

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Andréa Pereira Silveira

**Representações Sociais de professores do Ensino
Fundamental do sobre o aluno surdo**
A [in] visibilidade na inclusão escolar

Belém – PA
2011

Andréa Pereira Silveira

**Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental
sobre o aluno surdo**

A [in] visibilidade na inclusão escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém - PA

2011

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Silveira, Andréa Pereira

Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade na inclusão escolar. / Andréa Pereira Silveira. Belém, 2011

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

Orientador: Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

1. Educação especial. 2. Surdos – Educação. 3. Educação inclusiva. I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.9

Andréa Pereira Silveira

**Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental
sobre o aluno surdo**

A [in] visibilidade na inclusão escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data da Defesa: 30/11/2011

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação - PUC/SP – UNAM/UAM Iztapalapa México
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Doutor em Educação Especial – UFSCAR/SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Teixeira
Doutora em Ciências Sócio Ambientais - NAEA/UFPA
Universidade do Estado do Pará – CCBS/UEPA

_____ - Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Ivany Nascimento Pinto
Doutora em Psicologia da Educação - PUC/SP
Universidade Federal do Pará – ICED/UFPA

_____ - Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Corte Vitória
Doutora em Reformas e Inovações no Processo Educacional – USC/ Espanha
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

Aos professores, sujeitos desta
investigação, pela possibilidade de
dialogar com as suas Representações
Sociais elaboradas e partilhadas no
contexto do processo de inclusão
escolar.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela dádiva da vida, bem como a determinação e força necessárias às tomadas de decisões que me impulsionaram a traçar e concretizar o objetivo de ser Mestre em Educação.

A minha família: especialmente a minha amada mãe Rozilda, pois sua fé e perseverança diante das batalhas se traduzem em inspiração para a minha vida; Ao meu querido pai, João Orlando, por seu amor; Ao meu irmão Artur pela compreensão e confiança; ao meu pequenino sobrinho João Artur, o qual ilumina meu coração com sua alegria de viver; e as preciosas primas Monique, Mônica e Ryanne pela admiração e amizade compartilhadas.

A Universidade do Estado do Pará, em especial ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), espaço que me oportunizou trilhar os primeiros caminhos de minha formação como educadora popular, saberes que enveredaram posteriormente no interesse pela Língua Brasileira de Sinais, bem como pelas pesquisas de Iniciação Científica sobre Educação de Surdos e que ora resultam nesta dissertação.

A minha estimada orientadora Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pessoa com a qual continuei aprendendo e exercitando sobre ética, respeito, fé no potencial humano e delicadeza. Sou imensamente grata por sua atenção, comprometimento e disponibilidade nos momentos de orientação, os quais eram afetuosos sem perder a rigorosidade metódica.

As professoras Dr.^a Elizabeth Teixeira e Dr.^a Ivany Pinto por contribuírem desde a ocasião da qualificação para o aprimoramento desta pesquisa em Representações Sociais, bem como ao Dr. José Anchieta Bentes por participar da culminância desta investigação e a Dr.^a Maria Inês Corte Vitória, presença que se constituiu em uma bela surpresa traçada pelas tramas da vida acadêmica.

Aos professores deste PPGED pelos ensinamentos e exemplos de profissionalismo, em particular à Prof.^a Dr.^a Denise Simões por sua paixão e vivacidade. Aos colegas e amigos da turma do Mestrado pelas aventuras na busca do conhecimento, nas quais tivemos a oportunidade de nos aproximarmos.

Ao Prof. Msc. Cláudio Ludgero Monteiro pelo incentivo nas trilhas da Iniciação Científica e a Rosângela Amanajás pelo apoio e amizade nesta jornada.

Ao Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua, em especial as Professoras Ana Paula Renato e Edilza Corrêa por acreditarem em meu potencial.

A gestão do lócus pesquisado pela serenidade e atenção com que me permitiu adentrar no contexto de partilha das Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental.

Aos amigos Ana Paula Cunha, Fernando Almeida, Graciete Fernandes, Josiane Pereira, Kátia Lima, Roseane Rabelo e Wany Góes, pelas suas palavras de carinho e atenção. Obrigada por compartilharem comigo experiências profissionais, bem como saberes da vida.

As amigas-irmãs Eleny Cavalvante e Elexandra Bayma pelo apoio e amizade sempre presentes, mesmo que não possamos estar muito próximas fisicamente.

Ao meu amado Gilson pelo companheirismo e afeto que nos une.

Quantas vezes o professor trabalha alienado quanto aos sentimentos em relação ao que se passa com o Outro? A alienação linguística se torna um aspecto de exclusão em várias perspectivas. Os surdos convivem com essa realidade de ter que conviver com experiências que não os transformam porque nem se sequer os tocam frente à inexistência de uma tradução cultural. Não acontece a magia das línguas postas em relação. As línguas existem para, além do ato comunicativo, representar o irrepresentável que constitui o universo próprio do ser, sem contornos muito definidos. As línguas existem para fazer circular desejos. Mas que desejo pode ter o surdo por via de uma língua que vem com uma marca de interdição e de negação da língua de sinais? Essa é a pergunta que pode ser mobilizadora de uma política de aproximação de uma segunda língua no sentido de reverter ou dialogar com as marcas da interdição.

(MASSUTI, 2011, p.56)

RESUMO

SILVEIRA, Andréa Pereira. **As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade na inclusão escola.** 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2011.

Este estudo traz para o debate como os professores elaboram e compartilham a sua familiarização com o aluno surdo incluso no ensino regular, tendo por base a Teoria das Representações Sociais (TRS). O objetivo geral é 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. Esta investigação compreende uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Os sujeitos são docentes que atuam com discentes surdos na sala regular, bem como a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado por meio da sala de recursos multifuncionais em uma escola da RME de Ananindeua. O levantamento bibliográfico compreende o embasamento teórico e metodológico das Representações Sociais, da Educação Inclusiva e Educação de Surdos com base em Moscovici (2009), Jodelet (2001, 2005), Oliveira (2004, 2006a, 2006b, 2007), Lacerda (2000), Perlin (2000, 2005) e Skliar (1997, 2005), entre outros. O levantamento de dados consta de: entrevistas com roteiro semi-estruturado; observação *in loco*; diário de campo; e a técnica de elaboração de desenhos. Concluiu-se que os docentes do ensino regular enfrentam barreiras no processo de inclusão escolar do aluno surdo, pois atribuem imagens e sentidos excludentes, bem como a prática pedagógica revela aspectos que necessitam ser problematizados.

Palavras-Chave: Representações Sociais - Inclusão Escolar – Exclusão – Aluno Surdo.

ABSTRACT

SILVEIRA, Andrea Pereira. **Social Representations of elementary school teachers about the deaf student: the [in] visibility inclusion in school.** 2011. 209f. Thesis (MA in Education) - University of Pará, Belém, Pará, 2011.

The present study debates about how teachers elaborate and share familiarity with deaf students who are included in the regular teaching, taking as a basis the Theory of Social Representations (TRS). The general objective is to analyze the social representations of teachers from the Fundamental Teaching about the deaf student and their influences in the inclusive pedagogical practice in a regular school from the Municipal Teaching Network (RME) in Ananindeua – Pará. This investigation involves a field research, in a quality approach. The individuals are teachers that work with deaf students in the regular classroom, as well as the teacher from the Specialized Educational Assistance (AEE) made in the multifunctional resources classroom of one school from the Municipal Teaching Network in Ananindeua. The bibliographical research involves theoretical and methodological basis from the Social Representations, in Inclusive Education and Education of the Deaf based on Moscovici (2009), Jodelet (2001, 2005), Oliveira (2004, 2006a, 2006b, 2007), Lacerda (2000), Perlin (2000, 2005) e Skliar (1997, 2005), among others. The researched data was taken from: interviews with pre-arranged script; *in loco* observation; field diary; and the technique of drawing elaboration. It was concluded that the teachers from the regular teaching face barriers in the process of educational inclusion of the deaf student, because they attribute excluding images and senses, as well as the pedagogical practice reveals aspects that need to be questioned.

Keywords: Social Representations – School Inclusion – Exclusion – Deaf Student.

LISTA DE SIGLAS

AC	Adaptações Curriculares
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CAS	Centro de Formação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAS-BA	Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez da Bahia
IBC	Instituto Benjamim Constante
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCM	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEES	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PSTO	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações
RS	Representações Sociais
RME	Rede Municipal de Ensino
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEESPAC	Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USC	Universidade Santiago de Compostela

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

1. Perfil dos sujeitos	38
2. Tessituras dos universos de pensamento	55
3. Categorias temáticas	95
4. Ancoragens e objetivacões sobre o aluno surdo	179

FIGURAS

1. Articulação dos elementos e relações entre o sujeito e o objeto da pesquisa em representações sociais	61
2. Representações sobre o aluno surdo oralizado e o não oralizado	181

DESENHOS

1. O aluno surdo percebe o mundo por meio da visão	99
2. O aluno surdo isolado	110
3. Silêncio angustiante	112
4. A escola é uma distração;	125
5. Aluno alegre na escola;	126
6. Meninas à procura de melhorias e conhecimento na escola	128
7. Angústia e dúvida eterna	155
8. A prática escolar contraditória	156
9. A sala regular e a sala multifuncional	157
10. A barreira na comunicação	158

SUMÁRIO

1. À GUISA DE INTRODUÇÃO	15
2. O DELINEAR DA TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA: POR ONDE CAMINHAMOS, COM QUEM E COMO DIALOGAMOS	32
2.1. Quem sabe e de onde sabe	36
3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CAMPO PSICOSSOCIAL DE ESTUDO	47
3.1. A Teoria das Representações Sociais: o cotidiano, o senso comum e a comunicação em evidência	49
3.1.1. Os universos de pensamento e os processos formadores das representações sociais: Ancoragem e Objetivação	54
3.1.2. A abordagem processual: Quem sabe e de onde sabe? O quê e como sabe? Sobre quem se sabe e com que efeitos?	60
3.2. A contribuição da pesquisa em Representações Sociais para o campo da educação inclusiva	63
4. EXCLUSÃO-INCLUSÃO: UMA BREVE INCURSÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	68
4.1. A problemática da exclusão educacional	68
4.2. A Educação Especial e a Política de Integração	74
4.3. A Política de Educação Inclusiva: visibilidade das potencialidades das pessoas com necessidades especiais no cotidiano escolar	80
4.4. A Educação de Surdos e o processo de inclusão: [in] visibilidade da peculiaridade linguística da surdez	87
5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO SURDO: O QUE E COMO SABEM	94
5.1. A compreensão dos docentes sobre o aluno surdo: concepções e terminologias nas tramas entre o dito e o vivido	96
5.1.1. Concepção dos docentes sobre a surdez	98
5.1.2. A referência ao aluno surdo no cotidiano escolar	100
5.1.3. O [des] conhecimento sobre a “Educação de Surdos”	103

5.1.4. As terminologias “deficiente auditivo” e “surdo” em foco	104
5.1.5. Que terminologia é mais adequada: deficiente auditivo ou surdo?	107
5.1.6. Percepções dos docentes sobre o aluno surdo	110
5.1.6. Reação ao saber que trabalhariam com alunos surdos	117
5.2. A escola no contexto da inclusão do aluno surdo	124
5.3. A prática pedagógica: a [in] visibilidade do aluno surdo na inclusão escolar	129
5.3.1. Articulação do trabalho desenvolvido na escola com o aluno surdo	130
5.3.2. A “sala multifuncional”: o Atendimento Educacional Especializado para o aluno surdo	134
5.3.3. O papel da Libras no processo de inclusão do aluno surdo	139
5.3.4. Profissionais que atuam na inclusão escolar dos alunos surdos	143
5.3.5. Planejamento e Adaptação Curricular	146
5.3.6. A problemática da prática pedagógica inclusiva	154
5.3.7. Dificuldades e avanços na inclusão escolar de alunos surdos	160
5.3.8. Responsabilidade e expectativas sobre a aprendizagem dos alunos surdos	169
6. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS: SOBRE O QUE SABEM E COM QUE EFEITOS	183
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	203

A temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em “modelos sobre a surdez”. O mapeamento destas representações requereria algo mais do que uma cronologia seqüencial e descritiva das concepções. (SKLIAR, 2005, p.7).

1. À GUIA DE INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da política educacional de inclusão das pessoas com necessidades especiais, mais especificamente das pessoas surdas¹, advém de inquietações vivenciadas desde a graduação em Licenciatura plena em Pedagogia, cursada na Universidade do Estado do Pará (UEPA), instituição na qual pude desenvolver duas pesquisas² financiadas pelo Programa de Iniciação Científica debruçando-me sobre a temática da Educação de Surdos no contexto da inclusão escolar: (1) um estudo sobre adaptações curriculares de pequeno e de grande porte referente à inclusão de alunos surdos (CAVALCANTE; SILVEIRA, 2004); e (2) uma investigação sobre o processo de inclusão escolar do surdo em uma perspectiva bilíngue (CAVALCANTE; SILVEIRA, 2005).

Na primeira, verificou-se a qualificação dos professores envolvidos com a inclusão escolar de alunos surdos em uma escola regular da rede estadual de ensino e a implantação das adaptações curriculares para atender as especificidades linguísticas, atreladas ao recebimento desse alunado. Na segunda, objetivou-se identificar o processo de aquisição da língua de sinais nos surdos sujeitos da pesquisa e analisar as implicações do bilinguismo na trajetória escolar dos mesmos.

