, recorremos às estratégias da análise de conteúdo, buscando compreender, a partir das orientações de Jodelet (2001), as condições de produção e circulação das Representações Sociais, os processos e estados das Representações Sociais (ancoragens e objetivações) e o estatuto epistemológico desse senso comum.

A Teoria das Representações Sociais ao possibilitar compreender os processos de construção de conhecimentos como eles são veiculados na sociedade e principalmente como eles orientam as atitudes e comportamentos dos sujeitos, ajuda-nos a compreender como o fenômeno da inclusão está sendo familiarizado na escola e quais suas consequências, como veremos a seguir.

RESULTADOS

Durante nossa pesquisa, observamos que algumas discussões sobre a inclusão presente nos universos reificados (como conceitos, diretrizes políticas e pedagógicas) vêm sendo inseridas nos discursos e certas práticas dos professores. Em todo caso, devemos estar cômnicos de acordo com Jovchelovitch (2008, p.2001), que diz que este processo gera nos atores envolvidos fissuras, dúvidas, medos, uma vez que “o não-familiar abala identidades e comunidades, desafia visões tradicionais e o que é tomado-como- dado. Ele propõe maneiras radicalmente novas de proceder”.

De uma forma geral observamos que os professores construíram suas representações sobre a inclusão, sobre os alunos com deficiências e o seu processo de aprendizagem recorrendo a estratégias de adaptações conceituais e imagéticas. É bem provável que essas formas de conhecimento revelem os desejos e necessidades desse grupo, uma vez que as representações, de acordo com Arruda (2002), caracterizam-se como um conhecimento sociocêntrico, como veremos a seguir.

As Representações Sociais dos professores e seus processos de ancoragem e objetivação

As representações são uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Elas têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que o reproduzam de uma forma significativa. As representações possuem duas faces interdependentes: a face icônica e a face simbólica e significam imagem/significação, ou seja, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem por meio dos processos de ancoragem e objetivação.

De acordo com Jodelet (2001), quando a novidade é incontornável e não há como evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem e objetivação, com a finalidade de torná-la familiar, transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente. Este é um trabalho que corresponde à função cognitiva das representações. Ela sempre é recorrida quando um elemento estranho ou desconhecido surge no ambiente já familiarizado. Muitas vezes, os

sujeitos por não terem conhecimento das causas sociais, buscam explicações na ideologia do dom, no misticismo, no acaso (entre outras questões), mascarando e naturalizando as desigualdades sociais. Soma-se assim à função cognitiva uma função de proteção e de legitimação visando orientar as condutas e comunicações.

Explica Moscovici (2003), que ao nomear e classificar um objeto ou uma pessoa, nós o libertamos de um anonimato visto por nós como perturbador. O resultado dessa escolha é consensual, mesmo que as associações das palavras, dos conceitos sejam arbitrárias. Assim sendo, as representações trazem duas consequências: ela exclui toda e qualquer ideia ou pensamento que não esteja assentada na ancoragem. A classificação e a nomeação são algo além de uma estratégia de rotulação, conferindo uma afiliação a uma determinada matriz identitária.

Transformar palavras, ideias ou seres não familiares em palavras usuais, familiares, não é uma tarefa fácil. São necessários dois mecanismos de um processo baseado na memória e em conclusões passadas. O primeiro seria a ancoragem que consiste em atrelar uma ideia estranha em uma categoria, colocá-la em um contexto familiar, categorizá-la. O segundo corresponde à objetivação, ou seja, transformar o abstrato em algo quase concreto, materializar o que está na mente. É por meio da ancoragem e da objetivação que as representações emergem (MOSCOVICI, 2003; SÁ, 1993). Pontuemos algumas questões acerca desses mecanismos.

As Ancoragens

A ancoragem é o processo que transforma algo estranho, perturbador do nosso sistema particular de categorias e compara com uma categoria que pensamos ser apropriada segundo os paradigmas conceituais e/ou imagéticos estocados em nossa memória. Estabelecem, assim, uma relação positiva ou negativa com ele, fazendo com que ele saia do anonimato e ganhe um aspecto de familiaridade (MOSCOVICI, 2003; SÁ, 1993).

Em nossa pesquisa, observamos que foi recorrente, entre os sujeitos, ancorarem suas compreensões acerca da educação inclusiva como um *trabalho pedagógico especializado* desenvolvido com alunos com deficiência, a

requerer a presença de profissionais especializados nesse segmento. Para alguns sujeitos, esse trabalho pedagógico surgiu como uma *estratégia do governo desastrosa* para diminuir o quadro de funcionários e seus salários que tirou os *professores capacitados* para trabalhar com as *crianças de inclusão* e as colocou em uma sala com os *ditos normais*.

Entre as compreensões que emergiram, destacamos a da educação inclusiva como uma maneira conveniente para justificar cortes orçamentários, traduzida na introdução de alunos com deficiência no ensino regular sem existir concomitantemente um apoio para os professores e para esses alunos. Essa compreensão fez com que alguns professores apresentassem um posicionamento contrário à inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular, como pode ser exemplificado com o relato abaixo:

O governo tinha que acabar com isso. Vamos acabar com essa inclusão, vamos dar de Cezar o que é de Cezar. Vamos separar o joio do trigo [...] Os professores deveriam ter dado um não para o governo, temos que trabalhar com os ditos normais, eu me formei pra trabalhar com os ditos normais (OLGA-PSC).

Porém, para alguns professores, a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular apresentou pontos positivos, principalmente para o aluno com deficiência, como demonstra o relato a seguir:

Não pode tirar o aluno porque ele é um aluno especial, entendeu? Do meio dos outros. E eles têm que...como é a gente diz..., fazer amizade, estar com os outros, conversar, fazer tudo o que os outros fazem, entendeu? A gente não pode isolar esse tipo de aluno, separar numa sala separado, botar em uma sala separada, só pra eles, não. Eu acho que isso é legal eles estarem no meio dos outros (IZABEL-PSC).

Com o estudo, percebemos também que a educação inclusiva também representa uma nova *postura de comprometimento de toda escola* no sentido de oportunizar relações democráticas e estar relacionada à garantia do direito à educação, uma vez que:

A humanidade toda está falando com essa linguagem, não é só aqui na escola, em Belém, no Pará, no Brasil, é no mundo todo, todo mundo falando isso [...] Eu não vejo essa educação inclusiva só para crianças com necessidades especiais, porque eu acho que essa inclusão deve envolver a todos, todas as pessoas [...] A gente tem muito lugar ainda pra ser incluído, todo mundo, todo ser humano, tem direito de ser incluído em algum lugar, em alguma coisa (IRIS-PSC).

A forma como os professores representaram a inclusão dos alunos com deficiência e a própria educação inclusiva nos leva a questionar a sua

implantação nas escolas. De acordo com Beyer (2005), há uma particularidade na experiência brasileira da integração ou inclusão que reside no fato de que a sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas. Ao contrário: ela foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias, levando muitos professores a associá-la como algo imposto.

Ainda de acordo com esse autor, a experiência denominada por ele de integração ou inclusão escolar, ao invés de ter se constituído como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, revertendo em ações de implementação e adaptação nas escolas e dos professores na direção de um projeto inclusivo, desencadeou outro movimento, deslocado das bases para o topo. Foram definidas as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva sem atentar para o que já existia de concreto nas escolas.

Com o estudo, entendemos também que para alguns professores os alunos com deficiência são *alunos especiais que devem ser vistos como um aluno normal*. Dependendo da deficiência, há os que *não se dão com muita zoadá não, onde tem muita zoadá e muito barulho, eles têm mais dificuldades*. São alunos *inclusos*, alguns são identificados como *indisciplinados* e que de forma antiética *dá maus exemplos para os outros alunos*.

Alguns professores reforçam a ideia de que são *alunos normais e diferentes* ao mesmo tempo, requerendo em certos casos um tipo de trabalho lento para que eles possam avançar no seu desenvolvimento. Também foi possível observar representações do aluno com deficiência como *um ser diferente em sua alteridade*, assim problematizando os padrões seletivos da sociedade por meio de uma crítica social, considerando esses padrões como responsáveis pelos processos de marginalização do outro:

Pessoas que não estão dentro de um padrão estipulado de ser humano, porque a sociedade tem um padrão de alcance, tem que alcançar uma determinada meta. Pessoas que tem dificuldades de interagir. Então são pessoas que tem certa limitação para acompanhar um determinado padrão imposto pela sociedade e esse padrão faz com que muita gente fique a margem (SIMONE-PSAP).

Além dessas compreensões, percebemos ainda que há professores que constroem representações sobre os alunos com deficiência de modo protecionista, vendo-os como *alunos carentes e vitimados*. Outros reforçam que é o próprio aluno o *sujeito de seu processo de exclusão*, em virtude de

seus comportamentos obsessivos. Isto reflete em uma não “enturmação” e, conseqüentemente, uma não inclusão.

Sobre estas questões entendemos ser pertinente a observação de Moscovici (2003, p.58) quando evidencia que “antes de ver e ouvir a pessoa nós já a julgamos; nos já a classificamos e criamos uma imagem dela”. Assim, diante do outro que não conhecemos, o nosso esforço é de reconhecimento, isto é, de descobrir que tipo de pessoa ela é, em que categoria ela pertence e assim por diante. Na busca de estabilidade, criamos representações visando transferir o que nos perturba, o incomum, a um contexto comum. Isso permite situar o desconhecido em uma categoria conhecida.

Visualizamos as ancoragens realizadas pelos professores em suas compreensões acerca do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A seguir apresentaremos as objetivações.

As objetivações

A objetivação é a materialização de uma abstração, é a reprodução de um conceito em uma imagem materializada. Foi possível observar que as representações construídas pelos professores foram objetivadas na pessoa do docente, no aluno, na escola e na sociedade.

Quando apresentam suas concepções acerca da educação inclusiva, da inclusão e dos alunos com deficiência, os professores tendem a centrar suas compreensões em si, revelando uma *imagem egocêntrica*, ressaltando suas dificuldades pedagógicas, o trabalho penoso e sofrido, as conseqüências sentidas como negativas na sua vida pessoal e profissional.

Olha, eu era uma garotinha, era uma coisa linda, hoje eu estou uma velha, um abacaxi de caroço. O governo faz vista grossa, faz vista grossa, coloca, mistura tudo, o professor que dê o jeito dele, “vai, vai, mistura tudinho, põem isso aí mesmo, o professor vai receber só isso mesmo e pronto” (OLGA-PSC).

Em outra perspectiva, o professor destaca suas possibilidades. Emerge assim uma *imagem altruísta* objetivada ainda na figura do professor centrada agora em suas potencialidades, em uma busca de melhorar sua prática pedagógica. A inclusão possibilita-lhe um olhar para si próprio e uma abertura para o outro, outros conceitos e práticas, em uma posição de aprendizado:

Quando fala educação inclusiva vem na minha cabeça uma imagem assim...eu procurando, procurando uma melhora, melhorar mais, muito mais ainda (IZABEL-PSC).

Ainda nas imagens objetivadas na pessoa do docente, acrescentamos a *de crítica social*, quando os professores, em especial aqueles que trabalham na educação especial, relatam haver na inclusão situações em que ele sofre processos de vitimação na escola e na sociedade em geral, por ser professor dessa modalidade. Relatam situações em que são constrangidos, desacreditados e discriminados, como podemos perceber a seguir:

Quando eu entrei aqui pra trabalhar com a educação especial, fui lancha e uma professora de história falou: “oi professora? Você que é a professora que trabalha com alunos doidos?”. Ai eu disse: “não, eu não trabalho com aluno doido”, ela respondeu: “Ah, vem dizer que o M não é doido?”. “Não, o M não é doido, ele tem uma síndrome, um déficit cognitivo, mas ele não é doido” e ela continuou: “ah pra mim tudo isso é uma salada só, para mim todos são doidos” (ANA-PSC).

Observamos, também, que certas imagens são objetivadas no aluno. Emerge uma *imagem afetiva*, destacando-se a ajuda e a união cujo olhar é para o outro que sofre pela exclusão e segregação social. Neste tipo de imagem o destaque é para as relações fundamentadas na amizade, no sentimento, na afetividade, sem problematizar as relações de poder. A análise destas imagens revela a necessidade de atentarmos para os processos generosos de inclusão que escondem redes ideológicas de homogeneização.

Quando se fala inclusiva, eu vejo assim, pessoas que precisam de ajuda (ANDREA-PSC).

A imagem que eu tenho seria de duas mãos entrelaçadas, a ideia de união (MÁRCIA-PSC).

Pra mim a imagem seria a de um coração, amor. Por que amor? Porque aceita tudo, é a questão da aceitação (ANA-PSC).

Íris - PSC aponta que já houve alguns avanços, entretanto ainda há muito a se conquistar. Simone - PSAP afirma que foi algo imposto e que atualmente está aceito e realizado. O foco é para a escola e nessa situação emergem imagens da inclusão como *processo institucional*. A inclusão é objetivada na escola, como espaço o qual representa a prática da inclusão e/ou exclusão social. Os professores são compreendidos como atores deste processo e conseqüentemente devem compartilhar a responsabilidade pela inclusão de todos os alunos.

Pra mim, a imagem que eu tenho é que ela está engatinhando, eu acho que ainda tem muita coisa pra fazer, já tem muita coisa conquistada, mas a gente vê que ainda falta muito (IRIS-PSC).

O primeiro momento foi uma imposição e que a gente ainda está engatinhando. No primeiro momento foi assim, jogado, é necessário, então todo mundo assumiu, peguem todos, é seu e vejam o que fazem, o que podem fazer. Esse foi o primeiro momento, o segundo momento, eu vejo assim, que mesmo sendo uma necessidade que foi imposta, muita gente já está abraçando (SIMONE-PSAP).

Notou-se, também, que certas compreensões acerca da inclusão buscam superar o espaço da escola e alcançar a sociedade. Emerge uma imagem que aponta para uma *totalidade*, enfatizando o direito de todos à educação.

A imagem que eu tenho é de uma inclusão como um todo, não só do aluno especial, mas também do índio, do negro, do pobre, todos. Eu falo todos, quando penso em educação inclusiva (MAURA-PI).

Eu acho que é isso, não é só os surdos, só os cegos, só o síndrome de down, são todos os nossos alunos, no geral. Às vezes a gente vê alunos que não sabe e você vê depois que é um problema familiar, ninguém liga, ninguém cuida, aí a professora também não sabe como lidar, deixa ele pra lá (RAFAELA-SR).

As representações imprimem padrões de comportamentos e identidades que podem distorcer, subtrair e/ou suplementar a condição do outro. Em alguns casos, ocorrem processos que resumem o outro a uma condição de menos valia ao citar a representação do aluno com deficiência como um aluno agressivo, antissocial, indisciplinado, incapaz de aprender e de ser sujeito do seu processo de exclusão, entre outros rótulos; bem como podem expressar concepções tecidas em uma compreensão da diferença como alteridade revelando o mesmo aluno como ser de superações, de possibilidades, de socialização, de aprendizagem contribuindo na configuração de práticas pedagógicas que considerem o sujeito em sua totalidade.

Foi possível observar, no processo de apresentar suas compreensões acerca da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, que os professores recorreram a três tipos de conteúdos representativos: a distorção, a subtração e a suplementação. Esses conteúdos nomeados foram emprestados de Arruda (2002). Segundo a autora, eles podem a priori expressar um conteúdo distorcido ou até mesmo um equívoco, principalmente quando relacionado com o nosso referencial valorativo. Porém, na verdade, tal conteúdo revela a capacidade dos indivíduos modificarem, organizarem e (re) elaborarem um conceito a partir de sua vivência e dos conhecimentos que o cercam.

Nessa esteira, observamos que determinadas compreensões aparecem distorcidas, ou seja, alguns atributos do objeto representado estão presentes, contudo, acentuados ou atenuados. Percebemos, por exemplo, que os alunos com deficiência são apresentados como “diferentes” dos ditos normais e por isso requerem um “tratamento especial”, um “cuidado” ou “atenção especial”.

Esta diferença forjada a partir de um referencial identitário nega a alteridade do outro, porque parte da premissa de que a diferença está no outro, facilmente identificada e legitimada quando recorremos ao nosso referencial de gênero, etnia, classe, capacidades, etc. Geralmente essa forma enviesada de compreender a diferença aspira uma normalidade incompatível com a diversidade. Entretanto, a diferença não é somente um atributo que todos temos e por isso somos iguais ou normais, mas principalmente uma categoria relacional sujeita a variações que não são somente quantitativas, mas qualitativas, imersas em um jogo de poder. Esta questão da diferença, pensada desse prisma, ganha vivacidade e, conseqüentemente, existência a partir do momento em que nos relacionamos uns com os outros. Logo, ela, a diferença, é sempre inédita e por isso perigosa, pois não pode ser controlada. Isso explica porque “desde sempre, as pessoas que se diferenciaram muito por questionarem e/ou não seguirem normas sociais - incomodaram e foram segregadas, até eliminadas” (COLLARES; MOYSES, 2012, p.48[não constam nas referências]).

Além da compreensão acerca do aluno com deficiência como um *aluno diferente que requer um tratamento diferenciado*, observamos o movimento de subtração. De acordo com Arruda (2002), subtraem-se elementos quando a sua inserção torna-se difícil, por conta dos aspectos normativos ou valores de quem o representam. Emergem compreensões de que os alunos com deficiência, por ter um suposto comportamento agressivo e por atrapalhar a aula, não possuem condições de se posicionar diante dos outros e da sociedade, uma vez que apresentam dificuldades de aprendizagem e de interação.

Por conseguinte, são vistos como pessoas sem possibilidades de avançar rumo a conhecimentos mais sistemáticos e abstratos e de progredir nos estudos, requerentes de cuidado e afeto. Dessa forma, em virtude dos seus comportamentos obsedantes, as representações que são criadas acerca

desse aluno são vistas como justas, conseqüentemente, responsabilizando o indivíduo e isentando a escola e a família.

Por fim, observamos o movimento de suplementação quando se ressaltam os atributos e conotações. De acordo com Arruda (2002), no movimento de suplementação, são acrescentados atributos ou conotações vindas do envolvimento ou imaginário do sujeito. Observamos na pesquisa que os professores representaram a inclusão como uma estratégia do governo, um modismo, um novo paradigma, um trabalho extra, um fardo. Conseqüentemente, os alunos com deficiência são rotulados como alunos da inclusão, bagunceiros, preguiçosos, improdutivos, carentes, amorosos, entre outros.

Interessante observar em uma pesquisa que elege as representações como objeto de estudo, não somente a alteração que a representação introduz com relação ao objeto, mas como e porque acontecem essas modificações. Segundo Arruda (2002), isso implica em refletir sobre o estatuto epistemológico das representações, ou seja, o que essas representações nos levam a pensar, o que elas indicam e como elas conferem um sentido de verdade e uma eficácia simbólica.

No caso da nossa pesquisa, observamos que alguns professores vêm construindo determinadas representações em relação à inclusão de alunos com deficiência que refletem diretamente em suas práticas pedagógicas, operando em muitos casos lógicas excludentes. Quando refletimos sobre o referencial epistemológico dessas representações observamos que não há pensamento ingênuo, certo ou errado. Todo pensamento que circula na escola acerca da inclusão de alunos com deficiência veicula uma mensagem, um significado, logo, merece atenção.

CONCLUSÕES

O objetivo dessa pesquisa foi analisar como os professores de uma escola pública de Belém constroem Representações Sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem com educandos com deficiência. É certo que se a finalidade das Representações Sociais é tornar familiar o não familiar, esta transmutação só se dá quando incluímos os sujeitos em

categorias familiarizadas na sociedade e geralmente isso acontece impregnado por relações valorativas de poder e ideológicas.

Observamos que o discurso acerca da inclusão escolar gerou certas fissuras no cotidiano da escola pesquisada. A presença dos alunos com deficiência na escola regular ainda causa estranhamentos. Na tentativa de familiarizar o fenômeno inclusão há uma recorrência a conceitos, imagens, opiniões que possuem, ora um teor positivo, ora negativo. Em todo caso, estamos cientes que essas representações influenciam diretamente nas práticas pedagógicas.

A pesquisa em algum momento acabou por apontar também que a maneira como o professor representa o seu aluno com necessidade educacional especial e o seu processo de aprendizagem revela as nuances de suas práticas pedagógicas.

Observamos, ainda, que há entre os professores a compreensão de que ter alunos com deficiência em sala de aula significa *trabalho extra*, uma vez que o professor deverá desenvolver práticas distintas para atender os alunos ditos normais e os chamados “inclusos”. Também, foi possível notar certa compreensão de *inutilidade em relação ao trabalho pedagógico* desenvolvido com estes alunos. Outras professoras enfatizam a necessidade de propor atividades diferenciadas considerando as especificidades dos alunos.

Entre as dificuldades pedagógicas mais recorrentes, há a reclamação das professoras, de falta de formação especializada e, em alguns casos, a responsabilização do próprio aluno pelo seu processo de aprendizagem. Há também outras dificuldades, entre elas, a questão do tempo para se planejar e a falta de material didático.

Os professores também assinalam as mudanças providas pelo discurso da inclusão nas escolas no que competem às questões pessoais, a saber, o exercício da tolerância, o compromisso com o outro e o sentimento de melhora como pessoa humana e questões profissionais como o aprendizado de novos conhecimentos, como o aprendizado da Libras, de novas práticas pedagógicas e as novas relações interpessoais na escola. Entre as sugestões, enfatizam a necessidade de um momento de planejamento na escola, a aproximação com o aluno superando a mera distância física, a compreensão da diferença como alteridade e compromisso ético-político por parte do professor.

A pesquisa nos leva à conclusão de que pensar na garantia do direito à educação sem atentar para uma série de Representações Sociais que permeiam o universo da escola engessando, muitas vezes, os processos de aprendizado, é desconsiderar o caráter convencional e prescritivo dessas formas de conhecimento. Entretanto, mas do que responsabilizar os professores por determinadas compreensões, é necessário um esforço para entender porque essas compreensões se tornaram necessárias.

Durante a pesquisa, vivenciamos na escola uma certa ênfase às questões negativas acerca da inclusão. Na época ventilamos a ideia de que talvez isso tenha se dado, principalmente, em virtude de não ter observado na escola estudada, esforços significativos para construir uma cultura de debates e problematizações dos problemas educacionais que envolva toda a comunidade escolar. Entretanto, reconhecemos hoje que essa situação não é exclusiva à escola pesquisada.

Observamos que é no exercício de suas funções docentes que os professores desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio revendo, muitas vezes, suas atitudes, práticas e comportamentos. Muitos se sentem mal preparados para lidar com a heterogeneidade escolar. Como consequência dessa situação, encontramos concepções menos otimistas sobre as possibilidades de se efetivar a prática de inclusão nas escolas.

A investigação reforçou o entendimento de que o ser humano e o seu conhecimento somente são compreendidos considerando-os inseridos na sociedade, na cultura, na política e na economia, não isentos de valores, ideologia e contradições, direcionando o olhar para a relação sujeito e objeto do conhecimento.

Com a pesquisa, pareceu-nos ser comum os professores reforçarem compreensões limitadoras e limitantes sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Acreditamos que a formação dos professores pode contribuir para repensar representações excludentes principalmente se elas forem forjadas a partir de um paradigma de reconhecimento do outro compreendido em sua alteridade.

Entretanto, sublinhamos aqui que o papel da inclusão escolar na escola regular não é acabar com as desigualdades, mas não permitir seu

avolumamento, sua reprodução em seus espaços. A partir dessa lógica, hoje nos aventuramos em afirmar que além da dimensão jurídica conferida à educação, há uma dimensão existencial. Logo, é possível pensar a inclusão não apenas como um direito da pessoa, mas condição *sine qua non* para sua constituição enquanto ser humano.

Essa compreensão mobiliza novas representações acerca da inclusão do aluno com deficiência na escola regular não como manifestação da educação como direito, mas como a materialização jurídica do direito à educação. Em outras palavras, quando assumimos a educação como um direito, abrimos possibilidade para não questionar essa educação. Contudo, quando afirmamos o direito à educação, demarcamos o reconhecimento do protagonismo de um sujeito que compreende a existência de várias educações, bem como, a que modelo de sociedade a educação está comprometida.

Assim sendo, o movimento a operar não se dará em passo de mágica que transformarão as escolas em espaços inclusivos, uma vez que a escola não é um sistema apartado da ordem capitalista, por exemplo. De outro lado, também é ingênuo pensar em inclusão escolar dentro de um contexto social capitalístico excludente que preza pela ótica da produtividade. Porém, mesmo que os processos de exclusão sejam intrínsecos ao modelo econômico e político do mundo atual, compreendemos, como Caiado (2009), que enquanto uma construção humana, esse modelo pode ser superado por meio das lutas travadas entre os homens.

Rigorosamente, pensamos ser indispensável lutar por justiça escolar, isso implica também atentar que em certas situações, a inclusão escolar (como vem sendo conduzida), não garante o direito à educação, mas, age de forma inversa, ao alimentar determinadas representações excludentes e, conseqüentemente, isso contribui para confirmar um destino social cruel aos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teoria de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, nº117, p.127-147, 2002.

_____. Mudança e Representação Social. In: *Temas em Psicologia/Sociedade Brasileira de Psicologia*. V 8. n°3, p.241-247. Ribeirão Preto, 2000.

BANCHS, M. A. Representaciones Sociales y Subjetividad. In: FURTADO, Odair e REY, Fernando Gonzáles (Orgs.). *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das Representações Sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAIADO, K. R. M. *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre educação*. Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

JODELET, D. (Org). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOYSÉS, M. A.A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, C.L.A.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Orgs.). *Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Waldma Máira Menezes de Oliveira⁶-UFPA
Ivanilde Apoluceno de Oliveira⁷-UEPA

Resumo:

Esta pesquisa versa acerca de Representações Sociais sobre a atuação do intérprete educacional por parte de educandos surdos matriculados no Ensino Superior. O objetivo geral é analisar as Representações Sociais de educandos surdos sobre o intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos. Os objetivos específicos são: verificar as especificidades profissionais da prática do intérprete de Língua de Sinais no processo de inclusão educacional do surdo universitário; investigar as imagens e os sentidos atribuídos pelos alunos surdos ao intérprete de Língua de Sinais na prática educacional; identificar como as Representações Sociais sobre os intérpretes, por parte dos educandos surdos, interferem no processo de sua aprendizagem educacional. Os sujeitos da pesquisa são dez educandos surdos que partilharam suas representações sobre atuação do intérprete educacional no nível superior. A investigação apresenta enfoque qualitativo com o uso, nos seus procedimentos, de um roteiro de entrevista semiestruturada e da técnica do desenho. A abordagem no campo das Representações Sociais é a processual de Moscovici (2009). O trabalho fundamenta-se, também, nas perspectivas de Lacerda (2000, 2007), Gurgel (2010) e Dorziat (2009). De acordo com os resultados das Representações Sociais dos educandos surdos, o intérprete educacional é peça fundamental na construção da inclusão, haja vista que sem ele o surdo fica isolado, sem informação e sem aprendizagem. Desse modo, a este profissional é atribuída a responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto do ensino superior.

Palavras-Chaves: Representações Sociais; Intérprete educacional; Educando surdo. Inclusão educacional.

SINALIZAÇÃO INICIAL

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.

⁶Professora Assistente I da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada à linha Educação Inclusiva e Diversidade, e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT, do Coral de Libras – Mãos que Falam e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. Email: waldma@ufpa.br

⁷ Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP/UNAM/UAM-México. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará

Assim, ao pensar na educação de surdos na conjuntura da educação inclusiva, deve-se considerar as especificidades linguísticas inerentes a esses sujeitos. Isto significa que o educando surdo deve conviver em um ambiente bilíngue que favoreça a construção de sua identidade e valorize na comunicação a Libras.

Todavia, pesquisas apontam que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispondo de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não possibilitando um ambiente efetivamente bilíngue. (LACERDA (2000); LIMA (2011); DORZIAT (2009))

Entende-se que estar no mesmo ambiente convivendo com ouvintes não significa estar o surdo efetivamente incluído, haja vista que posso estar em um ambiente e não ter acessibilidade linguística e pedagógica. É pertinente mencionar que a criação de um ambiente bilíngue deve ser a primeira medida realizada para inclusão do educando surdo no espaço educativo. Todavia, mostram-se necessárias outras medidas para possibilitar uma efetiva inclusão educacional e linguística, como: um currículo flexível, práticas pedagógicas inclusivas, metodologias diferenciadas, etc.

Para que ocorra a participação do educando surdo no ensino superior, é importante que os outros sujeitos se comuniquem também em Libras, mas tal condição raramente é atendida na medida em que são poucos ainda os ouvintes que conhecem a Língua Brasileira de Sinais. Portanto, no processo de inclusão do aluno surdo surge um personagem imprescindível que media as relações pessoais e de conhecimento, com o objetivo de possibilitar ao surdo se comunicar com o outro desconhecedor da língua de sinais. Tal personagem assume lugar de destaque nesse processo, sendo um recurso humano de acessibilidade.

A problemática, então, que levantamos para investigação é: quais são as Representações Sociais de educandos surdos acerca do profissional intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional e quais implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos mesmos?

METODOLOGIA SINALIZADA

Realizou-se 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”.

A abordagem no campo das Representações Sociais é a processual de Moscovici (2009), por tratar o foco da gênese das mesmas analisando os processos de sua formação considerando a historicidade e o contexto de produção, formando assim dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem, que têm uma relação dialética entre si e permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura simbólica.