A trajetória de investigação frente às problemáticas relacionadas à inclusão escolar de alunos surdos obteve continuidade por meio do Trabalho de Conclusão

¹ Conforme o Decreto nº 5.626, art.2º: “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais- Libras” (BRASIL, 2005, p.1).

² Pesquisas de Iniciação Científica orientadas pelo Prof. Msc. Cláudio Ludgero Pereira Monteiro aprovadas nos anos de 2004 e 2005.

de Curso³ intitulado: “A implementação da política inclusiva de atendimento às pessoas surdas no município de Ananindeua” (CAVALCANTE; SILVEIRA, 2006).

Nesta produção acadêmica abordou-se desde a consonância do Plano Municipal de Educação com a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede municipal de ensino, do referido município, até a observação *in locus* em duas escolas regulares municipais que atendiam alunos surdos, visando vislumbrar como a política inclusiva estava sendo conduzida, no que tange ao atendimento desses alunos.

Ao ingressar na Especialização em “Tradução e Interpretação em LIBRAS/ Língua Portuguesa” obtive a oportunidade de dar prosseguimento a essa linha de estudo, de maneira que apresentei a monografia⁴ denominada: “A disciplina LIBRAS na formação dos educadores: o caso do curso de Pedagogia da UEPA” (SILVEIRA, 2008).

Nesse estudo de caso abordei os saberes referentes à educação inclusiva que os acadêmicos de Pedagogia apontaram ao cursar a disciplina LIBRAS, relacionando-os as suas práticas educacionais, haja vista que, os participantes da pesquisa já atuavam na docência.

A trajetória acadêmica delineada com foco na problematização do processo de inclusão escolar do aluno surdo, somando-se a vivência de docente nas séries iniciais do ensino fundamental na rede particular e pública⁵, bem como as problemáticas observadas e conduzidas no cotidiano escolar na função de coordenadora pedagógica⁶ e atualmente de técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Ananindeua, suscitaram a necessidade de aprofundamento desses estudos iniciais.

Em vista disso, na ocasião do ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, na linha de Saberes Culturais

³ Pesquisa orientada pela Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoculeno de Oliveira.

⁴ Estudo elaborado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoculeno de Oliveira.

⁵ Experiências de docência no Centro Educacional SESC - Ananindeua (2007 e 2008) e na Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira (2008 e 2009), Centro de Referência em Educação Ambiental da Prefeitura Municipal de Belém.

⁶ Atuação na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Prof.^a Raimunda Pinto”, da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua (2008).

e Educação na Amazônia, intencionei continuar o estudo da temática “Educação Inclusiva” ao problematizar a inserção do aluno surdo no ensino regular. É válido pontuar que nessa oportunidade foi possibilitado incursionar, com “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2003b), novos aportes teórico-metodológicos, dentre os quais a Teoria das Representações Sociais, abordada na disciplina *Epistemologia da Educação*⁷. Da correlação entre esses campos de interesse, ora resulta a presente intenção de investigar *as representações sociais construídas pelos professores sobre o aluno surdo*, haja vista que a política de educação inclusiva propõe a atuação docente com pessoas surdas no ensino regular.

Diante da construção do objeto de pesquisa, apresentou-se a necessidade de observar o panorama das produções que articulassem as temáticas cerceadas pelo presente estudo que compreendem: **(1)** as Representações Sociais⁸; **(2)** a Educação de Surdos⁹; e **(3)** a Educação Inclusiva¹⁰. Dessa maneira, visamos mapear as produções¹¹ que realizam a interface entre as Representações Sociais e a Educação de Surdos, bem como tangenciem as Representações Sociais com a Educação Inclusiva.

Nesse prisma, primeiramente busquei levantar dados acerca da realidade do Pará, a partir de suas principais instituições públicas formadoras em nível de Mestrado por meio dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED), que compreendem a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA).

⁷ Disciplina ministrada pela Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

⁸ Consideramos nesta temática os estudos embasados na Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada por Moscovi (1981) precursor deste campo de estudo na Psicologia Social.

⁹ Utilizaremos a temática de “Educação de Surdos” para enfatizar a delimitação do campo da educação de pessoas surdas, mesmo considerando que algumas produções se circunscreveriam em concomitância com a temática de “Educação Inclusiva” na perspectiva da inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular.

¹⁰ Esclarecemos que na temática “Educação Inclusiva” apresentamos o foco na inclusão sócio-educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como consideramos as produções que assumam no título e/ou nas palavras-chave esta temática em seus resumos.

¹¹ O mapeamento compreendeu o levantamento das produções disponíveis na consulta aos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPA, UFPA e UFAM, bem como no banco de teses e dissertações da CAPES. Este último corresponde à base de dados que disponibiliza os resumos das teses e dissertações fornecidos pelos Programas de Pós-Graduação de universidades e instituições de pesquisa brasileiras. Esclarecemos ainda que este levantamento foi inicialmente realizado em agosto de 2010 e atualizado em agosto de 2011, de maneira que foram encontradas, de acordo com as três temáticas exploradas, *dissertações e teses defendidas entre os anos de 1998 e 2010*.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará desdobra-se em duas Linhas de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais e Currículo e Formação de Professores. As dissertações produzidas nesse programa encontram-se disponíveis, no site do PPGED da UFPA¹² para consulta e *downloads*, bem como seus resumos no banco de Teses e Dissertações da CAPES¹³.

Neste programa identificamos o resumo de **seis dissertações** defendidas com base na temática **Representações Sociais**¹⁴ em interface com os temas: (a) a escola na perspectiva de adolescentes grávidas (MORAES, 2010); (b) relações étnico-raciais (SANTOS, 2009); (c) educação infantil (FERREIRA, 2008); (d) educação do campo (LOPES, 2008); (e) saberes e projetos de vida (NEVES, 2007); (f) psicologia da educação e formação docente (RODRIGUES, 2006). Dessa forma nenhuma delas debate as Representações Sociais e a Educação de Surdos, tão pouco se assume na correlação com a Educação Inclusiva.

Ressaltamos que referente temática **Educação de Surdos** consta apenas **uma pesquisa**, intitulada: “A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA” (CAVALCANTE, 2010).

Além do trabalho supracitado, destacamos que quanto à temática **Educação Inclusiva quatro dissertações** foram defendidas no PPGED da UFPA, nos anos de 2006, 2007 e 2010. A primeira intitulada “Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá-Pará” (COSTA, 2006), vinculada à linha Políticas Públicas Educacionais; a segunda “A inclusão de criança com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede regular de ensino de Belém” (AMARAL, 2006); a terceira “A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA” (MESQUITA, 2007); e a mais recente “Formação continuada do professor: um

¹² Disponível em: <www.ppged.belemvirtual.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2011.

¹³ Disponível em: <www.capesdw.capes.gov.br> Acesso em: 30 ago. 2011.

¹⁴ As dissertações ora expostas correspondem ao resultado da busca com o termo “Representações Sociais” no site da CAPES, dentre as quais elencamos as embasadas na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1981). Disponível em: <www.capesdw.capes.gov.br> Acesso em: 30 ago. 2011.

estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva” (VIEIRA, 2010), as três últimas correspondem à linha de Currículo e Formação de Professores.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará iniciou suas atividades em 2005 e possui duas Linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Observamos que, dentre as produções disponíveis no site do PPGED¹⁵ da UEPA e os resumos no banco de dissertações e teses da CAPES¹⁶, **cinco** tratam sobre as **Representações Sociais** em interface com: (a) Projeto Político Pedagógico (GONÇALVES, 2010); (b) saúde e educação de idosos (FERREIRA, 2010); (c) cuidado, saúde e educação entre jovens de um grupo de dança (ANJOS, 2009); (d) educação e saúde no prisma da educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais em ambiente hospitalar (RODRIGUES, 2007); e (e) educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais na percepção dos docentes (SOUZA, 2009). Vale pontuar que apenas a primeira pesquisa corresponde à linha de Formação de Professores, as demais são produções da linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Dentre essas dissertações destacamos, pela confluência com a presente pesquisa, as duas que correlacionam as temáticas **Representações Sociais e Educação Inclusiva**¹⁷. A primeira intitulada “Representações sobre eu-outro-outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém-Pará” (RODRIGUES, 2007) e a segunda “Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais” (SOUZA, 2009). Constatamos ainda que na temática de **Educação de Surdos** temos apenas **uma dissertação**¹⁸ intitulada “Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação linguística da Libras” (LIMA, 2009).

¹⁵ Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao> Acesso em: 24 ago. 2010.

¹⁶ Disponível em: <www.capesdw.capes.gov.br> Acesso em: 30 ago. 2011.

¹⁷ Ambas as dissertações foram elaboradas sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

¹⁸ Esta dissertação não está disponível no site do PPGED UEPA, apenas o resumo no Banco de teses da CAPES. Disponível em: <www.capesdw.capes.gov.br> Acesso em: 30 ago. 2011.

Diante disso, este levantamento remete-nos à percepção de que a interface entre os as temáticas **Representações Sociais** e **Educação de Surdos** ainda não fora realizada nos programas em questão, de maneira que se suscita esta investigação no cenário amazônico paraense.

No segundo momento, busquei junto ao banco de dissertações e teses da CAPES¹⁹, as produções concernentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas²⁰ (UFAM).

O PPGE da UFAM articula em seu núcleo quatro linhas de pesquisa e um projeto de Educação Especial²¹. As linhas de pesquisa compreendem: (1) Processos Educativos e Identidades Amazônicas; (2) Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional; (3) Formação e *Práxis* do (a) educador (a) frente aos desafios amazônicos; (4) História da Educação na Região Amazônica.

Observamos que ainda não se realizou nesse PPGE pesquisas que correlacionem as **Representações Sociais** com a **Educação de Surdos** ou com a **Educação Inclusiva**.

Nada obstante, encontramos **dezessete dissertações** defendidas que versam sobre o estudo das **Representações Sociais** em interface com: (a) gestão democrática (LIMA, 2010); (b) trabalho e educação em comunidades ribeirinhas (SILVA, 2010); (c) trabalho-pedagógico (TORRES, 2009); (d) a formação docente (FEITOZA, 2009; LIMA, 2002;); (e) a Educação de Jovens e Adultos – EJA (LIMA, 2008); (f) educação e saúde com foco na formação dos discentes de enfermagem sobre a saúde indígena (TOLEDO, 2008); (g) a *práxis* pedagógica com crianças e adolescentes em situação social de risco (SANTOS, 2008); (h) a “socialização institucional” dos adolescentes em conflito com a lei (RAMOS, 2008); (i) orientação sexual (MOURÃO, 2007; CASTRO, 2002); (j) a educação do campo na escola agrotécnica (NOGUEIRA, 2007); (k) a educação em zona rural (FONSECA, 2007); (l) a família para crianças e adolescentes (PITANGA, 2006); (m) os papéis sociais da

¹⁹ Disponível em: <www.capesdw.capes.gov.br> Acesso em: 30 ago. 2011.

²⁰ Disponível em: <www.ppge.ufam.edu.br> Acesso em: 27 ago. 2010.

²¹ O projeto de Educação Especial é apresentado no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como correspondente aos “Projetos Isolados” e está sobre a coordenação do docente Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, o qual também responde como atual coordenador do PPGE da UFAM. Disponível em: <www.ppge.ufam.edu.br> Acesso em: 27 ago. 2010.

mulher e sua influencia no Rendimento Escolar (RAMOS, 2004); (n) dificuldades de aprendizagem nos processos educativos²² (MARTINS, 2002); e (o) a comunicação entre agentes da Pastoral da Comunicação da área missionária São Francisco (ROSAS, 1998).

Ao perscrutar a temática **Educação de Surdos** encontramos **seis** produções, as quais versam sobre: (a) mediadores tecnológicos na formação de professores (SCANTBELRUY, 2010); (b) novas tecnologias digitais e o processo educativo de integração dos surdos (BRAGA, 2009); (c) surdez, educação e mercado de trabalho (REIS, 2006); (d) letramento, surdez e identidade (SANTOS, 2006); (e) teatro surdo (FARIAS, 2005); e (f) cultura, linguística e poder na educação de surdos (PINTO, 2004). Dentre estas, destacamos a dissertação de Pinto (2004), intitulada “Alunos surdos na escola regular: questionando o paradigma de integração”, por debruçar-se sobre o contexto da escola regular no que tange a problematizar as práticas desenvolvidas com o aluno surdo.

Na temática **Educação Inclusiva** constatamos **seis dissertações**, as quais abordam: (a) práticas educativas inclusivas²³ voltadas para adolescentes infratores (BARBOSA, 2009); (b) educação rural na Amazônia²⁴ (GALVÃO, 2009); (c) formação e *práxis* do educador cego (LEMOS, 2008); (d) alunos com potencial para altas habilidades (MACHADO, 2007) ; e (f) formação de professores (MARINHO, 2007; OLIVEIRA, 2007).

Vale pontuar que o levantamento junto ao PPGE da UFAM, somando-se aos PPGED da UFPA e PPGED da UEPA, ora apresentados, constituem uma panorama das produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação no contexto da região norte. É pertinente salientar que no PPGE da UFAM seis dissertações foram defendidas discutindo a Educação de surdos, representando assim a maior

²² Apesar de tratar sobre “dificuldades de aprendizagem” nos processos educativos, o resumo desta dissertação não faz referência à discussão no campo da Educação Inclusiva.

²³ A assunção nesta pesquisa do termo “práticas inclusivas” compreende que os adolescentes em conflito com a lei, por sua situação social de risco, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais que estão “incluídos/inseridos” na comunidade escolar. Neste sentido, na pesquisa realizada, com a ferramenta de busca do banco de teses e dissertações da CAPES, a partir da temática “Educação Inclusiva” consta o resumo da dissertação “Práticas educativas inclusivas voltadas para adolescentes autores de ato infracional” (BARBOSA, 2009).

²⁴ No levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES com a temática “Educação Inclusiva” o estudo de Galvão (2009) é elencado por considerar a diversidade apresentada pelos alunos do campo, dentre eles faz referência aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

produtividade nessa temática dentre os programas em questão. Outrossim, essa iniciativa deve ser fomentada nos PPGDE da UEPA e UFPA, pois cada um contribui com uma produção para esse debate, Lima (2009) e Cavalcante (2010) respectivamente.

Diante disso, confirmamos a relevância da intenção de investigar as *Representações Sociais de professores sobre o aluno surdo no contexto da inclusão escolar*, na busca de contribuir para a pesquisa educacional, no âmbito local e regional, por meio da incursão nesse campo de estudo.

No terceiro momento, levantamos as produções dos Programas de Pós-Graduação em nível nacional referente aos estudos concernentes às **Representações sociais sobre o surdo**, junto ao banco de Teses e Dissertações da CAPES²⁵. Nesta busca, encontramos a Teoria das Representações Sociais como suporte teórico-metodológico de **nove pesquisas** envolvendo surdos, sendo **sete dissertações e duas teses**, a saber:

1) a dissertação “Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos” (DEMAMANN, 2006) do Programa de Pós-Graduação em *Educação* (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);

2) a dissertação “Institucionalização (sistêmica) das representações sociais sobre a ‘deficiência’ e a surdez: relações com o ensino de ciências/matемática” (BORGES, 2006) do Programa de Pós-Graduação em *Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática* (PCM) da Universidade Estadual de Maringá (UEM);

3) a dissertação “Ser surdo: um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos” (CONFORTO, 2007) do Programa de Pós-Graduação em *Educação* (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (UNESA);

4) a dissertação “Doenças sexualmente transmissíveis: análise das representações de alunos surdos” (FERNANDES, 2008) do Programa de Pós-Graduação em *Enfermagem* da Universidade Federal do Ceará (UFC);

5) a dissertação “Televisão, surdez, representações sociais: análise da recepção, por telespectadores surdos, das mensagens em língua brasileira de

²⁵ Os estudos que serão elencados são resultado da busca com o termo “*Representações sociais sobre o surdo*” junto ao banco de teses e dissertações da CAPES nos programas de Pós-Graduação em nível nacional. Disponível em: <www.capesdw.capes.gov.br> Acesso em: 30 ago. 2011.

sinais, veiculadas pelo Jornal Visual Minas” (FIGUEIREDO, 2008) do Programa de Pós-Graduação em *Teoria Literária e Crítica da Cultura* da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ);

6) a dissertação “Eros e thanatos: um estudo das representações sociais da formação do professor ouvinte sobre sua práxis com surdos” (OLIVEIRA, 2009) do Programa de Pós-Graduação em *Educação e Contemporaneidade* (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB);

7) a tese “As representações sociais do trabalho de surdos e a construção das suas identidades” (SILVEIRA, 2009) do Programa de Pós-Graduação em *Psicologia Social do Trabalho e das Organizações* (PSTO) da Universidade de Brasília (UNB);

8) a dissertação “O mundo dos surdos: representações, cotidiano e políticas públicas.” (NOBREGA, 2010) do Programa de Pós-Graduação em *Saúde Pública* da Universidade Federal do Ceará (UFC).

9) a tese “Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais” (BENTES, 2010) do Programa de Pós-Graduação em *Educação Especial* (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Observamos a realização dessas investigações no campo da *Teoria Literária e Crítica da Cultura*, *Enfermagem*, *Saúde Pública*, *Psicologia*, *Educação* e mais especificamente da *Educação Especial*, fato que afirma a pesquisa com base na Teoria das Representações Sociais em uma perspectiva multidimensional de estudo por dialogar com diversos campos de conhecimento.

Destacamos, dentre essas, no campo da Educação a constatação de que as **Representações Sociais** embasaram **cinco pesquisas** acerca da **Educação de Surdos**, que versam sobre: (1) aspectos históricos de duas escolas especiais de surdos (INES²⁶ e UEESPAC²⁷), bem como as representações docentes sobre a prática desenvolvida nestes espaços (BENTES, 2010); (2) as RS que o professor

²⁶ Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado no Rio de Janeiro - RJ.

²⁷ Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos, localizada em Belém- PA.

ouvinte tem sobre a sua formação no CAS-BA²⁸ (OLIVEIRA, 2009); (3) a identidade (CONFORTO, 2007); (4) a educação ambiental (DEMAMANN, 2006); e (5) o ensino da matemática (BORGES, 2006).

Neste sentido, constatamos que a pesquisa referente ao objeto de representação social “aluno surdo” entre docentes do ensino regular ainda não fora realizada, desse modo esta investigação propõe-se a contribuir para compreendermos como os docentes elaboram e partilham essas representações.

Sendo assim, mais uma vez ratificamos a pertinência de nossa intenção de estudo, no contexto da educação inclusiva, a fim de investigarmos como os professores estão se familiarizando com *o aluno surdo* nesse processo, com o embasamento dos constructos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi inicialmente formulada por Moscovici (1981). Para esse percussor, “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (p.46). Afirma ainda que, essas representações 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” (MOSCOVICI, 2009, p.46).

Dessa maneira, as Representações Sociais são percepções forjadas nos processos de comunicação, no qual se conversa sobre *aquilo que se sabe*, bem como se busca conceituar de forma significativa, *aquilo que ainda não se sabe*. Em vista disso, consiste em uma incursão psicossocial para *compreender o mundo significativamente*.

Jodelet (1989 *apud* SÁ, 2004, p.20), por sua vez, conceitua as 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”. Nessa perspectiva, compreender como são elaborados e compartilhados o *pensar sobre a pessoa surda* no cotidiano da

²⁸ Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez da Bahia.

educação inclusiva implica em analisar o movimento de produção das representações sociais no contexto escolar.

Corroborando com isso, Spinck (2004, p.09) aborda o contexto como um aspecto fundamental na pesquisa, “seja porque as representações são campos estruturados pelos *habitus* e pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social, seja porque são estruturas estruturantes desse contexto e, como tal, motores da mudança social”.

No contexto escolar atual, é pertinente pontuar que a política de educação inclusiva foi implementada no Brasil na década de 90 e tem por objetivo acolher a todos os alunos, respeitando suas diferenças, rompendo com práticas estáticas, descontextualizadas e homogeneizantes, dando espaço para práticas criativas e ousadas, que despertem o interesse e viabilizem o desenvolvimento das potencialidades dos educandos. No campo da Educação Especial, essa política visa promover a superação da histórica exclusão sócio-educacional sofrida pelas pessoas com necessidades especiais.

Beyer (2006, p.73) conceitua que:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fenômeno das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Desse modo, aborda a necessidade das práticas de ensino serem redimensionadas diante das diferenças. Dentre essas diferenças, na presente discussão, focaremos no debate sobre a surdez, haja vista que a inserção da pessoa surda no ensino regular prescinde de atenção e metodologias apropriadas, a fim de que as práticas desenvolvidas na implantação da inclusão escolar não se convertam apenas em falaciosos discursos inclusivos.

A pessoa surda deve ser compreendida e considerada na dimensão de sua experiência visual (PERLIN, 2000, 2005). A partir da *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002* (BRASIL, 2002), e posteriormente no *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005* (BRASIL, 2005), os cidadãos surdos brasileiros estão amparados legalmente

no seu direito ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua da comunidade surda. Contudo, nas relações estabelecidas social e educacionalmente muitas vezes seus direitos não são respeitados e até mesmo ignorados, acarretando em tratamentos pejorativos e inapropriados ao desígnio da surdez.

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

Oliveira (2004, p.16) explica que o professor utiliza as representações como “filtros interpretativos tanto para o seu relacionamento com os alunos quanto para o conteúdo da disciplina que leciona”. Assim, as 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 como *filtros interpretativos*, os quais podem interferir na construção de práticas excludentes ou inclusivas. Destacamos almejar que possibilitem uma relação de reconhecimento da diferença e da diversidade no contexto educacional.

Nesse prisma, ratifica-se a relevância dos estudos de Oliveira (2004; 2006b) e Silva (2006) que exploram as representações sociais sobre as pessoas com necessidades especiais.

Oliveira (2006b) afirma que no meio social as pessoas com necessidades especiais são representadas como incapazes, consideradas como improdutivas para o mercado e trabalho: “esse imaginário social de “não-pertencimento” ao grupo social dos “normais” e de “pessoas negadas” se desloca para o cenário educacional, passando a ser vistas como “incapazes de aprender”, de socializar-se e de relacionar-se com o outro” (p.104).

Silva (2006), explica que: “as representações sociais realizadas sobre estas pessoas partem de construção histórico-social de sua não-familiaridade, da afirmação de sua não-existência, do estabelecimento, portanto de uma sólida e intolerante fronteira de convivência” (p.106).

Nesse sentido, a não-familiarização diante dos educandos com necessidades especiais pode emperrar a construção de sistemas educacionais inclusivos, haja vista que essa negação fortalece o estabelecimento de *barreiras atitudinais*²⁹ diante da diferença.

Concernente à discussão desses obstáculos atitudinais, que necessitam ser enfrentados no processo de inclusão escolar, vale pontuar o estudo de Oliveira (2009), o qual investigou as angústias, crenças e estratégias de docentes, pois exemplifica como o professor pode materializar *práticas excludentes*:

As estratégias de pensamento dos professores, que lecionam para alunos surdos se basearam em crenças muito arraigadas de que esse aluno não aprende ou de que pode aprender muito lentamente em consequência da surdez que apresenta. Tal forma de pensar revelava-se em uma ação pedagógica que classificamos de rotinizada e despersonalizada, cuja relação entre o professor ouvinte e o aluno surdo era quase sempre bloqueada, dificultando o processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2009, p.15).

O não reconhecimento da potencialidade dos alunos surdos revelado na crença de que esses não aprendiam ou aprendiam muito lentamente, interferia na relação estabelecida pelos docentes. Em vista disso, “como consequência dessas estratégias de pensamento, constatamos o prejuízo no processo de comunicação com o aluno surdo, que era muitas vezes negligenciado ou esquecido como integrante da sala de aula” (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

A presença da pessoa com necessidades especiais como discente na escola regular, suscita a formação de representações sociais, pois antes isso era não-familiar para a maioria dos docentes, instigando assim a ancoragem desse objeto que precisa tornar-se familiar. Para categorizar alguém ou alguma coisa, reportamo-

²⁹ Termo utilizado por Carvalho (2000) para referir-se às ações que legitimam e perpetuam a negação e a exclusão diante das pessoas com necessidades especiais.

nos aos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecemos com esse objeto relação positiva ou negativa (MOSCOVICI, 2009).

Assim, ao negligenciar ou “esquecer” determinado aluno, o professor atribui uma representação negativa, materializada nessas estratégias mentais e atitudes de negação. A *permanência excludente* está marcada nesses conflitos em que o educando com necessidades especiais é negado, pois sua presença não foi interpretada em uma dimensão ético-política, mas objetivada como um fardo, um problema difícil de ser resolvido e por isso é ignorado (OLIVEIRA, 2004).

Outra materialidade da permanência excludente é a negação da responsabilidade do professor para com os alunos com necessidades especiais, pois: “vemos que, na maioria das vezes, quando se trata de um processo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais, o educador delega a outro, geralmente ao especialista da educação especial, a resolução da dificuldade encontrada” (OLIVEIRA, 2009, p.142).

Dessa maneira, observo que a assunção do aluno com necessidades especiais como uma responsabilidade docente em articulação com toda a equipe da escola viabiliza dirimir esses conflitos, a fim de evitar que a aprendizagem desse aluno seja prejudicada em virtude de não ter quem se responsabiliza por ele.

Assim, é preciso que o aluno com necessidades especiais seja delegado à escola e não apenas a um professor ou especialista. A escola, por sua vez, precisa dar respostas educacionais às necessidades de aprendizagem do educando, de maneira que se este é negado e “fracassa”, a escola também “fracassa como sistema educacional inclusivo em construção”.

Em virtude disso, toda comunidade escolar necessita ser envolvida na educação inclusiva a fim de promover um trabalho pedagógico integrado e coerente. Portanto, considero necessário problematizar a negação das pessoas com necessidades especiais e discutir que as representações negativas devem ser repensadas a fim de construir outras representações diante da diferença. Isso implica a assunção de uma nova postura diante da diversidade, mediante o redimensionamento pedagógico e o comprometimento ético-político de garantir o direito das pessoas com necessidades especiais usufruírem o espaço da escola regular compartilhando a construção de saberes e práticas inclusivas.

O atendimento dos alunos que apresentam necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, o cotidiano escolar e as *Representações Sociais* que dele decorrem é um foco que merece atenção na perspectiva da educação inclusiva, pois para alcançar uma prática educacional condizente com o que filosoficamente se espera da inclusão é crucial contrapor as representações pejorativas marcadas no imaginário social, as quais subsidiam práticas educacionais excludentes de negação e opressão dos diferentes.