Os dados foram coletados em uma Instituição de Ensino Superior particular na região metropolitana de Belém por meio de entrevista de caráter semiestruturado e o uso da técnica do desenho. Os sujeitos da pesquisa são 10 educandos surdos do curso de Pedagogia, pertencentes ao 1º, 3º e 5º semestre, correspondendo a 30% de educandos no 1º semestre, 20% no 3º semestre e 50% no 5º semestre, sendo um montante de 30% vespertino e 20% noturno. O quantitativo dos sujeitos revela na pesquisa o percentual de 30% homens e 70% mulheres. A média aritmética da idade dos sujeitos corresponde 23.9. Neste estudo os sujeitos são mencionados por nomes fictícios.

Utilizamos, também, a técnica de elaboração do desenho com intuito de elucidar nos sujeitos da pesquisa conceitos, saberes e representações sobre o intérprete educacional, complementando as informações obtidas nas entrevistas. Dessa maneira, tal técnica aparece como base na pesquisa, pois tem o poder de evidenciar as representações obtidas pelos sujeitos que não conseguiram se expressar de maneira sinalizada.

Os dez sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a realização da pesquisa e divulgação das imagens produzidas. Na análise dos dados se trabalhou “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa. Os dados coletados foram sistematizados em eixos temáticos. Neste artigo iremos apresentar apenas uma imagem e sentido da

educanda Laís sobre sua inter-relação com a intérprete educacional, bem como o quadro de Representações Sociais dos surdos entrevistados sobre a prática do intérprete educacional.

INTÉRPRETE EDUCACIONAL: FUNÇÃO TÉCNICA OU PEDAGÓGICA?

O intérprete de língua de sinais se faz presente, visto que é através dele que a história/mensagem do interlocutor chega ao receptor, isto é, é nas mãos desse profissional que a informação é repassada de uma língua à outra. Agora, será que ser apenas fluente em uma língua, requisito básico para o exercício do intérprete educacional, é suficiente?

Parte-se deste questionamento para ilustrar dois segmentos de interpretação: *pedagógica* e *técnica*. Destacam-se algumas características em suas ações, exemplificadas no quadro a seguir:

O ato de interpretar

INTERPRETAÇÃO ATO PEDAGÓGICO	INTERPRETAÇÃO ATO TÉCNICO
Ação pedagógica	Ação técnica
Recurso humano de acessibilidade	Máquina de acessibilidade
Dialóglismo	Monologismo
Eu – tu	Eu – isso

Fonte: OLIVEIRA, 2015, p.85.

Partimos do pressuposto de Lodi (2006) de que o sentido do enunciado é construído na interação verbal e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre sujeitos. Entendemos tal como Bakhtin (1992) que o ser humano desde o início da vida está presente em um ambiente linguístico e a formação de sua consciência se dá pelas condições concretas de existência em uma sociedade.

Assim, a atuação do intérprete educacional com o educando surdo marca um diálogo face a face. O autor destaca que esse é apenas um tipo de relação dialógica, pois as interações por meio do discurso podem abranger pessoas que não se fazem presentes, existindo ainda a possibilidade de um diálogo da pessoa com ela mesma.

Valendo-se desse pensamento, quando a relação entre o interlocutor (IE) e o surdo estabelece uma ação marcada pela autenticidade e alteridade no que versa o sentido de relação eu-tu, no respeito, na valorização da língua de sinais, na aceitação das identidades surdas, estamos diante de um dialogismo nesse caso encarado e entendido como uma *interpretação pedagógica*.

A noção de recepção/compreensão da mensagem pensada por Bakhtin (1992, 1997) ilustra um movimento dialógico da enunciação, o qual constitui um território comum entre o sujeito do discurso para com o sujeito que recebe o discurso, podendo colocar assim, a linguagem contida frente a um e ao outro.

Nesse caso, o ato de interpretar apresenta em cena dois sujeitos: locutor (educando surdo) e interlocutor, os quais nas suas relações e intermediações apropriam-se da linguagem. Essa linguagem por sua vez é entendida como uma relação de poder, já que o intérprete educacional tem domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa (LP), podendo ou não favorecer ao educando surdo uma situação de dependência.

Mas de fato, antes de iniciar a explicação da atuação do IE no sentido pedagógico, é preciso entender a sua principal constituição que é o diálogo. Para isso, usamos como pressuposto o pensamento de Bakhtin (1992), o qual trata do diálogo:

no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1992, p.123).

Bakhtin (1992, 2000) pensou no diálogo não somente de pessoas frente a frente, no diálogo face a face, mas em toda a comunicação verbal, seja ela

qual for. Comungando do pensamento da dialogia, entendemos a linguagem em seus aspectos linguísticos e discursivos como fator preponderante da constituição humana.

Para Freire (1997), o diálogo vai além do simples ato de conversar com outro, partindo da premissa das relações humanas e do ato de aprender, já que:

[...] dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?” O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual (FREIRE, 1997, p. 14).

Lacerda (2007) afirma que quando diferentes falantes estão comunicando-se entre si, aquilo que dizem está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados. O mundo interior e a reflexão de cada sujeito têm um auditório social próprio. Assim, essa troca de enunciados só é possível quando os sujeitos estão em situação dialógica. Portanto, aprender algo sobre a linguagem é refletir sobre ela, compreendendo a fala do outro e sendo compreendido por ele por meio do diálogo.

Posto isso, quando o intérprete educacional está exercendo sua função, ele representa socialmente antigos enunciados ao educando surdo e isso só ocorre, pois os mesmos estão presentes em uma teia dialógica na qual ocorre uma relação de reciprocidade, alteridade e *eu-tu* no sentido do discurso e da relação humana.

Ao ilustrar o ato de interpretar, necessita-se da presença do outro (IE), pois é por meio do outro (IE) que o educando surdo constitui seu eu. Nesse viés, Bakhtin (1992, 1997) revela a relação do eu/outro como uma ação dialética, isto é, o eu e o outro se constituem mutuamente, um não existe sem o outro. Neste caso, constituem-se através das relações interpessoais, linguísticas e pedagógicas que fazem.

Na categoria *interpretação como ato pedagógico*, o intérprete educacional surge como um recurso humano de acessibilidade. É por meio de sua ação que a acessibilidade comunicacional do sujeito surdo é obtida. E esta não deve se restringir somente pela língua, mas como um dos elementos que compõem as identidades surdas, sua posição ética, moral e cultural. Sob este prisma, para Dussel (2000)

Aceitar o argumento do outro supõe aceitar ao outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade é, também, uma aceitação da pessoa do outro (DUSSEL, 2000, p. 8).

Nesse sentido, a relação com o outro discutida por Dussel retrata a necessidade de o intérprete educacional exercer sua função partindo da concepção de que esse outro (educando surdo) é usuário de uma língua minoritária, que por muitas vezes foi negada em sua escolarização deixando uma lacuna em sua formação escolar.

No instante em que o surdo adentra o espaço acadêmico, não se pode reduzir o processo de inclusão educacional, partindo da ideia de que o intérprete é a única medida necessária para garantir a permanência e a qualidade na formação deste educando. Este processo necessita de outras ações como: currículo voltado para as diferenças, metodologias que favorecem a compreensão do educando surdo e um espaço verdadeiramente bilíngue.

No momento em que o ato de intérprete for visto pelo IE como um ato de ensinar, a dimensão gerada é marcada por um fazer pedagógico humanitário. O IE terá o compromisso ético com o educando surdo, preocupando-se verdadeiramente com a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo do mesmo. Corroborado isso, estará intrínseca uma relação dialógica, autêntica e de aceitação do outro.

Essas reflexões vão ao encontro da teoria de Buber (2007), que trata a relação Eu-Tu pautada na reciprocidade, amorosidade e reconhecimento do outro. A palavra, princípio EU-TU, acontece no encontro, no presente imediato; esse fazer ocorre no discurso/mensagem entre o IE e o educando surdo que permite uma relação do horizonte eu-outro. O falante cede lugar, dá oportunidade ao interlocutor, com liberdade para expressar-se e intervir na ação.

Revela-se, assim, uma prática educativa-crítica entre o IE e o educando surdo e, com isso, em seguida, entre o educando surdo e o professor e os demais alunos. Esse processo, segundo Freire (2005), deve:

propiciar as condições em que os educandos, nas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar. A

assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2005, p.41).

É por meio das mediações feitas pelo IE entre o educando surdo e o professor que aquele se afirma no espaço universitário como ser surdo, usuário de uma língua de sinais e tendo uma identidade surda. Desse modo, a função do intérprete vai além de interpretar: ele é responsável pela interação do surdo ao meio ouvinte universitário.

Acreditamos que o ato de interpretar no espaço universitário não é nem deve ser algo mecânico/técnico, pois o intérprete educacional não irá somente traduzir o que está sendo falado pelo educador, mas também deverá se preocupar com a compreensão do educando surdo acerca do conteúdo, ato este pedagógico. Com isso, Gurgel (2010) afirma que o intérprete educacional:

precisa se preocupar com as dificuldades e dúvidas dos alunos para então se dirigir ao professor e favorecer o diálogo entre professor e aluno surdo; estabelecer uma posição adequada em sala de aula diante dos alunos surdos, dos alunos ouvintes e do professor; participar e planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula juntamente com o professor, enfim, deve tornar-se um educador para a aprendizagem do aluno surdo (GURGEL, 2010, p.73).

Lima (2006) discute que a atuação deste profissional é de extrema responsabilidade, já que ele é mediador do conhecimento que será aprendido pelo educando surdo:

Em se tratando das pessoas surdas, cabe ao (à) intérprete de Língua de Sinais toda a responsabilidade de tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis àqueles que não ouvem e comunicam-se pela Língua de Sinais, além de incluir os (as) surdos (as) na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade (LIMA, 2006, p.34).

O ato de interpretar no ambiente educacional vai para além de simplesmente traduzir de uma língua a outra, mas apresenta intrinsecamente uma responsabilidade significativa, visto que o intérprete educacional deve, além de realizar uma boa interpretação, favorecer a interação entre o educando surdo com os alunos ouvintes e com o professor, participar e planejar as atividades que serão proferidas em sala de aula, conhecer e compreender os conteúdos que serão interpretados e assessorar o educando surdo nas atividades.

Essas competências descritas ao intérprete educacional no nível superior são mencionadas pela autora como conhecimentos necessários para atuação. Acerca disso discorre que:

os conhecimentos necessários ao (à) intérprete educacional que atua em nível superior compreendem vários níveis; somando-se aos conhecimentos necessários a tradutores e a intérpretes, os conhecimentos sobre os conteúdos, sobre a área de conhecimento, sobre as atividades pedagógicas e sobre a pessoa surda com quem vai trabalhar são imprescindíveis para um trabalho eficiente (LIMA, 2006, p.39).

Percebe-se que a atuação deste profissional não é uma tarefa fácil, ainda mais no campo da educação. O seu trabalho carrega em si muita responsabilidade em relação à inserção acadêmica adequada do educando surdo. Lacerda (2007) afirma que:

neste contexto, o intérprete de língua de sinais em sala de aula intermediando as relações entre professor/aluno surdo, alunos ouvintes/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem tem grande responsabilidade. Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evitando omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos, e aos modos como eles efetivamente participam das aulas (LACERDA, 2007, p.19).

Sob o cargo do intérprete educacional está a responsabilidade de ser fluente em língua de sinais e na língua portuguesa, bem como nos conhecimentos técnicos e científicos no ato de interpretar. Além disso, na sua atuação estão em circulação conteúdos complexos e necessários à formação do educando surdo. Assim, entende-se que:

Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia (que nem sempre ocorre) e de que o aluno surdo tenha um bom domínio em Libras do léxico específico de sua área de conhecimento – condições nem sempre presentes – que dificultam ainda mais a atuação do intérprete (GURGEL, 2010, p. 72).

Somando-se a isso, a discussão acerca da atuação do intérprete educacional não se restringe apenas nessa visão pedagógica, mas sim da formação específica, valorização e reconhecimento profissional e atribuições ao cargo. Para Gurgel (2010):

Essa discussão é inesgotável e se faz presente a todo momento, porque a luta pela formação, pelo respeito e reconhecimento desse profissional se torna mais difícil quando os próprios profissionais não

percebem o valor da formação, inerente a qualquer área de atuação profissional. Além disso, o ambiente acadêmico é bastante específico e com conteúdos abrangentes, implicando em uma interpretação que exige mais complexidade e capacidade do TILS (GURGEL, 2010, p. 72-73).

Desta forma, partindo do pressuposto dos conteúdos abrangentes no ambiente acadêmico, caberá ao IE interpretar em sala de aula ao educando surdo, de maneira pedagógica ou não. Caso este profissional não se importe com a compreensão do educando acerca do discurso/mensagem referido (a), estaremos em um ato de interpretação mecânica.

Valendo-se desse pensamento, quando a relação entre o IE e o surdo estabelece uma ação marcada pelo desinteresse e desconsideração pelo outro, no que versa o sentido de relação eu-isso, como transmitir a mensagem mecanicamente, cumprir uma atribuição técnica e a não aceitação do outro com um ser, está-se diante de um monologismo, nesse caso encarado e entendido como uma *interpretação técnica*.

Desse modo, a interpretação é entendida como um modelo mecânico em que o intérprete educacional assume uma condição neutra, imparcial para as relações entre o educador e o educando surdo, sem participar das escolhas dos conteúdos e das metodologias utilizadas para o ensino. O seu trabalho unicamente está centrado na transmissão de informações entre as línguas, a compreensão do discurso/mensagem não está atrelada às suas atribuições. Assim, o aprendizado, as relações interpessoais e a inclusão educacional do surdo no nível superior não lhe cabem.

Com isso, a relação entre o IE e o educando surdo está marcada por um pensamento e uma ação técnica, em que há apenas o cumprimento de atribuições com o ato de interpretar, desconsiderando-se o outro (surdo) no processo. Já que, nesse prisma, a aprendizagem do educando surdo não está entrelaçada com a interpretação, isto é, não é responsabilidade do IE possibilitar a aprendizagem do surdo.

Caso a aprendizagem do educando surdo ocorra no processo ou não da interpretação, isso não interfere no trabalho técnico do IE. Com este pensar, tal profissional marca uma possibilidade do monologismo, que representa a ausência de relação eu-outro, o desinteresse e desvalorização pelo outro (surdo).

Segundo Bakhtin (1992), mesmo em produções monológicas, observamos sempre uma relação dialógica; portanto todo gênero é dialógico. Partindo desse princípio, o dialogismo é constitutivo da linguagem. A linguagem/discurso está presente na interpretação feita por este profissional ao educando surdo. Agora, quando este discurso se torna uma relação vertical, marcada pela negação do outro e o falante não cede lugar/oportunidade ao seu interlocutor, engrena uma relação Eu-isso, monológica e técnica.

A teoria de Buber (2007) trata a relação Eu-isso, pautada na desvalorização, desinteresse e o não reconhecimento/aceitação do outro. A palavra princípio Eu-isso acontece no passado diante de objetos (ausência de relação, ausência de presença). Esse fazer ocorre no discurso/mensagem entre o IE e o educando surdo que permite uma relação vertical eu-outro. O falante não cede lugar, não dá oportunidade ao interlocutor agir com liberdade para expressar-se e intervir na ação.

Já que esta ação não considera o outro como sujeito ativo, falante e pensante, o Eu (sujeito) enxerga o ISSO (objeto) como um não-ser, não tem relação afetiva, nem sentimento sobre o objeto. Com essa ação entende-se que o IE (EU) parte da ideia de que seu trabalho tem que ser técnico, profissional e mecânico, não podendo criar relações com o seu ISSO (educando surdo).

Sob este pensamento, o intérprete educacional torna-se assim uma máquina de acessibilidade, pois não se “afeta”, não interage e nem se preocupa com a aprendizagem do surdo. O seu trabalho é puramente técnico, não enxerga no outro (educando surdo) um ser autêntico, falante de uma língua minoritária (Libras) e pertencente a uma comunidade surda⁸.

Depois de descrita as duas frentes de atuação do intérprete educacional, pedagógica e técnica, é perceptível que sua prática diária no nível superior é desafiadora, uma vez que há uma enorme demanda de informações, conteúdos e trabalhos a serem feitos no tangente ao saber pedagógico,

⁸ Strobel (2008, p.28 a 35) conceitua e discute os termos povo e comunidade surda, tratando como povo surdo “todas as pessoas surdas, independente do nível de evolução linguística, do lugar de origem, mas que estão ligadas por um código ético de formação visual tais como: a língua de sinais, cultura surda e outros laços, compartilham histórias, tradições, a própria cultura. Comunidade surda é formada de surdos e ouvintes: intérpretes, amigos, familiares, professores, enfim outras pessoas que compartilham os mesmos interesses exercem influência mútua, aprendem juntos em um mesmo espaço”.

linguístico e interpessoal (as interações promovidas entre pessoas surdas e ouvintes que desconhecem a língua de sinais).

Assim, faz-se de suma importância que o intérprete reconheça suas competências e as condições que reúne para desempenhar ou não a atividade que se lhe apresentar.

ALGUMAS SINALIZAÇÕES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Quais as representações dos sujeitos da pesquisa sobre a prática do intérprete na sala de aula inclusiva?

Perguntou-se aos graduandos surdos como visualizavam a prática do intérprete educacional e obtivemos as informações descritas em torno de duas categorias: ancoragem e objetivação, no quadro a seguir:

A prática do Intérprete Educacional é?

Entrevistados	Ancoragem	Objetivação
Mille	Importante	Porque ele é ouvinte e sabe Libras e eu sou surda... Ele me informa das coisas dos ouvintes.
Úrsula	Pessoa Boa	Porque ele usa Libras e ajuda o surdo. Aí eu entendo o que as pessoas falam.
Lucas	Pessoa Boa	Porque ele sabe Libras e ajuda os surdos daqui. É uma pessoa solidária e que respeita o surdo e a Libras.
Lais	Fundamental porque ele dá acessibilidade ao aluno surdo.
Tati	Pessoa Boa	Porque ele faz a tradução de duas línguas. Ele faz a inclusão tanto dos surdos como dos ouvintes.
Paty	Importante	...Porque torna o ambiente linguisticamente acessível.
Gabi	Importante	Ele sabe o português e a Libras...ele é mediador do surdo com o professor ouvinte, com o aluno ouvinte...
Luiza	Pessoa rápida	Porque ele consegue entender e trabalhar com duas línguas. Ele ouve o português e na hora passa rapidamente tudo para Libras..
Mauro	Importante	Ele usa Libras e o surdo entende! E se ele não tivesse aqui? Eu não entenderia nada, nada mesmo...
José	Fundamental	Porque ele sabe duas línguas... porque ele ensina os conteúdos que a gente não entende com o professor ... porque ensina sinal para surdos não tão fluentes....

Fonte: OLIVEIRA, 2015, p. 157.

Obteve-se como representações do intérprete de Libras: uma *pessoa boa*, *pessoa rápida*, *fundamental* e *importante* no processo de inclusão universitária dos surdos. Os graduandos Úrsula, Lucas e Tati ancoraram o IE sendo uma pessoa boa e objetivaram tal informação não somente porque o profissional sabe língua de sinais, mas também por auxiliá-los no ensino-aprendizado. Desse modo, o intérprete educacional se torna uma pessoa boa

por ajudar o surdo, por respeitar sua particularidade linguística, por ser um ser solidário às necessidades dos surdos e, principalmente, por facilitar a sua aprendizagem.

Tarefa em que muitas vezes o intérprete educacional se vê envolvido pode ter uma complexidade muito maior do que traduzir de uma língua para outra. Theodor (1986) afirma que traduzir não significa substituir palavras de uma língua por palavras da outra, neste caso sinais, mas transferir o sentido de um texto utilizando os meios próprios de outra língua em seu contexto discursivo.

O ato de interpretar torna possível a fala dos outros para os outros diferentes de mim. Assim inclui o sujeito do discurso em uma teia afetiva e social, em que o mesmo consegue se reconhecer ativo no processo dialógico e afetivo com o outro, isto é, interpretar impregna-se de ações e relações cognitivas e afetivas.

Lacerda (2000) descreve que será pela atuação do intérprete que o surdo será “falado” e “ouvirá” o outro, compreendendo seu papel e as relações existentes em sala de aula. Relações essas, profissionais e pessoais, que imbricam a atuação do intérprete frente ao processo de inclusão do graduando surdo. Quais os limites dessas relações? Tal situação irá ser problematizada na fala da entrevistada Laís, que afirmou sobre a intérprete educacional:

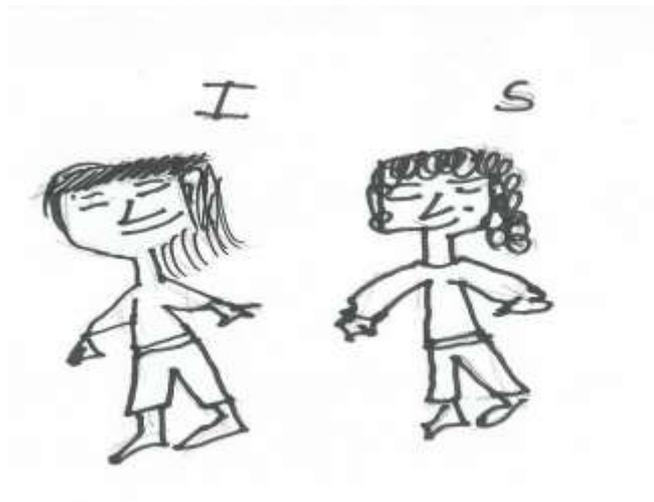
A intérprete é meu apoio para entender as coisas, por exemplo: o professor está falando, e às vezes só o professor usando o português eu não entendo, pois as palavras ficam soltas e não tem sentido, a intérprete usa Libras e eu entendo e, ela ainda me diz o conceito das coisas. Ela é minha amiga, conversamos e aprendemos juntas. Eu estudo de noite com ela e se tenho dúvida vou a tarde com ela no setor de inclusão. (Laís)

Essa aproximação da intérprete educacional com a graduanda surda é explicada pelo intenso contato que elas têm uma com a outra. Laís representa o sentido da prática educativa da IE como apoio, tornando-se assim um apoio de acessibilidade, de adequações de materiais, de professor de reforço e um apoio afetivo para se relacionar com o meio ouvinte presente na instituição de ensino superior.

Desse modo, entende-se que “ao atuar constantemente em sala de aula, o intérprete cria vínculos afetivos muito fortes com os alunos surdos e a interpretação passa a envolver uma relação afetiva”. (LIMA, 2011, p.167). A graduanda atribuiu à prática da intérprete educacional o sentido de *apoio* e

afetividade, bem como representou esse profissional no prisma de “ajudante da surda” e “amiga da surda”, conforme apresentamos no desenho a seguir:

Desenho 10 – Graduanda Laís



Fonte: OLIVEIRA, 2015, p. 194

Bom meu desenho eu me desenhei com a intérprete, porque ela é meu apoio em sala de aula, com o que ela faz, ela usa Libras aí eu entendo o que ela que falar aí fica tudo claro eu consigo entender. Se for só oralização aí fica difícil, porque ficam palavras soltas. Eu tenho dificuldades, não entendo totalmente as palavras, eu preciso também que ela me explique os significados, a intérprete é minha amiga, é como se tivesse em sala de aula só nós duas, porque ela faz a língua de sinais aí eu entendo. Eu confio nela, porque sempre ela me ajuda, me entende e sabe Libras (Laís).

O desenho da Laís expressa uma relação afetiva entre os sujeitos envolvidos, isto porque vivenciam experiências solidárias, fraternas e cooperativas. De acordo com Moura e Cavalcante (2013):

É notável com as pessoas surdas constroem um laço muito forte de amizade com um determinado intérprete, a ponto de lhe confiar seus segredos mais profundos e interagir com ele em determinadas situações do cotidiano. (MOURA, CAVALCANTE, 2013, p. 85).

O laço afetivo é construído diariamente pelo contato entre a surda e a intérprete. Tal relação pode ser desenvolvida apenas com aquele profissional mais próximo do surdo, que respeite sua particularidade linguística e que queira compartilhar e experienciar o mundo através de uma relação horizontal com o outro diferente de si.

Para além de sua explicação, observa-se no desenho que a intérprete é intitulada pela letra “I” de intérprete e Laís pela letra “S” de surda. Há o sentido de felicidade também dimensionado pelo encontro com o outro conhecedor e

usuário da língua de sinais, por meio da expressão fácil da intérprete e da surda: sorrisos, mãos, olhos, corpos completos e próximos entre si.

A graduanda Laís representa a imagem da prática educativa da IE sendo afetiva, posto que a intérprete ajuda nas atividades, explica os conceitos das palavras e os sinais correspondentes. Em seu discurso afirma que: “é como se tivesse em sala de aula só nós duas”, marcando uma relação horizontal recíproca entre as mesmas.

Além disso, a intérprete educacional torna-se sua amiga, pela confiança que Laís atribui à sua prática educativa e na reciprocidade ao entendê-la como ser surdo que possui uma língua e é através dela que suas relações de aprendizagem e afetividade devem se pautar.

Essa confiança deve ser conquistada pelo intérprete educacional no graduando surdo diariamente, nas atividades em sala, no setor de inclusão e nos momentos descontraídos entre surdos e intérpretes. Assim, é de extrema importância que o profissional conheça a pessoa surda, sua história e, principalmente sua língua, para assim adquirir fluência na Libras e conhecimento acerca da surdez.

De acordo com Moura e Cavalcante (2013, p. 85) “é recomendável que o intérprete conheça de forma profunda a pessoa surda, as práticas de sua cultura e da sua comunidade, suas crenças e valores.” Cria-se assim, um laço de confiança, respeito e afetividade entre o intérprete educacional e o educando surdo, este laço favorecerá a interpretação e a relação entre os sujeitos. De acordo com as autoras a não participação do intérprete na comunidade surda prejudicará seu trabalho, posto que:

Quando o intérprete não pertence a uma comunidade surda, seu trabalho apresentará dificuldades e, geralmente, estará predestinado ao fracasso, uma vez que sua fala não terá crédito, tendo em vista que ele poderá perder elementos importantes compartilhados num contexto subjetivo e cultural. (MOURA; CAVALCANTE, 2013, p. 85)

Denota-se com esse pensamento que a função do intérprete educacional não é somente mediar conhecimentos através de um ato linguístico, mas também estabelecer relações socioculturais afetivas. Para isso, deverá estar em contato direto com o surdo e com sua comunidade, para compreender seus traços culturais e linguísticos, favorecendo assim uma interpretação reflexiva, libertadora e crítica.

O contato com a comunidade surda propiciará ao intérprete uma práxis educativa democrática e uma relação dialógica com os educandos surdos.

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa compartilham e conhecem os usos e as normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (SKILIAR, 2010, p. 100)

Assim sendo, a comunidade surda é gerada a partir das familiaridades linguísticas e identitárias dos surdos com outros surdos, posto que:

A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau da perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação com o surdo, reconhecer-se como diferente [...] A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. (SKILIAR, 2010, p. 100)

A comunidade surda torna-se um movimento de resistência do direito de ser surdo e da valorização do pertencimento linguístico minoritário. Nesse sentido, a participação do profissional IE na comunidade exerce uma ferramenta de poder na construção das Representações Sociais da sociedade acerca do surdo, bem como, em sua concepção dele mesmo.

Assim, a relação solidária, amorosa e recíproca da graduanda Laís com a intérprete educacional, demonstra a confiança, a dialogicidade e o respeito que ambas possuem uma com a outra, em que compartilham experiências com o mundo através do diálogo em Libras, constituem e reconstituem suas identidades pela relação *eu - tu* e partilham a esperança no ser humano e no mundo. Freire (2005) trabalha com uma visão do diálogo entre as diferenças: o caminho da interculturalidade é a relação dialógica.

Somando-se a isso, o diálogo é uma relação horizontal de A (Laís) com B (intérprete educacional), que “nutre-se do amor, da humildade, da esperança e da fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos.” (FREIRE, 1994, p. 107)

Para Mounier (1964) “a verdade de cada um existe quando em união com todos os outros” (p.99) e a comunicação, o existir para o outro, que se

identifica com o amor, constitui o ser humano, já que “ser é amar” (p.104). Dessa forma, o amor faz parte da compreensão da pessoa humana, contrapondo-se ao individualismo, ouvintismo e eurocentrismo, em que o ser humano isola-se, cerca-se de tabus e preconceitos, é massificado e determinado.

Freire (1980) já afirmava ser o diálogo encontro amoroso dos homens. Assim a amizade descrita por Laís com a intérprete educacional é o encontro dos sujeitos para serem mais e não pode fazer-se na desesperança, isto é, participar do diálogo significa ter “voz”, não ser silenciado nem sofrer eticamente pela não inclusão social, identitária e linguística. Nesse sentido,

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (FREIRE, 1993, 118)

Ao me relacionar com outro diferente de mim, eu reconstituo o *meu eu* e o outro *o seu*. Quando o eu (surdo) se relaciona com o outro (ouvinte) possibilita um movimento plural, dialético e criativo na reconstrução de identidades, em que ambos aprendem no contato um com o outro, possibilitando-lhes discutir sobre sua problemática existencial, social e linguística, em diálogo constante.

Infelizmente, o encontro dialógico delimita-se na figura de dois sujeitos: o surdo (Laís) e o intérprete (IE). O ideal seria que esse encontro se estendesse aos demais sujeitos que compõem o espaço educativo superior, para que assim favorecesse as dimensões existencial, ética e política e inclusiva do ser humano e, a partir do diálogo, o encontro de sujeitos serviria para ressignificar representações marginalizadas, preconceituosas e opressoras acerca da pessoa surda.