Ponto que, na perspectiva de fomentar a investigação e o conhecimento científico no contexto regional, a linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” objetiva contribuir para a construção de práticas sociais e educacionais inovadoras por meio de fomento de pesquisas que reflitam acerca de saberes, *representações*, imaginários, conhecimento e poder inerentes às práticas socioculturais e educativas no contexto educacional brasileiro e amazônico. Neste entendimento, pretendo, por meio da presente pesquisa, agregar indicadores concernentes ao estudo das *representações sociais de professores, do ensino regular, sobre o aluno surdo no processo de implantação da educação inclusiva em uma escola da Amazônia Paraense*, especificamente no município de Ananindeua - Pará.

Vale ressaltar que esse é um momento propício para investigar as representações sociais de professores sobre o aluno surdo incluso na rede regular de ensino por representar um processo de transição da visão de educação especial, restrita ao atendimento em unidades educacionais especializadas, para o redimensionamento do papel da escola regular em receber a diversidade no seu contexto, tendo como proposta a implantação da sala de recursos multifuncionais para a realização de Atendimento Educacional Especializado³⁰.

Assim, faz-se necessário analisar como as representações sociais são elaboradas, forjadas, comunicadas e se são problematizadas no cotidiano escolar, além de identificar como orientam as práticas docentes, no contexto que vêm se delineando na educação inclusiva.

³⁰ Vale registrar que o período de elaboração deste estudo compreende a implantação das salas de recursos multifuncionais como um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) disposto no Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a), o qual foi recentemente revogado pelo Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, entre outras providências (BRASIL, 2011).

Diante disso, proponho nesta pesquisa como problema de investigação: *Quais as representações sociais de professores sobre o aluno surdo e a influência destas para a prática pedagógica desenvolvida na perspectiva da inclusão escolar desse aluno, em uma escola regular de Ensino de Ananindeua - PA?*

Pautados na 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. De modo específico nos propomos a:

- Identificar as imagens e os sentidos atribuídos pelos professores ao aluno surdo;
- Analisar como os professores compreendem a Libras e a relacionam à sua prática pedagógica com o aluno surdo no ensino regular;
- Verificar as especificidades pedagógicas da prática na inclusão escolar do aluno surdo.

Espero, por meio desse estudo, contribuir para a compreensão de como os docentes elaboram, comunicam e partilham suas representações sociais sobre o aluno surdo, quais os conteúdos dessas representações, bem como o processo imbricado na orientação, desses saberes partilhados, na prática pedagógica.

Pinto (2009) aborda que “a pesquisa em representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual o fenômeno se reveste” (p.29) e o contexto, nessa via, é imprescindível. Neste sentido, não se pode perder de vista o contexto escolar em que as representações emergem e os possíveis conflitos que podem permear as práticas docentes decorrentes no cotidiano.

Assim, buscarei analisar se essas representações sociais são traduzidas em uma *permanência excludente* que concede o acesso ao ensino regular, mas negligencia uma educação para e com a diversidade, ou se, ao invés de negar a diferença, as representações desses docentes convergem para a *construção de saberes e práticas inclusivas*, traduzidas em interações de respeito ao aluno surdo e atenção a sua peculiaridade linguística.

Apresento nesta dissertação as seguintes seções:

1) “*À guisa de introdução*”, constituída pela discussão basilar ora exposta;

2) “*A trajetória teórico-metodológica: por onde caminhamos, com quem e como dialogamos*”, na qual abordamos o encaminhamento da pesquisa com foco na descrição da metodologia e do campo de investigação;

3) “*Representações Sociais: campo psicossocial de estudo*”, a qual versa sobre os constructos da Teoria das Representações Sociais (TRS) a fim de elucidar as suas contribuições para o campo da Educação Inclusiva, mais especificamente vislumbrando a problemática da inclusão da pessoa surda;

4) “*Exclusão-Inclusão: uma breve incursão na inclusão escolar dos surdos no contexto do sistema educacional brasileiro*”, na qual primeiramente levantamos a problemática da exclusão-inclusão das pessoas com necessidades especiais para incitar o debate sobre a “inclusão escolar” da pessoa surda no Brasil;

5) “*Representações Sociais de professores sobre o aluno surdo no contexto da inclusão escolar: o que sabem e como sabem*”, na qual abordamos como se configuram as imagens e sentidos atribuídos pelos docentes ao aluno surdo, e como eles se traduzem nas práticas educativas desenvolvidas com esse alunado no ensino regular.

Com as representações sociais, tratamos de fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico. De alguns anos para cá, estes fenômenos vêm-se tornando um assunto central para as ciências humanas. Em torno deles constituiu-se um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodológicos próprios, que interessa a várias disciplinas (JODELET, 2001, p.17).

2. A TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA: POR ONDE CAMINHAMOS, COM QUEM E COMO DIALOGAMOS

Nesta seção incursionaremos pelos aspectos teórico-metodológicos com vista a traçar o encaminhamento da pesquisa em questão. Diante disso, tratamos da descrição concernente às nossas escolhas de técnicas e instrumentos, que ora reputamos como adequados para promover a aproximação e apreensão de nosso objeto nessa investigação, seja nas suas nuances e tácitas manifestações na comunicação e nas práticas, seja em evidências explícitas no modo de compreender e agir dos sujeitos que atuam no processo de inclusão escolar dos alunos surdos.

Focamos, neste estudo, o fenômeno inclusão escolar a fim de perscrutar “o aluno surdo” como objeto de representação social entre os docentes, na medida em que elaboram e partilham representações sobre esse aluno, antes não familiar no cotidiano da escola regular. Nessa via, torna-se pertinente engendrar no contexto educacional de emergência dessas representações e práticas, inclusivas ou não, portanto pertinentes de serem investigadas em seus conflitos, problemáticas, interações, dificuldades, assim como nos possíveis e desejáveis avanços.

Após a definição do objeto, decorre a necessidade de sondá-lo e, até mesmo, cerceá-lo quanto aos encaminhamentos metodológicos mais viáveis e condizentes para a realização da pesquisa. Em vista disso, é salutar delinear alguns pressupostos *teórico-metodológicos* da pesquisa em Representações Sociais a fim de situar, de forma breve, esse campo de estudo frente às peculiaridades e perspectivas de investigação dos fenômenos psicossociais.

O campo de estudos inaugurado pelas Representações Sociais, a partir dos postulados de Moscovici (1981), desdobrou-se em quatro abordagens: (1) *processual* ou *sociocultural* representada por Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici; (2) perspectiva *relacional, mais sociológica*, inaugurada por Willem Doise; (3) *a estrutural* desenvolvida por Jean-Claude Abric com ênfase no aspecto *cognitivo-estrutural*; e (4) *dialógica* de Marková voltada para a dimensão simbólica (SOUZA, 2009). Nessa perspectiva, Lane (2004, p.59) explica que:

Moscovici e demais pesquisadores partiram de uma postura cognitivista, pela qual a Representação Social era tida como um saber desenvolvido no cotidiano das relações sociais, em que os grupos de referência exerciam fortes influências na construção individual das Representações Sociais. Hoje podemos constatar a preocupação de muitos pesquisadores de integrar aspectos afetivos e simbólicos.

Vale destacar que as pesquisas pautadas nas representações sociais engendram por várias dimensões teórico-metodológicas, as quais buscam atender aos propósitos do estudo. Dessa maneira:

As estratégias metodológicas para a abordagem do conceito de Representação Social têm variado muito: desde entrevistas abertas, semi-estruturadas, questionários abertos e fechados, até escalas como as de “diferencial semântico” de Charles Osgood, desenhos e diversas representações gráficas (LANE, 2004, p.64).

Neste sentido, as pesquisas em Representações Sociais assumem um caráter de campo multidimensional de estudo, expandindo o uso de diversas metodologias, algumas de cunho experimental com o uso de softwares³¹ para o processamento de dados na abordagem estrutural, bem como a imbricação de estratégias tanto de cunho quantitativo, quanto qualitativas, nas demais correntes, tais como o uso de observação, entrevistas em profundidade, produção de desenhos (FILHO, 2007; RODRIGUES, 2007; SANTOS, 2009), bem como apreciação de imagens e símbolos na abordagem dialógica (MARKOVÁ, 2006).

Assim, Moscovici (2009) ao prefaciá-la obra “Textos em representações sociais”, situa esse debate sobre o uso de diversos métodos nas pesquisas em

³¹ Tais como os programas *EVOC 2000* e *Tri-Deux-Mots*.

representações sociais, mas assume a sua preferência por “métodos de observação e análise qualitativa, como os ilustrados pelos trabalhos de Jodelet, Paker ou Palmonari, isso é problema de escolha pessoal, e não problema epistemológico” (p.15).

Dessa maneira, os pesquisadores adotam, entre os diversos procedimentos e técnicas de produção de dados, aquelas estratégias que mais corroboram para a apreensão de representações elaboradas e partilhadas sobre o fenômeno em questão, por considerar que a “Representação Social caracteriza-se como um comportamento observável e registrável, e como um produto, simultaneamente, individual e social, estabelecendo um forte elo conceitual entre a psicologia social e a sociologia” (LANE, 2004, p.59).

Na perspectiva de investigar esse *comportamento observável e registrável*, destacamos que na abordagem *processual*, desenvolvida por Moscovici (2009) e aprofundada por Jodelet (2001, 2005), adota-se como procedimentos metodológicos, *o uso de observação*, bem como de *entrevistas* e *levantamento documental*, dentre outros com a finalidade de melhor compreender os processos de formação das RS.

Para Alves-Mozzoti, Maia e Magalhães (2010), a *abordagem processual* intenciona “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (p.5). Corroborando com isso, Marcondes e Souza (2010) afirmam que essa abordagem “tem como foco a gênese das representações sociais analisando os processos de formação considerando a historicidade e o contexto de produção” (p.2).

Neste sentido, a abordagem processual toma como foco os processos de formação³² das representações sociais a partir do seu contexto de produção, elaboração, comunicação e circulação, isso justifica o emprego de *observação* atrelada ao uso de *entrevistas*, com vias a maior aproximação do contexto histórico-social de produção do fenômeno investigado.

³² Os processos de formação das representações sociais compreendem a *Ancoragem* e a *Objetivação*, os quais por meio de uma relação dialética entre si fomentam a construção do núcleo figurativo, que por sua vez é constituído de uma estrutura figurativa e simbólica (MOSCOVICI, 2009). Esses processos de formação serão tratados na próxima seção.

Com base nessa discussão, assumimos uma abordagem processual e apontamos que o presente estudo compreende uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que tem como foco investigar as representações sociais de professores sobre o aluno surdo em uma escola regular de ensino do município de Ananindeua - Pará.

Segundo Chizzotti (2009, p.79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Ao considerar que a escolha do método de pesquisa, sistematização e análise dos dados prescindem de coerência diante do objeto de estudo apontado, a referida abordagem atende a intencionalidade do presente projeto, pois de acordo com Chizzotti (2009, p.83):

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais. Isso não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade.

Nesse sentido, essa abordagem está em consonância com a intenção de considerar as relações sociais vivenciadas no contexto escolar diante da problemática da educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, a fim de analisar o recorte das representações sociais de professores sobre o aluno surdo e a influência destas representações na prática pedagógica desenvolvida pelos docentes no contexto da inclusão escolar.

Mediante a natureza das representações sociais e suas implicações metodológicas nas pesquisas que se ocupam de seu estudo, Spinck (2009, p. 118) aborda 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.

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

Neste estudo, empregar-se-á o *enfoque crítico-dialético*, no qual se considera “o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade” (GAMBOA, 2008, p.97). Tratamos com esse enfoque em virtude de objetivar a análise do cotidiano escolar em uma dimensão histórico-crítica, investigando o processo de produção das representações sociais de docentes sobre o aluno surdo diante da trajetória da inclusão escolar dos discentes com necessidades especiais na rede regular de ensino, bem como as interferências dessas representações nas práticas docentes.

Gamboa (2008) afirma que as pesquisas crítico-dialéticas abordam nas situações ou fenômenos estudados, a sua dimensão histórica e desvendam as suas possibilidades de mudança e transformação. Diante disso, essa abordagem caracteriza-se “por destacar o dinamismo da *práxis* transformadora dos homens como agentes históricos” (GAMBOA, 2008, p.97).

Assim, buscamos refletir acerca das representações sociais construídas por docentes, sem perder de vista os aspectos ideológicos e as relações de poder que permeiam as práticas educacionais, ou seja, os aspectos conflitivos, dinâmicos e históricos que permeiam o cotidiano escolar, compreendendo nessa via a produção da pesquisa em uma dimensão sócio-histórica.

2.1. Quem sabe e de onde sabe

Esclarecemos que a escola regular de Ananindeua que constitui o nosso *locus* de investigação foi escolhida por já realizar um trabalho pedagógico junto aos educandos com necessidades especiais e por atender *alunos surdos*.

A instituição de ensino em questão localiza-se em um bairro periférico e, quanto às suas condições físicas e estruturais, conta com: (a) uma pequena biblioteca; (b) cozinha; (c) refeitório; (d) secretaria; (e) sala de direção (gestão); (f) sala de coordenação pedagógica; (g) sete salas de aula; (h) uma sala multifuncional; (i) rampas nos corredores e em algumas salas de aula; (j) barras de apoio nos corredores para pessoas cadeirantes; e (k) quatro banheiros, um adaptado para cadeirantes, um para uso dos funcionários, bem como um feminino e outro

masculino para os alunos; e (I) uma área sem cobertura, na qual são realizadas algumas atividades recreativas, assim como nas aulas de educação física.