SINALIZAÇÃO FINAL

Infere-se que as Representações Sociais de graduandos surdos sobre o profissional intérprete educacional apontam que sua prática vai para além de um ato técnico, haja vista ser sua atuação impregnada de sentidos afetivos, colaborativos e socioculturais. Esse profissional é ancorado em seu fazer

educativo pelas seguintes representações: importante, necessário e o que possibilita o acesso ao conhecimento escolar e amigo.

Entende-se que a presença do intérprete é de extrema importância frente ao processo de inclusão do aluno surdo, apesar de não ser o único elemento a considerar. Já que um espaço educativo implica a ação de sujeitos que se encontrem conectados, isto é, a responsabilidade engloba todos os sujeitos que compõem o espaço, neste caso, todos os graduandos (surdos e ouvintes), professores, intérprete educacional, técnicos, familiares e todos que compõem direta ou indiretamente o local.

Todavia, as Representações Sociais dos graduandos surdos sobre o intérprete educacional o coloca como o único sujeito capaz de promover a inclusão educativa, linguística, afetiva e sociocultural do surdo, haja vista que estes ancoram a atuação desse profissional na acessibilidade e objetivam ao dizer “sem intérprete sem acesso”; “não entendo nada sem o intérprete” e “ele explica a fala do professor”.

Desta forma, os surdos ancoram o imaginário do processo de inclusão única e exclusivamente à acessibilidade comunicacional, mesmo que esta seja fragmentada. Consideram que estão incluídos no espaço educacional pela presença do intérprete em sala.

Entretanto, é pertinente pontuar que o processo de 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.

É resignificar Representações Sociais marginalizadas, estigmatizadas e preconceituosas acerca do outro surdo. É conviver com o outro diferente de mim, ou seja, ter uma prática educativa de convivência para além da diversidade e voltada para as diferenças socioculturais e individuais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M.M. (1979). *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 23-220.

BAKHTIN, M.M. (VOLOSHINOV, V.) *Marxismo e Filosofia da Linguagem: o método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

- BUBER, Martin; ZUBEN, Newton Aquiles von. *Eu e tu*. São Paulo, SP: Centauro, 2007.
- 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: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' Água, 1993
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- _____. *Extensão ou comunicação?* 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.
- GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior*. 2010. 168p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - SP.
- LACERDA, Cristina Broglia. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p.1-84, 2007.
- _____. 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
- LIMA, Niédja Maria Ferreira. Inclusão escolar de surdos: o dito e feito. In: DORZIAT, A. *Estudos surdos diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.141- 170.
- LIMA, E. S. *Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de Libras na Educação Superior*. 2006. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- LODI, Ana Claudia B. *O intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais*. Anais do VI Congresso IBERO-AMERICANO de Tradução e Interpretação. São Paulo: Unibero CD Rom, 2006.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 6ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Lisboa: Martins fontes, 1964.

MOURA, Izaulina César; CAVALCANTE, Fátima Ginçalves. *O tradutor/intérprete de língua de sinais: um mediador de fronteiras*. Espaço Rio de Janeiro, n.38, jul/dez, p.82-90, 2013.

OLIVEIRA, Waldma Máira 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].

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.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis. Editora da UFSC. 2008.

THEODOR, E. *Tradução: ofício e arte*. São Paulo: 3ed. Cultrix, 1986.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO SURDO: IMAGENS E SENTIDOS NA [EX] INCLUSÃO ESCOLAR⁹

Andréa Pereira Silveira¹⁰-UFPA
Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹¹-UEPA

Resumo:

A presente discussão advém de uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar as Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo e a influência destas na prática pedagógica inclusiva em uma escola regular da Rede Municipal de Ensino (RME) de Ananindeua – Pará. E de modo específico: (a) identificar as imagens e os sentidos atribuídos pelos professores ao aluno surdo; (b) reconhecer como os professores compreendem a Libras e se a relacionam à sua prática pedagógica com o aluno surdo no ensino regular; e (c) verificar as especificidades da prática pedagógica na inclusão escolar do aluno surdo. Os sujeitos são docentes que atuam com discentes surdos na sala regular e na sala de recursos multifuncionais. O levantamento de dados consta de: entrevistas com roteiro semiestruturado, observação in loco, diário de campo e a técnica de elaboração de desenhos. Tomamos como aporte teórico e metodológico desta investigação a teoria das Representações Sociais, da Educação Inclusiva e Educação de Surdos com base em Moscovici (2009), Jodelet (2005), Oliveira (2004), Perlin (1998; 2000), Lacerda (2000) e Botelho (2010), dentre outros. Ora apresentamos um recorte do estudo em questão, a fim de discutir as imagens e os sentidos a partir de cinco categorias apontadas pelos professores acerca da representação do aluno surdo no processo de inclusão escolar: 1) O “olhar” sobre o surdo de falta e incompletude; 2) O silêncio angustiante; 3) A prática escolar contraditória; 4) A barreira na comunicação; e 5) a sala regular e a sala multifuncional. Consideramos que os docentes enfrentam barreiras no processo de inclusão escolar do aluno surdo, pois estes ainda atribuem imagens e sentidos excludentes que necessitam ser problematizados, tais como: a polarização entre o aluno surdo oralizado e o não oralizado; a negação e o silenciamento da Língua Brasileira de Sinais no contexto da sala regular; a exclusão; a prática inclusiva considerada contraditória; e o uso da Libras apenas na sala de recursos multifuncionais.

Palavras-Chave: Representações Sociais; Inclusão Escolar; Professores; Aluno Surdo.

⁹ Este artigo configura-se em um recorte da dissertação intitulada “Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade na inclusão escolar”, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará.

¹⁰ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Assistente da UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR). E-mail's: silveiraandrea@yahoo.com.br; andreasilveira@ufpa.br

¹¹ Pós-Doutora em Educação pela PUC-RIO. Doutora em Educação pela PUC-SP-UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Email: nildeapoluceno@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O estudo das Representações Sociais (RS) de professores do ensino regular sobre o aluno surdo, na conjuntura da inclusão escolar, contribui para compreensão de como os docentes, em seu grupo de pertença, elaboram e partilham conhecimento sobre a realidade, haja vista que se as pessoas surdas forem objetivadas em representações negativas, certamente as práticas decorrentes de sua escolarização serão ancoradas na negação de suas potencialidades, em preconceitos e práticas educacionais estigmatizantes.

Oliveira (2004) explica que o professor utiliza as Representações Sociais como “filtros interpretativos tanto para o seu relacionamento com os alunos quanto para o conteúdo da disciplina que leciona” (p.16). Assim, essas representações norteiam ações tais como a organização do trabalho pedagógico, planejamento e elaboração das atividades, bem como as interações em sala de aula, ou seja, as representações materializam-se nos discursos e nas práticas educativas. Por isso a pertinência de problematizar as Representações Sociais elaboradas pelos docentes com vias a identificar como estas interferem na construção de práticas educativas, almejando que possibilitem uma relação de reconhecimento e respeito à diferença e da diversidade no contexto educacional.

Para Moscovici (2009, p. 46), “as Representações Sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. As Representações Sociais são percepções criadas nos processos de comunicação, nos quais se conversa sobre “aquilo que se sabe”, bem como se busca conceituar de forma significativa “aquilo que ainda não se sabe”. Dessa maneira, consiste em uma incursão psicossocial para compreender o mundo de modo significativo.

Nessa perspectiva, compreender como são elaborados e compartilhados o pensar sobre a pessoa surda no cotidiano da inclusão educacional implica em analisar o movimento de produção das Representações Sociais no contexto escolar. Isto posto, levantamos como problema de investigação: *quais as Representações Sociais de professores sobre o aluno surdo e a influência destas na prática pedagógica desenvolvida na perspectiva da inclusão escolar*

desse aluno, em uma escola regular da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua – PA?

Pautadas nesta questão-problema, buscamos como objetivo geral analisar as Representações Sociais de professores sobre o aluno surdo e a influência destas na prática pedagógica inclusiva desse aluno, em uma escola regular de ensino de Ananindeua – Pará. E de modo específico: (a) identificar as imagens e os sentidos atribuídos pelos professores ao aluno surdo; (b) reconhecer como os professores compreendem a Libras e se relacionam à sua prática pedagógica com o aluno surdo no ensino regular; e (c) verificar as especificidades da prática pedagógica na inclusão escolar do aluno surdo.

O PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo ora apresentado consiste em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Spink (2009), ao considerar a natureza das Representações Sociais e suas implicações metodológicas nas pesquisas que se ocupam de seu estudo, afirma que:

As Representações Sociais enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano (p.118).

Em virtude disso, destaca a pertinência da abordagem qualitativa a fim de tomar “como ponto de partida a funcionalidade das Representações Sociais na orientação da ação e da comunicação” (SPINK, 2009, p.123).

A escola municipal de Ananindeua *locus* de nossa investigação atende alunos com necessidades especiais dentre os quais 04 são alunos surdos, sendo 03 no Ensino Fundamental e 01 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Deste total, 02 alunos surdos cursam o 6º e 7º ano, no turno vespertino. Os sujeitos da pesquisa são os docentes que atuam com esses dois alunos surdos estudantes do turno vespertino nas salas comuns (regulares) e no turno matutino na sala de recursos multifuncionais.

Vale pontuar que os professores que atuam com esses alunos surdos nas salas comuns da escola pesquisada não possuem uma formação específica sobre a educação bilíngue. Apenas a professora que trabalha no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na Sala de Recursos

Multifuncionais (SRM), possui formação específica na área da educação de surdos e se declara usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Entre os procedimentos metodológicos adotados constam: (a) a revisão bibliográfica, na qual destacamos: Moscovici (2009) e Jodelet (2005) que tratam das Representações Sociais; Oliveira (2004; 2006; 2007) que discute sobre a Educação Inclusiva; Botelho (2010), Lacerda (2000), Quadros (2003; 2005), Perlin (1998; 2000) e Skliar (1999; 2001) que abordam sobre Bilinguismo e os Estudos Surdos em Educação; (b) entrevistas com roteiro semiestruturado (MINAYO, 2010); (c) observação *in loco*, norteada por um roteiro, em duas turmas com alunos surdos; (d) diário de campo como instrumento de registro de dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986); e (e) a técnica de elaboração de desenhos realizada com os professores durante as entrevistas (VÍCTORA et al, 2000). Vale pontuar que esta última consistiu na elaboração de desenhos por parte dos professores sujeitos da pesquisa, momento em que eles foram convidados a representarem por meio de um desenho a compreensão que tinham sobre “o aluno surdo”. Após elaborarem os desenhos, explicaram os sentidos que atribuíam as suas produções, dimensionando os sentidos das imagens que registraram.

Empregamos na análise dos dados algumas técnicas da Análise do Conteúdo “que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2010, p.40). Dentre as técnicas destacamos o uso de categorização temática. Quanto aos cuidados éticos, adotamos o uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Pontuamos que trazemos para o debate um recorte da pesquisa em questão. Para tanto, tomamos como foco neste artigo o objetivo específico de identificar as imagens e os sentidos atribuídos pelos professores ao aluno surdo. Assim, apresentamos algumas representações, suscitadas por meio da elaboração de desenhos, nas quais os docentes registram a sua compreensão acerca da inclusão escolar do aluno surdo.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O debate sobre Representações Sociais e a inclusão escolar implica na análise da educação inclusiva que não se restringe apenas às pessoas com

necessidades educacionais especiais. Contudo, devido ao histórico de segregação desses sujeitos nas escolas de atendimento especializado, foi necessário assegurar o recebimento desse alunado no ensino regular comum, respaldado legalmente na LDB nº 9394/96, a qual prevê no art. 58 que os educandos com necessidades educacionais especiais devem frequentar preferencialmente as escolas regulares (BRASIL, 1996).

Vale apontar que não cabe no conceito de educação inclusiva permitir a “permanência excludente” (OLIVEIRA, 2004, p.143) por meio do acesso legalmente garantido sem que sejam providos recursos humanos, modificações estruturais e metodológicas que viabilizem o usufruto pleno do direito à educação e a cidadania.

Nesse prisma, a escola configura-se como campo de conflitos, o qual tanto pode oportunizar à pessoa com necessidades educacionais especiais apenas o acesso, sem que sua presença seja considerada na dimensão que necessita, consolidando assim as práticas excludentes, quanto à presença desse alunado pode provocar a construção de saberes a partir da experiência pautada em um novo olhar frente à diferença: “a escola, portanto, é um espaço contraditório, apresentando tanto práticas de discriminação como de conscientização” (OLIVEIRA, 2006, p.102).

Com o objetivo de superar as contradições no espaço escolar, referentes à negação e exclusão educacional sofrida por grupos de pessoas que não correspondem aos padrões de “normalidade” estabelecidos socialmente (seja por questões étnicas, raciais, seja por questões cognitivas e sensoriais), torna-se imprescindível uma reconceptualização acerca da diferença, implicando no reconhecimento da alteridade e na valorização das potencialidades em detrimento das limitações, conforme aponta Oliveira (2004, p.84):

Os indivíduos são únicos e especiais, possuem capacidades e habilidades para determinadas atividades e para outras não. Pensar a diversidade relativizada ao contexto social, ao processo de interação com o outro significa mudar de perspectiva o olhar para homens e mulheres que apresentam necessidades especiais. Deixar de olhá-los dicotomizados como anormais e incapazes, dirigindo um olhar dialético e contextualizado para a relação “capacidades e incapacidades”, existente em todos os indivíduos.

No estabelecimento de um novo olhar diante da diferença e da diversidade, o estudo das Representações Sociais formuladas no contexto educacional torna-se pertinente a fim de compreendermos como desbravar

caminhos e superar barreiras na construção de práticas educacionais inclusivas.

Segundo Moscovici (2009), as Representações Sociais ocupam “uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa” (p.46). Nessa via, por meio de uma abordagem psicossocial, as RS são compreendidas como um saber comum, um conhecimento partilhado entre pares que apresenta como função a comunicação entre os sujeitos e de algum modo interfere na elaboração de comportamentos (SÁ, 2004).

Neste sentido, as Representações Sociais são conceitos significativos sobre o mundo e que orientam comportamentos. Essas representações estão sujeitas ao processo de transformação, o qual é fomentado na comunicação entre os indivíduos que partilham delas e podem ser desconstruídas pela problematização e refutação de seus modos de compreender o objeto representado.

Assim, torna-se pertinente analisarmos as partilhas dos docentes no contexto da inclusão escolar, a fim de vislumbrarmos como estes compreendem o aluno surdo e sua especificidade linguística.

O ALUNO SURDO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SUSCITADAS NA “INCLUSÃO ESCOLAR”

A lei nº 10.436/2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no art. 1º, parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.01).

Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 que ampara legalmente os cidadãos surdos no seu direito ao uso e difusão da Libras, bem como respalda a formação de professores na perspectiva bilíngue. Em vista disso, a inserção da pessoa surda no ensino regular prescinde de metodologias e estratégias apropriadas a fim de proporcionar uma educação bilíngue. Assim, deve ser considerada a especificidade linguística e a experiência visual do

aluno surdo. Sem isto, a inserção desse aluno no ensino regular pode configurar-se em uma experiência excludente ao invés de inclusiva, como se propõe.

Oliveira (2011) considera que ser surdo “é ver o mundo de uma forma totalmente diferente da ótica de mundo do ouvinte. É apreender conhecimento, significar o mundo e a si mesmo através da visão, daí a importância da língua de sinais para a pessoa surda (p.01). Nessa perspectiva, a experiência visual da pessoa surda extrapola a dimensão de “não ouvir” e compreende o estabelecimento da identidade cultural¹², pois “envolve rituais, linguagens, olhares, sinais, representações, símbolos, modelos convencionais, processos profundamente plurais e culturais” (PERLIN, 2000, p.23).

Diante disso, o contexto da inclusão escolar do aluno surdo deve considerar seus traços de identidade cultural e sua especificidade linguística a fim de promover não apenas a sua inserção física no espaço da escola, mas garantir sua permanência com sucesso. Isto suscita uma interface com o campo das Representações Sociais: O que pensam os docentes sobre o aluno surdo? Que conhecimentos os docentes possuem sobre as especificidades desse aluno? Esse prisma instiga-nos investigar como o aluno surdo é compreendido no contexto da inclusão escolar? Pautamo-nos para isto nas imagens e sentidos que os professores atribuem, neste estudo, ao discente surdo enquanto objeto de Representações Sociais.

Assim, a fim de promover o debate, apresentamos os desenhos elaborados pelos sujeitos e as problematizações concernentes ao processo de exclusão-inclusão escolar do aluno surdo elencados em cinco categorias temáticas: 1) O olhar sobre o surdo de falta e incompletude; 2) O silêncio angustiante; 3) A barreira na comunicação; 4) A prática escolar contraditória; e 5) A sala regular e a sala multifuncional. Tais categorias¹³ estão

¹² A identidade cultural é construída dentro das comunidades, da sociedade, e no caso das pessoas surdas essa identidade cultural é construída nas comunidades surdas. Por isso é importante incentivar o contato do surdo com seus pares, haja vista que a construção de identidades surdas se dá prioritariamente na interação e identificação com outros surdos, compartilhando a linguagem e a maneira concentradamente visual de explorar e sentir o mundo (PERLIN, 2000).

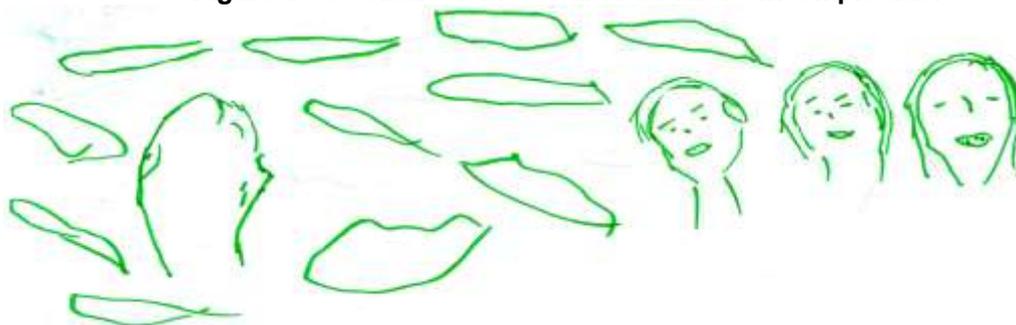
¹³ Vale ressaltar que as categorias apresentadas neste debate foram suscitadas mediante a técnica de elaboração de desenhos, na qual os sujeitos apontaram sua compreensão acerca do aluno surdo enquanto objeto de representação no contexto da inclusão escolar. Depois de elaborarem o desenho, eles explicaram os sentidos que atribuíam à imagem produzida.

intrinsecamente ligadas e apontam a compreensão dos docentes sobre o processo de inclusão escolar e suas vivências.

O professor 1 representou o aluno surdo com o “*olhar*” de falta e incompletude e atribuiu à inclusão desse aluno o *sentido de isolamento e de exclusão*, conforme o exposto na Figura 1 e na sua explicação sobre a elaboração deste desenho:

Eu estou me baseando aqui no caso da sala de aula, os alunos sorrindo, ouvindo, gritando, o professor falando. E o aluno surdo está na dele isolado, calmo porque ele não está ouvindo nada, ele está tentando. Então eu coloquei esse aluno aqui, que está com esse aspecto calado. Ele está tentando, mas não está conseguindo ouvir, ele não está no mundo desse aqui. Então, as vozes, se propagam aqui, mas não o atingem, elas passam. Eu tentei ilustrar dentro do contexto da sala de aula, muitos alunos falando, o professor falando, mas o aluno fica lá. Eles estão todos falantes. Este está sorrindo aqui, o outro falando e esse aqui você vê que ele está isolado. Pouco interage com os outros, ele fica lá na dele. (PROFESSOR 1).

Figura 1 - O “olhar” sobre o surdo de falta e incompletude.



Fonte: elaborada pelo professor 1.

Ao explicar o significado de seu desenho, o professor afirmou que os demais alunos ouvintes conversam, sorriem, ou seja, interagem. O aluno surdo, por sua vez, encontra-se isolado porque as falas não são compreensíveis e, afirma ainda, que o aluno surdo “não está no mundo desse aqui”, ou seja, o surdo não está incluído no mundo que têm como referência os ouvintes¹⁴.

Percebemos no desenho que há o *sentido de falta, também dimensionado como incompletude*, na representação da expressão facial do aluno surdo incompleta, pois apenas a sua cabeça foi registrada com ausência de olhos, sobrancelhas, nariz, boca, enquanto os demais alunos, que

¹⁴ O termo “ouvinte”, de acordo com Quadros (2003), faz referência “a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. Interessante é que os ‘ouvintes’ muitas vezes nem sabem que são chamados desta forma, pois é um termo utilizado pelos surdos para identificá-los enquanto não surdos” (p.89).

correspondem aos ouvintes, são representados com formas mais elaboradas em suas expressões, tais como sorrisos e estão próximos uns dos outros.

Podemos problematizar ainda a simbologia dessa imagem, explicitando uma representação excludente do “aluno surdo”, sem olhos e boca, haja vista que esse aluno é compreendido em um âmbito de pouca expressividade, apartado e conseqüentemente com uma interação prejudicada, marginal.

Com base nessas constatações, é atribuído ao aluno surdo *o sentido de incompletude* e a sua presença na sala é traduzida em *exclusão e isolamento*, registrado no descrito pelo professor 1 “isolado”, “calado”, “calmo”, e na assertiva “tentando (...), mas não conseguindo”, bem como na representação da imagem em que aos ouvintes são delegadas referências de expressões faciais e ao surdo essa caracterização é negada, assim como a sua interação, pois está afastado dos demais.

Nesse ponto, é importante salientarmos também que a falta de representação dos demais órgãos do sentido remete-nos à discussão de que a percepção visual e espacial da pessoa surda não protagoniza o cotidiano da escola, tão pouco a Língua de Sinais é dimensionada como parte da ação pedagógica. Assim, os dados indicam *a valorização do que falta* em detrimento da potencialidade e da experiência visual da pessoa surda, em virtude destas últimas dimensões não ganharem visibilidade no contexto descrito pelo professor 1.

A professora 2 representou na Figura 2 o aluno surdo apontando a ótica de que para a pessoa surda *o silêncio é angustiante* em contraposição à comunicação estabelecida pela modalidade oral entre os demais alunos ouvintes. Desse modo, destacamos que, mais uma vez, *o aluno surdo é representado isolado*, pois apresenta dificuldade de interagir com os colegas ouvintes no contexto da inclusão escolar:

Figura 2 – Silêncio angustiante.



Fonte: elaborada pela professora 2.

Sobre o significado o qual atribuiu ao seu desenho, a professora explicou que este representa: “um menino querendo ouvir e pensando como é angustiante a gente querer ouvir e não ter aquele barulho. Ele está nessa situação. Todo mundo falando com ele: ‘Oi! Olá!’. E ele não conseguindo ouvir.” (PROFESSORA 2). Consideramos nesta assertiva, novamente, a predominância da perspectiva ouvinte no processo de familiarização com a pessoa surda, pois a *experiência da surdez é expressa como silêncio angustiante* em detrimento da experiência visual, mais uma vez desconsiderada.

Botelho (2010) problematiza os estigmas atribuídos às pessoas surdas e o seu silêncio no cotidiano escolar, pois considera que os surdos enfrentam situações de dificuldades de aprendizagem devido à metodologia de ensino inadequada e isso corrobora para que os estigmas de inferioridade sejam construídos e validados. Em virtude disso, afirma que “tais formas de pensar são calcadas em falsas definições, que arrasam a expectativa em relação às capacidades dos surdos, e reforçam crenças preconceituosas em relação à surdez.” (BOTELHO, 2010, p.20).

Além disso, desvela-se nas representações excludentes, ora debatidas, os “não-ditos” e os “silêncios” dos sujeitos negados, inferiorizados. Segundo Pollak (1989), esses “silêncios” e “não-ditos” existem, refugiados e escondidos, nas “zonas de sombra” e ancoram-se “na angústia de não encontrar uma

escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos” (POLLACK, 1989, p.6).

A função do *não-dito* é utilizada como uma medida de proteção quando o sujeito estigmatizado considera que será negligenciado, ridicularizado ou punido por sua identidade, de maneira que silencia a sua resistência, o seu pertencimento. Assim, “na ausência de toda possibilidade de se fazer compreender, o silêncio sobre si próprio – diferente do esquecimento – pode mesmo ser uma condição necessária (presumida ou real) para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente” (POLLACK, 1989, p. 11).

Consideramos que a exclusão-negação imbui o olhar sobre o outro na medida em que é visto como o inferior, o anormal, o isolado e o silenciado, dentre outros estigmas. No âmbito escolar, a não familiarização diante do aluno surdo impossibilita a construção de sistemas educacionais inclusivos, haja vista que o desconhecimento e a negação das especificidades desses educandos fortalecem o estabelecimento de “barreiras atitudinais”¹⁵ diante da diferença. Dessa maneira, configuram-se representações excludentes e opressoras o “outro negado”, o “isolado”.

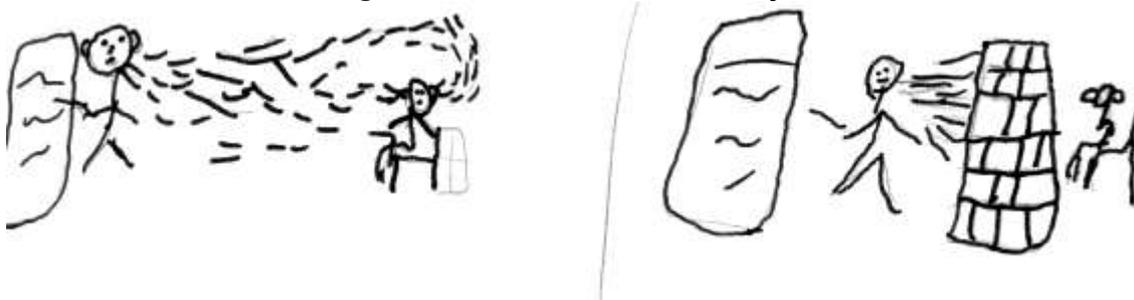
Evidencia-se então, a necessidade de desconstruir as zonas de sombra, nas quais os estigmatizados, os excluídos, os silenciados são submersos. Faz-se necessário rompermos com esse estabelecimento da diferença como inferioridade, bem como devemos promover a equidade e permitir que os silenciados usem suas “vozes” e seus “sinais”, no caso dos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais, de maneira que construam e exponham seus discursos antes não-ditos na escola inclusiva, diminuídos e até mesmo execrados no contexto de escolarização, a fim de que os docentes possam reelaborar as suas representações excludentes e construam representações de que os alunos surdos têm o que dizer, podem interagir e são tão capazes quanto os alunos ouvintes.

Em consonância com o silêncio, os não-ditos, as zonas de sombras materializadas nas barreiras que consolidam a exclusão socioeducacional da

¹⁵ Termo utilizado por Carvalho (2000). Empregamos barreira atitudinais em referência às ações que legitimam e perpetuam a negação e a exclusão diante das pessoas com necessidades educacionais especiais.

peessoa surda, apresentamos a representação da barreira na comunicação expressa na Figura 3 pelo professor 3:

Figura 3 – A barreira na comunicação.



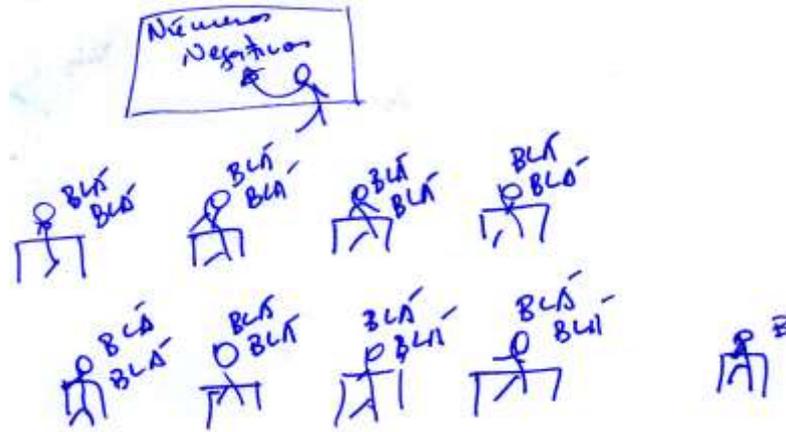
Fonte: elaborada pelo professor 3.

O professor 3 atribuiu à inclusão escolar o *sentido de prejuízo para o aluno surdo e incapacidade* referente às dificuldades enfrentadas pelos docentes. Nesta perspectiva, afirmou que a questão da comunicação é fundamental para a aprendizagem e expôs que na primeira situação, à esquerda da Figura 3, o aluno surdo é oralizado e por isso o professor considera estabelecer alguma comunicação, haja vista que na sua compreensão o aluno entende o que ele fala. E na segunda situação, à direita da Figura 3, registrou um *muro que simboliza a barreira na comunicação*, expressou ainda o docente que tal impedimento o separa do aluno surdo que não oraliza e nem realiza leitura orofacial.

Vale situar que a compreensão e valorização da oralização como promotora da comunicação está baseada na perspectiva do ouvintismo¹⁶ (SKLIAR, 1999; 2001). Outrossim, concernente a problemática da ação docente, a professora 4 elaborou a Figura 4, na qual representa o que considera ser uma prática contraditória:

¹⁶ De acordo com Skliar (1998), o ouvintismo compreende “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam práticas terapêuticas habituais”. (p.15).

Figura 04 – A prática escolar contraditória.



Fonte: elaborada pela professora 4.

A professora atribuiu à inclusão o *sentido de frustração e limitação por parte dos professores*. Ao explicar seu desenho destaca a *contradição da prática docente na “inclusão escolar”*, pois aponta que os alunos ouvintes conversam entre si - enquanto ela ministra sua aula - e a aluna surda está isolada, identificada pela letra B à direita da Figura 4. Desse modo, a docente explica: “na turma o que mais tem é barulho, não sei se ela consegue captar. Uma contradição barulho aqui e aqui, e o silêncio, uma acomodação” (PROFESSORA 4).

Somado ao *sentido de silêncio e acomodação*, salientamos nas imagens apresentadas a ausência do debate do papel da Libras na educação da pessoa surda, pois mesmo diante de uma orientação de educação bilíngue para os surdos no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais foi silenciada nessas representações, deixando implícita a falta de familiarização com essa língua nas práticas desenvolvidas na sala regular no contexto da educação inclusiva.

A professora 5, por sua vez, ao elaborar a sua representação sobre o aluno surdo, é a única docente que faz um paralelo entre a prática de ensino realizada na sala regular e a sala de recursos multifuncionais, espaço em que atua com esses alunos. Agrega-se a isso o fato de ser a única docente a trazer a Língua Brasileira de Sinais para o debate. Vejamos:

Figura 05 – A sala regular e a sala multifuncional



Fonte: elaborada pela professora 5.

Segundo a professora em questão, seu desenho problematiza o ensino na sala regular: “representa a professora falando e o surdo em pé sem entender nada!” (P05). Diante disso, no contexto da inclusão escolar da pessoa surda, ao se adotar uma prática voltada para a oralidade ocasiona-se uma dimensão de exclusão, mediante a “permanência excludente” deste aluno, pois ele está presente, mas a sua presença é desconsiderada.

A docente também aponta as disposições dos mobiliários e a prática pedagógica representadas na “sala regular” e na “sala multifuncional”. Na primeira, as carteiras estão enfileiradas, a professora fala e o aluno escuta. Vale ressaltar que o desenho indica o movimento do aluno surdo, que saiu de sua carteira para ficar em pé de frente para o quadro, haja vista que se observasse da posição de sua carteira, a professora estaria falando virada de costas para ele. Destacamos ainda o balão do aluno surdo que expressa uma exclamativa: “Uai!”. Esta seria uma exclamativa de inquietação do aluno diante do contexto descrito.

Já na sala multifuncional, as cadeiras estão dispostas em torno de uma mesa redonda. Isto possibilita que todos se visualizem de frente, alunos e professora, bem como o desenvolvimento de uma prática dialógica. Além disso, observamos não haver registros de oralidade no espaço da sala multifuncional (sala de recursos multifuncionais).

Enquanto limites da prática desenvolvida no AEE para surdos, a professora 5 assevera a duração do atendimento que ocorre entre 1 e 2 horas, duas vezes por semana na sala de recursos multifuncionais, em turno diferenciado do ensino na sala comum. O horário reduzido dificulta contemplar os três momentos assegurados no AEE para alunos surdos: o ensino da Libras, o ensino em Libras e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Outro ponto problematizado pela docente 5 é a inexistência de articulação do trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais com o trabalho dos docentes da sala regular.

Nesse debate, compreendemos que as representações servem para nortear as práticas pedagógicas, de modo que se o professor atribui aos alunos com necessidades educacionais especiais baixas expectativas de aprendizagem, reforça, assim, estigmas e práticas limitantes. Dialeticamente, a presença destes alunos pode provocar mudanças a partir da assunção de uma postura que problematize o contexto e as condições oportunizadas pela escola, mediando, deste modo, a construção de práticas comprometidas ética e politicamente com a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial dos alunos com necessidades especiais.

No que tange ao aluno surdo, devem ser desenvolvidas práticas de educação bilíngue as quais valorizem sua experiência visual e sua especificidade linguística, já que não se pode perder de vista a responsabilidade da escola diante da necessidade de aquisição e uso da Língua Brasileira de Sinais em todos os âmbitos de seu processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa investigação o aluno surdo é representado como isolado, silenciado, que sofre prejuízo e não assume o papel de agente participante e transformador. É conveniente pontuarmos que tais representações negativas, apresentadas pelos professores, podem se materializar em práticas excludentes, orientadas por suas formas de pensar, comunicar, compreender, por isso devem ser problematizadas a fim de serem reelaboradas mediante o conhecimento acerca da especificidade da pessoa surda, sua língua e suas

produções para que os docentes possam elaborar e partilhar representações positivas.

Diante disso, existem barreiras atitudinais, metodológicas e linguísticas postas no processo de inclusão escolar, tais barreiras precisam ser enfrentadas e vencidas, haja vista que para alcançar a construção de sistemas educacionais que respeitem e valorizem as diferenças, enquanto teias da complexidade humana, não podemos desconsiderar as especificidades inerentes ao aluno surdo, em favor de uma forma de saber e ensinar fundamentada na experiência da maioria ouvinte.

Isto posto, não cabe em nome da inclusão promover uma prática excludente para o aluno surdo, na qual apenas o acesso físico é possibilitado sem a garantia de usufruto de uma educação bilíngue de boa qualidade. Nessa via, torna-se urgente partilhar um contexto educacional que permita a desconstrução de representações estigmatizantes e opressoras sobre o aluno surdo, de modo que consolide a construção de saberes e práticas que compreendam o investimento em uma política educacional bilíngue.

Assim, em um contexto bilíngue almeja-se promover a apropriação de conhecimento por meio da Língua Brasileira de Sinais em espaços sociolinguísticos favoráveis ao desenvolvimento da pessoa surda, implicando em proporcionar o uso da Libras não apenas no Atendimento Educacional Especializado, promovido na sala de recursos multifuncionais, e sim, na prática educacional da sala regular e dos demais espaços da escola, por meio de profissionais intérpretes de Libras, de professores bilíngues, professores surdos e demais estratégias que visem o bilinguismo assegurado legalmente aos cidadãos surdos brasileiros.

Portanto, faz-se necessário debatermos e promovermos o processo de escolarização do aluno surdo, comprometido com o investimento em formação inicial e continuada de profissionais bilíngues que possam difundir uma prática educativa significativa e não apenas a inserção física desse aluno na escola sem a atenção devida à sua especificidade e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/DecretoD/5626.htm>. Acesso em: 27 de dez. 2005.
- _____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394*. Brasília. DF: Senado Federal, 1996.
- _____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acesso em: 07 de jan. 2008.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2010.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- JODELET, Denise. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2005.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividades*. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 4, p. 51-84.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.61-77.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.

_____. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, L.de A.R; MELO, F.R.L. de M; PIRES, J; PIRES, G.N. da L. (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2006.

_____. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: BAPTISTA, C.R; BARRETO, M.A.S.C; JESUS, D M. de; VICTOR, S.L. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, Maria. O que significa ser surdo? *Revista virtual de cultura surda e diversidade*. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/relato.php>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

PERLIN, Gladis T. T. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividades*. São Paulo: Lovise, 2000. cap. 2, p. 23 -28.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 1998. cap. 3, p. 51-73.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução do francês de Dora Rocha Flaksman. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2278/1417> > Acesso em: 03 set. 2010.

QUADROS, Ronice Muller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/ exclusão. In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). *Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos*. n. 05. Florianópolis: 2003, p. 81-111.

_____. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UEPA ACERCA DA PESSOA SURDA

Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva-UEPA¹⁷
José Anchieta de Oliveira Bentes-UEPA¹⁸

Resumo:

Este trabalho é um recorte da dissertação de Mestrado em Educação realizada na Universidade do Estado do Pará/UEPA. Nesta pesquisa trazemos para o debate as Representações Sociais de discentes do curso de Letras-Libras da UEPA sobre a pessoa surda. Nossos objetivos propostos foram analisar as Representações Sociais dos alunos acerca do surdo; caracterizar o perfil dos alunos do curso de Letras-Libras da UEPA; identificar as concepções que os alunos atribuem ao surdo. Esta foi uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. Os participantes da pesquisa foram 58 alunos do curso de Letras-Libras tendo como critério de escolha dos sujeitos o interesse dos mesmos de contribuir com a pesquisa. Utilizamos como aporte teórico os Estudos surdos, os Disability Studies e a Filosofia relacional dialógica. O levantamento de dados se deu a partir de questionário no qual os alunos responderam a pergunta: “para você o que é ser surdo?”. Os dados foram baseados na análise de conteúdo a partir das falas dos entrevistados. Os resultados evidenciaram que 51,7% dos discentes do curso de Letras-Libras baseiam-se no discurso da diversidade afirmando que o surdo “é igual a qualquer outro”, “é igual ao ouvinte”; 19% baseiam suas Representações Sociais nos discursos da normalidade, os quais afirmaram que “o surdo é deficiente” “; e 29,3% apresentaram Representações Sociais baseadas na diferença como alteridade, afirmando que o surdo “é visual”, o surdo “é usuário da Libras” e o “surdo é bilíngue”. Conclui-se que a maioria das Representações Sociais elencadas pautam-se no discurso da diversidade, contudo a diferença como alteridade também evidencia um número significativo de representações. Acredita-se que o curso contribui para desconstrução de Representações Sociais negativas acerca do surdo.

Palavras- Chave: Letras-Libras; Representações Sociais; Pessoa Surda.

INTRODUÇÃO

As representações acerca da surdez vêm tomando novas direções. Durante vários anos essas concepções foram alicerçadas somente no modelo clínico da surdez, compreendendo-a apenas como uma lesão. Contudo, atualmente, esse panorama está se modificando. Para Skliar (1998, p. 7) “o que estão mudando são as concepções do sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre as políticas educacionais [...]. Desta forma,

¹⁷Mestre em Educação (UEPA). Professora da Universidade do Estado do Pará. cynthiafranca@yahoo.com.br

¹⁸Doutor em Educação Especial (UFSCAR). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. anchieta2005@yahoo.com.br

o olhar sobre o surdo muda de direção saindo do viés da medicalização para novos rumos, os quais nos guiam para o modelo socioantropológico possuidor de “uma visão de minoria sociolinguística e cultural da surdez” (SLOMSKI, 2010, p. 41).

Diante dessas mudanças de representações e com a demanda crescente dos surdos em sala de aula percebemos a importância de conhecer quais são as concepções que existem hoje acerca do surdo. Assim para buscarmos identificar tais representações, escolheu-se como lócus o curso de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará (UEPA) por ser um curso novo na instituição. Os seus discentes foram tomados como sujeitos da pesquisa, pois eles serão os professores dos alunos surdos. Com isso, frisamos a importância de compreender como esses discentes de Letras-Libras da UEPA entendem esse “outro” que é surdo, já que sairão da universidade habilitados para atuar com este público nos ambientes educacionais.

Diante do exposto e na perspectiva de compreender o problema apresentado, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as Representações Sociais dos alunos acerca do surdo e como objetivos específicos: caracterizar o perfil dos alunos do curso de Letras-Libras da UEPA; identificar as concepções que os discentes atribuem ao sujeito surdo; e verificar a partir das ementas das disciplinas em que o curso contribui para as representações das pessoas surdas.

Ao trabalharmos com Representação Social, temos o intuito de tornar os discursos mais explícitos no tocante à possível existência de preconceitos sobre os surdos, da mesma forma que se pode evidenciar posicionamentos os quais orientem ao reconhecimento do surdo como diferente, como pessoa, com sua singularidade.

Este estudo traz a contribuição de Moscovici (2011) e Jodelet (2001) principais representantes da abordagem processual. Combinamos esta abordagem com os aportes teóricos dos Estudos Surdos, das *Disability Studies* e da Filosofia relacional dialógica para embasar nossas subcategorias analíticas que são: normalidade, diversidade e diferença como alteridade, isso por ser uma pesquisa que se relaciona com o contexto da surdez e de como os surdos foram e ainda são representados socialmente.

As representações acerca dos surdos foram perpassadas pela compreensão da surdez embasada no discurso médico-positivista que a entende como um “defeito”, direcionando a buscar incessantemente por um padrão que no caso dos surdos significou oralizar, rejeitando, por conseguinte, a língua de sinais. Contudo, este olhar clínico está tomando outros rumos e sendo ressignificado para outras formas de olhar – como diversidade, como diferença ou como alteridade – saindo da normalidade, de acordo com Lopes (2011), que frisa a surdez a partir da presença de um olhar mais social.

Contudo, o uso da palavra oralizada pelo surdo conferia – ou ainda confere – a ele uma suposta normalidade. Esta concepção oralista alicerçada na normalidade influenciou a educação dos surdos e proibiu o uso da língua de sinais por eles, reforçando os embates epistemológicos dicotomizados entre os que defendem a oralização e o uso de gestos e/ou sinais na sua educação.

Essa oposição se apresenta numa ordem que de acordo com Lopes (2011)

Trata-se de uma lógica hierarquizada em que uns, através do domínio do saber, articulam o poder de uma forma que “empalidece” a ação e as representações daqueles que, no campo de lutas das relações sociais, não conseguem se colocar com força suficiente para não ceder à dominação. O outro, daquele que necessitamos para podermos nos distinguir e para nos constituirmos como diferentes, passa a ser visto como um representante de uma categoria de sujeitos da qual devemos nos manter distantes para não nos tornarmos o mesmo (p. 43) (grifo da autora).

Essa busca pela normalidade e a hierarquia ouvintista obstruiu o direito do surdo de ser diferente, pois instituiu a audição como o padrão esperado e o forçou a se portar como ouvinte. Assim, este “poder operando sobre cada indivíduo transforma cada um em um caso que pode ser medido, exibido, descrito, classificado, excluído e normalizado” (LOPES, 2011, p. 46).

A educação em suas práticas aliou-se à ideia de normalidade e transformou o espaço pedagógico em clínico. Esses “discursos clínicos, visivelmente conectados com os discursos pedagógicos, enunciam a deficiência auditiva e definem pedagogias ditas ‘especiais’” (LOPES, 2011, p. 54), também conhecidas como pedagogias corretivas.

O discurso médico-positivista fez com que os surdos deixassem de ser alunos passando a ser pacientes, uma representação forte dentro das instituições de ensino. A pedagogia corretiva buscou “normalizar” aqueles que

fugiam ao padrão social ouvinte. Essa busca de oralização do surdo é uma forma de busca pela normalidade, já que a surdez é concebida como algo fora do normal quando compreendida como lesão. Essa intensa procura pelo que é considerado o padrão – no caso ouvir – permeia todo o processo educacional dos surdos e gera representações.

Esse tipo de educação só diminui a possibilidade de uma educação significava para o surdo e confirma a tentativa de normalização. Essa busca pela normalidade permeou a educação de surdos por um longo tempo através das atitudes opressoras da oralização. Por esses embates entre a língua oral e a língua de sinais constituiu-se o sujeito surdo e com ele as representações que se criaram e se modificaram ao longo dos tempos.

Neste contexto e entre esses embates, os surdos se construíram como uma comunidade linguística e conquistaram vários direitos, entre eles a Libras reconhecidas pela Lei 10.436/2002 como a língua da comunidade surda, surgindo, assim, os cursos de formação de professores da Língua Brasileira de Sinais. Porém quem são esses discentes que adentram nestes cursos de Letras-Libras? O que sabem sobre o surdo?

Assim, diante desta realidade esperamos com esta pesquisa contribuir para compreensão de quem são esses discentes e como estes comunicam e compartilham suas Representações Sociais sobre os surdos, sem perder de vista o ambiente no qual estão inseridos, no caso o curso de Letras-Libras, pois é neste contexto que circulam as representações que se quer identificar.

A TRAJETÓRIA TEÓRICA – METODOLÓGICA

O objeto desta pesquisa são as “Representações Sociais de discentes do Curso de Letras-Libras sobre o surdo”. Trata-se de um objeto discursivo obtido por meio de pesquisa de campo de abordagem qualitativa, pois “[...] o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o ‘como’” (GAMBOA; SANTOS, 2009, p. 44). Desta forma, por pretender identificar as Representações Sociais de um determinado agrupamento acadêmico, a pesquisa se configura como uma investigação do fenômeno humano.

Por ser uma pesquisa orientada pela Teoria das Representações Sociais, indicamos nela inicialmente o que se compreende como Representações Sociais. Estas são resultantes da relação humana, que são construídas a partir da comunicação. Cabecinhas (2004, p. 126) afirma que “as Representações Sociais são contextualizadas como saber funcional ou teorias sociais práticas. Estas permitem a organização significativa do real e desempenham um papel vital na comunicação [...]”.

A questão central deste estudo está em problematizar as representações dos participantes da pesquisa, os discentes do curso Letras-Libras, a respeito dos surdos. A pergunta principal é: “quais Representações Sociais possuem deles?” E para respondê-la, toma-se como base a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, p. 41) que “são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”.

No levantamento de referencial teórico, a pesquisa alicerçou-se em Serge Moscovici (2011) e Denise Jodelet (2001), teóricos das Representações Sociais a partir da abordagem processual. Foram utilizados também teóricos dos Estudos Surdos, uma vertente de pesquisa em educação na qual “as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 05); dos *Disability Studies* que trazem uma abordagem sociocultural da deficiência ao afirmar que “o ‘problema’ não é a pessoa com lesão; o problema é a maneira que a normalidade está sendo construída para criar o ‘problema’ da pessoa deficiente” (DAVIS, 2006, p. 3); e da filosofia relacional-dialógica, que retrata o ser humano como ser relacional, contribuindo para a compreensão da diferença como alteridade, a partir de autores como Buber (1973), Freire (2004) e Zuben (1973)

Neste estudo, utilizamos também a pesquisa documental para análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras-Libras e das fichas de dados dos seus discentes, usadas para caracterizar as turmas.

Nossa pesquisa foi dividida em dois momentos. Primeiramente, foi solicitado à coordenação do curso seu Projeto Político Pedagógico para apresentar sua trajetória histórica. Esta análise documental “é bastante

recomendável visto que o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere o objeto de pesquisa” (OLIVEIRA 2008, p. 90).

Requisitamos também as fichas de dados dos alunos das três turmas do curso de Letras-Libras. Estas fichas são preenchidas logo no primeiro dia de aula do curso ao ingressarem na universidade e possuem dados de identificação por meio de perguntas objetivas e subjetivas. É um documento utilizado para traçar o perfil dos alunos e saber de sua aproximação com a Libras. De posse desse documento, analisamos e quantificamos as respostas, deste modo constituindo a caracterização dos discentes. É interessante destacar que no total de fichas dos discentes obtivemos um valor igual a 98 das três turmas. Contudo, o número de sujeitos que responderam a questão da pesquisa foi inferior, somando um total de 58 participantes.

No segundo momento da pesquisa de campo, utilizamos o questionário como técnica de coleta de dados, pois através dele podemos obter vários tipos de informações sobre diversos assuntos que se deseja pesquisar (OLIVEIRA, 2008)

Desta maneira, optamos por esse instrumento para o levantamento de dados com a finalidade de alcançar um número significativo de discentes das três turmas da UEPA. O questionário foi construído para revelar o senso comum acerca da pessoa surda, o qual segundo Jodelet (2009) deve estar relacionado a um objeto e a um sujeito.

Quanto ao tipo de questionário, decidiu-se por perguntas abertas a qual Bentes e Távora (2011, p. 116) afirmam ser questões “que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões”. A questão chave foi: “*Para você, o que é ser surdo?*”.

Já com o questionário em mãos e após a análise das fichas de dados, entramos em contato com a turma “T¹⁹” em 25/02/2014 para uma conversa prévia sobre a pesquisa e expor o projeto.

Segundo Oliveira (2008, p. 83)

Quanto à aplicação dos questionários, é necessário uma ‘dose’ de sensibilidade para ‘conquistar’ o pesquisado(a) a fim de que ele(a) se sinta motivado, bem à vontade para responder e tenha a consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento.

¹⁹ Para preservar a identidade das turmas decidimos chama-las de “D”, “T” e “Q”

Após conversarmos com a turma, apresentamos o questionário para que respondessem. Assim foi feito com a turma que chamamos de “Q” em 10/03/2014 e com a turma “D” em 18/03/2014. O questionário nos possibilitou obter dados importantes referentes às atitudes e às opiniões que se tornam fundamentais nesta pesquisa, por ela tratar de Representações Sociais.

Para análise dos dados foram submetidos à categorização conforme proposta pela análise de conteúdo. Bardin (1995, p. 38) afirma que a análise de conteúdo se constitui de “um conjunto de técnica de análise das comunicações, e que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo da mensagem”.

O LÓCUS: O CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Este curso de Letras-Libras foi criado em 2012 para atender a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005. Esta criação se justificou pelos critérios estabelecidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso:

- 1) A UEPA reconhece e integra a Rede de Instituições Brasileiras para o desenvolvimento do Ensino de Libras.
- 2) A necessidade de promover a formação de professores bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) para atuarem de forma competente nos diversos contextos escolares.
- 3) O reconhecimento do profissional tradutor e intérprete de Libras pela lei de n. 12. 319 de 2010 que propõe a formação desse profissional pelas instituições de educação superior.
- 4) A crescente demanda de alunos com Surdez matriculados no ensino regular.
- 5) As ações afirmativas desta IES direcionadas a inclusão de Pessoas Surdas.
- 6) O compromisso com a formação inicial e continuada dos profissionais para que em seus papéis sociais sejam capazes de interagir em diversos contextos.
- 7) A promoção da acessibilidade comunicacional das pessoas surdas estabelecidas em documentos legais (UEPA, 2011, p. 32)

É um curso ofertado no município de Belém no campus I do Centro de Ciência Sociais e Educação (CCSE), configurando-se como anual, regular e presencial. Possui uma carga horária total de 3.320 horas/aula e anualmente são ofertadas e preenchidas 40 vagas, sendo que no primeiro ano (2012) foram ofertadas e preenchidas vagas no turno vespertino, no segundo ano (2013) no

turno matutino e no terceiro ano (2014) no noturno²⁰. Este curso tem como objetivos:

Promover a formação do professor de Libras para atuar no ensino de primeira e segunda língua.
Desenvolver competências didático-pedagógicas no ensino de Libras como primeira e segunda língua.
Orientar os graduandos sobre a reorientação curricular para estudantes surdos.
Promover a formação do professor de Libras.
Fomentar atividades de pesquisa sobre Educação de Surdos, Linguística aplicada à língua de sinais, Educação de Surdos e novas tecnologias, Educação Bilingue para surdos (UEPA, 2011, p. 34)

Seus princípios filosóficos pautam-se na concepção socioantropológica de educação “que respeita e valoriza as diferenças por meio de uma educação bilíngue (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), provocando uma ruptura com o monolinguismo presente na sociedade” (UEPA, 2011, p. 34). Tais preceitos além de se preocuparem em distanciar as barreiras comunicacionais ainda presentes entre surdos e ouvintes, também buscam romper com a segregação que mantém os surdos em guetos compreendidos como fora do padrão.

A estrutura curricular do curso está dividida em 3 (três) eixos:

O eixo um (01), de formação básica, contempla estudos linguísticos e o referencial teórico comum da formação de professores no campo da linguística e da literatura.
O eixo dois (02), de formação específica, direciona o conhecimento específico da linguística aplicada a língua de sinais como primeira e segunda língua.
O eixo três (03), de formação pedagógica, orienta a formação pedagógica na área da docência de Libras (UEPA, 2011, 36).

A partir dos eixos temáticos apresentados, os futuros professores de Libras formados pela UEPA ao término de seu curso deverão ter em sua competência, segundo o PPP:

Conhecimento teórico-prático para exercer a função docente na realidade educacional brasileira, nos variados níveis de ensino;
Formação ética e crítica que lhe permita analisar e vivenciar a educação multicultural, a partir de uma compreensão pluralista da realidade sociocultural;
Capacidade de inserir a metodologia de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos com metodologia de Língua 2 e do ensino Língua Brasileira de Sinais como Língua 1 nas as reorientações curriculares necessárias (UEPA, 2011, p. 35)

Diante do exposto, percebemos a preocupação desse curso em formar profissionais com qualidade para o mercado de trabalho: que possuam representações positivas dos surdos, que reconheçam suas especificidades,

²⁰ Não houve vestibular para o curso de LETRAS-Libras para ingresso em 2015.

desenvolvam suas potencialidades e implementem uma educação bilíngue em sua prática pedagógica.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao analisar os dados no primeiro momento constatamos que o curso de Letras-Libras está caracterizado como:

Quadro 1 - Perfil dos discentes do Letras-Libras da UEPA

Perfil	Total
Feminino	79,6%
Escolha em função de aprender Libras	56,6%
Ainda não usam a Libras em nenhum momento	62,2%
Não participou de curso de Libras	44,9%
Não possuem nenhum contato precedente com surdos	56,1%

Fonte: elaboração própria

Analisando de forma geral, percebemos que a maioria dos discentes que escolheram o curso de Letras-Libras é do sexo feminino, o que reforça que o magistério é caracterizado por mulheres. Identificamos também que são muitos ainda que entraram no curso sem ter um mínimo conhecimento de Libras e sem possuir sequer experiência no contexto da surdez, que se faz necessária enquanto ambiente linguístico, o que pode ser um problema, já que serão professores dessa língua. Muitos procuram o curso influenciados pela Lei e pelo Decreto de Libras, no anseio de aprender a língua. Contudo se faz necessário suplantar esses não conhecimentos no decorrer do curso, da mesma forma que deverão no transcorrer da graduação ter contato com a comunidade surda para aperfeiçoar sua língua.

O segundo momento foi a análise das Representações Sociais de 58 discentes adquirida a partir da pergunta “*Para você, o que é ser surdo?*”. As respostas foram separadas a partir das subcategorias eleitas quantificadas e analisadas.

As subcategorias analíticas eleitas a partir das falas dos entrevistados foram: normalidade, diversidade e diferença como alteridade. Assim trazemos os conceitos de cada uma no quadro a seguir:

Quadro 2 - subcategorias analíticas

Normalidade	Diversidade	Diferença como alteridade
O termo “normalidade” vem de norma e de acordo com Skliar (2003, p. 169) “Norma[...]demarca uma arte de seguir preceitos e corrigir erros”. Assim a normalidade se refere ao corpo normal.	Nas palavras de Davis (2013, p. 3): “a diversidade pode muito bem ser vista como a ideologia que abre mercados livres de consumidores argumentando que todos são iguais, apesar das diferenças superficiais como raça, classe ou gênero”.	“Quando ocorre o encontro com ‘outro’ ocorre a reciprocidade. É nessa relação de reciprocidade que se concebe o ‘outro’ no modo de respeitar sua especificidade” (BUBER, 1973)

Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas obtidas, identificamos informações relevantes a respeito das três turmas e as separamos pelas subcategorias, como apresentamos a seguir:

As Representações Sociais baseadas na normalidade se mostraram em um percentual de 19%, indicando representações caracterizadas aqui como normalizadoras. Isto significa dizer que usaram termos como “deficiência auditiva”, “anomalia auditiva”, “problema auditivo”, “perda de audição”, termos utilizados na área médica e que pressupõem que o referente, o aluno, precisa de cura, de tratamento. Podemos identificar nas falas dos discentes ao serem questionados com a pergunta “para você o que é ser surdo?”

A pessoa surda é *deficiente* visto que não possui um canal de informações que é a audição (Edite, turma D).

Uma pessoa que nasceu ou *perdeu o sentido da audição*. Quando nasce surda a pessoa é totalmente desprovida de audição (Adélia, turma Q).

Alguém que pode conviver em sociedade como *alguém que pode escutar* (Ada, turma Q).

É alguém que *não consegue ouvir* o que a outra pessoa diz. (Jacy, turma Q).

Percebemos que as falas dos discentes acima estão ancoradas no discurso do surdo como “não ser capaz”, “não ser eficaz”, que “lhe falta algo”, ou que “pode escutar”. Tais inferências estão objetivadas na imagem de que o “surdo é deficiente”. Neste sentido, necessitamos compreender o que é “ser deficiente”. Segundo Ribas (2003, p.12), “[...] a palavra ‘deficiente’ tem um significado muito forte. De certo modo, ela se opõe a palavra ‘eficiente’. Ser

‘deficiente’, antes de tudo, é não ser ‘capaz’, não ser ‘eficaz’”. Essas concepções da surdez enquanto “deficiência” são representações produzidas no cotidiano por indivíduos que

olham para surdez e para os surdos a partir de uma posição ouvintista. O que fazem para “imaginar-compreender” esse “outro” é projetar-se para o seu lugar, mas sempre carregando suas próprias significações de ouvintes; Olham a surdez como uma falta, um dano, um prejuízo à normalidade; Olham a surdez como a ausência da fala. “Não ter a fala” pressupõe, em uma sociedade oral, a mudez; dito do outro modo, pressupõe “ausência” de pensamento ou, pelo menos, pressupõe que o surdo não tem o que dizer; Por conhecerem um surdo, generalizam seus comportamentos e saberes para todos os surdos. Por exemplo, se a pessoa conhece um surdo que fala e faz leitura labial, parte do pressuposto de que todos os surdos podem falar; Olham o surdo como se eles fossem um estranho, um estrangeiro; Consideram a surdez uma condição que coloca os surdos em um mundo à parte, às vezes indesejáveis porque desviante (LOPES, 2011, p. 51).

Evidencia-se assim mais uma representação negativa acerca do surdo pautada na normalidade. A não aceitação fica evidente quando Ada, aluna de Letra-Libras, afirma que o surdo “é alguém que pode escutar”. O surdo passa então a não ser aceito pela sua condição. A discente busca no discurso normalizá-lo, enquadrá-lo à condição de possível ouvinte. Outras alunas, como Edite e Adélia afirmam que a pessoa surda é “deficiente²¹” repetindo também o discurso na visão médico-patológica. Essa representação está pautada no entendimento de “que falta algo” e também como um “ser” que não compreendo.