No momento da pesquisa de campo, realizada no segundo semestre do ano letivo de 2010, a escola conta com dez alunos com necessidades especiais³³, dentre os quais quatro são *surdos*, sendo três atendidos no Ensino Fundamental e um na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Destes, dois apresentam *surdez profunda* e estão matriculados na 5^a e 6^a séries, no turno vespertino. No contraturno, as terças e quintas-feiras, esses alunos são atendidos na *sala de recursos multifuncionais* por uma professora que desenvolve um *acompanhamento especializado*³⁴, realizando assim apoio pedagógico, bem como o ensino da Língua Brasileira de Sinais³⁵ (LIBRAS). Vale pontuar que a sala multifuncional também é destinada aos demais alunos com necessidades especiais matriculados na escola.

Os participantes da pesquisa são *docentes que atuam com alunos surdos* na escola pesquisada. Os critérios de escolha para a participação nesta pesquisa foram:

- a) Atuar na docência com aluno surdo em *sala de recursos multifuncionais* ou *na sala regular*;
- b) Ser professor (a) de 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental³⁶;
- c) Aceitar participar da pesquisa.

Observemos o quadro 1 elucidativo do perfil dos sujeitos a seguir:

³³ Esclarecemos que correspondem a quatro alunos surdos (um apresenta uma perda moderada), quatro cegos, um discente com paralisia cerebral associada a uma leve deficiência intelectual e um educando com deficiência intelectual, o qual apresenta segundo diagnóstico encaminhado à escola QI/IM (coeficiente intelectual/ baixa idade mental) o que caracteriza uma deficiência intelectual, pois a idade mental diverge da idade cronológica.

³⁴ O Decreto nº 6571/08 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e regulamenta no § 1º, do Art. 3º, que “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008a, p.1).

³⁵ Utilizaremos nesta dissertação o termo “Libras” no decorrer no texto.

³⁶ Estas turmas atendem alunas surdas no turno vespertino, com uma aluna na 5^a série e a outra na 6^a série.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos

Sujeitos³⁷	Sexo³⁸	Idade	Formação Profissional	Atuação	Série (s)
P01	Masculino	46 anos	Licenciado com habilitação em Língua Portuguesa e Inglês pela Universidade do Estado do Maranhão (UEMA)	Sala regular	5ª série
P02	Feminino	59 anos	Licenciada em Letras e Artes (Francês) pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Especialista em Língua Estrangeira Francês, também pela UFPA	Sala regular	6ª série
P03	Masculino	29 anos	Licenciado em História – ESMAC; Especialista em História do Brasil pela Faculdade Ipiranga	Sala regular	5ª e 6ª séries
P04	Masculino	43 anos	Licenciado em Pedagogia e em Ciências Naturais com habilitação em Física; Especialista em Administração Escolar e Ensino em Ciências, todas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA);	Sala regular	5ª e 6ª séries

³⁷ Os nomes dos professores e professoras foram substituídos por um código composto pela consoante “P”, em referência a palavra professor, e seguido de uma numeração (de 01 a 10).

P05	Feminino	42 anos	Licenciada em Ensino Religioso pelo Seminário Batista	Sala regular	5ª e 6ª séries
P06	Masculino	35 anos	Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música pela UEPA	Sala regular	5ª e 6ª séries
P07	Masculino	38 anos	Licenciado em Geografia; Especialização em Educação Ambiental, ambas pela UFPA	Sala regular	5ª e 6ª séries
P08	Feminino	33 anos	Licenciada em Letras com habilitação em Inglês pela ESMAC; Encontra-se cursando uma Especialização em Educação Inclusiva	Sala regular	5ª e 6ª séries
P09	Feminino	38 anos	Licenciada em Matemática pela UEPA; Especialista em Fundamentos da Matemática pela PUC-Minas e Mestre em Educação Matemática pela UFPA	Sala regular	6ª série
P10	Feminino	39 anos	Licenciada em Pedagogia pela UVA; Especialista em: (1) Psicopedagogia; e (2) Supervisão e Orientação escolar na Educação Especial	Sala de recursos multifuncionais	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto aos professores, sujeitos desta pesquisa, por meio de entrevistas.

Podemos constatar que os sujeitos da pesquisa compreendem 05 professores do sexo masculino e 05 do sexo feminino, com idade entre 29 a 59 anos. Todos possuem formação em nível superior. Dentre eles temos uma professora Mestre em Educação Matemática e Especialista em Fundamentos da Matemática, bem como 05 Especialistas em suas respectivas disciplinas e áreas de atuação na Educação.

Ressaltamos que apenas a professora da sala de recursos multifuncionais apresenta formação na área de Educação Especial. A professora 08 informou ter iniciado um curso de especialização em Educação Inclusiva em uma faculdade particular. Esclarecemos que na Educação Inclusiva há uma discussão não apenas restrita as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Os procedimentos metodológicos realizados foram:

a) *O levantamento bibliográfico:*

Assumimos como referencial Moscovici (2001, 2009) e Jodelet (2001, 2005) que tratam das *Representações Sociais*³⁹ em uma *abordagem processual*⁴⁰; Oliveira (2004; 2006a, 2006b) e Carvalho (2000, 2004, 2008) que discutem sobre a *Educação Inclusiva*⁴¹; Quadros (2003; 2005), Perlin (2000, 2005) e Skliar (1997, 2005) que abordam a *Educação de Surdos*⁴² e os *Estudos Surdos em Educação*⁴³.

b) *O levantamento de dados*, que consistiu em quatro fases:

1) *Fase exploratória*, a qual compreendeu os seguintes momentos:

³⁹ Ver p.49.

⁴⁰ Ver p.60.

⁴¹ Ver p.80.

⁴² Ver p.87.

⁴³ Ver p.91.

- *1º momento*: em setembro de 2010 ocorreu a apresentação dos objetivos da pesquisa à equipe técnica da escola (gestão e coordenação) e, principalmente, realizou-se a percepção da receptividade em colaborar com a investigação, disponibilidade esta que foi formalizada pela gestão da escola na assinatura de uma *declaração de aceite* que autorizou a realização da pesquisa (Apêndice A).
- *2º momento*: a partir da autorização e colaboração da gestão da escola, iniciou-se a sensibilização dos professores que atuam com alunos surdos para a participação como sujeitos deste estudo, conforme os critérios descritos anteriormente. Assim, buscou-se esclarecer as intenções do projeto visando à aceitação *livre e esclarecida* dos sujeitos.

2) Fase da observação:

Realizou-se a observação da prática docente desenvolvida com os alunos surdos tanto na sala de recursos multifuncionais como na sala regular. Dentre as turmas que têm a presença de alunos surdos *escolhemos duas que para realizar observação norteada por um roteiro* (Apêndice D). Somando-se a isso, utilizou-se o *diário de campo* como instrumento de registro de dados.

Esclarecemos que as observações foram realizadas em cinco meses, compreendendo o período de setembro de 2010 a janeiro de 2011. No turno matutino observamos as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e, no vespertino, as práticas pedagógicas dos docentes nas turmas 5ª e 6ª séries em que estudavam alunas surdas.

Ludke e André (1986, p.26) destacam a pertinência da observação na produção de dados e afirmam que “sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Gil (2009, p.100), por sua vez, afirma que a “observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.”

3) Fase das entrevistas:

Com o consentimento dos docentes e mediante a assinatura do termo de livre esclarecimento (Apêndice B), realizaremos *entrevistas semi-estruturadas* (Apêndice C). Segundo Minayo (2010) essa entrevista compreende a combinação de “perguntas fechadas e abertas” (p.64), sendo necessária a elaboração de um *roteiro*.

A entrevista semi-estruturada permite *flexibilizar* o processo investigativo, haja vista que se houver necessidade pode-se acrescentar alguma indagação que corrobore para melhor compreensão do objeto de estudo (FLICK, 2004).

As entrevistas foram construídas em torno dos seguintes assuntos: a concepção dos docentes sobre o que é surdez; as terminologias utilizadas para referir-se a pessoa surda e a sua compreensão sobre elas; a percepção dos docentes sobre o aluno surdo no contexto da inclusão escolar; o papel da Libras na educação dos alunos surdos; os entraves que os docentes enfrentam nesse processo de inclusão escolar dos discentes surdos; os indicativos de superação dessas dificuldades; a articulação e comunicação com a professora da sala de recursos multifuncionais; as expectativas sobre a aprendizagem dos alunos surdos; entre outras.

Esclarecemos que somente após 04 meses de inserção no contexto escolar, foi iniciado o processo de produção de dados por meio das entrevistas, as quais foram realizadas entre a segunda quinzena de dezembro de 2010 e a primeira quinzena de janeiro de 2011, de acordo com a disponibilidade dos docentes.

Pontuamos ainda que dos professores observados, apenas uma não aceitou conceder a entrevista, a qual alegou não ter interesse em discorrer sobre a problemática investigada. Enfatizamos que durante as observações a docente em questão não se opôs a presenciarmos suas aulas, mas foi contundente em não ser sujeito desta pesquisa.

Vale pontuar que na realização das entrevistas foi imprescindível o uso do gravador, para o registro dos dados, bem como anotações das percepções diante do entrevistado, constituindo-se as mesmas em dados relevantes para a compreensão e análise das representações sociais presentes no cotidiano escolar.

Alves-Mazzotti (2008) afirma que o número de sujeitos entrevistados nas pesquisas em representações sociais vem diminuindo gradativamente. Nesta perspectiva, aborda que:

Moscovici, em seu estudo sobre a psicanálise, trabalhou com um grande número de sujeitos (2.265); trabalhos posteriores, porém, usaram grupos bem menores, alguns não chegando a uma dúzia de sujeitos, Sato (1993) trabalhou com 8; Guareschi (1993), com dois grupos de 7, para dar alguns exemplos de pesquisas recentes realizadas no Brasil (Alves-Mazzotti, 2008, p.33)

A autora analisa, de forma breve, que esta diminuição está vinculada a busca de um *ponto de redundância* entre as respostas, assim como na expectativa de explorar o *consenso* das representações por considerar que “as conotações sociais do pensamento não se devem tanto a distribuição entre muitos indivíduos, e sim ao fato de que o pensamento de cada um deles é, de várias maneiras, marcado pelo fato de que os outros também pensam dessa forma” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.33).

4) Fase da elaboração de desenhos:

Segundo Víctora et al (2000), a técnica de elaboração de desenhos “consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, pesquisador e pesquisado entabulam uma discussão que se apóia nos elementos surgidos no desenho” (p.70).

Desta forma, o pesquisador solicita que os sujeitos representem o objeto enfocado na pesquisa em determinada situação, ou a concepção que tem do mesmo. Diante da produção, o pesquisador faz perguntas sobre o desenho e o sujeito deve responder também a partir do desenho, de maneira a explicar os elementos do desenho produzido e seus significados.

A autora esclarece que “assim como para qualquer técnica, o instrumento deve ser bem planejado e bem explicado para não produzir o efeito contrário, isto é, inibição diante do que pode parecer um teste” (VÍCTORA et al., 2000, p.70).

Neste sentido, deve-se planejar o momento adequado para solicitar a produção dos desenhos e esclarecer a finalidade dos mesmos, bem como organizar a disponibilização de materiais adequados, tais como lápis de cor, canetas hidrocor coloridas e papel em branco, dentre outros.

Consideramos que o momento mais apropriado para a elaboração dos desenhos consistia em concomitância com a entrevista, desse modo, os desenhos foram elaborados como última etapa na entrevista. Assim, na finalização da entrevista solicitei aos docentes que representassem por meio de desenho a sua compreensão diante da seguinte proposição: represente como você percebe a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Após as produções requeri que os participantes explicassem o que desenharam dando sentido ao que elaboraram.

Na realização da técnica de elaboração de desenhos foi indispensável o uso do gravador, a fim de registrar a explicação de cada sujeito referente à sua produção. Desse modo, ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho.

Em vista disso, a técnica de elaboração de desenhos adéqua-se a pesquisa qualitativa e ao estudo das representações sociais na perspectiva psicossocial “uma vez que se baseiam no pressuposto de que os informantes, ao entrarem em contato com os instrumentos propostos, irão “projetar” suas representações sociais sobre o fenômeno focado” (VÍCTORA et al., 2000, p.70).

c) *A análise dos dados:*

A *sistematização e análise de dados*⁴⁴ foram realizadas tendo como referencial algumas *categorias de análise iniciais*, entre as quais: *Representações Sociais, Educação Inclusiva e Educação de Surdos* e outras emergentes, suscitadas no desenvolvimento da pesquisa, entre as quais: a *permanência excludente, o oralismo e o ouvintismo*.

Para a análise dos dados utilizou-se algumas técnicas da *Análise do Conteúdo*. Vale destacar que a principal técnica utilizada foi a de *categorização*. Conforme Bardin (2010, p.145), “a *categorização* é uma operação de classificação de elementos um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. A autora aponta ainda que o *critério de categorização* pode ser: *semântico, sintático, lexical e expressivo*.

Bardin (2010, p.40) compreende que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. As comunicações estabelecidas são evidenciadas na emergência de mensagens, as quais sofrem inferências relacionadas ao contexto sócio-histórico.

Corroborando com isso, Franco (2008, p.12-13) explica que:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

[...] a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Portanto, consideramos ser a análise de conteúdo adequada aos estudos apoiados pela Teoria das Representações Sociais, pois corrobora para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa de analisar as *representações* de docentes

⁴⁴ Na seção 5 desta dissertação apresentamos o quadro 3 com as categorias temáticas analisadas nesta pesquisa, ver p.95.

sobre o aluno surdo expressas nas *mensagens* e as influências destas na ação educativa de inclusão escolar desse alunado.