As Representações Sociais pautadas no discurso da diversidade tiveram um percentual de 51, 7% do total de 58 discentes que responderam a pergunta “Para você o que é ser surdo?”. Os discentes responderam que a pessoa surda é

Uma pessoa normal, que se difere por ter uma especificidade auditiva, o que não impede a mesma de viver harmoniosamente em sociedade (Joice, turma D).

Um ser humano como qualquer outro [...] capaz de ter uma vida social normal (Samara, turma Q).

Uma pessoa igual as outras (Marluce, turma T)

²¹ Aqui o termo deficiente está explicitamente com o sentido de lesão, em que o problema é individual. Há outra leitura deste termo, dada pela abordagem social, quando esta afirma que a deficiência não está no sujeito e sim no ambiente ou nas relações com quem convive, que se torna um obstáculo para comunicação ou locomoção.

Agora, nesta subcategoria, o discurso é que ele é “normal”. Tais discursos dos discentes estão ancorados na ideia de que o surdo é “sujeito e cidadão normal”, com a objetivação que remete à imagem de “uma pessoa normal”. Representar o surdo como “normal” é uma forma ideológica de mascarar as peculiaridades do surdo. Deste modo, é uma forma de ocultar a diferença apresentando os surdos como iguais, desconsiderando suas especificidades, descaracterizando-os enquanto seres diferentes²².

No posicionamento dos discentes, aparentemente, há uma atitude positiva de identificar os surdos como normais como os demais integrantes da sociedade. Mas fazendo isso, implicitamente estão anulando suas especificidades.

Embora o discurso da diversidade pregue que todos sejam iguais apesar das diferenças, Bhabha (1998) afirma que este discurso na verdade tenta esconder, negar as diferenças, colocando todos no mesmo patamar de igualdade. Essa afirmação dos discentes do Letras-Libras pode ser problemática, pois remete ao seguinte raciocínio: o surdo é igual ao ouvinte, portanto se não há diferenças, não há motivos para metodologias e recursos diferenciados, porque todos supostamente aprendem do mesmo jeito.

Tais discursos não garantem igualdade de oportunidade, pois podem implicar em não considerar as diferenças da pessoa surda, uma vez que não se considera sua língua e suas especificidades.

Neste sentido, essa é uma relação de poder na qual o ouvinte aceita o surdo a partir da condição de ser igual, para que sua diferença não se sobressaia, admitindo-se o “outro”, mas sendo indiferente a ele. Destarte, o sentido de igualdade pode se interpretado como anulação das diferenças, bem como considerado “um princípio formal da democracia, o que equivale a dizer que todos são iguais em direitos e obrigações estabelecidos nos termos constitucionais” (CARONE, 1998, p. 174). Neste sentido, “a igualdade é sempre mencionada como sinônimo de paridade, de uniformidade de direito [...]” (CARVALHO, 2010, p. 69), o que quando mal interpretado pode ocasionar a anulação das especificidades.

As Representações Sociais pautadas na diferença como alteridade são percebidas em um percentual de 29,3% dos participantes da pesquisa. As

²² “Ser diferente” a que nos referimos aqui é o diferente como alteridade.

formulações consideradas nesta subcategoria foram: 1) “o surdo é usuário da Libras, 2) “o surdo é um ser visual”, 3) “o surdo é bilíngue”, 4) o surdo é “pessoa aprendente”, 5) o surdo é “cidadão de direitos” e 6) o surdo “sofre discriminação”. Escolhemos as Representações “o surdo é usuário da Libras” e “o surdo é pessoa aprendente” para a análise.

Podemos identificar a representação “o surdo é usuário da Libras nas falas a seguir:

[ele é] usuário de uma língua não-oral que atribui ao surdo a uma perspectiva diferente da língua e da linguagem, pois a língua de sinais atribui ao surdo a percepção visual-espacial [...] (Diana, turma D).

É um ser capaz de *falar com as mãos* e aprender uma língua oral em sua modalidade escrita; é um ser visual porque apreende o mundo através da visão (Dora, turma D).

Um sujeito que sem sua *língua “natural”*, aquela pertencente a sua comunidade (surda), compromete a sua formação como “ser” e a sua subjetividade (Pablo, turma D).

As falas dos discentes estão ancoradas na nomeação que afirma que o surdo é uma “pessoa que se comunica pela língua de sinais” e por meio dos discursos que materializam o surdo como “usuário de língua não oral”, pessoa que “fala com as mãos”, que “sinaliza”, que usa “língua de sinais”, que é uma língua visual-especial.

Aqui a língua de sinais parece materializar a diferença como alteridade quando os discentes afirmam que os surdos possuem uma língua própria: a Libras. Os discentes ao formular que a Libras é visuo-espacial ou visuogestual, como debatem os autores, repetem formulações científicas do tipo

a Libras é uma língua visuogestual utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras e que permite aos seus usuários expressar sentimentos e ideias, ações e qualquer conceitos e/ou significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas (LACERDA, 2013, p. 203).

Essas informações parecem prévias para os discentes terem formulado Representações Sociais que reconhecem o surdo como usuário da Libras.

Outra Representação que identificamos nas falas dos discentes está ancorada na classificação do surdo como uma “pessoa aprendente”. Afirmam os discentes:

Capaz de sonhar e aprender como os demais[...] (Paloma, turma T).
Capaz de aprender e até se dedicar aos estudos (Irina, turma Q).

Capaz de romper barreira que limita a aprendizagem, a comunicação que na verdade são barreiras que partem das outras pessoas (ouvintes), que na maioria das vezes, não se preocupa com a cultura, a forma de se comunicarem e nem buscam entendê-las (Bel, turma T).

Não tem limitações para aprender ou fazer quaisquer tipos de coisas [...] (Emerson, turma Q).

Estas representações estão ancoradas nos discursos acima como o surdo “capaz de aprender”, “rompe barreiras da aprendizagem”, “não tem limites para aprender”.

Diante dos discursos dos discentes do Letras Libras a respeito do surdo, percebemos que eles compreendem a especificidade do surdo e rompem com as representações negativas surgidas ao longo do tempo quando se referem ao processo ensino-aprendizagem do surdo. Essas representações estão se ressignificando e fortalecendo o reconhecimento das especificidades dos surdos. Assim, reconhecer a capacidade de aprender é acreditar nas potencialidades dos surdos. Esse é olhar de diferença como alteridade neste processo, pois abre a possibilidade para que os discentes do Letras-Libras possam lutar por “políticas linguísticas, de identidade, comunitárias e culturais, pensadas a partir do os outros, os surdos” (SKLIAR, 1998, p. 26).

Assim é importante ressaltar que essa categoria não foi a predominante, infelizmente, pois a concepção medicalizada da surdez ainda é muito entranhada na sociedade impedindo assim que o surdo seja visto além do que “lhe falta”: a audição.

CONCLUSÕES

É interessante destacar que ao longo da pesquisa foram identificados no curso os pontos positivos e os pontos negativos. Os pontos positivos identificados foram: em primeiro lugar é um curso bilíngue, que tem em sua proposta o combate a uma ideologia monolíngue, por constatar que a sociedade é falante de apenas uma língua – no caso do Brasil, a Língua portuguesa – e esse curso tem como objetivo formar professores que sejam falantes de duas línguas – a Libras e a língua portuguesa – para que possam receber os alunos surdos de forma satisfatória.

Em segundo lugar, o curso estuda e fortalece o estatuto da Libras como língua da comunidade surda – que também é a de muitos ouvintes que a utilizam –, o que é fundamental para desconstruções de Representações Sociais negativas acerca dessa língua e da pessoa surda.

Em terceiro lugar os discentes do Letras-Libras apresentam o olhar de diferença como alteridade a partir do reconhecimento da especificidade da pessoa surda como ser visual, usuária da Libras e como ser bilíngue. Esse reconhecimento pode ser advindo do próprio curso já que oferta algumas disciplinas que em suas ementas possuem itens importantes sobre a pessoa surda, tais como: bilinguismo, comunidade surda, aspectos sócio históricos da surdez etc. Assim, reafirmamos que estas disciplinas podem contribuir para o reconhecimento da singularidade da pessoa surda e favorecem para visão crítica a respeito dele.

Também foram identificados pontos negativos no curso, dentre os quais podemos citar:

Em primeiro lugar, as RS enquadradas na diversidade são maioria, o que torna um fator crítico, pois tais representações mascaram a surdez e os sujeitos surdos, assimilando-os como “iguais”. Dessa forma não reconhecem a especificidade dessas pessoas. Em segundo lugar, a existência de poucos professores falantes de Libras, o que é um problema para o curso, já que a proposta é fazer os discentes bilíngues e como fazê-los sem professores bilíngues? Em terceiro lugar, algumas disciplinas não são ministradas em Libras por falta de professores falantes da Língua Brasileira de Sinais, como já foi dito anteriormente, o que pode possivelmente prejudicar o curso e a formação dos discentes.

Diante do que foi exposto, essas discussões são fundamentais para provocar debates acerca da política da Educação de surdos na UEPA. Deste modo, faz-se necessário discutir o “outro” a partir da diferença como alteridade e é neste ponto que o curso de Letras-Libras se faz imprescindível, já que seu objetivo é formar professores bilíngues, indo além de serem falantes de duas línguas, trazendo também em seu bojo a ressignificação das pessoas surdas de modo que possam ser vistas como pertencentes a uma comunidade linguística, rompendo com a normalidade.

Assim, compreendemos que é possível discutir no meio acadêmico sobre assuntos os quais tratem o surdo como diferentes na perspectiva da alteridade e não na do diferencialismo; que se pense em uma educação respeitadora do “outro” e que não silencie o debate sobre as desigualdades, questionando os modelos educacionais que visem à padronização; que seja basilar uma prática pedagógica aberta à alteridade e à qual a educação dos surdos deve estar pautada, reconhecendo o “outro” como diferente, reconhecendo o surdo em sua diferença e respeitando sua singularidade linguística.

Como futuros professores e Libras, faz-se muito importante possuir o olhar de diferença como alteridade para ressignificar as representações negativas que ainda permeiam o contexto da pessoa surda.

Diante desta pesquisa, pudemos identificar e analisar as Representações Sociais dos discentes do Letras-Libras acerca do surdo e verificar como o curso é fundamental nesse processo de construção e ressignificação das representações, pois a prática pedagógica vai depender diretamente da compreensão que se tem do surdo. Isto posto, a partir dos resultados desta pesquisa, concluímos que os discentes do Letras-Libras apresentam tanto RS negativas quanto positivas, o que nos leva a crer que o curso contribui para as desconstruções e reconstruções dessas Representações Sociais, por trazer em suas disciplinas ementas as quais tratam da temática sobre a pessoa e a comunidade surda.

Referências

BARDIN, Larence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BENTES, Nilda de Oliveira. TAVORA, Maria José de Souza. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológica. In: MARCONDES, Maria Ines, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org). *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém Eduepa 2011, p. 111-126.

BHABHA. Homi. *O local da cultura*. Belo horizonte: Editora UFMG, 1998.

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>. Acesso em: 04/06/2013.

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>. Acesso em: 28/05/2012.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Editora Moraes. 1973.

CABECINHAS, Rosa. Representações Sociais, relações intergrupais e cognição social. In: *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2004, vol.14, n.28. p. 125 - 137. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/03.pdf>>. Acesso em 08/05/2013, p. 125 - 137.

CARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: summus, 1998, p.17 -182.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto alegre: Mediação, 2010.

DAVIS, Lennard. A construção da Normalidade: a curva do sino, o romance e a invenção do corpo incapacitado no século XIX. Trad. José Anchieta de Oliveira Bentes. In: DAVIS, Lennard. (Ed.) *The Disability Studies Reader*. 2nd Ed. New York: Routledge, 2006, p. 3-16.

DAVIS, Lennard. The end of normal. In: DAVIS, Lennard. *The end of normal: identity in a biocultural era*. The university of Michigan Press. Ann Arbor. 2013, p. 1-14.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*, 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais, In: *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acessado em: 08/05//2013, p. 679-712.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. KOTAKI, Cristiane Satiko. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2013, p. 201-218.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e Educação*. Belo horizonte: editora Autêntica, 2011.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa?* Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

RIBAS, João B. Cintra. *O que são pessoas deficientes?* São Paulo: Brasiliense, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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.

SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba, Juruá, 2010.

UEPA. *Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em LETRAS - Libras*. Belém, 2011.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM BREVES-PARÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Huber Kline Guedes Lobato²³-UFPA
José Anchieta de Oliveira Bentes²⁴-UEPA
Ivanilde Apoluceno de Oliveira²⁵-UEPA*

Resumo:

Este estudo pauta-se no seguinte problema: quais os desafios e as perspectivas de uma professora sobre a inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos Surdos em Breves - Pará? A partir desta inquietação, objetivamos com este artigo identificar o perfil desta docente e analisar os desafios e as perspectivas que esta professora possui em relação a inclusão escolar e o AEE destinado a alunos Surdos. O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que utilizamos como estratégia de obtenção de dados a técnica de elaboração de mapas conceituais. Em contato com a professora realizamos entrevista individual, com auxílio de um roteiro, no espaço de uma sala regular. Fizemos a análise do corpus das respostas da entrevistada utilizando algumas técnicas de análise de conteúdo. Os resultados deste estudo revelam que: há uma disparidade entre as atividades realizadas pelo professor do ensino regular e as atividades do professor do AEE; a aprendizagem da leitura e escrita do aluno Surdo encontra-se em declínio; há ausência de intérpretes de Libras e de familiares de Surdos na escola regular; o profissional itinerante contribui com a comunicação entre Surdos e ouvintes na escola. Concluímos ser preciso pensar ações educacionais que reconheçam os Surdos a partir de suas diferenças linguísticas e comunicacionais, com mudanças estruturais na escola, que possibilitem um ensino bilíngue, o qual vá além do uso e difusão da língua de sinais, visando à garantia de acesso e permanência dos Surdos com seus pares no âmbito escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Atendimento Educacional Especializado; Aluno Surdo.

INTRODUÇÃO

Neste artigo levantamos como questão-problema: quais os desafios e as perspectivas de uma professora sobre a inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos Surdos em Breves - Pará? Com isso, objetivamos identificar o perfil desta docente e analisar os desafios e as

²³ Mestre em Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Professor do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos da Universidade Federal do Pará - UFPA. E-mail: huberkline@ufpa.br

²⁴ Pós-Doutor em Educação (PUC/RJ - 2013) e Doutor em Educação Especial (UFSCAR/2010); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - anchieta2005@yahoo.com.br

²⁵ Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa- México. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e Rede de Educação Inclusiva na Amazônia da Universidade do Estado do Pará. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

perspectivas que esta professora possui em relação a inclusão escolar e o AEE destinado a alunos Surdos.

O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, sendo este tipo de pesquisa aquela que, para Minayo (1994),

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Durante a pesquisa utilizamos como estratégia de obtenção de dados a técnica de elaboração de mapas conceituais que, conforme Moreira e Masini (1982) é uma técnica advinda da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel, que descrevem esta teoria como um processo que

Ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimentos são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo (MOREIRA; MANSINI, 1982, p. 7-8).

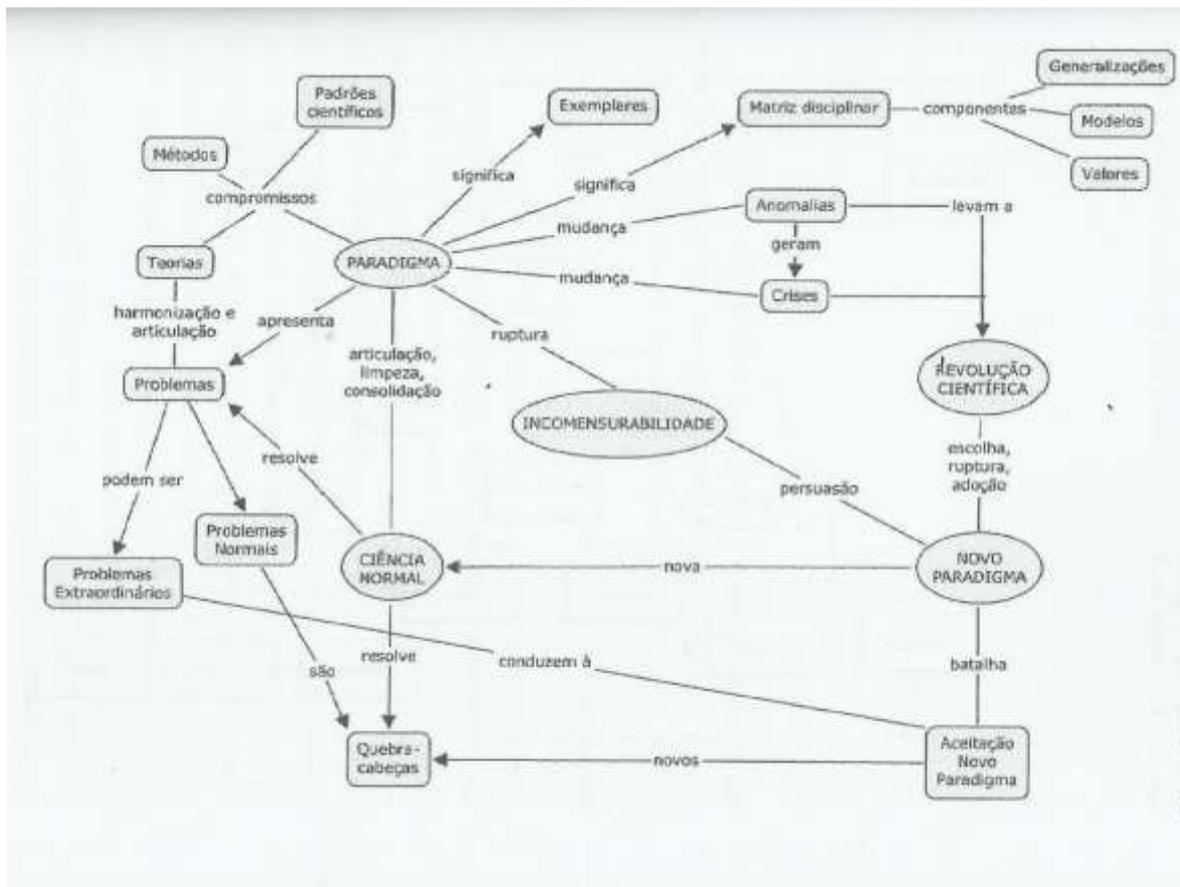
De acordo com a teoria ausubeliana, a aprendizagem significativa ocorre quando é influenciada a partir dos conhecimentos prévios que podem ser representados por meio de mapas conceituais. Trata-se de uma “técnica desenvolvida em meados da década de 1970 por Joseph Novak e seus colaboradores na Universidade de Cornell nos Estados Unidos” (MOREIRA, 2011, p. 129).

Esses mapas, apesar de serem usados como instrumento facilitador da aprendizagem possibilitando uma oportunidade de estudantes aprenderem conteúdos complexos de forma rápida e prática, também servem, segundo Tavares (2007), “para um especialista tornar mais clara as conexões que ele percebe entre os conceitos sobre determinado tema” (p. 74). Com base nesta função é que utilizamos os mapas conceituais neste estudo, no sentido de visualizar os conceitos a respeito dos desafios e das perspectivas de uma professora que atuou como participante da pesquisa sobre inclusão escolar e o AEE ofertado ao aluno Surdo em Breves-Pará.

Segundo Moreira (2006), os mapas conceituais “podem ser interpretados como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de um corpo de conhecimento ou parte dele” (p. 2). Os mapas tornam mais fáceis a percepção e compreensão de determinados conceitos, pois neles existem aproximações entre a memória visual e as imagens (palavras) de ligação que são apresentadas nos mapas.

A seguir apresentamos um exemplo de mapa conceitual:

Figura 1: modelo de mapa conceitual



Fonte: Moreira (2011, p. 138).

Junto à professora realizamos entrevista individual, a qual é “uma técnica de investigação baseada em perguntas que são dirigidas a pessoas previamente escolhidas” (LUDWIG, 2009, p. 65). E sobre a tipologia da entrevista, utilizamos a entrevista semiestruturada, “que se baseia em questões específicas, porém sem ordenamento rígido” (LUDWIG, 2009, p. 66).

Para seguirmos uma sequência durante a entrevista, usamos um roteiro, sendo que a fala da entrevistada foi gravada em aparelho Smartphone LG-L5 e

o local de realização da entrevista foi as dependências de uma sala regular, espaço este em que a entrevistada realizava suas atividades educativas.

Para análise dos dados, recorreremos a Bardin (2011) e fizemos a análise do *corpus* das respostas dos sujeitos, utilizando-nos de algumas técnicas de análise de conteúdo, com o seguinte caminho: leitura flutuante da fala do sujeito, recorte das unidades, criação e validação de categorias, assim como interpretação e análise das categorias a partir dos recortes das unidades temáticas.

O LÓCUS DA PESQUISA (BREVES-PARÁ)

Este estudo foi realizado em Breves-Pará que é um município com uma área de 9.550,513 km² e fica a 12 horas de navio da capital Belém. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2014, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Breves possui uma população de 97.351 habitantes, sendo considerada a cidade mais desenvolvida economicamente da região da Ilha do Marajó.

A partir de dados do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) “Halef Pinheiro Vasconcelos” e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o município de Breves em 2015 possuía 12 escolas de educação infantil, 10 de ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 11 de ensino fundamental (6º ao 9º ano), perfazendo um total de 33 estabelecimentos de ensino administrados pela SEMED/Breves. No âmbito destes estabelecimentos, os alunos estavam distribuídos em turmas regulares, totalizando 31.576 alunos matriculados na educação infantil e ensino fundamental. Destes alunos, havia a presença de 567 inclusos no ensino regular, sendo que 39 eram Surdos.

Até o ano de 2015, em Breves havia 22 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em escolas da cidade e do campo, sendo que apenas 11 encontravam-se em uso. Isto ocorria, “em virtude da ausência de espaço físico (sala) para implantar o Programa Sala de Recurso Multifuncional e professor concursado com formação em Educação Especial, principalmente, para o campo” (COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PME - BREVES, 2015, p. 115).

Por meio de informações do CAEE, nas SRM havia a presença de professores que atuam em duplas ou de forma individual nestas salas; e que

existiam professores itinerantes e professores cuidadores ou de apoio na cidade e no campo²⁶ que auxiliam os alunos da educação especial em escolas regulares.

Em Breves, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se faz presente na sala de aula regular em algumas escolas por meio de projetos educacionais,²⁷ porém esta língua é desenvolvida de forma mais efetiva no contexto do AEE nas salas de recursos multifuncionais. Desta forma, na escola que se diz inclusiva o AEE torna-se substitutivo e não complementar à escolarização do aluno Surdo. Assim, este aluno aprende e se desenvolve significativamente no AEE e não na sala de aula regular.

A INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Conforme Oliveira (2004), o paradigma da inclusão, surgido na década de 1990, visa a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais ao sistema comum de ensino rompendo a discriminação destas pessoas na escola, que estava configurada por meio das “classes especiais”.²⁸ Este paradigma tem como pressuposto uma “educação para todos”, ou seja, uma educação que respeite as distintas peculiaridades sociais e individuais.

Oliveira (2004) afirma que as práticas educativas pautadas em propostas de inclusão escolar fazem parte de uma conjuntura nacional de diretrizes governamentais do sistema educacional, mas no seio escolar podem existir outros olhares os quais reproduzem ou negam os discursos oficiais. Por isso

É preciso deixar claro que o discurso inclusivo faz parte da política educacional no Brasil, numa perspectiva liberal, mas que a inclusão faz parte, também, do discurso dos que lutam por uma educação para

²⁶ Em Breves o cargo de professor cuidador e professor de apoio inserem-se na função de professor especialista em Educação Especial – Apoio Pedagógico e/ou Atendimento Múltiplo, de acordo com concurso público - edital nº 01/2013/PMB.

²⁷ Em Breves o CAEE “Halef Pinheiro Vasconcelos” desenvolve projetos com ações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem da Libras em turmas regulares do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como é o caso dos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão”, projetos de duas escolas públicas do município: Escola Dr. Lauro Sodré e Escola Profª Emerentina Moreira de Souza.

²⁸ Conforme Bentes (2014) essa era a “fase chamada de ‘integracionista’, no período que vai de 1980 a 1996, no Estado do Pará” (p. 141). Neste período, os alunos com necessidades educacionais especiais estudavam em classes especiais e deviam alcançar “níveis de competência para poder serem inseridos ou integrados na escola comum” (p. 141).

todos, por uma escola que não negue seu papel educacional fundamental, que é o de incluir (p. 85).

Assim, se existe luta por uma educação para todos, é sinal de que algo está sendo negado, pois percebemos que a inclusão escolar se tornou um conceito ambíguo, uma vez que no seio deste conceito encontra-se o seu oposto, a exclusão. Ou seja, se há uma proposta de educação inclusiva, inferimos que há a existência de sujeitos excluídos, tanto no âmbito social, quanto no âmbito educacional.

Ao considerarmos essa perspectiva, concordamos com o pensamento de Oliveira (2004) quando diz que “a escola pública é uma instituição contraditória, porque apresenta tanto representações e práticas de exclusão como representações e práticas inclusivas e de transformação” (p. 224). Tal situação é ainda mais evidente quando analisamos o contexto escolar de alunos Surdos.

Com isso, ocorre de fato o que Lopes e Fabris (2013) denominam de in/exclusão, termo que permite classificar as ações as quais ao mesmo tempo incluem e excluem os indivíduos de alguma forma:

Por isso, a alternativa do *in/excluído*, que abarca tanto a ambiguidade e a ambivalência existente entre os termos *integração* e *inclusão* quanto o escorregadio conceito de exclusão (ora entendido como desfiliação, ora como estar emocional e psicologicamente ausente ou ter sua presença ignorada mesmo corpo presente), parece ser uma boa alternativa para continuarmos não só as lutas políticas, mas também as pesquisas no campo da educação e das ciências sócias (p. 75-76).

Skliar (2010) pondera que “o que estão mudando são as concepções sobre o sujeito Surdo, as descrições em torno de sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos Surdos e adultos ouvintes, etc” (p. 7). Por isso, é preciso também refletirmos acerca da escolarização do aluno Surdo na escola regular e, principalmente, sobre o AEE destinado a este aluno.

É importante destacar que o Art. 5º da resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), estabelece que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento

Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

De acordo com Damázio (2007), o trabalho pedagógico com os alunos Surdos nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço onde se utilizem a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, mediante três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

Assim, com base nas leituras de estudiosos que discutem sobre educação de Surdos como Oliveira *et al* (2014), Karnopp (2014), Lacerda e Bernardino (2009) e Kyle (1999) que defendem a transformação do modelo de escola inclusiva, ratificamos a relevância deste estudo no sentido de se realizar, a partir dos desafios e perspectivas de uma professora, reflexões sobre a inclusão escolar do aluno Surdo e o AEE no contexto das escolas regulares da região de Breves.

SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E O AEE DESTINADO A ALUNOS SURDOS EM BREVES-PARÁ

Nesta pesquisa, o mapa conceitual consistiu em instrumento metodológico usado com uma professora em Breves-Pará durante entrevista realizada no dia 16/03/2015. Perceberemos no mapa conceitual construído pela professora a existência de um grande número de conexões entre os conceitos relacionados à inclusão escolar e ao AEE, revelando a familiaridade da entrevistada com o tema considerado.

Nos tópicos que se seguem, apresentaremos discussões na intenção de mostrar que nossos objetivos foram contemplados na pesquisa. Em suma, inicialmente identificaremos o perfil desta docente participante de nosso estudo e, em seguida, analisaremos os desafios e as perspectivas que esta professora possui em relação à inclusão escolar e o AEE destinado a alunos Surdos.

PERFIL DA PROFESSORA

Luciana Úrsula:²⁹ tem 44 anos, possui nível superior completo, sendo Licenciada em Ciências Naturais e Especialista em Educação Especial. Atua há 15 anos como docente e desde 2006 realiza trabalhos com Surdos no Ensino Fundamental e Médio, além de trabalhar atualmente com formação em AEE na área da surdez no Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Em suas atividades sempre trabalha com vídeos, gravuras, construção de materiais e recursos diversos, de modo a proporcionar aos professores esta formação em Libras. A professora já participou de cursos de Libras pela Escola de Governo do Estado do Pará (EGPA), cursos pela UFPA Campus de Soure, cursos de Libras promovidos pela SEMED de Breves e cursos e oficinas de Libras ofertados pela Coordenadoria Estadual de Educação Especial (COEES). Até o presente momento, ainda atua como diretora de um grupo de dança e teatro de Surdos breveses denominado Além do Silêncio.³⁰

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PROFESSORA

Com a professora Luciana Úrsula, realizamos uma entrevista para obtermos dados sobre seu perfil e, por conseguinte, solicitamos que ela pensasse nas palavras “Professor”, “Aluno Surdo”, “Libras”, “Intérprete de Libras”, “AEE”, “Inclusão”, “Outros Profissionais”, “Família” e “Ensino-Aprendizagem”. Em seguida, entregamos-lhe uma folha de papel sulfite para que a professora representasse em mapa conceitual como a inclusão e o AEE para alunos Surdos se organizam no espaço escolar.

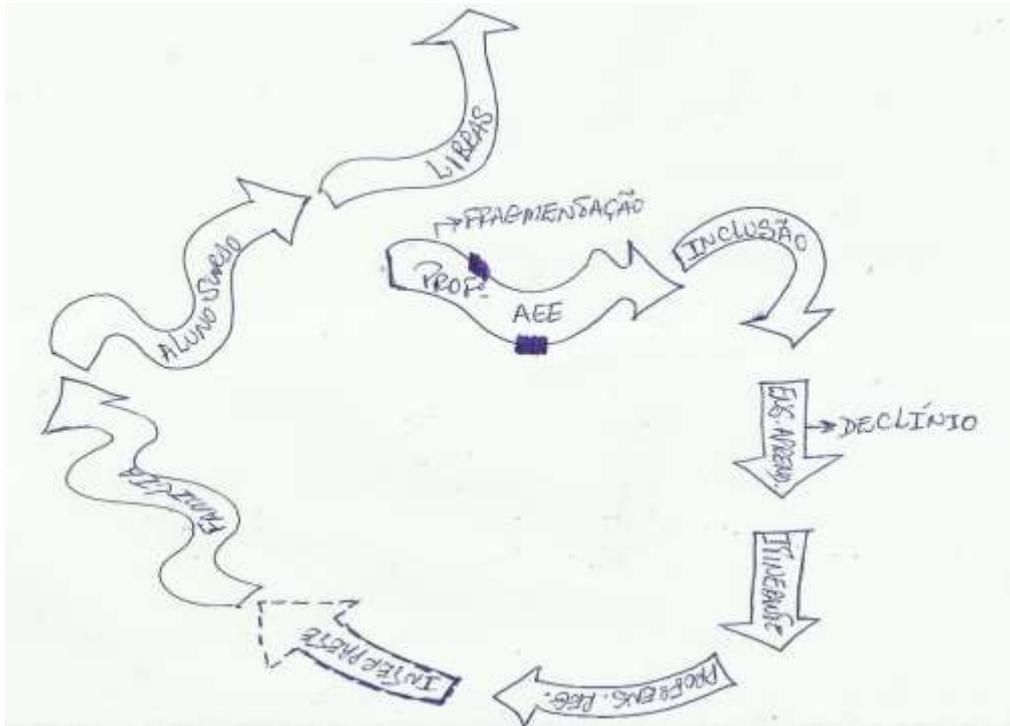
Assim, a docente criou um mapa conceitual com a existência de elementos que conectam seus conceitos sobre a inclusão escolar e o AEE ofertado a alunos Surdos. A seguir apresentamos o mapa conceitual elaborado pela professora, que é um mapa do tipo fluxograma, em que a informação é

²⁹ Nome fictício, a fim de preservar a verdadeira identidade da professora, conforme informado no Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

³⁰ “Além do Silêncio” é um grupo de dança e teatro, composto por alunos Surdos da cidade de Breves - Pará. Este grupo foi fundado em 26 de agosto de 2007 e se apresenta até hoje em eventos culturais do município, com danças regionais e encenações teatrais, assim como realizando formação em Libras à comunidade local em parceria com a SEMED e o CAEE – Hallel Pinheiro Vasconcelos.

organizada de forma linear e que para Tavares (2007) inclui um ponto inicial e outro ponto final neste mapa.

Figura 2: Mapa Conceitual elaborado pela professora Luciana Úrsula



Fonte: arquivo pessoal, 2015.

A professora apresenta o mapa conceitual incluindo em seu ponto inicial os elementos “Professor” e “AEE”. Neste mapa a docente simboliza que o AEE se encontra fragmentado,³¹ pois “há fragmentação do AEE porque o professor realmente ele não está qualificado para o que ele se propunha a fazer, então a inclusão já começou de uma forma errada” (Professora Luciana Úrsula, entrevista realizada em: 16/03/2015).

A docente continua expressando seus desafios e suas perspectivas sobre a inclusão escolar, afirmando que:

A inclusão, ela começou de uma maneira bem errônea, no meu ponto de vista, porque jogou seus alunos todos para a classe primeiramente, e depois que se foi preparar os professores, então essa inclusão ora ela está num patamar, ora ela está em outro; tem horas que ela caminha, tem horas que ela regride (Professora Luciana Úrsula, entrevista realizada em: 16/03/2015).

³¹ A professora Luciana Úrsula, por conta própria, usou em seu mapa palavras-chave, como exemplo: fragmentação e declínio. Moreira (2011) diz que as palavras-chave em mapas conceituais servem para formar proposições e evidenciar melhores significados entre um conceito e outro presentes no mapa.

Com base no dizeres da docente, sinalizamos que alguns profissionais, tanto do ensino comum, quanto os profissionais do AEE, não têm a preparação adequada para o trabalho com Surdos no espaço escolar e por vezes estes profissionais se encontram em um descaminho, não sabendo como atuar com este aluno. Com isso, compactuo com as ideias de Oliveira *et al* (2014) quando dizem que

As atividades da sala de recursos multifuncionais devem estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum, então se subentende que os profissionais destes espaços devem dialogar entre si para viabilizar as condições necessárias à escolarização destes educandos Surdos (p. 147).

Uma forma de ampliar, transformar e adaptar as experiências escolares é por meio do diálogo entre os profissionais que lidam diariamente com os alunos Surdos, para que as atividades de ensino se tornem significativas ao aprendizado destes alunos. No seio deste processo, também é essencial a qualificação profissional, em especial uma preparação a qual valorize a aprendizagem da Libras, no sentido de instrumentalizar os docentes para atuarem com discentes Surdos.

A professora segue seu pensamento, por meio do mapa conceitual, explanando sobre o processo ensino-aprendizagem e, com isso, utiliza a palavra-chave “declínio” para dizer que em relação ao ensino-aprendizagem “houve um declínio, onde o aluno aprendeu bem a Libras, no entanto, ele não aprendeu a ler e a escrever” (Professora Luciana Úrsula, entrevista realizada em: 16/03/2015).

A professora Luciana Úrsula mostra que se supervalorizou o ensino da Libras e não ocorreu a preocupação com o ensino de leitura e escrita para Surdos. Para Karnopp (2014) “a própria escola não reconhece a situação bilíngue do Surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos Surdos como ‘deficientes linguísticos’” (p. 54). Assim, a professora entrevistada revela que os alunos Surdos, de certa forma, apresentam um bom domínio da Libras, porém a escola ainda não encontrou métodos significativos para favorecer o aprendizado do aluno Surdo em relação à leitura e à escrita da Língua Portuguesa.

A este respeito, inferimos que a escola regular tradicionalmente aborda o ensino da leitura e escrita desvinculado da realidade dos alunos Surdos, principalmente de sua realidade linguística, pois os Surdos nesta escola apresentam-se como um grupo minoritário e oprimido. Com isso, a Libras não é considerada no processo ensino-aprendizagem e por isso os Surdos são percebidos como alunos que não conseguem aprender a ler e escrever.

Em seu mapa conceitual, a professora Luciana Úrsula refletiu sobre o profissional itinerante, colocando-o em uma posição de favorecimento ao processo de escolarização do aluno Surdo. Para a docente, o profissional itinerante contribui com a comunicação, fazendo com que o professor do ensino regular conheça a Libras e o aluno Surdo. A professora diz que na escola:

Temos o itinerante, que é um professor que já consegue se comunicar com o aluno Surdo, então através do professor itinerante o professor da sala regular também vai conhecendo a Libras e o aluno, então aos poucos ele vai tendo conhecimento e conseguindo avançar em determinados temas, em determinados conteúdos, junto com esse professor da sala regular (Professora Luciana Úrsula, entrevista realizada em: 16/03/2015).

Realmente, isso é algo que demanda reflexão no contexto da escola regular, pois sabe-se que nestas escolas os professores itinerantes desenvolvem a função de professores auxiliares ou intérpretes em sala de aula, porém o que questiono é a carência de profissionais intérpretes de Libras para o acompanhamento do aluno Surdo no ensino regular. Inclusive a própria professora Luciana Úrsula informa que “deveria ter um intérprete, e nós não temos (...) assim, a seta é meio imaginária, porque não existe o intérprete”.³²

Conforme Lacerda; Bernardino (2009):

Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno Surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. O acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno Surdo (p. 65).

Uma das maiores evidências em relação a não efetivação da proposta de inclusão escolar de alunos Surdos é relacionada à carência do profissional

³² A professora Luciana Úrsula mencionou o termo “seta imaginária” referindo-se à seta elaborada na parte inferior de seu mapa conceitual, em que colocou o elemento “intérprete” no interior da seta.

intérprete de Libras no contexto das turmas regulares em que estes alunos estão presentes. É necessário lançar outros olhares para a região marajoara, no sentido de focalizar maiores discussões em torno da carência deste profissional no contexto dito inclusivo, efetivando-se, então, políticas de formação de intérpretes de Libras para o trabalho com Surdos no âmbito escolar.

No que tange aos familiares dos alunos Surdos, a professora Luciana Úrsula destacou que estão ausentes do contexto escolar e não lutam pelos direitos de seus filhos Surdos.

A família, que deveria estar perto para cobrar os seus direitos, justamente para ter um intérprete, para melhorar o desenvolvimento do seu filho, ora ela está na escola, ora ela se afasta, então a família somente está na escola quando se mexe em algo de bolsa família, em algo remunerado para o seu filho, mas quando é em relação à educação que deveria se cobrar, ela se omite (Professora Luciana Úrsula, entrevista realizada em: 16/03/2015).

O fato da maioria dos alunos Surdos de escolas regulares serem filhos de familiares ouvintes faz com que as dificuldades no processo de escolarização destes alunos se intensifiquem, pois geralmente seus familiares são pessoas as quais, além de não se comunicarem por meio da Libras e pouco conhecerem a realidade das pessoas surdas, não lutam pelos direitos de seus filhos, principalmente de estudarem e se desenvolverem em um espaço educacional bilíngue.

Kyle (1999) diz que “todo esse desenvolvimento só poderá ser alcançado se a família for reconhecida como a unidade bilíngue básica. Sem o envolvimento da família no processo, o desenvolvimento bilíngue será limitado” (p. 26). No entanto, evidenciamos que nas escolas ditas inclusivas as ações as quais aproximam a família da realidade escolar são incipientes.

Assim, é urgente que os familiares de Surdos lutem em prol de uma escola a qual realmente desenvolva as capacidades linguísticas e sociais do aluno Surdo, reconhecendo-os como pessoas com plenos direitos de frequentar um ambiente educacional onde a língua de uso e ensino seja a Libras.

No relato da professora Luciana Úrsula em relação ao aluno Surdo e a Libras, percebemos que a docente reforça a ideia de que o aluno conseguiu evoluir em seu aprendizado de Libras, havendo, porém, na área da leitura e

escrita um efeito contrário, uma vez que este aluno não consegue demonstrar significativas habilidades para ler e escrever na escola regular.

A professora demonstrou desafios e perspectivas sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno Surdo alegando que

Esse aluno, ele cresceu muito, cresceu muito em relação à Língua Brasileira de Sinais, esse aluno se desenvolveu muito, avançou mesmo. A Libras já se expandiu na nossa cidade toda, já saiu do campo do AEE e do campo das escolas, porém o aluno ele não aprendeu a ler, nem escrever (Professora Luciana Úrsula, entrevista realizada em: 16/03/2015).

A escola regular está presa às amarras gramaticais da norma padrão da língua portuguesa, considerada a forma culta, com isso a língua de sinais se encontra em uma situação de inferioridade em relação ao português no ambiente escolar. O fato dos Surdos terem evoluído em seu aprendizado da Libras, conforme o depoimento da professora Luciana Úrsula, ocorreu em virtude das interações com seus pares Surdos nos espaços cotidianos de aprendizagem.³³

No entanto, a escola regular nem sempre leva em consideração a capacidade de comunicação em Libras do Surdo no momento do aprendizado da Língua Portuguesa. Portanto, a escola que se diz inclusiva cria apenas estratégias baseadas no ideal grafocêntrico dominante de leitura e escrita, em que a língua portuguesa prioriza o domínio da escrita da cultura dominante no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Karnopp (2010), “na escola predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária” (p. 65). Consideramos urgente que os professores revejam suas práticas educativas com os alunos Surdos, para que estes alunos sejam respeitados como pessoas as quais se comunicam por meio da Libras e para que esta língua seja considerada no ambiente educativo.

As perspectivas e desafios expressos no mapa conceitual da professora Luciana Úrsula revelam a existência de uma fragmentação entre o professor do ensino regular e o professor do AEE; de um declínio no processo de

³³ Conceituamos como espaços cotidianos de aprendizagem, os locais como: ruas, praças, bares, lanchonetes, clubes e ginásios poliesportivos, assim como a associação de Surdos e grupos de dança e teatro de Surdos existentes em Breves, como é o caso do grupo Além do Silêncio.

aprendizagem da leitura e escrita do aluno Surdo; da ausência de intérpretes de Libras, assim como de familiares dos alunos Surdos na escola. Tais perspectivas e desafios revelam também que o profissional itinerante contribui com a comunicação do Surdo no espaço escolar.

A partir do posicionamento da entrevistada Luciana Úrsula, apontamos que a escola regular, assim como o AEE em SRM, necessitam ser repensados e reorganizados no sentido de ofertarem um processo de escolarização em ambiente bilíngue, para que os Surdos possam realizar a aprendizagem em uma escola a qual reconheça e respeite a condição destes alunos Surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou responder a seguinte problemática: quais os desafios e as perspectivas de uma professora sobre a inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos Surdos em Breves - Pará? Os resultados encontrados com este estudo mencionam que: há uma disparidade entre as atividades realizadas pelo professor do ensino regular e as atividades do professor do AEE; a aprendizagem da leitura e escrita do aluno Surdo encontra-se em declínio; há ausência de intérpretes de Libras e de familiares de Surdos na escola regular; o profissional itinerante contribui com a comunicação entre Surdos e ouvintes na escola.

A partir dos desafios e perspectivas expressos no mapa conceitual da professora indicamos ser imprescindível pensar em ações educacionais que reconheçam os Surdos a partir de suas diferenças linguísticas. A escola precisa criar ambientes linguísticos os quais oportunizem a comunicação entre Surdos e ouvintes, para o processo de escolarização de alunos Surdos se efetivar de maneira significativa.

As análises feitas neste estudo evidenciam que o modelo de inclusão educacional vigente em nossa conjuntura precisa ser problematizado, pois pensamos que o ideal seria os Surdos serem educados a partir de uma perspectiva bilíngue a qual vai além do uso e difusão da língua de sinais, visando à garantia de acesso e permanência dos Surdos com seus pares no âmbito escolar. Um ambiente educativo onde o ensino-aprendizagem seja

efetivado por meio de ações educacionais que reconheçam os Surdos a partir de suas diferenças linguísticas e comunicacionais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.
- BENTES, J. A. O. A política de educação inclusiva e a educação de Surdos. In: GOMES-SANTOS, S. N; BENTES, J. A. O; ALMEIDA, P. S. *Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares*. Belém: Paka-Tatu, 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.
- BREVES. Concurso Público - *Edital N.º 001/2013*. Disponível em: <http://portalfadesp.mentorhost.com.br/midias/anexos/268_edital__01_2013_pmb.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.
- COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Breves-Pará. *Documento base do plano municipal de educação do município de Breves (2015-2025)*. 2015, p. 01-324.
- DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez*. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2014*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. *et al* (Org.). *Letramento e minorias*. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 53-58.
- KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. *Atualidade na educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.
- LACERDA, C. B. F; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 65-79.

LOPES, M. C; FABRIS, E. H. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

LUDWIG, A. C. W. *Fundamentos e prática de metodologia científica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-21.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Editora da Universidade de Brasília: Brasília: 2006.

MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

OLIVEIRA, I. A. de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.

OLIVEIRA, I. A. de O; *et al.* Os dizeres de alunos Surdos sobre a prática de escolarização em salas comuns e salas de recursos multifuncionais. In: OLIVEIRA, I. A. de O; (Org.). *Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos*. Belém: EDUEPA, 2014, p. 133-153.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. *Ciências & cognição*, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 04, p. 72-85, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

IDENTIDADE COMO METAMORFOSE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM BELÉM

HERMÍNIO TAVARES SOUSA DOS SANTOS³⁴ - IFPA
IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA³⁵ - UEPA

Resumo:

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e está estruturado como parte das análises da pesquisa em tela, intitulada “Identidade como Metamorfose na Educação de Surdos em Belém”, analisando a tríade diferença, identidade e educação, no contexto das identidades surdas construídas no contexto das relações familiares e escolares. Para tanto, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo principal de analisar o processo de construção da identidade surda, a partir das representações que os surdos fazem de si, por meio de suas histórias de vida, tendo como referência suas experiências em torno da língua de sinais e das possibilidades atribuídas a eles no decorrer de sua educação familiar e escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, de abordagem histórico-dialética, consistindo em um estudo de caso do tipo história de vida, de abordagem autobiográfica, realizada a partir da história de vida de três sujeitos surdos. Como procedimentos metodológicos, foram adotados o levantamento bibliográfico acerca das questões da identidade, da diferença, da surdez e da metamorfose; realização de entrevista aberta em língua de sinais com os sujeitos surdos; e a tradução das entrevistas para a língua portuguesa com o auxílio de intérpretes de língua de sinais. Para a sistematização e análise dos dados foram utilizadas as técnicas de análise do conteúdo. Dos resultados obtidos, detemo-nos na análise do processo de construção das identidades surdas no contexto das relações familiares e das relações escolares no contexto da inclusão de alunos surdos nas salas regulares. Nas considerações, detemo-nos sobre a análise da centralidade da aprendizagem da língua de sinais e as possibilidades de representação de si frente à tarefa de construção de sua própria identidade como surdo na metamorfose.

Palavras-Chave: Identidade; Identidade Surda; Diferença; Metamorfose.

Traçar as linhas que contornam os desenhos do objeto pesquisado exige que recomponhamos as histórias de minha vida, a partir do aprendizado da língua de sinais, que oportunizaram consolidar as possibilidades de *vir-a-ser*. É um exercício de refletir sobre a construção de nossas próprias identidades vivenciadas no encontro com os surdos, na atuação como intérprete de língua de sinais e na prática pedagógica como técnico do programa de educação de surdos da rede municipal de educação.

³⁴ Mestre em Educação pelo PPGED-UEPA, Bacharel em Letras – LIBRAS pela UFSC, Pedagogo com habilitação em Educação Especial pela UEPA, Professor de LIBRAS – PROLIBRAS/MEC 2010, Professor de LIBRAS do IFPA – Campus Belém.

³⁵ Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP/UNAM/UAM-México. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA.

Esse encontro com os surdos se dá no momento em que passamos a vivenciar a identidade de *estudante-universitário*, tendo a oportunidade de aprender a língua de sinais, o que favoreceu a aproximação com os surdos, com a temática da surdez, da educação de surdos e da abordagem educacional com bilinguismo.

Na vivência da identidade de *estudante-ouvinte-intérprete-de-LS*, atuando como intérprete de LS, em diversas atividades, espaços e instituições com os surdos, pudemos debater e discutir questões atinentes à surdez, aos surdos, à educação e à LS, bem como em estudos sobre o bilinguismo e sobre como a LS e a superação do oralismo influenciam a aprendizagem e mais especificamente no contexto das identidades surdas como uma nova categoria, como eles passaram a se dizer “surdos”. Em que consistiria “ser surdo”? Como se constituiria essa posição de “ser surdo”?

Posteriormente, como *professor-em-formação* na Pós-graduação, surge a diferença como uma nova categoria para alimentar as inquietações em torno da identidade e como *professor-de-sala-de-recursos* vivenciamos experiências profissionais com os surdos que atuavam nas salas de recursos e regulares no ensino da língua de sinais. Estas experiências têm exigido dos surdos um posicionamento político e cultural no campo da educação sobre a língua de sinais e sobre suas identidades, o que nos possibilitou olhar para a questão da identidade contra uma concepção fixa de identidade surda.

No posicionamento desses sujeitos havia uma característica que chamava bastante à atenção: a transformação por que passaram, já quando adultos, após o aprendizado e o trabalho no ensino da língua de sinais.

Nessa perspectiva de análise, identidade e diferença passam a ser compreendidas como produtos de atos de criação linguística, o que as retira de uma concepção essencialista, sem as eximir de vetores de forças e relações de poder. Tais vetores estão relacionados à tentativa de definição das identidades e marcação das diferenças, resultando na demarcação de fronteiras, determinando “*quem é*”, “*quem está dentro*” e “*quem está fora*” e “*quem deve ser colocado para dentro*”.

Desta forma, diante das peculiaridades da construção das identidades surdas em histórias de vida marcadas por uma trajetória de opressão linguística e cultural, bem como diante de toda a transformação oportunizada

pela língua de sinais, levantamos como problema a ser investigado: *como se desenvolve o processo de construção das identidades surdas, a partir da representação que sujeitos surdos fazem de si no decorrer de suas histórias de vida familiar e escolar, tendo como referência suas experiências em torno da língua de sinais?*

Partimos, então, das representações que os surdos fizeram e fazem de si apresentadas em suas experiências socioculturais, desde as experiências do convívio familiar até as experiências escolares do oralismo, da inclusão e do trabalho, para analisarmos o processo de construção de suas identidades em suas histórias de vida nas quais a língua de sinais assume o caráter de elemento de transformação, haja vista que o processo de identificação se dá na medida em que os sujeitos se encontram com o outro.

Para Sá (2006), a identidade é construída no encontro com seus pares, com o outro e a partir do outro e não no vazio. É a partir desse encontro que os surdos começam a se narrar de forma diferente, de modo que suas identidades passam a se fundamentar na diferença como princípio de alteridade.

Porém, na perspectiva da identidade como transformação, ou seja, metamorfose faz-se necessário compreendermos como as diferentes formas do passado e do presente contribuem para o conhecimento das identidades, bem como é importante entendermos que, sendo o ser humano um ser histórico, torna-se um “horizonte de possibilidades” (CIAMPA, 2005. p. 207).

Dessa forma, caminhamos para uma análise da construção da identidade que não se fecha apenas nos processos identitários a partir do contato com a língua de sinais, que no contexto da história da educação dos surdos em Belém apenas foi possível para muitos surdos depois de adultos, mas buscamos uma compreensão a considerar essa construção desde as representações da surdez vivenciadas na experiência familiar, na escolarização especializada de abordagem oralista, até o encontro com a língua de sinais e a experiência da surdez numa perspectiva socioantropológica, pois “toda identidade é dinâmica e é transformada continuamente” (SÁ, 2006. p. 128).

É, portanto, um estudo que concentra atenção no desenvolvimento educacional desses sujeitos surdos, tanto como alunos quanto como professores, no contexto do ambiente familiar, escolar e do acesso e uso da

língua de sinais, a partir dos quais o processo de construção da identidade se dá.

Nesse sentido, esperamos com estas análises contribuir para o debate e para a reflexão sobre o processo de formação familiar e escolar, bem como acerca da própria política educacional voltada para a consolidação da LS como primeira língua e para a surdez como elementos favorecedores da construção da identidade surda no contexto da inclusão.

Portanto, quando nos propomos a analisar o processo de construção da identidade surda, significa também (a) analisar as pressuposições familiares e escolares prescritas sobre os surdos no decorrer de suas histórias de vida; (b) refletir sobre as principais formas de prescrição dessas pressuposições sobre a surdez e os surdos na família e na escola; (c) investigar como os surdos representam a si mesmos no decorrer de sua história de vida; (d) identificar o significado da língua de sinais nas representações que os sujeitos surdos fazem de si e na construção de suas identidades; (e) analisar comparativamente os principais elementos identitários construídos nas histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa.

Ao caracterizarmos a pesquisa, temos um estudo de cunho qualitativo uma vez que pretendemos identificar, analisar e compreender o processo de construção de identidades surdas, sendo a abordagem histórico-dialética melhor adequada ao trabalho por ter como fundamento essencial o processo de mudança, o *devenir*, a possibilidade, a transformação permanente, à qual tudo está sujeito, uma vez que a surdez é compreendida como realidade material, fruto que é das relações sociais que a constituem sob a égide da incapacidade.

Na determinação do itinerário metodológico da pesquisa, este trabalho consiste em um estudo de caso, do tipo História de Vida, segundo as definições de Triviños (1987), em que são selecionados como sujeitos da pesquisa pessoas de relevância social bem como elementos tradicionais da comunidade surda de Belém.

Então, diante do interesse de analisar sujeitos surdos com histórias de vida diferentes em contextos históricos sócio-político-culturais de opressão, esta pesquisa se caracteriza, ainda, como um *Estudo Comparativo de Casos* (TRIVIÑOS, 1987), uma vez que essa possibilidade favorece a comparação

dos processos de formação das identidades surdas e poderá revelar a determinação das variáveis em seus processos formadores.

Em função das várias diferenciações feitas no seio da discussão sobre a História de Vida, trabalho segundo uma abordagem *Autobiográfica* (CHIZZOTTI, 2008), em que é o próprio sujeito que narra a história em torno de sua experiência pessoal, como forma de considerar a subjetividade dos elementos da pesquisa.

É, portanto, a história de vida utilizada neste trabalho a estratégia central no processo de produção de dados, pois favorece uma análise de práticas e relações sociais dos sujeitos pesquisados em suas relações familiares e em seu processo de escolarização, bem como a análise das relações sociais de caráter mais subjetivo ou sociossimbólico, como atitudes, representações e valores individuais que refletem as relações sociais (CHIZZOTTI, 2008).

Com relação à delimitação dos sujeitos da pesquisa, propomos como marco situacional para tal, segundo o histórico da educação de surdos em Belém, a aprendizagem formal/não formal da língua de sinais, a partir da década de 90 do século passado.

Assim os sujeitos foram selecionados segundo: (a) a surdez vivenciada em relação à experiência visual e à língua de sinais, num contexto familiar ouvinte/ouvintista; (b) o processo de aprendizagem da língua de sinais; (c) o acompanhamento familiar do processo de desenvolvimento da aprendizagem escolar do sujeito; e (d) a formação acadêmica e profissional na área da educação.

Outro aspecto que merece destaque neste itinerário é o fato de que o conhecimento da língua de sinais, língua fluente de nossos interlocutores, bem como a interação e a convivência com a surdez constituíram-se como elementos facilitadores dos diálogos e das interações, na medida em que favorecem a melhor compreensão de expressões e da linguagem corporal, dando ao processo confiabilidade e segurança inclusive para os sujeitos se expressarem de modo bastante natural em LS, considerando o fato de que os mesmos foram entrevistados em língua de sinais.

Dessa forma, reorientei a aplicação da técnica segundo as proposições de Triviños (1987), em que a entrevista favoreceu a busca pela organização do discurso através de questões abertas que englobavam as diversas etapas da

vida dos sujeitos, áreas as quais pudessem dar rumos das histórias, dando-nos a possibilidade de complementação posterior das entrevistas para o preenchimento de possíveis lacunas em determinados aspectos da trajetória de vida dos sujeitos.

Assim, foi utilizado como procedimento de registro de dados, o vídeo sem áudio, já que os sujeitos são usuários de uma língua de modalidade gestual-visual, cujas expressões não manuais possuem função sintática e semântica, considerando a questão da experiência visual como elemento cultural na perspectiva socioantropológica da surdez.

Posteriormente as entrevistas foram traduzidas para a língua portuguesa, como forma de poder melhor relacioná-las aos textos produzidos tanto na composição das histórias quanto nas análises das categorias, tarefa nas quais contei com auxílio de dois profissionais intérpretes de língua de sinais. Traduzir os textos também diz respeito à língua em que escrevemos, à modalidade da língua portuguesa em que temos que dissertar, em que as frases e as orações sejam claras, longe de qualquer sistema de transcrição da língua de sinais.

Para a sistematização e análise dos dados foram estruturados Eixos e Categorias de Análise os quais favorecessem esta tarefa. No primeiro eixo destacamos duas categorias: (a) Surdez e (b) Representações de Si, a partir das quais refletimos e analisamos como o sujeito se situa social e politicamente na perspectiva da surdez e o processo de construção da representação que fazem de si no contexto de sua história de vida, enquanto que no segundo eixo destacamos quatro categorias interdependentes: (a) Diferença, (b) Identidade Pressuposta, (c) Identidade Metamorfose e (d) Identidade Surda, a partir das quais refletimos sobre a compreensão do processo identitário dos surdos, desde a assimilação da diferença como princípio de identidade e a consequente re-posição do personagem *deficiente-auditivo*, até a “descoberta” da língua de sinais como possibilidade de mudança, de transformação, de metamorfose e a vivência da diferença como alteridade.

IDENTIDADE PRESSUPOSTA E A IDENTIDADE COMO METAMORFOSE

As identidades refletem as relações sociais a que estamos sujeitos em suas múltiplas direções, bem como a forma como reagimos a elas, ou seja, como forma de conservação ou como forma de transformação.

Essa conservação, parte da compreensão de que há, sempre, *Identidades Pressupostas* a partir das quais representamos personagens que desempenham determinados papéis. Necessitamos entender, contudo, que a mera representação não institui essa identidade pressuposta no sujeito, mas é o convívio e seu envolvimento no contexto que lhe favorecerá atitudes e comportamentos que reforcem as características próprias dessa identidade. O sujeito assume a personagem e passa a vivenciar aquele papel.

Em síntese, representamo-nos desempenhando papéis decorrentes das posições que assumo no conjunto de minhas relações sociais e dentro da estrutura social e do momento histórico a que estou sujeito. Nesse processo, oculto partes de nós que não fazem parte de nossa identidade pressuposta que tem sido re-posta por nós mesmos no conjunto das determinações que nos compelem a tal.

Essa constante re-posição ou esse re-posicionamento de minha identidade pressuposta atribui um caráter de estabilidade e uma aparência de acabamento, negando a existência do movimento – inerente à história – e da transformação. Ela oculta o verdadeiro caráter de nossa identidade (como uma sucessão do que estamos sendo), de instabilidade e de possibilidade, do *vir-a-ser*.