Quanto aos *cuidados éticos* diante da pesquisa adotou-se um documento informativo referentes aos objetivos e a metodologia da investigação que foi entregue à escola no momento da acolhida e sensibilização, início da pesquisa de campo. A fim de oficializar a realização da pesquisa disponibilizou-se uma “Declaração de Aceite, que foi assinada por um membro da direção da instituição” (TEIXEIRA, 2009, p.158), bem como o uso do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE* com os sujeitos. No que tange à identificação da escola seu nome foi suprimido e utilizamos a referência de que se trata de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Ananindeua. Quanto à preservação da identidade dos sujeitos substituímos seus nomes pelo emprego de codificações (P01 a P10).

Na próxima seção, tratamos sobre os constructos da Teoria das Representações Sociais, na perspectiva psicossocial, que discute o saber do senso comum e a elaboração e circulação das representações no cotidiano por meio da comunicação entre os sujeitos em seus grupos de pertença, bem como situaremos posteriormente as contribuições dessa teoria para as pesquisas no campo da educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais.

As representações sociais são essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social (SPINCK, 2004, p.8).

3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CAMPO PSICOSSOCIAL DE ESTUDO

Nesta seção situaremos, de forma breve, a emergência de um novo paradigma científico, a fim de abordar os constructos da Teoria das Representações Sociais (TRS) nessa conjuntura e, posteriormente, correlacioná-la à temática da inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais.

Para Neves (2005) o paradigma é um conceito referendado como modelo exemplar em um determinado momento da história, o qual pode estar relacionado à solução concreta de um problema, assim como se configurar “em virtude da validação consensual que se faz em torno dele, também é um conjunto de crenças e práticas compartilhadas por um grupo” (p.52). Assim, no âmbito da ciência, compreendemos o paradigma como um modelo reconhecido pela comunidade científica.

Santos (2010) problematiza o paradigma dominante, marcado por uma racionalidade positivista que não dialoga com o senso comum, de maneira que esse modelo de racionalidade científica se distingue e se defende ao estabelecer “fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades” (p.21). Contrapondo-se a essa perspectiva, o autor “defende que todo conhecimento científico é socialmente construído, que seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objetividade não implica a sua neutralidade” (SANTOS, 2010, p.9).

Corroborando com isso, André e Ludke (1986, p.3) no debate sobre o caráter social da ciência, no foco da pesquisa, afirmam que:

como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferência, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Nesse prisma, o pesquisador não é neutro, de modo que a sua compreensão de mundo e de ciência forjará sua incursão teórico-metodológica na busca de respostas para o problema investigado. Dessa maneira, “a crise não deriva da inadequação dos paradigmas a uma realidade, mas de sua incompatibilidade com as nossas escolhas éticas” (BRANDÃO, 2005, p.11).

Oliveira (2008) aborda que “a tendência atual nas Ciências é refutar-se o monopólio do saber técnico e a ruptura entre saber sistematizado e o saber do senso comum, procurando-se estabelecer uma relação dialética entre as duas formas de saber” (p.5). Diante disso, na atualidade alguns estudiosos apresentam pressupostos científicos que trazem para o debate o cotidiano e os saberes do senso comum nele elaborados (HELLER, 2000; MOSCOVICI, 2009; SANTOS, 2009). Assim, emerge um novo paradigma que dialoga com o senso comum e o conhecimento científico, pois busca superar a “visão dicotômica presente na concepção moderna de ciências entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, o conhecimento científico e o conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual, entre outras” (OLIVEIRA, 2008, p.4).

As Representações Sociais convergem para esse paradigma, pois contemplam o saber do senso comum no debate científico e articulam a dimensão social e individual. Em vista disso, ora apresentaremos a Teoria das Representações Sociais e os constructos desse campo psicossocial de estudo.

3.1. A Teoria das Representações Sociais: o cotidiano, o senso comum e a comunicação em evidência

O psicólogo social francês Serge Moscovici é o precursor do campo de estudo que compreende a Teoria das Representações Sociais (TRS), haja vista que o emprego do termo Representações Sociais (RS) tem sua gênese em seu trabalho intitulado *La psychanalyse, son image et son public*, publicado em 1961, no qual analisa a maneira como a teoria psicanalítica se propagou no senso comum entre os franceses.

Vale situar que para a instituição das Representações Sociais, Moscovici (1981) subsumiu as *Representações Coletivas* anteriormente apresentadas por Durkheim. Para tanto, Moscovici (2001) aponta que para Durkheim (1963, 1968) as representações coletivas são: (a) pertencentes a todos os membros do grupo; (b) preservam o vínculo entre os indivíduos preparando-os para pensar e agir de modo *uniforme*; (c) não são marcadas por nenhuma inteligência particular; e (d) são elaboradas por uma “*inteligência única*” (sistema social) que está acima das inteligências particulares.

Diante dessa compreensão, as representações coletivas são consideradas homogêneas e estáveis, de modo que a inteligência particular ou individual não tem relevância no ato representacional coletivo. Assim, Moscovici (2001) analisa que “Durkheim opõe as representações coletivas às representações individuais por meio de um mesmo critério, a saber: a estabilidade da transmissão e da reprodução de algumas; a variabilidade ou o caráter efêmero das outras” (p.47). Neste sentido, Durkheim não valoriza a dimensão dialógica do ato representacional, bem como suprime a dimensão psicológica.

Sá (2004), tratando sobre o percurso da elaboração, nas dimensões psicológica e social das Representações Sociais a partir da refutação da concepção sociológica de Representações Coletivas, analisa que estas últimas continham “vários aspectos que o impediam de dar conta dos novos fenômenos detectados” (p.23) e que “o reconhecimento da existência de uma nova ordem de fenômenos exigiria um outro tipo de conceito para englobá-los” (SÁ, 2004, p.22).

Dessa maneira, as representações coletivas se configuravam em uma concepção estática e “eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados” (SÁ, 2004, p.23).

As Representações Sociais, por sua vez, compreendem “uma modalidade de conhecimento particular que tem como função a elaboração de comportamentos e comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1976 *apud* SÁ, 2004, p.31). Em virtude disso, por meio da investigação dos processos que fomentam a elaboração de comportamentos e da comunicação entre sujeitos no cotidiano “caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos” (SÁ, 2004, p.23).

Moscovici (2009) delinea as Representações Sociais em uma abordagem psicossocial de estudo suscita um campo da psicologia social do conhecimento, haja vista que “a psicologia social se debruça sobre a questão do conhecimento como um processo e não apenas como conteúdo” (SPINCK, 2004, p.8). Essa abordagem psicossocial leva em consideração o contexto, as condições de elaboração e comunicação das partilhas de saber, ou seja, o processo imbricado nas esferas individual e social, indissociável e dinâmico.

Nesse prisma, Moscovici (2009) relaciona os valores, as idéias e a compreensão dos sujeitos sobre o mundo (o plano individual), com as trocas, as divergências e os consensos advindos nas interações comunicativas entre os seus pares no cotidiano, bem como evidência as influências do contexto no processo de comunicação (o plano social), de modo que uma representação social se configura como:

um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p.21).

Pelo exposto, as representações sociais proporcionam para os membros de uma comunidade um viés para comunicar-se e compreender seu contexto a partir do

que é conhecido, classificado, nominado e, além disso, essas representações assumem o caráter de orientação das práticas sociais. Neste sentido, Soares (2009, p.55) afirma que:

falar em representações sociais como um sistema que organiza as relações dos indivíduos com o mundo implica, fundamentalmente, discutir o papel da comunicação e da sua influência na orientação de condutas e na elaboração de comportamentos dos sujeitos no campo social. Conseqüentemente, é uma teoria que tem como direção as condutas, move-se, constrói-se e reconstrói-se no movimento social, servindo de guia para as práticas humanas.

Somando-se a isso, Moscovici (2009) explica que as Representações Sociais têm natureza *convencional* e *prescritiva*. A primeira natureza das representações trata de convencionalizar socialmente os “objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas” (p.34). Desse modo, a convencionalização media a comunicação no grupo, pois os participantes passam a categorizar situações, sujeitos e objetos, tornando-os “conhecidos” ou “referenciados” no contexto desse coletivo.

Já a natureza prescritiva é impositiva, haja vista que “elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (p. 36). Nessa perspectiva, a natureza prescritiva está atrelada as práticas de preconceitos e estigmas em determinados contextos por já designarem a maneira de agir, sem reflexão ou problematização dos modos de pensar que orientam tais ações.

Sá (2004), por sua vez, afirma que as representações sociais, “por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana” (p.26). Assim, a confluência da natureza convencional e prescritiva está imbricada na maneira como os indivíduos comunicam, vêm e estabelecem relações cotidianas, visto que não se pode deixar de reconhecer que as representações:

são impostas sobre nós, transmitidas e são produtos de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo prévio entre sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2009, p.37).

Este é um fluxo inerente à elaboração das representações sociais, pois os sujeitos buscam compreender o mundo a partir do que já conhecem, com amarras no passado, buscando estabelecer um contínuo vínculo social com as memórias “o poder e a clareza peculiares as representações - isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe” (MOSCOVICI, 2009, p.38).

Moscovici (2009) aponta ainda que as representações depois de elaboradas ganham *autonomia* em relação tanto a consciência do indivíduo, quanto à do grupo. Desse modo, acabam por constituir um ambiente real, concreto, pois mesmo que tenhamos “consciência” de que as representações não “passam de idéias”, elas muitas vezes assumem o caráter de “realidades inquestionáveis”, as quais apenas na compreensão de suas origens, no debate sobre seus contextos de elaboração e no confronto com novas formas de saber, podem ser refutadas e modificadas. Nessa via, Moscovici (2009, p.40-41) destaca:

O que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações [...] Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da operação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morem.

Diante disso, observamos que as Representações Sociais são elaboradas no calor dos processos de comunicação e interação entre os sujeitos e, posteriormente, ganham autonomia, de maneira que a vida cotidiana é o centro de sua formação,

circulação e consolidação. Outrossim, as representações, também no seio do cotidiano, apresentam a interface da *natureza da mudança*, de modo que podem ser refutadas e redimensionadas, haja vista que “são re-pensadas, re-citadas, re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2009, p.37).

Para Jovchelovitch (2000), as representações sociais assumem caráter tanto referencial, quanto construtivista, pois sempre estão no lugar de alguma coisa, re-apresentam algum objeto. Por re-apresentar são móveis, versáteis e em constante mudança, encontrando na fala, na conversação, o terreno fértil e o espaço para modificar-se. Além disso, a autora compreende que as representações:

Ativamente constroem, ou ainda melhor, ativamente re-constroem a realidade, de uma forma autônoma e criativa. Elas possuem um caráter produtor de imagens e significativo que expressa, em última instância, o trabalho do psiquismo humano sobre o mundo. Dessa forma, elas representam, por excelência, o espaço do sujeito social, lutando para dar sentido, interpretar e construir o mundo em que nele se encontra. Para além das estruturas dadas da vida social, elas oferecem a possibilidade da novidade, da autonomia, daquilo que ainda não existe. Elas são, neste sentido, uma relação com o ausente e um meio de evocar o possível. (JOVCHELOVITCH, 2000, p.41).

As interfaces das representações sociais entre o individual e o social, a novidade e o prescrito, a autonomia e a convenção, a criação e a possibilidade de transformação, evidenciam a significativa contribuição da TRS para a compreensão de como os sujeitos compreendem e apreendem os fenômenos sociais na realidade em que estão inseridos, vislumbrando perscrutar se problematizam, se reelaboram ou apenas solidificam a natureza convencional e prescritiva das representações ao reproduzir concepções e práticas.

A fim de incursionar nas engrenagens dos processos formadores das representações sociais, denominados de *ancoragem* e *objetivação*, apresentaremos os universos de pensamento, com destaque para os *universos consensuais*, nos quais as representações são elaboradas e partilhadas.

3.1.1. Os universos de pensamento e os processos formadores das representações sociais: *Ancoragem e Objetivação*

De acordo com Moscovici (2009), na sociedade contemporânea coexistem duas classes distintas de *universos de pensamento*: os *universos consensuais* e os *reificados*. O autor explica que “são esse mundos separados e opostos que, em diferentes graus, determinam, dentro de cada cultura e de cada indivíduo, as esferas de suas forças próprias e alheias” (p.49).

Os universos reificados são compreendidos nas ciências, com a concepção de que na sociedade existem diversos papéis a serem desempenhados em conformidade com a competência adquirida, a qual determina a participação de acordo com o prestígio no grupo. O *universo consensual*, por sua vez, permite a arte da conversação, haja vista que um grupo de pessoas encontra-se em condições de igualdade para expor suas opiniões, de maneira que os discursos criam estabilidade e recorrência tornando-se significante entre os participantes desse grupo (MOSCOVICI, 2009). No quadro 2, a seguir, apresentamos a síntese de tramas sociais tecidas nos universos de pensamento (ARRUDA, 2002).

Quadro 2 – Tessituras dos Universos de Pensamento

UNIVERSOS DE PENSAMENTO	
Universos consensuais	Universos reificados
Indivíduo <i>opus proprium</i> NÓS Sociedade = grupo de iguais, todos podem falar com a mesma competência	Coletividade <i>opus alienum</i> ELES Sociedade = sistema de papéis e classes diferentes → direito à palavra é desigual: experts
Sociedade de “amadores”, curiosos: conversação, cumplicidade, impressão de igualdade, de opção e afiliação aos grupos Conhecimento parece exigência de comunicação → alimentar e consolidar o grupo - resistência à intrusão	Sociedade de especialistas: especialidade → grau de participação normas dos grupos → propriedade do discurso e comportamento Unidade do grupo por prescrições globais, não por entendimentos recíprocos - divisão por áreas de competência
Representações Sociais	Ciência
- senso comum, consciência coletiva - acessível a todos; variável	- retratar a realidade independente de nossa consciência - estilo e estrutura frios e abstratos

Fonte: Adaptado de Arruda (2002, p.130).