Sempre que pela negação da negação nos permitimos a expressão desse *outro* que há em nós e que também somos nós, ocultamos nas re-posições de nossas representações, eliminamos nossa identidade pressuposta favorecendo a *alterização* de minha identidade assumindo um caráter de permanente metamorfose.

O processo de *alterização* (metamorfose) consiste, portanto, numa *mudança qualitativa* descrita por Ciampa (2005), em nível de *Consciência*, que afeta também a *identidade* e a *atividade*. Assim, se a reflexão acerca das condições históricas e materiais é capaz de superar a produção da mesmidade,

compreendemos que o desenvolvimento da metamorfose apenas é possível no concreto, ou seja, a identidade é metamorfose.

Diante disso, quando estudamos o processo de construção das identidades de sujeitos surdos, precisamos considerar não somente a surdez como modelo clínico ou sócio-antropológico, mas a experiência de estar sendo surdo no convívio entre estes dois modelos.

Para entender isso, partimos da colocação de Perlin (2003, p. 99) de que “nós surdos nascemos num povo ouvinte e nos transformamos em surdos”. O verbo *transformamos* implica uma compreensão de que se vivencia uma experiência com o ouvinte, da qual resulta uma identidade pressuposta como imposta prescritivamente sobre o sujeito; transformação que se dá no encontro com o outro surdo, transformação na qual o próprio sujeito trabalha, vivenciando essa experiência enquanto possibilidade de *vir-a-ser*.

Este *Estar Sendo Surdo na Experiência* do encontro com o outro converte-se, então, num *que fazer* político o qual envolve diretamente a questão da identidade, da diferença e da alteridade. No entanto, discorrer sobre a experiência de estar sendo surdo exige um exercício de historicidade, pois a transformação anunciada acima se dá no desenvolvimento educacional desses sujeitos, desde as relações familiares até as situações formais de aprendizagem vivenciadas na escola.

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ESCOLARES

Reflitamos, então, sobre as análises relacionadas às formas segundo as quais a escola pressupõe a surdez e contribui para a construção das identidades surdas. Vale ressaltar que a escola se constitui como forma secundária de socialização, já que depois da família, é na escola que os sujeitos, os espaços e as experiências de socialização serão multiplicados e diversificados.

No caso dos surdos, há que se destacar o histórico de representações familiares sobre a surdez e as identidades pressupostas pelos pais sobre os filhos, como *surdo-mudo*, que acabam colocando sobre a responsabilidade da

escola a expectativa de que os filhos, normalizados, possam ‘voltar/começar’ a falar.

Da mesma forma que há uma pressuposição familiar acerca da personagem do filho, há uma pressuposição escolar acerca da personagem de ‘aluno’ a qual acaba por interferir diretamente na forma como o aluno com surdez é tratado, determinando seu comportamento e seu processo de identificação.

Do ponto de vista familiar, a escola assume a responsabilidade de repor as identidades de *normal-ouvinte*, pressupostas pelos pais, na busca de dar respostas às dificuldades de comunicação e interação encontradas no convívio familiar. Historicamente a abordagem oralista oferece as condições para que o aluno desenvolva a fala e aperfeiçoe seus resíduos auditivos e desenvolva estratégias de comunicação pautadas na leitura labial e na oralização.

Nessa relação aparecem as representações do sujeito como *surdo-mudo* e uma identidade pressuposta de *filho/aluno-normal-ouvinte*, que é buscada segundo recursos e técnicas clínico-terapêuticas, as quais resultam numa reposição da identidade de *surdo-mudo*.

É interessante observar como na escola a identidade é pressuposta segundo a representação do sujeito como aprendiz, ou seja, o sujeito é representado como portador das condições mínimas necessárias para aprender, conhecer, compreender, condições e capacidades reunidas no papel desempenhado pelo personagem do “aluno”. Nesse sentido, as atividades destinadas aos sujeitos com surdez nas escolas especiais de abordagem oralista, objetivam desenvolver as condições básicas para que este sujeito venha a desempenhar este papel.

A oralização é a primeira competência a ser desenvolvida, pois pode dar condições ao sujeito de tentar desempenhar este papel, e o que se sucede é o surgimento de outra identidade, a de *surdo-mudo-oralizado*, edificada em torno da capacidade de oralização.

Torna-se, então, bastante claro como a “educação” oferecida aos sujeitos surdos em “escolas especiais” está diretamente relacionada e preocupada com o desenvolvimento da oralidade, bem como com o treinamento da leitura labial, o que se torna também um instrumento de reposição das identidades de *surdo-mudo*, pois cada vez mais prioriza a

oralização secundarizando de maneira nociva o desenvolvimento da aprendizagem.

A EXPERIÊNCIA DA SURDEZ NA ESCOLA REGULAR

Mesmo tendo sido integrados ou incluídos em escolas regulares posteriormente e tendo vivenciado tais experiências em momentos bastante distintos da história das abordagens educacionais voltadas para a surdez, os surdos ainda estão envolvidos em ações de um paradigma normatizador, pois são inicialmente “preparados” para compartilharem experiências orais e auditivas na escola regular, além de buscarem uma identificação com os colegas ouvintes.

Precisamos observar que, assim como na escola especial, não apenas os métodos e atividades contribuem para uma identificação do sujeito enquanto *surdo-mudo-oralizado*, mas também a possibilidade de encontrar no espaço da sala de aula apenas crianças surdas oralizadas. A escola regular admite apenas uma forma de comunicação, em que a aprendizagem depende desse modelo oral-auditivo, havendo ali também crianças ouvintes com quem deverá se integrar pela oralização.

É importante ressaltar que é na medida em que as tentativas de atualizar as identidades desses sujeitos como *filho/aluno-normal-ouvinte* fracassam por serem as respostas insuficientes ou não satisfatórias para o papel a ser desempenhado, que as identidades de *surdo-mudo* ou *surdo-mudo-oralizado* são repostas nos e pelos sujeitos, já que é efetivamente dessa forma (como *surdo-mudo* ou *surdo-mudo-oralizado*) que são tratados e conseqüentemente é dessa forma que agem, que se comportam diante dos seus outros ouvintes.

Contudo, precisamos também observar como o processo de escolarização tanto da escola especial como da escola regular oferece outros encontros os quais possibilitam outras formas de *vir-a-ser*. Há também o encontro com a professora surda que começa a introduzir a língua de sinais no aprendizado das crianças, na escola especial, e favorece ainda mais uma identificação entre as crianças de modo que a diferença comece a se instituir, ainda que modestamente, de maneira mais clara como uma alteridade a ser constituída concretamente.

O encontro na escola regular com outros colegas surdos, com quem possam compartilhar diálogos e conversas sobre a aula e suas “incompreensões”, pode ser considerado também o princípio de um processo de identificação que escapa à normalidade do *ser-ouvinte* e de sua negação. Uma vez que os alunos surdos efetivamente podem se diferenciar dos outros sujeitos pela língua por eles utilizada e pela forma a partir da qual passam a estabelecer relações com as coisas e com as pessoas, a língua de sinais se torna a experiência visual segundo a qual passam a significar o mundo em seus contextos, relações e interações.

Entretanto, está claro que as contribuições e interferências do ambiente escolar, tanto da escola especial como da escola regular, estão comprometidas com reposição das identidades pressupostas. Na análise dessa questão, precisamos observar nas histórias de diversos surdos estratégias de reposição das identidades de *surdo-mudo-oralizado* e de *surdo-oralizado-falante*, em que a compreensão é simulada no decurso das aulas e o aprendizado é também simulado em atividades de “reforço” realizadas nas escolas especiais.

A compreensão simulada envolve uma tentativa de reposição de identidades pressupostas sobre os alunos com surdez “incluídos” em escolas regulares, uma vez que está em jogo, diretamente, a eficácia comunicativa como componente do papel de um personagem que se luta para repor ou reposicionar na escola. É importante destacar, contudo, que tal reposição se torna necessária por parte do aluno com surdez, pois precisa assumir como sua uma identidade pressuposta justificada na forma como ele é interpelado no ambiente escolar.

A “Simulação do Aprendizado” consiste em fazer parecer comum (ou normal) a possibilidade do aprendizado do aluno, sem que os problemas referentes ao modelo de ensino, os métodos, a língua de instrução (língua portuguesa) e sua modalidade (oral-auditiva) fossem questionados, além de representar também o sucesso do “ensino” oferecido pela escola especial e da abordagem educacional.

Para tanto, os sujeitos eram encaminhados para atividades de “reforço” escolar, oferecido pela escola especial no contraturno da escola regular, quando deveriam ser realizadas atividades que complementassem o aprendizado comum e que pudessem resolver possíveis dúvidas dos surdos.

Simular a compreensão nas interações entre professores e surdos é, portanto, uma resposta desses sujeitos às condições em que estão imersos no ambiente escolar, que na busca de favorecer a atualização de uma identidade pressuposta, de *normal-ouvinte*, acaba por contribuir para que as identidades pressupostas de *surdo-mudo*, *surdo-mudo-oralizado* ou *surdo-oralizado-falante* sejam repostas pelos próprios sujeitos, pois a impossibilidade de ouvir e de fazer a leitura labial reforça a surdez como representação negativa, bem como a impossibilidade de expressão espontânea através da oralidade reforça a representação da mudez enquanto representação negativa e da oralidade como representação da articulação dessas deficiências.

Ser aluno na escola regular significa ser ouvinte, do ponto de vista da condição sensorial, ser falante, ser aprendiz, ou ter condições cognitivas, emocionais e sociais de aprender segundo os métodos de ensino, os modelos de comunicação e as abordagens educacionais, e responder corretamente à complexidade dos conteúdos segundo as respectivas seriações.

Estar na escola regular para o surdo, depois de passar pelo treinamento oral e auditivo da escola especial, significa ter condições (teóricas) de ser aluno e de ser inclusive tratado como aluno, pois assim é pressuposto pelos sujeitos da escol. Mas o aluno surdo é uma personagem que não consegue desempenhar tal papel.

O aluno deve “ouvir” atentamente as explicações do professor e o olhar do surdo em direção ao professor parece demonstrar tal capacidade, bem como seu silêncio e seu comportamento passivo em sala. Ele deve responder positivamente à compreensão das explanações e a simulação de compreensão responde à checagem satisfatoriamente ao professor.

Dessa forma, na escola, as atividades estão sempre baseadas no modelo de comunicação dominante, o que coloca os surdos em situação de desvantagem pedagógica, pois estão sempre tentando se igualar e se atualizar em relação ao modelo pressuposto de aluno.

Assim, os sujeitos surdos passam a se constituir em sala como *alunos-copistas*, caracterizados como os alunos cuja participação na aula consiste em copiar todos os apontamentos apresentados e indicados pelos professores. Era pelas cópias, pelas anotações das aulas, que os alunos construía suas possibilidades de *vir-a-ser alunos-surdos-que-aprendem*.

É de fundamental importância problematizar a falsa ideia de que “colocar os ‘deficientes’ junto às pessoas ‘normais’ é um sinal de grande avanço” na política educacional. Porém, o que temos a obrigação de explicitar é que, especificamente no caso da integração de surdos na escola, a “separação do [outro surdo] com o propósito de criar uniformidade” (WIRGLEY, 1996 *apud* SÁ, 2006. p. 86) na sala de aula favorece a separação simbólica do outro [ouvinte], mesmo quando a aproximação física é favorecida, já que a restrição comunicativa impede a interação e a troca de experiências entre os sujeitos.

Proibir o uso da língua de sinais significa dispor de apenas um modelo de comunicação, uma forma de ser, apenas uma forma de experienciar o mundo e de interagir, modelos e formas que resultam numa única forma de identificação, ou seja, identificação com o *ser-ouvinte*, que por sua vez, é reforçada pela separação física do outro surdo. Deste modo, a diferença se institui em torno de uma normalidade que necessita do outro negado para existir enquanto referência de normalidade e de ser, demonstrando mais uma vez a intenção voluntária da escola em criar um modelo de identificação a partir do qual todos deverão ser normalizados.

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES FAMILIARES

Analisar o processo de construção das identidades surdas implica olhar, obrigatoriamente, para o processo de socialização a que estão sujeitos estes surdos. Implica olhar também para o ambiente familiar como o espaço primário em que o surdo deverá se socializar. É, pois, a família o mediador primário entre o sujeito e a sociedade.

Luchesi (2003) situa a família neste debate como sendo o grupo social que é dado à criança e com o qual ela se identifica de maneira automática. Dialogaremos, portanto, com a seguinte referência da autora:

Ser filho de alguém, receber um nome, pertencer a uma determinada classe, adotar um comportamento segundo expectativas que lhe foram determinadas, implica incorporar uma identidade pessoal e social (LUCHESE, 2003. p. 111).

Assim, precisamos atentar ao exemplo de Ciampa (2005) sobre as identidades pressupostas:

Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como *filho*, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como *filho* daquela família (CIAMPA, 2005. p. 167).

É importante considerarmos que ser filho implica pensar numa representação anterior mesmo ao nascimento da criança, que por sua vez estaria permeada de expectativas relacionadas à condição auditiva dos pais. Ou seja, ser filho, inicialmente, significa responder às representações pressupostas pelos pais sobre a condição auditiva esperada, isto é, significa ser ouvinte, no caso de pais ouvintes.

A identidade pressuposta de filho apenas se concretizará nas relações que se estabelecerão entre a criança e seus pais, ou seja, através de comportamentos (dos pais) os quais reforcem a conduta de filho. Quando se representa o filho, antes mesmo de seu nascimento, este está, desde já, pressuposto como filho normal, segundo as concepções do discurso clássico, moderno e científico como legitimadores da diferença como negação do Ser.

A representação do filho implica uma pressuposição de normalidade. Poderíamos afirmar que há, portanto, uma pressuposição de *filho-normal-ouvinte*, uma vez que a experiência vivenciada pela família a qual receberá o filho é a auditiva.

A representação de filho se divide em dois estágios ou etapas. O primeiro corresponde ao período da gestação antes da possibilidade da surdez, prevalecendo a pressuposição do *filho-normal-ouvinte*. Já no segundo, a surdez começa a coexistir como possibilidade na vida do filho no caso de acometimentos de doenças durante a gestação.

A surdez como sequela carrega consigo a representação da doença, da anormalidade, que corresponde à deficiência auditiva e à incapacidade da fala e conseqüentemente da comunicação e da interação. Assim, a representação passa a ser a de *filho-deficiente-surdo-mudo*. No entanto, Ciampa (2005) afirma que

não basta a representação prévia. O nascituro, uma vez nascido, se constituirá como filho na medida em que as relações nas quais estiver envolvido concretamente confirmem essa representação,

através de comportamentos que reforcem sua conduta como filho e tudo o mais que envolve a história familiar (p. 168).

Diante da constatação irrefutável da surdez dos filhos, os pais os quais representavam anteriormente o filho como *normal-ouvinte* não sabem como interagir com o *deficiente-surdo-mudo* que veio a se concretizar em sua condição auditiva e passam a buscar alternativas de atualizar aquela identidade pressuposta no início, que não chegou sequer a se concretizar pelo surgimento da possibilidade da deficiência.

Como todas as experiências vivenciadas pelos pais são baseadas na condição auditiva, estes acabam por não saber como agir e interagir com os filhos (*deficientes-surdos-mudos*) e tentam (re)por a identidade outrora pressuposta como *filho-normal-ouvinte*. Ou seja, a representação do *filho-deficiente-surdo-mudo* toma corpo não pelo tratamento do filho como *deficiente-surdo-mudo*, mas pelo fracasso na tentativa de tratá-lo como *normal-ouvinte*.

Como poderiam, portanto, os pais, garantir o ambiente adequado para o desenvolvimento sócio afetivo dos filhos se estavam alheios às relações e interações existentes no seio da própria família? Como poderia sentir-se filho se as interações não passavam de situações de apontação, gesticulação despreziosa, em que apenas ordens eram transmitidas? Como transmitir normas e valores sem a possibilidade da comunicação direta entre pais e filhos?

As necessidades identificadas nas tentativas de estabelecer relações entre pais e filhos eram atribuídas apenas aos filhos. A necessidade dos filhos constituía-se em desenvolver as habilidades e competências que lhes faltavam, que lhes foram tiradas pela doença.

As atitudes da família, dos amigos e parentes mais próximos, vão lhes informando que são indivíduos diferentes daqueles com os quais convivem. [...] Por serem indivíduos diferentes, são tratados e educados diferentemente (LUCHESE, 2003. p. 122).

A diferença que passa a existir nessa forma de ser do filho é mais uma vez transferida ao comportamento dos pais, os quais diante das barreiras vivenciadas pelos filhos e na tentativa de sempre repor as identidades de pais acabam por superproteger os filhos, limitando suas experiências e impedindo a

transformação desta identidade que possui como selo a representação da incapacidade, manifestada principalmente na insegurança dos pais.

É, então, a partir destas primeiras representações instituídas segundo as pressuposições dos pais sobre a surdez, que as histórias vão se desenrolando e nelas todas as possibilidades vão sendo construídas ou mesmo refutadas. E assim as identidades de nossos sujeitos como *surdo-mudos* vão sendo repostas, (re) atualizadas, sempre que a identidade de *filho-normal-ouvinte* é buscada, almejada.

Significa dizer que há contribuições diretas e indiretas, bastante significativas, dos pais na construção dessa identidade, que extrapolam as relações familiares, também relacionadas às escolhas feitas para os filhos, como no caso da educação que almejam, já que o objetivo é sempre torná-los *normais-ouvintes*.

O que Schein (1989 *apud* SACKS, 2010) chama de “isolamento mental” acaba ocorrendo quase que naturalmente nas relações familiares de crianças surdas e evidencia o surgimento da identidade de filho *surdo-mudo*.

Você é deixado de lado nas conversas à mesa do jantar. [...] Enquanto todo mundo conversa e ri você está tão longe quanto um árabe no deserto que se estende por todo horizonte. [...] Você anseia por conexão. Sufoca por dentro, mas não consegue falar a ninguém sobre esse sentimento horrível. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende ou se importa. [...] Não lhe é concedida nem ao menos a ilusão de participação. [...] seus pais nunca se dão o incômodo de reservar uma hora por dia para aprender uma língua de sinais ou parte dela. Uma hora em 24 pode mudar toda a sua vida (JACOBS, 1974 *apud* SCHEIN, 1984 *apud* SACKS, 2010. p. 177-178).

As pessoas em casa conversavam entre si e eu apenas observava [...] Eu não entendia nada, eu ficava olhando as pessoas da família falando e eu ficava como se estivesse voando, não entendia absolutamente nada, nenhuma palavra (Sandro³⁶).

É bastante válido voltarmos à referência de Sacks (2010) para refletirmos sobre como alguns pais acabam produzindo o estranhamento que contribui de veras para o surgimento dessa identidade de filho *surdo-mudo*. O autor apresenta o relato de uma mãe sobre seu filho que ficou surdo aos cinco meses devido a uma meningite:

Isso significa que da noite para o dia ele subitamente se tornou um estranho para nós, que de algum modo ele não nos pertence mais, e

³⁶ *Personagem-Informante* da pesquisa.

sim ao mundo dos surdos? Que ele agora é parte da comunidade surda, que não temos direito sobre ele? [...] Enquanto os cuidados e o sustento dele estão em nossas mãos acho que ele precisa ter acesso à nossa língua, do mesmo modo que tem acesso à nossa comida, nossas peculiaridades, nossa história familiar (p. 178).

Fica clara a intenção de aproximar os filhos da dinâmica familiar através do favorecimento da aprendizagem da língua deles, a língua oral, compreendendo equivocadamente que é a língua de sinais que favorecerá o estranhamento, quando é a falta dela que afasta a possibilidade da identidade de filho em detrimento da construção da identidade de *surdo-mudo*.

CONSIDERAÇÕES

Dentre as considerações mais conclusivas destas análises, podemos afirmar a relevância do papel da língua de sinais na construção das identidades surdas vivenciadas nas transformações (metamorfoses) da vida de cada sujeito colaborador desta pesquisa, considerando que as pressuposições tanto das famílias como dos professores e das escolas sobre os surdos estão diretamente relacionadas *à priori* à condição sensorial dos sujeitos. Assim, se concordamos com Sá (2006) que afirma que “a identidade de um indivíduo se constrói por meio da linguagem” (p. 130), então, em se tratando dos surdos, o uso da língua de sinais é uma das características fundamentais na construção dessa identidade.

Nesse sentido, se analisamos as identidades pressupostas sobre os surdos, vamos perceber que, apesar das interpretações dos próprios surdos sobre a questão, estas identidades nunca se concretizavam a partir de uma ação intencional a qual resultava no tratamento deles como *deficiente-surdo-mudo*, mas as identidades de filho e de aluno não se concretizavam, pois a língua que lhes era ensinada segundo o modelo da condição sensorial dos pais e dos professores não favorecia a expressão autônoma nem a comunicação independente do sujeito com seus *outros* na família [pai e mãe] e na escola [professores e colegas de sala].

É através das práticas discursivas que os sujeitos têm condições de se encontrar com seus outros e de estabelecer suas posições no seio das interações sociais em que estão ou serão envolvidos. No caso de sujeitos

surdos, apenas a língua de sinais tem condições de favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para a prática discursiva e para as interações sociais que levam o sujeito ao processo de alterização de sua identidade, ou caso contrário, este estará atrelado a um permanente processo de reposição das identidades pressupostas sobre si pelos seus outros como sujeito negado.

É então, determinante para que o sujeito concretize uma identidade surda que suas experiências sejam mediadas pela língua de sinais, que corresponde às suas especificidades sensoriais e mobiliza suas experiências em torno da visualidade a qual extrapola as definições clínicas da surdez, essencialistas da identidade e terapêutica da educação dos surdos.

Quando tratamos, porém, de nomear a identidade surda como tal, referimo-nos também a um processo contínuo de posicionamento do sujeito diante da realidade material e simbólica, que não é mesmo “exclusivo e único”, muito menos automaticamente atribuído conforme a condição auditiva dos sujeitos, porém uma posição instável e também sujeita às relações simbólicas de poder, que não “é”, mas que, nas palavras de Skliar (2003), “está sendo”, e que não foi sempre assim, e nos termos desta pesquisa é também uma sucessão de reposições de pressuposições, até *vir-a-ser* uma metamorfose a negar sua negação para a manifestação de seu outro eu silenciado.

A identidade surda não se reconhece na falta, na privação, na perda ou na ausência da audição, mas na construção da diferença alterizada, reconhecida na modalidade da língua e da comunicação, na visualidade, segundo a qual todas as experiências serão resignificadas. É reconhecida no encontro com o outro surdo com quem se assemelha, se iguala, e com o outro ouvinte, do qual se distingue, se diferencia, sem necessariamente se distanciar ou refutar. Não é, pois, a aceitação da surdez conforme é desenhada e apresentada em versões epistemológicas essencialmente racionalistas e clínicas, como a aceitação da falta, ou aceitação da perda, ou aceitação da ausência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Antonio de. A Identidade como Representação e a Representação da Identidade. In: *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2ª ed. Goiânia: AB, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOTELHO, Paula. *Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, nº. 26, 329 – 376, Jan/Jul. 2006.

CIAMPA, Antônio da Costa. *A História do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio, *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

DORZIAT, Ana. *O Outro da Educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. (Org.). *Estudos Surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

LUCHESE, Maria Regina C. *Educação de Pessoas Surdas: experiências vividas, histórias narradas*. Campinas – SP: Papyrus, 2003. (Série Educação Especial).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A Problemática Ética da Diferença e da Exclusão Social: um olhar dusseliano. In: *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006a.

_____. *Filosofia da Educação: Reflexões e Debates*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

PERLIN, Gladis T. T. *Ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. 156f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

SÁ, Nídia Regina L. de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene M. da Costa. *Os Surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas*. Vitória: EDUFES, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UM ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS

*Kátia do Socorro Carvalho Lima³⁷-UEPA
Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da Silva³⁸-UEPA*

Resumo:

Este artigo apresenta um recorte do estudo que tem como objetivo analisar as ocorrências de variações na Língua Brasileira de Sinais por alunos surdos. Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza descritiva analítica numa abordagem quantitativa e qualitativa, com base na teoria da variação linguística de Labov (1966), e ainda, a utilização de algumas técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), desenvolvida no contexto de uma unidade de ensino especializado em surdez da rede estadual, localizada na região metropolitana de Belém, Pará (PA). As estratégias contam com o levantamento bibliográfico e entrevistas. Constituem-se sujeitos da pesquisa oito (08) alunos surdos e cinco (05) professores deles. As ocorrências linguísticas encontradas nas falas dos surdos, em especial, aquelas referentes ao aspecto semântico lexical, são analisadas com base pelo proposto por Capovilla e Rafael (2001). Os dados referentes às falas dos professores buscam o reconhecimento da variação da Libras no cotidiano do fazer pedagógico. Os resultados indicam que nas falas dos alunos oralizados são identificadas mais variações semânticas cujos sinais diferem do padrão normativo da Libras, se comparadas ao proposto por Capovilla e Rafael (2001). Alguns docentes identificam diferentes sinais usados por seus alunos surdos, no entanto há pouca ou quase nenhuma compreensão teórica sobre os estudos da variação linguística e entendem a variação como “erro” e não como ampliação do universo vocabular da Libras.

Palavras-chave: Variação Linguística; Surdez; Pesquisa Sociolinguística.

PRIMEIROS SINAIS

As políticas públicas presentes no atual cenário educacional brasileiro podem ser responsáveis por mudanças significativas que respeitem as especificidades linguísticas dos surdos, em especial pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua desde 2002, com a criação da Lei nº 10.436 - Lei da Libras, como é conhecida – cujos preceitos determinam que o poder público deve garantir e apoiar o uso e a divulgação dessa língua como língua oficial dos surdos brasileiros.

³⁷ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora da UEES Prof. Astério de Campos. Coordenadora acadêmica da pós-Graduação da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). E-mail: katiassclima@gmail.com

³⁸ Doutora em semiótica e Linguística geral pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora titular e pesquisadora da Universidade da Amazônia (UNAMA) e professora titular e pesquisadora da Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde atua na graduação e Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e educação na Amazônia. E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br

A educação de surdos, na atual dinâmica da política educacional brasileira, situa-se nos princípios da Educação Inclusiva, segundo os quais se recomenda que todos os alunos sejam atendidos, no espaço escolar, em suas necessidades específicas, independentes de quaisquer diferenças, sejam elas de ordem social, cultural, linguística etc., cujas diretrizes e ações estão declaradas nos estatutos legais como: a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/96, Resolução nº02/2001, dentre outros.

A Educação Inclusiva tem como objetivo promover uma educação de qualidade para todos os alunos, no espaço da escola de ensino comum, com pleno direito de acesso e permanência com sucesso, no decurso da vida acadêmica (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Oliveira (2004) contextualiza esse movimento, no Brasil, que em favor da “educação para todos”, caracteriza-se pela luta pelo *ensino público e gratuito* como garantia do direito a *todo* cidadão à educação.

Na cidade de Belém, os surdos frequentam as escolas de ensino comum, porém são frequentes práticas discursivas por parte de profissionais envolvidos, nesses contextos que levantam questões polêmicas sobre essa dinâmica. O aspecto mais citado é o fato desses alunos serem usuários da língua de sinais, desconhecida por esses profissionais, o que dificulta as interações comunicacionais em sala de aula e em consequência interfere negativamente no ensino e na aprendizagem deles.

Nesta discussão, a diferença linguística entre surdos e ouvintes apresenta-se como eixo central nas falas dos sujeitos entrevistados, implicando na efetivação da educação inclusiva. Portanto, essa questão é a propulsora de inquietações tanto de professores que atuam em escolas ditas inclusivas quanto de alunos surdos os quais se sentem segregados nesse espaço. Mas a Lei da Libras, Lei 10436/2002, ao reconhecê-la como língua oficial dos surdos dita garantias para que seja ensinada e divulgada em todas as instituições do país,

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Art. 2º)

As práticas que se evidenciam nas escolas com relação às garantias da veiculação da Libras ainda se apresentam como um desafio a se transpor. O vivido no cotidiano está ainda distante do proposto nos preceitos que legalizam a política da educação brasileira. A questão da variação linguística na Libras no âmbito da escola na Amazônia é significativa nesta discussão, pelo fato de reivindicar a aceitação e reconhecimento dessa língua como própria dos surdos e, assim, respeitar as diferentes formas de expressão dessas pessoas no contexto da escola especial ou na escola de ensino regular.

Diante do exposto, propomos apresentar um recorte das discussões dispostas no estudo sobre a variação linguística na Libras por surdos paraenses, resultado da dissertação de mestrado “Educação de Surdos no Contexto Amazônico: Um estudo da variação linguística na Libras” (LIMA, 2009), pois condiz com as discussões que se remetem ao processo de (ex) inclusão que pauta a educação de surdos na atual política da educação paraense, visto que essa diferença linguística 4 conflitos que (de) marcam a entrada dos surdos nessa dinâmica da educação inclusiva.

Acreditamos que a relevância deste estudo está no fato de ser uma das possibilidades de registrar a diversidade linguística dos sinais da Libras, dos sentidos que eles assumem, tentando adentrar *nas faces secretas das palavras*, acentuando o conhecimento dos fenômenos muito mais do que da terminologia que se adota em sua classificação. Assim, resgata a identidade cultural da língua e privilegia o enfoque educacional mais do que o estrutural do sistema linguístico.