Observamos desse modo que nos universos consensuais as representações as comunicações ocorrem de modo mais fluído e sem hierarquias, já nos universos reificados a comunicação assume uma dimensão hierarquizada, na qual a ciência está corporificada em áreas de competência.

Nessa conjuntura, ratificamos que as representações sociais tratam com o universo consensual, pois nos grupos de pertença, os processos de formação dessas representações, denominados de *ancoragem* e *objetivação*, se coadunam para o exercício de tornar o que é não-familiar em familiar, de maneira que “a tensão

básica entre o familiar e o não familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor dos primeiro” (MOSCOVICI, 2009, p.58).

Sobre este exercício de tornar familiar o que é não-familiar, Moscovici (2009, p.56) aborda que: “a presença real de algo ausente, a “exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não-familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e no entanto ser inacessível”. Neste paradoxo, o não-familiar “atrai e intriga as pessoas e comunidades, enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (MOSCOVICI, 2009, p.56).

A familiarização consiste então na busca de incluir o desconhecido em uma categoria conhecida, de maneira que o incomum se torna comum por meio da transferência de conceitos e percepções articulados ao contexto de representação (MOSCOVICI, 2009). Uma vez esclarecida essa configuração da familiarização nos universos consensuais, passemos a analisar os processos de formação das representações: *Ancoragem* e *Objetivação*.

A *ancoragem* consiste em classificar, denominar, a fim de extirpar a estranheza diante do objeto. Para isso, categoriza-o com base nas relações, experiências e informações de algo que é familiar. Nessa perspectiva, Moscovici (2009, p. 63), afirma que no processo de ancoragem “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Diante disso, destacamos a influência dos *universos consensuais* na compreensão do grupo sobre determinado objeto, na formulação de representações sejam elas positivas ou negativas, por meio das generalizações ou de particularizações que refletem como esse grupo social aproximou-se do objeto para denominá-lo, classificá-lo, compreendê-lo: ancorá-lo.

Já a *objetivação* compreende o movimento de *materializar uma abstração*, o que antes foi classificado e nomeado assume uma qualidade icônica. Assim, estabelece o *núcleo figurativo* que compreende “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias” (MOSCOVICI, 2009, p. 73).

Deste modo, no processo de objetivação, as representações ganham corpo, materializando-se em *ícones positivos* ou *negativos* em consonância com a maneira

em que foram ancorados. Ao tratar sobre o estabelecimento de redes de significação em torno do objeto de representação, Alves-Mozzoti, Maia e Magalhães (2010, p.5), explicam que:

O núcleo figurativo de uma representação social resultante do processo de ancoragem e objetivação corresponde ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente. É em torno desse núcleo que se constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações; os outros elementos vão ser retidos, categorizados e interpretados em função de sua natureza.

Ancorar e objetivar resultam na constituição do núcleo figurativo, que por sua vez, orienta ações a partir da compreensão reputada no ato-processo de representar um objeto social. Vale ressaltar que a ancoragem e a objetivação de um objeto são processos complexos e dependem das relações estabelecidas no grupo de pertença. Nessa perspectiva psicossocial o que vemos, lemos, conversamos e discutimos nas interações estabelecidas em nosso cotidiano influenciam nas associações tecidas para compreender a realidade social.

Segundo Jovchelovitch (2000), a construção de representações sociais tem estruturas históricas e sociais evidenciadas como elementos principais nos processos de *ancoragem* e *objetivação*. Diante disso, a autora, metafórica e paradoxalmente, aborda que, enquanto fenômeno, as representações sociais congregam em sua estrutura interna:

Permanência e diversidade, tanto a história como a realidade. Elas contêm em si a mudança e a resistência a mudança. A resistência à mudança se expressa pelo peso da história e pela tradição, que impinge sobre os processos de ancoragem e objetivação. As sementes da mudança são encontradas no meio essencial das representações sociais, notadamente a conversação. A fala é precisamente o produto de um processo contínuo de diálogo, conflito e confrontação entre o novo e o velho, de idéias que se formam precisamente enquanto são faladas (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 41-42).

Outrossim, a comunicação assume uma dimensão formativa nessa engrenagem e o senso comum o exímio fomentador desse processo dialógico. Dessa maneira, o cotidiano é o foco da investigação psicossocial, pois nele são elaboradas, partilhadas e reelaboradas as representações sociais.

Leme (2004, p.48) conflui para a importância do cotidiano e dos contextos de saber ao considerar que as representações tratam da organização da realidade. Desse modo “o ato de representar não pode ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de idéias, mas como um processo ativo, uma construção do dado em contexto de valores, reações, regras e associações”.

Jovchelovitch (2008) explica que a Teoria das Representações Sociais (TRS) reconhece a sabedoria do *senso comum* e a sua irredutibilidade a qualquer outra forma de saber, de conhecer, pois o cotidiano “é uma fonte poderosa de conhecimento. Pode ser um tipo diferente do conhecimento científico e tecnológico, mas não é menos *sábio* nas práticas e questionamentos que ele contém” (p.95).

Corroborando com isso, Guareschi (2007) analisa que o que a TRS “faz é colocar na pauta também o conhecimento popular, as maneiras de pensar e agir na vida cotidiana, o senso comum, se quisermos, que fazem parte do universo consensual” (p.34). Somando-se a isso, afirma que “o senso comum não é substituído pelas teorias científicas e pela lógica. Ele continua a descrever as relações comuns dos indivíduos, explica suas atividades e comportamento normal, molda os intercâmbios no dia-a-dia” (GUARESCHI, 2007, p.34).

Ainda a respeito do senso comum e do conhecimento popular, Guareschi (2007, p.53) compreende que oportunizam acesso direto as representações sociais: “o vasto campo do senso comum, das ciências populares, nos permite agarrar as representações *ao vivo*, compreender como são geradas, comunicadas e colocadas em ação na vida cotidiana”.

Assim, o *senso comum*, o *cotidiano* e a *comunicação* são a tríade para a formação e circulação das representações no contexto social em que os sujeitos estão imersos. Diante disso, Jovchelovitch (2007, p.8), aponta que problematizar o cotidiano “nos conduz a um patamar que vai para além da observação das mentalidades contemporâneas, tentando desvendar os processos de produção e, mais importante ainda, como intervir em seus possíveis processos de transformação”.

Neste sentido, a autora discute que as representações não são “inocentes”, mas marcadas por espaços de poder e por isso necessitam ser compreendidas a

partir do seu contexto de produção, a fim de entendendo-as, problematizá-las e transformá-las:

Nós sabemos que a forma como as comunidades humanas constroem representações e práticas sobre uma variedade de questões dá forma à maneira como estas questões são experienciadas e vivenciadas por sujeitos sociais. Toda Representação Social possui uma dimensão que dá concretude ao social, ao mesmo tempo em que institui a matriz social, cultural e histórica do sujeito psicológico. Isso significa dizer que as Representações Sociais não são inocentes; elas também atravessam espaços de poder que necessitam questionamento e ação social. Creio que uma das mais importantes contribuições da Psicologia Social das representações vinculada ao cotidiano é, precisamente, o de ressaltar a necessidade de intervenção e da transformação, tanto do cotidiano como dos saberes que o sustentam. Não se trata de idealizar os saberes do cotidiano, mas de entendê-los e, se necessário, de transformá-los (JOVCHELOVITCH, 2007, p.8).

Os nossos “saberes-fazer” estão imbuídos de representações sociais, a partir dos quais cotidianamente interagimos, trabalhamos, nos relacionamos social e afetivamente. Nesse prisma, os pesquisadores que tratam sobre o saber do *senso comum* e o *cotidiano*, em sua realidade complexa e provocante, encontram na Teoria das Representações Sociais “um espaço teórico privilegiado para a problematização desses saberes-fazer - formas de conhecimento e prática social - do dia-a-dia das pessoas” (GUARESCHI; VERONESE, 2007, p.16).

Diante dessas reflexões, comungando com a afirmação de Marcoká (2006) enfatizamos que é papel do pesquisador “extrair” as representações sociais dos “discursos, práticas e conhecimentos do senso comum, usando procedimentos analíticos e conceitos teóricos” (p.204).

Nesse prisma, ressaltamos que assumiremos, neste estudo, a abordagem processual como constructo teórico que norteará nosso procedimento analítico, bem como subsidiará nossa investigação com vias a extrair as representações no e do cotidiano. Ressaltamos que essa abordagem tem como principais representantes Moscovici (2001, 2009) e Jodelet (2001, 2005) e foca na busca dos conteúdos da representação social a partir dos seus processos formadores, ancoragem e objetivação, anteriormente apresentados.

3.1.2. A abordagem processual: *Quem sabe e de onde sabe? O quê e como sabe? Sobre quem se sabe e com que efeitos?*

Na abordagem processual busca-se engendrar pelos contextos e condições de produção e elaboração das representações, a fim de identificar os processos de ancoragem e objetivação, por meio das rotulações, nomeações e classificações que orientam as práticas sociais nelas pautadas.

Jodelet (2001, p.21) compreende que as representações sociais configuram-se como “versões da realidade encarnadas por imagens e condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações”, as quais apresentam uma função cognitiva e caracterizam-se como fenômenos complexos sempre ativados no cotidiano da vida social.

Nessa via, a autora afirma que observar as representações sociais no cotidiano “é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.19-18). Dessa forma, elas são elaboradas e se propagam no senso comum, cabendo ao pesquisador a urdidura de debruçar-se sobre esse fenômeno psicossocial e apreender as suas ancoragens e objetivações, por meio das nominações, simbolismos e interpretações que carregam, bem como das práticas sociais que orientam, materializam e cristalizam essas formas de conhecer.

Jodelet (2001) sistematiza *três pólos interdependentes* e que congregam as dimensões teóricas e empíricas dos estudos em representações sociais, ao analisar e buscar as convergências em algumas produções⁴⁵ no campo da Psicologia Social, representativas de um espaço multidimensional de estudos, entre 1969 e 1984. As representações sociais são caracterizadas pela autora como uma forma de *saber prático*, no qual um sujeito está vinculado a um objeto de representação e, desse modo, conflui para as temáticas abordadas nos seguintes eixos: (a) as condições de produção e circulação; (b) os processos e estados; e (c) o estatuto epistemológico das representações sociais. Tais eixos são articulados respectivamente às seguintes

⁴⁵ Jodelet (2001) analisou nítidas convergências em matérias de revistas e comentários diversos (CODOL, 1969; FARR, 1977, 1984, 1987; HARRÉ, 1984; HERZLICH, 1972; JODELET, 1984; POTTER; LITTON, 1985).

questões: *Quem sabe e de onde sabe? O quê e como sabe? Sobre quem se sabe e com que efeito?* (JODELET, 2001). Apresentamos na figura 1, a seguir, os eixos destacados por Jodelet, como base da investigação sobre representações sociais.

Figura 1 – Articulação dos elementos e relações entre sujeito e objeto na pesquisa em Representações Sociais



Fonte: Elaboração própria com base em Jodelet (2001, p 27-28).

Consideramos que esses constructos devem nortear a investigação em uma abordagem processual, com a finalidade de delimitar: quem representa (sujeito); onde representa (contexto, comunicação, produção e circulação); o quê (objeto representado); quais os conteúdos dessa representação (ancoragem e objetivação); com que efeito (orientação das práticas).

Dentre as condições de produção e circulação das representações sociais, Jodelet (2010) destaca: (a) a importância da *comunicação* nas trocas e interações que promovem o estabelecimento de um *universo consensual*; e (b) a *partilha* dimensionada na vida coletiva.

No que concerne ao seu estudo clássico *Loucuras e Representações Sociais*, Jodelet (2005) demonstrou que os processos simbólicos, advindos da representação sobre a loucura na comunidade de Ainay-le-Château, a qual tinha hóspedes

singulares, “são tão reais quanto efeitos materiais” (p.8). A autora chama a atenção para o fato de que “o estudo da produção das representações numa totalidade social não é mais contestável, nem quanto a sua importância nem quanto à sua viabilidade. Basta definir com cuidado as formas da execução empírica” (JODELET, 2005, p.40).

Em vista disso, Jodelet (2001) descreve que diante de seu objeto de representação social “a loucura”⁴⁶, trabalhou para: (a) primeiro avaliar a natureza, as causas e as conseqüências para o indivíduo e os que o cercam; (b) entender a correlação entre os conhecimentos sociais e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos; (c) proceder em um duplo movimento de “isolar as concepções que orientam a relação mantida com os doentes mentais” (Ibidem, p.41) e precisar como o contexto no qual essa relação é estabelecida contribui para a elaboração de tais concepções. Neste sentido, buscou analisar as interfaces das condições de produção e circulação, bem como os processos e o estatuto epistemológico das representações sociais.

Pautada na finalidade de problematizar a inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais como uma realidade social que reflete valores e desencadeia processos de familiarização com o que antes era não-familiar tornando-se, portanto, um contexto de produção e circulação de representações, apresentamos algumas pesquisas em representações sociais no âmbito da educação inclusiva.