E se justifica por disponibilizar um conjunto de saberes e práticas singulares necessários à educação de surdos, os quais emergem nos espaços cotidianos. A partir disso, com base na variação linguística da Libras, em consonância com a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, lançamos o desafio da organização de um fazer pedagógico de qualidade que ofereça oportunidade de aprendizagem a todos os alunos e, conseqüentemente, uma formação cidadã de alunos surdos e de seus professores.

ESTRANGEIROS NA PRÓPRIA LÍNGUA

Desconhecer como as línguas estão organizadas e como funcionam equivale a ignorá-las como tal e, portanto, a todas as suas possíveis variações. Isto posto, partimos da seguinte problemática: as ocorrências da variação no uso da Libras, por surdos no Pará, diferem se comparadas aos sinais propostos por Capovilla e Raphael (2001)? E essas como são tratadas nas práticas educativas por professores de surdos?

O fato das pessoas pronunciarem ou configurarem e/ou nomearem de maneiras diferentes um mesmo referente é que os estudos linguísticos denominam de “Universais Linguísticos” e estes estão presentes em todas as línguas do mundo como inerentes ao próprio sistema linguístico, condição sem a qual não serão consideradas línguas. Por compartilhar desses universais é que as línguas de sinais são consideradas sistemas linguísticos.

Ler este cenário com olhos de pesquisador nos permitiu empreender este estudo e eleger algumas questões norteadoras, como:

- Os sinais que os alunos “trazem” de casa, denominados “emergentes” ou “caseiros”³⁹, pelos familiares e depois pelos docentes, não seriam as primeiras tentativas de se expressar fazendo uso da gramática desta língua de sinais, daquilo que lhes é inerente e, portanto, uma espécie de variação do consagrado como padrão na Libras?
- A ocorrência de variação de sinais para expressar um mesmo significado é menos frequente em alunos surdos não oralizados, usuários da Libras, independente do grau de escolarização?
- Como a escola reconhece e trabalha com os alunos essa diversidade linguística? (como “erro” ou como variação?).

³⁹ Denominação geralmente atribuída aos familiares quando chegam à escola com a criança surda e essa, por sua vez, acaba incorpora em seu vocabulário por não saber como explicá-los. Esses sinais corresponderiam aos gestos ou construção simbólica “inventada” no âmbito familiar. Segundo relato dos pais, seria comum a constituição de um sistema convencional de comunicação entre mãe-ouvinte e criança-surda que a família lança mão como recurso, apesar de muitas vezes não aceitar a Língua de Sinais por pensar que esta atrapalhará a aprendizagem da fala de seu filho. Na verdade, para muitos pais, o uso da Libras é o sinal mais evidente para a sociedade que eles têm um filho “deficiente”. Talvez, por isso, não admitam que, a exemplo das crianças ouvintes estes “sinais”, sejam as primeiras manifestações de uma língua, segundo a concepção inatista da linguagem, de Chomsky (1971), neste caso, a Libras (ALBRES, p. 4, acesso em: 13 agosto de 2007, <http://www.editora-arara-azul.com.br/pd/artigo15.pdf>).

- Que saberes e práticas permeiam as atividades dos docentes que trabalham com o ensino da Libras/português, em relação à variação linguística na Libras, considerando que todas as línguas mudam?

Essas questões intentam como *objetivo geral* analisar as ocorrências linguísticas, encontradas no *corpus* selecionado, usadas por surdos, especificamente aquelas referentes ao aspecto semântico-lexical, tomando, como referência, o proposto por Capovilla e Rhafael (2001), a partir de uma abordagem variacionista, a qual assume o “caos”, neste caso, a diversidade de sinais, como objeto de estudo, posto que é no meio social que as variáveis coexistem, sendo esse meio seu campo natural de batalha (TARALLO, 2004).

Como objetivos específicos:

- Identificar as ocorrências de cunho semântico-lexical na Libras por alunos surdos;
- Verificar se essas ocorrências são variações dos sinais e são mais frequentes em alunos surdos não oralizados, independente do grau de escolarização;
- Verificar como a escola trabalha a diversidade linguística;
- Identificar saberes e práticas que permeiam as atividades dos docentes que trabalham com o ensino da Libras em relação a variação.

Ao reconhecer que as línguas sofrem modificações e que esse processo é inerente ao sistema linguístico, um princípio que rege todas as línguas, não seria diferente com a Libras, o que justifica o percurso metodológico caracterizado por um estudo descritivo analítico, de abordagem quantitativa e qualitativa, com aporte teórico-metodológico no modelo sociolinguístico de Labov (1966) e Tarallo (2004), considerando a categoria da *equivalência semântica de contextos e cenários*, com base nos estudos da semântica lexical (SAUSSURE, 1978), ou seja, o estudo do significado (sentido, significação) (FERRAREZI JUNIOR 2008) e preceitos instrumentais da análise de conteúdo.

O ponto de ruptura estabelecido pelos estudos de Labov (1966) em relação ao modelo anterior está na concepção de língua como um sistema heterogêneo ordenado, condição para o estudo da mudança linguística. Assim foi lançada a base para a teoria da variação linguística e muitos trabalhos seguiram essa linha metodológica, inclusive linguistas brasileiros.

Pesquisas como as de Fernandez (1990), um trabalho de psicolinguística; Karnopp (1994), que estudou aspectos de aquisição da fonologia por crianças surdas de pais surdos; Felipe (1993), que propõe uma tipologia de verbos em língua brasileira de sinais; Quadros (1999), que apresenta a estrutura da língua de sinais, associadas às atividades dirigidas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) foram responsáveis pelo reconhecimento legal da língua brasileira de sinais no Brasil.

Como uma língua percebida pelos olhos, a língua brasileira de sinais apresenta uma configuração estrutural pouco conhecida pelos profissionais da área da linguagem. Perguntas sobre os níveis de análise tais como o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico são muito comuns, uma vez que as línguas de sinais são expressas sem som e no espaço.

Os estudos sobre as línguas de sinais indicam que tais línguas são altamente regidas por princípios gerais que restringem as línguas humanas. Portanto, as línguas de sinais, como a Libras, são apenas mais uma instância das línguas que expressam a capacidade humana para a linguagem.

A análise do conteúdo subsidiou este estudo com alguns instrumentos para a organização e tratamento dos dados construídos na pesquisa com professores envolvidos na educação de surdos. Esses instrumentos, de acordo com Bardin (1977), tratam de desvendar significações de diferentes tipos de discursos baseados em inferências, mas que respeitam, simultaneamente, critérios específicos os quais proporcionam dados em estruturas temáticas ou categoriais. Para tanto, foi utilizado neste estudo esta estrutura temática para desmembrar em unidades as falas dos docentes e organizá-las em eixos temáticos.

Para empreender tal estudo, selecionamos como contexto desta pesquisa uma Unidade de Educação Especializada (UEE) em educação de surdos, localizada em Belém. Esta instituição compõe a estrutura administrativa da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC). A pesquisa foi realizada neste espaço, por ser referência, na educação dessa clientela na rede pública estadual do Estado.

A escola fundamenta-se nos preceitos teórico-metodológicos da abordagem educacional bilíngue, que incentiva o aprendizado da Libras como

primeira língua (L1) e da língua portuguesa como segunda língua (L2). Essa abordagem bilíngue não privilegia uma língua, mas possibilita ao surdo o direito de acessibilidade comunicacional em sua língua materna.

Nesse contexto estão inseridos os sujeitos desta pesquisa constituída por oito (08) alunos surdos, que participam do projeto *cursinho pré-vestibular inclusivo*, desenvolvido pela Unidade de Educação Especializada, e 05 (cinco) professores da UEE.

O critério de seleção dos alunos surdos matriculados no cursinho se deu por serem oriundos de escolas de diferentes bairros e até de municípios próximos a Belém e por congregarem alunos de diferentes séries do Ensino Fundamental (cujo objetivo principal não é o vestibular, e sim de estarem reunidos com seus pares), do Ensino Médio das escolas regulares (1º, 2º e 3º anos), outros que já concluíram e fazem apenas o cursinho e alguns já graduados que tentam outras opções de curso superior. Alguns desses alunos tem maior e/ ou menor domínio de Libras, sendo quatro (04) deles não oralizados e quatro (04) oralizados, na faixa etária de 19 a 37 anos, de ambos os sexos. São todos surdos, com surdez severa e/ou profunda.

No sentido de homogeneizar as informações e provocar narrativas de experiência pessoais, foi elaborado o mesmo roteiro de entrevista para os oito alunos, reunidos num mesmo espaço. As perguntas foram direcionadas para a história de vida (nascimento, família, interesses, surdez, etc.) deles.

Então, fiz uma pergunta inicial a todos em Libras. A pergunta em notação de palavras em Libras é: *VOCÊ/CONTAR HISTÓRIA VIDA/COMO NASCER? COMO SABER SURDEZ? DEPOIS/ONDE ESTUDAR? QUAL PROFISSÃO QUERER SEGUIR?*

De acordo com Tarallo (2004), os estudos de narrativas de experiência pessoal têm demonstrado que, ao relatá-las, o sujeito está tão envolvido emocionalmente com o *que* relata que presta o mínimo de atenção ao *como*. E é precisamente esta a situação natural de comunicação almejada pelo pesquisador sociolinguísta.

As entrevistas com os alunos surdos foram videogravadas e transcritas com base no Sistema de Notação de Palavras em Libras e na análise de língua de sinais (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS e KARNOPP, 2004; FELIPE, 2001; CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001), com algumas alterações.

A escolha dos professores se deu pelo fato de atuarem diretamente com esses alunos em diferentes níveis de ensino, inclusive, no cursinho e outros projetos desenvolvido pela UEE. Os dados produzidos com eles foram sistematizados por meio de eixos temáticos: saberes e práticas, levando em consideração fundamentos teóricos da variação linguística, e educação linguística e bilinguismo.

Os alunos são identificados com a letra S de sujeito (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8) e os professores com a letra P (P1, P2, P3, P4 e P5). Neste artigo não constam os dados de todos os sujeitos por se tratar apenas de um recorte do estudo sobre as variedades linguísticas de surdos paraenses (LIMA, 2009).

Para as análises apresentamos em figuras o sistema de sinais convencionais realizados em Libras, segundo Capovilla e Raphael (2001), como padrão normativo dessa língua, e a descrição dos parâmetros de realização dos sinais. Nas ocorrências dos alunos apresentamos, neste artigo, somente as descrições dos parâmetros dos sinais em Libras.

A FACE SECRETA DOS SINAIS

São as variações, selecionadas na produção de dados que nos possibilitam proceder a uma descrição das ocorrências de caráter semântico lexical, que permita, de maneira criteriosa, uma análise à luz da abordagem variacionista. Os professores, quando solicitados a darem exemplo de variações sobre as interações com seus alunos surdos, dizem:

Por exemplo: 'bom dia', nós usamos aqui com a palma da mão voltada pra boca, com os dedos, um encostado no outro e com a palma da mão virada pra mesma direção da boca, com o ponto de articulação no queixo abrindo no espaço neutro do emissor, para o 'BOM' e o 'DIA' com a configuração de mão em D que passa pelo ponto neutro também na altura do queixo mais ou menos, enquanto que em outros lugares, como por exemplo, em Manaus se usa 'BOM DIA' com a mesma configuração inicial, sai da boca, direção da boca o 'BOM' e o 'DIA' já não sai no mesmo ponto neutro se encosta no rosto do lado direito 'dia', em São Paulo o mesmo 'BOM DIA', sai também o 'BOM' só que o dia é com a configuração em L abrindo as mãos de um lado para o outro é essas são algumas das variações (P2).

Eu vou dizer o mais comum, eu estou pensando até nas crianças menores, quando ele traz papai, quando ele traz mamãe, eu tenho alunos que até hoje ainda usam para vovó e para vovô identificam com dedinho como se fosse o bigode o homem e a mulher apontando para o peito, então, quando ele fala isso pra mim ai eu tento fazer

com que ele entenda que o sinal disso é (faz o sinal) ai eu faço a palavra em Libras(...) (P1).

Os sinais mais simples, como: mamãe papai, a gente observa que há uma variação ai nessas palavras e isso a gente observa mais nos alunos quando eles estão iniciando, mesmo, aqueles alunos que não tem contato com a língua de sinais, mesmo, a Libras, ele já traz, ele já vem com aquela linguagem de casa, mas quando ele chega aqui a gente tenta aprimorar em cima do que eles estão fazendo (P4).

Pai eles marcam aqui (dedo indicador imitando bigode) pai: bigode e outros colocam aqui, o que é mais convencionado nos cursos (sinal de homem + benção) (P5).

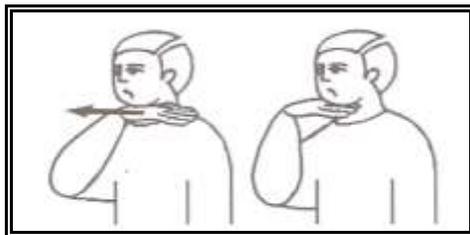
Diante do questionamento P2, deu exemplo de variações geográficas, não recordando exemplos de variação de seus alunos. Os demais citados se referem aos sinais em Libras de pai e mãe como os mais comuns. Ressaltamos que o sinal de pai também variou nas entrevistas com os alunos apresentando três variações.

P1 em seu enunciado diz que ao identificar variações nos sinais realizados por seus alunos tende a ensinar o sinal que considera correto. Desta feita, não aceita os sinais feitos por seus alunos caso sejam diferentes dos parâmetros da Libras padrão.

Enfatizamos que para a descrição dos sinais realizados pelos alunos neste estudo tomamos os sinais do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Libras, de Capovilla e Rafael (2001), conscientes de suas limitações linguísticas por não dar conta de especificar as variedades da língua, dada a dimensão geográfica do Brasil. Reconhecemos a importância do trabalho dos pesquisadores autores, mas temos o cuidado de concordar que há certa imposição em suas explicações para as “regras” das muitas variedades da Libras. Há que se atentar, portanto para o risco de não se respeitar a diversidade de sinais, na tentativa de padronizar.

Na *Figura 01*, é possível visualizar os parâmetros de realização do sinal *MORRER*, conforme Capovilla e Rafael (2001), que nos enunciados dos entrevistados apresentou 3 (três) variações.

Figura 01: MORRER



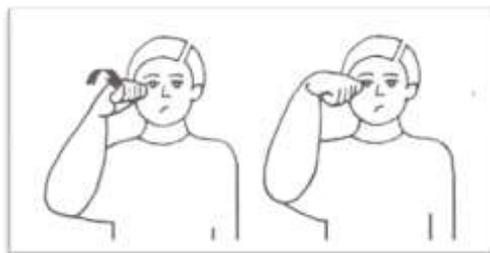
Fonte: Capovilla e Rafael, 2001.

Na *Figura 01*, *MORRER* tem a mão direita configurada em [B], com movimento da esquerda para direita, logo abaixo do queixo. Vejamos a seguir os parâmetros apresentados nos sinais dos alunos surdos, sujeitos da pesquisa, na mesma ocorrência.

Os parâmetros do sinal *MORRER*, usados por S1, realizam-se com as duas mãos, palma a palma juntas, na direção do tórax, cabeça levemente inclinada para a esquerda e os olhos se fecham. Os realizados por S2, para o mesmo sinal *MORRER*, apresentam-se com a mão direita configurada em [B], palma para baixo, passa no pescoço da direita para esquerda, a cabeça acompanha o movimento e os olhos se fecham. S3 realiza o sinal *MORRER*, com a mão em [Gg], palma para baixo, que passa no pescoço logo abaixo do queixo, a cabeça inclina-se para a esquerda e os olhos.

Capovilla e Rafael (2001) apresentam o sinal *CHORAR* com mão direita configurada em [A], *Figura 02*, com a palma para frente, inclinada para baixo, lado do dedo indicador tocando o canto do olho direito. Gira a mão pelo pulso ligeiramente para baixo, com expressão facial de tristeza.

Figura 02: CHORAR



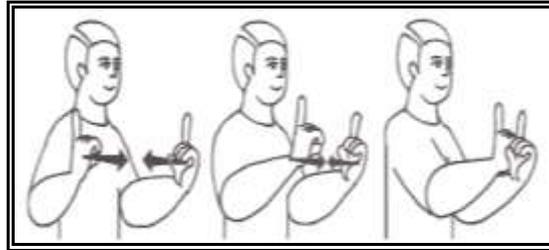
Fonte: Capovilla e Rafael, 2001.

O Sinal *CHORAR* realizado por S1 tem configuração das mãos em [A], com a palma pra frente, que esfrega num sentido circular, logo abaixo dos olhos, com os lados dos dedos indicadores com expressão facial de tristeza.

S7 usa a mão direita em [G] no ponto de articulação com aproximação da ponta do dedo indicador no canto do olho direito, que desce riscando para baixo, com expressão de tristeza.

Os parâmetros de realização do sinal *ENCONTRAR*, *Figura 03*, são: mão esquerda e direita em [Gd], com o movimento de aproximação entre elas até que se toquem.

Figura 03: ENCONTRAR



Fonte: Capovilla e Rafael, 2001

Nos enunciados dos sujeitos da pesquisa apareceram duas ocorrências para *ENCONTRAR*. Na primeira, S5 configurou a mão direita e esquerda em [Bb], com movimento de aproximação lateral entre elas. Na segunda ocorrência, ambas as mãos configuradas em [G1], com a mesmo movimento de aproximação da primeira ocorrência.

A variação ao retratar a diversidade linguística, de uma língua, de uma dada comunidade, deve ser considerada em relação ao conjunto de variáveis inerentes ao aspecto sociocultural. De acordo com as variações linguísticas encontradas nas falas dos sujeitos, os sinais de parâmetros, diferenciados da organização padrão da Libras, segundo Capovilla e Rafael (2001), foram mais frequentes nos alunos oralizados usuários dessa língua do que nos alunos não oralizados, sendo essa uma das variáveis selecionadas para análise das variações, neste estudo.

Perguntamos aos docentes se, entre seus alunos, oralizados e não oralizados, ambos usuários da Libras, quem deles mais a dominava. Eles disseram que:

Mas entre os oralizados e não oralizados isso é uma diferença gritante, os surdos oralizados, eles tem uma dificuldade grande, tanto em utilizar a língua de sinais quanto em utilizar a língua portuguesa, ele se atrapalha (P2).

Eu acho que não é uma relação direta, eu acho que não existe assim generalizado, que o oralizado domina mais Libras do que os não oralizados, nós temos alunos que são mais comunicativos, tanto faz oralizado ou não. Todos os alunos oralizados eles dominam menos,

independe disso, os mais comunicativos se comunicam mais com Libras, vocabulário bem amplo como eu posso explicar... para determinado aluno (P5).

As posições dos docentes divergem sobre a questão disposta. P2 afirma que os alunos oralizados apresentam dificuldades no uso da Libras e P5 se pronuncia contra essa afirmação, pois em sua opinião não há relação em ser oralizado ou não para dominar a Libras e sim em ser mais comunicativo e ter um vocabulário mais amplo. Na pesquisa com os alunos, verificamos que as variações dos sinais se deram em maior frequência com os alunos oralizados e menor frequência com os não oralizados.

Botelho (2005) fez pesquisa com surdos oralizados e não oralizados sobre o domínio da escrita e leitura, no contexto da escola de surdos e das escolas regulares. Nas pesquisas os alunos oralizados são dotados de entornos sociais mais favoráveis do que os não oralizados. A oferta de leitura e escrita era ampliada na realidade dos primeiros. Ambos não apresentavam uma língua compartilhada plenamente, embora houvesse fluência maior da parte dos oralizados. Mas a autora supracitada ressalta que trocas de experiências por meio da língua oral, com surdos, resultam em aquisições limitadas.

Neste sentido, percebe-se que a língua em funcionamento está diretamente articulada à dinâmica sociocultural do indivíduo. Isto posto, concordamos com Bagno (2004) quando declara que toda e qualquer língua, em qualquer contexto histórico, nunca será monolítica e compactada. A principal característica das línguas humanas é sua heterogeneidade.

Perguntamos se os professores consideram os sinais diferentes feitos para um mesmo referente como pertencentes a Libras. Eles nos responderam que:

Com certeza a Libras é a língua deles então eu não posso nunca desconsiderar que o nativo de uma língua usa senão eu estou querendo que o meu mundo ouvintista selecione o mundo surdo, isso eu não posso desconsiderar. Considero que é uma variação linguística, tem mais é que socializar esse sinal e vê qual é o que ele vai usar, ele tem que está consciente que tem os dois sinais (P2).

Libras? Libras falando língua brasileira de sinais eu considero como língua de sinais a gente observa que essa a língua de sinais ela é universal e a língua brasileira de sinais é voltada mais para o Brasil, dentro do que os pesquisadores colocam, mas eu considero como língua de sinais, que ele traz de casa, que ele interage e tem uma comunicação, um entendimento (P4).

Se a Libras é o universo desse aluno e uma língua que você fala que é a língua mãe, que ele já absorveu aquilo, pra ele se comunicar e se ele com outro aluno, com outro amigo dele, ele consegue se comunicar então eu considero que sim. Agora, quanto para ouvinte que desconhece, que já aprendeu que aquele sinal certo é assim vai vê que esse é errado aí tem que vê essas coisas, assim considero sim de surdo pra surdo não do surdo para o ouvinte, que já conhece o sinal que está errado e o sinal que está certo (P3).

Eu considero, como pertencente a Libras, até porque não é isolado, não é um aluno, não é uma comunicação caseira, outros alunos também identificam o mesmo sinal, como o sinal de pai (P5).

P2 pronuncia que a Libras é a língua dos surdos e a variação inerente a ela, por isso precisa ser socializada para ser reconhecida pelos seus usuários. A segunda observação trata de dizer que independente de ser surdo ou ouvinte a variação deve ser reconhecida, aceita e socializada. Mas P3 diferentemente acredita que se o ouvinte aprende um sinal na norma considerada padrão não deve aceitar um sinal “errado”.

Então, o que dizem os professores sobre os sinais que os surdos trazem do cotidiano familiar e social? Eis os relatos de três deles:

A Libras, ela é uma convenção, então, existe os sinais caseiros, quando o surdo vem com o sinal caseiro, e se envolve com a comunidade surda, eles vão substituindo os sinais caseiros pelos demais sinais, pelos sinais que já estão convencionados, então, eles vão se adaptando e por isso que a gente vê qual o sinal que está convencionado para tal significado, e a gente vai atrás daquele sinal convencionado, mas isso não quer dizer que esteja certo ou errado da gente está trazendo, a gente só vai pro convencionado, fica mais fácil para a comunicação deles (P2).

Sinais caseiros, a maioria do pessoal, que trabalha com educação especial, os profissionais, eu digo pessoal de forma informal, porque... como se eu estivesse falando é... do pessoal que trabalha mesmo educação especial eles chamam sempre sinais caseiros, a gente pontua nessa linha, né?, De casa, uma linguagem mais ou menos, menos formal, e o aluno ele não domina a língua de sinais, ele não vive no cotidiano, ele não vivencia essa língua, então aqui que tem que ser pontuado dentro da escola (P3).

Eu coloco como comunicação caseira (P5).

Os sinais que os surdos trazem da convivência familiar são denominados pelos professores como sinais caseiros. P2 observa que esses sinais são substituídos pelos sinais convencionados em Libras, mas reafirma que não podem ser considerados errados. P3 considera que esses sinais caseiros são realizados por surdos que não dominam e não usam a Libras no cotidiano.

Os chamados “sinais caseiros” pelos professores são sinais produzidos nas interações sociais e familiares dos surdos, as quais creditamos serem mediadoras na construção do mundo simbólico dos surdos e das suas relações interpessoais, que devem ser considerados pela escola.

Neste caso, inferimos que a escola tende a ensinar algo que não faz parte do contexto linguístico da criança surda, o que pode lhe gerar conflitos e confusões entre a língua de sinais aprendida em casa e a língua considerada pela escola. Neste caso, a língua da escola passa a ser a verdadeira e estigmatiza sua própria variante. Então, a *sua* língua não combina com aquela ensinada na escola.

Bortoni-Ricardo (2004) diz que os professores ficam sem saber como intervir diante dos chamados “erros”, expressão usada por essa autora por ser considerada preconceituosa e inadequada. Para ela, os erros, na verdade, são as *diferenças* entre a variedade da língua e a norma dita padrão. Frequentemente, essas diferenças são as compartilhadas informalmente no lar, no grupo de amigos, ou seja, fora do sistema formal de ensino.

Ela ainda reforça a necessidade de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes da variação na língua, para que as *diferenças* sejam trabalhadas pelos professores de maneira a conscientizar os alunos sobre elas. Mas concorda que, na prática, esta questão é ainda problemática para os professores, pois eles ficam inseguros frente aos “erros”, sem saber se devem corrigi-los ou não.

Bagno (2002) revela que mudar essa condição de insegurança “significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os *seres humanos* que falam e escrevem. Significa considerar a língua como uma atividade social” (p.24). Então, para o autor, a variação e a mudança são constitutivas de todas as línguas humanas.

OUTROS SINAIS

Descrever as variedades linguísticas de uma dada língua, para conhecer e comparar. Pesquisas dessa natureza contribuem para a divulgação e conscientização, neste caso, de que a Libras é uma língua, tal como conceitua

a linguística, bem como para o respeito, posto que inserida em sociedades predominantemente orais.

Convém sempre lembrar que “essa variação na fala não é o resultado aleatório de um uso arbitrário e inconsequente dos falantes, mas um uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas linguísticos, que é a possibilidade de variação” (CAMACHO, 2004, p. 50).

Dentre outros sinais produzidos sinalizamos que as ocorrências em geral de variação de uso da Libras pelos surdos são entendidas, por nós, como variação do próprio sistema. Neste estudo, os alunos não oralizados apresentam uma variação mais próxima da convencionada em Libras e os oralizados operam uma espécie de “mistura” daquilo que é característico da língua de sinais com o português oral, pois, ao mesmo tempo, realizam os sinais e oralizam. Assim, podemos afirmar a partir dos dados analisados que o fator oralizado/não oralizado foi determinante para o uso de variações.

A compreensão dos enunciados dos surdos oralizados pelos ouvintes requer muito mais cooperação destes por apresentar as ideias nem sempre de forma clara, bem como por expressões fragmentadas e omissão de informações. Demonstram “pensar” primeiro em português, bem como demoram a sinalizar, como se estivessem tentando se lembrar dos parâmetros de realização do sinal pretendido.

Algumas variações no léxico, pelo uso diferenciado do padrão convencionado em Libras, podem levar à significação equivocada, sendo o contexto muito importante para entender o sentido do dito, como em qualquer outro sistema linguístico.

Nas falas dos alunos oralizados, que demonstraram pouca fluência em Língua de Sinais, percebemos o uso de alguns sinais com parâmetros os quais se confundiam ou se aproximavam semanticamente de outros, o que nos levou a inferir que assim foram aprendidos, ou o foram pela tentativa de usar sinal com configuração semelhante que por isso as interações comunicacionais, quando em Libras, podem ser incompletas e confusas, principalmente para os que não a dominam.

Outra questão evidenciada neste estudo foi a organização estrutural dos enunciados em Libras, em que predominou o português sinalizado (uso inadequado da estrutura do português em Libras, que tem uma estrutura

diferente e independente desta, uma espécie de tradução mal feita) pelo não domínio da organização estrutural da Libras, os sinais (as palavras) apareceram “soltos” na fala.

Quanto aos dados produzidos com os professores constatamos que alguns deles identificam diferentes sinais usados por seus alunos, no entanto a pouca ou quase nenhuma compreensão teórica sobre estes também se evidenciou. Ou seja, é insuficiente para fundamentar qualquer intervenção pedagógica que considere as duas línguas. Desse equívoco advém a noção de “erro”, ou seja, a variação como “erro” e não como ampliação do universo vocabular dessa língua.

Predizemos que há necessidade de qualidade na formação bilíngue dos professores ouvintes ou não que atuam com surdos – com bases epistemológicas dos estudos da variação linguística, para que a Libras não seja tomada como um código universal. A contribuição deste estudo se reflete no processo educacional inclusivo para surdos, no qual as especificidades inerentes à surdez dentre elas, especialmente, a língua de sinais, sejam respeitadas e valorizadas como próprias e necessárias nesse contexto.

A pesquisa sociolinguística, com seu caráter ora objetivo, ora subjetivo (já que atribui grande relevância às interpretações do pesquisador) nos mostra que a pesquisa não se esgota numa primeira análise apesar de possuir um corpus delimitado, neste caso, urbano e rural. O estudo desta variação faz-se necessário porque a investigação e a reflexão crítica da fala nos mais variados contextos reais e sociais de uso propicia maior compreensão da língua enquanto fato social, ampliando o arcabouço teórico em torno do tema a fim de minimizar o preconceito linguístico que o subjaz.

REFERÊNCIAS

BAGNO; Marcos (org.). STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento da educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. 1 ed., 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. 2001.
- CAMACHO, R, G. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walkiria Duarte (Editores). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volume I: Sinais de A a L. Volume II: Sinais de M a Z. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA de 1994 (on line). Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~bosco/IEE/Salamanca.html>. Acesso em 07/04/02.
- FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista*. Programa nacional de apoio à educação de surdos. Brasília: MEC-EESP, 2001.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda Ferreira. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- _____. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- LABOV, William. *A estratificação social do Inglês falado em Nova Iorque*. Washington, D. C., Centro de Aplicação Linguística, 1966.
- LIMA, Kátia do Socorro Carvalho. *Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação linguística na Libras*, orientadora, Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da Silva. Belém 2009 – Dissertação de Mestrado – UEPA.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2004

_____; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*: Petrópolis: Vozes, 1978.

SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sócio-linguística*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ISBN 978-85-98249-23-0



9 788598 249230