⁴⁶ Jodelet (2005) afirma que diante do fato de viver com “loucos” a comunidade constrói um simbolismo e defesa e de reparação, assim produzem representações cristalizadas nos verbos e que perpassam os gestos do cotidiano com “um poder expressivo e ordenador” (p.375). Nesta engrenagem, identifica no referido estudo duas práticas, as quais foram denominadas de “significantes” e de “instituintes”. Estas últimas regem as maneiras de tratar, aceitar e educar os doentes hóspedes por meio de formulações explícitas de regras e criação de barreiras; as outras, de forma tácita pautam-se em uma dimensão simbólica e apóia-se em crenças arcaicas visando proteção e defesa diante do estranho.

3.2. A contribuição da pesquisa em representações sociais para o campo da educação inclusiva

Neste debate abordamos as representações sociais como 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, consideramos que o estudo das Representações Sociais (RS) no âmbito da educação inclusiva, contribui para compreensão de como os sujeitos, em seu grupo de pertença, elaboram e partilham conhecimentos sobre essa realidade social, haja vista que se as pessoas com necessidades especiais forem objetivadas em representações negativas, certamente as práticas decorrentes dela serão ancoradas na negação de suas potencialidades, em preconceitos e práticas estigmatizantes.

Rodrigues (2007), em sua dissertação de mestrado, debruça-se sobre a problemática da inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais, utilizando como espaço para travar esse debate, dois Programas de Educação e Saúde de Belém do Pará. Dessa maneira, levantou a problemática da inclusão-exclusão social de pessoas que se encontravam em tratamento de saúde, dentre elas pacientes com necessidades especiais, transtornos mentais e com HIV/AIDS.

Entre os resultados de sua pesquisa, destacamos que alguns pacientes com HIV burlam o preconceito e a exclusão não contando sobre a doença, mas para os que apresentam transtorno mental, o processo de exclusão é acentuado, de maneira que “a pessoa com transtorno mental foi representada como um ser sozinho, uma pessoa negada do convívio social, familiar; com a caricatura de louco de anormal, em contraponto com à pessoa sã” (RODRIGUES, 2007, p.198). Isto reflete o processo de exclusão sócio-educacional representado pela solidão, pela anormalidade e loucura.

É pertinente situar que ainda existe confusão entre transtorno mental e “deficiência intelectual” (deficiência mental), pois muitas vezes as pessoas que apresentam deficiência intelectual são representadas como “loucas”, “doentes

mentais”, pois no senso comum alguns desconhecem as diferenças entre esses conceitos e acabam tecendo associações errôneas e equivocadas.

Quanto às ancoragens e objetivações, Rodrigues (2007) explica que “o corpo é objetivado como uma fronteira identitária entre os indivíduos, sendo ancorado predominantemente em relação aos educandos em representações de negação, discriminação e exclusão e de diferença e anormalidade” (p.201). Assim, nos programas analisados por Rodrigues (2007), os educadores ancoravam e objetivam “o corpo” da seguinte maneira: (a) o *seu* corpo como “corpo consciente”, que pode cuidar e ajudar os outros, e “corpo rígido”, que se distancia de outros corpos; (b) o *corpo dos educandos* (pacientes) com pesar, entendido como um “corpo fragmentado”, “fronteiriço”, anormal, bizarro; mesmo de modo ínfimo, alguns representaram como “pessoa-ação” e “consciente”.

Observamos que majoritariamente a exclusão-negação imbui o olhar sobre o outro na medida em que é visto como inferior e anormal. Diante disso, Rodrigues (2009, p.202) considera que a problemática da inclusão das “pessoas com necessidades especiais em tratamento de saúde em programas de educação tenha como ponto de partida as representações sociais, visto que há a necessidade da superação de práticas de segregação-exclusão social”.

No âmbito escolar, a não-familiarização diante dos educandos com necessidades especiais pode emperrar a construção de sistemas educacionais inclusivos, haja vista que o desconhecimento e até mesmo a negação desses educandos fortalece o estabelecimento de “barreiras atitudinais” diante da diferença de capacidades. Dessa maneira, configuram-se por meio de representações excludentes e opressoras o “diferente”, o “inferior”, o “outro negado”.

Além disso, chamamos a atenção para os “não-ditos” e os “silêncios” dos sujeitos negados ou 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” (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 o seu pertencimento, omite sua origem.

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 (POLLAK, 1989, p. 11).

Souza (2009, p.127), em sua dissertação de mestrado, investigou as representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, em uma escola pública do ensino regular de Belém-PA, e revela que essas pessoas:

são muitas vezes silenciadas, discriminadas, estigmatizadas por meio de julgamentos que legitimam a normalidade de um, sustentada por uma suposta anormalidade do outro, visto como aquele que tem a sua subjetividade rejeitada, o “estranho”, “anormal”, “negado” ao direito de pessoa humana em virtude de sua condição de aprendizado, de saúde e de vida.

Evidencia-se então, a necessidade de desconstruir as zonas de sombra, nas quais os estigmatizados, os excluídos, os silenciados, buscam refúgio. A educação inclusiva necessita romper com esse estabelecimento da diferença como inferioridade, bem como deve promover a equidade e permitir que os silenciados usem suas vozes, exponham seus discursos antes não-ditos, diminuídos e até mesmo execrados no contexto de escolarização.

A autora apresenta ainda os processos de ancoragem e objetivação dos professores sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. Destaca que a inclusão escolar pode ser *objetivada* na pessoa do docente e do aluno, bem como na sociedade e *ancorada*, por sua vez, em conceitos tais como trabalho penoso e especializado, dentre outros e figuradas em imagens egocêntricas, de crítica comportamental, crítica social e reconhecimento do outro, processo institucional e totalidade (SOUZA, 2009).

Em vista disso, Souza (2009, p. 161) afirma que:

Caracterizar o processo de construção das representações sociais atentando para as suas ancoragens e objetivações possibilita a percepção dos diversos momentos e movimentações da elaboração da representação, embora seja uma tarefa difícil por conta da fluidez e dinamicidade. Em nossa pesquisa percebemos que algumas dificuldades pedagógicas apontadas pelos professores reforçaram compreensões limitadoras e

limitantes sobre o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, bem como determinados avanços observados, na prática pedagógica (re) orientou certas representações sociais acerca destes alunos. Isto pode repercutir no processo de aprendizagem dos alunos, gerando também nos professores mudanças de atitudes e comportamentos, como alguns professores revelaram isso.

Corroborando com essa perspectiva, Oliveira (2004), em sua tese de doutoramento, afirma que as representações enquanto *filtros interpretativos* servem para nortear as práticas pedagógicas, de modo que se o professor atribui ao aluno com necessidades especiais baixas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, reforça assim, compreensões e práticas limitantes. Contudo, a presença do aluno com necessidades especiais pode provocar uma mudança a partir da assunção de uma postura de problematização do contexto e das condições oportunizadas a esses alunos, mediando assim, a construção de práticas comprometidas ético e politicamente com a aprendizagem e o desenvolvimento biopsicossocial dos educandos.

Vale pontuar que Souza (2009) constatou que o processo de inclusão ainda está se familiarizando nas escolas e que a formação de professores, nessa conjuntura, pode contribuir para a superação de representações excludentes e viabilizar o anúncio de representações includentes que podem ser traduzidas em práticas mais humanas e fraternas.

Em virtude do debate ora esboçado, o processo de inclusão escolar do surdo será dialogicamente problematizado e perscrutado, haja vista que a compreensão dos docentes sobre esse outro, o surdo, o diferente, são elaboradas, partilhadas e re-elaboradas nas práticas pedagógicas e nas relações sociais. Desse modo, a investigação *do e no cotidiano* tem grande valia, pois possibilita identificar os meandros dos processos de formação das RS no contexto sócio-educacional.

Pelo exposto as representações negativas dos professores podem se materializar em práticas excludentes, orientadas por suas formas de pensar, comunicar, compreender, bem como podem ser elaboradas numa dimensão inclusiva, mediante o re-pensar, o re-elaborar e o partilhar de representações positivas.

Diante disso, existem as possíveis barreiras atitudinais que necessitam ser enfrentadas no processo de inclusão escolar. Contudo, desejamos alcançar a

construção de sistemas educacionais que respeitem e valorizem as diferenças enquanto teias da complexidade humana e, pautados nisso, não desconsiderem as especificidades da surdez em favor de uma forma de saber e ensinar fundamentada na experiência da maioria ouvinte. Em suma, buscamos forjar um contexto educacional amazônico que nos permita a desconstrução de representações estigmatizantes e opressoras e consolidar saberes e práticas inclusivas.

Na próxima seção, tratamos sobre o processo de escolarização da pessoa surda no Brasil, permeado de conflitos e problemáticas que necessitam ser debatidas a fim de que esse cidadão esteja incluído social e educacionalmente, mediante o reconhecimento de sua peculiaridade linguística, avançando assim na materialização de seu pleno exercício de cidadania.

A exclusão social não é específica das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, os/as alunos/as pobres, os/as que trabalham, os/as pertencentes a minorias étnicas, entre outras, sofrem discriminação e são excluídos do acesso e permanência na escola. Mas é no campo da educação especial que se debate, de forma específica, o processo de exclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola. Busca-se a sua inclusão nas classes comuns e, com isso superar a dicotomia existente entre o ensino comum e o especial (OLIVEIRA, 2004, p.70).

4. EXCLUSÃO-INCLUSÃO: UMA BREVE INCURSÃO NA PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nessa seção, abordarei inicialmente a temática da exclusão/inclusão que atenta para as pessoas que estão à margem da sociedade e, conseqüentemente, da educação, seja por questões étnicas, raciais, cognitivas ou sensoriais que não correspondem aos padrões exigidos socialmente. Destaco, posteriormente, o enfoque da inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais a fim de situar as concepções teóricas que embasam a discussão referente à Educação Inclusiva e tomar o incurso de um breve debate sobre a Educação de Surdos no contexto da inclusão escolar.

4.1. A problemática da exclusão educacional

O contexto da globalização nos defronta com situações de discriminação e ou exclusão de pessoas consideradas “diferentes”, em situação de desvantagem, seja por questões étnicas (os negros, os índios) e de classe (os pobres, os desempregados, os esfarrapados), seja por questões cognitivas ou sensoriais (as pessoas com necessidades especiais). Em virtude disso, a globalização é uma conjuntura marcada por “injustiças e impunidades que favorecem à manutenção da

exclusão social que se processa por uma inclusão precária, diferenciada, discriminada e marginal”(OLIVEIRA, 2006a, p.67).

No campo da educacional debatemos a problemática desses excluídos, haja vista que apesar de a educação ser um direito público e subjetivo de cidadania ainda necessita ser respeitado e resguardado em sua plenitude. Nesse sentido, Carvalho (2000, p.18) expõe que:

O grande desafio é, portanto, identificar o modo mais seguro de evitar que, apesar dos direitos constarem solenemente nos discursos, não continuem a ser, tão lamentavelmente, violados na prática. A violação de direitos é sem dúvida, um dos mais significativos entraves à democracia e à paz.

No que tange ao amparo legal desse direito, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), por meio do seu Art. 205 trata que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assegura o Art. 206 desta Constituição que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

De acordo com esses preceitos legais, a educação tem como finalidade o desenvolvimento humano abrangendo o senso crítico e a cidadania que devem ser praticados como direito de todos.

Concernente à legislação específica da Educação em vigor, a Lei nº 9394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ratifica o papel da educação enquanto potencializadora do desenvolvimento humano e viabilizadora do exercício da cidadania. Assim, afirma no Art. 2º que:

A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.4).

Observamos que tanto na Constituição (BRASIL, 1988) quanto na LDB⁴⁷ n° 9394/96 a educação deve primar pelo desenvolvimento do ser, de suas potencialidades, construindo-o como ser autônomo na sociedade que interage e sofre influências da mesma. Porém, esses objetivos nem sempre são alcançados, chegando até mesmo a serem completamente desrespeitados, como bem aponta Brandão (2001, p.12):

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz parar fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e de outros [...] Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer.

O paradoxo abordado por Brandão é perceptível na conjuntura social, pois mesmo sendo garantida legalmente como direito de todos, na prática, muitos não têm acesso à educação, enquanto outros logram o acesso, mas não desfrutam de condições que garantam a sua permanência, caracterizando assim, um processo de exclusão educacional e, conseqüentemente, social, de “grupos minoritários e em situação de desvantagem” (CARVALHO, 2000, p.45), seja econômica, de gênero, de etnia, seja de “*capacidade*”⁴⁸ entre outras.

Nesse sentido, Carvalho (2000, p.45) refere-se:

Aos meninos e meninas de rua, às crianças e adolescentes que trabalham, a todos que abandonam a escola precocemente, aos que têm doenças crônicas, aos encarcerados, às prostitutas, aos analfabetos, aos que vivem no campo, às populações nômades, às minorias lingüísticas, aos negros, mulatos, aos desempregados, às crianças, jovens e adultos oriundos das camadas populares, pobres ou miseráveis, com ou sem dificuldades de aprendizagem. Enfim, todos aqueles que, no imaginário social, representam “riscos” à sociedade, levando-a a adotar medidas de cunho protecionista (para si mesma...), embora as justifique com atenções diferenciadas, segundo as necessidades de cada um. Em vez de emancipatórias, tais medidas têm funcionado como mecanismo estigmatizante, geradores de segregação.

⁴⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

⁴⁸ Oliveira (2004) utiliza a expressão “diferença de capacidades” para referir-se às pessoas com necessidades especiais, as quais historicamente sofrem com a exclusão sócio-educacional, marcada pelos estigmas e concepções de inferioridade e incapacidade.

De acordo com a discussão relativa à exclusão social e educacional, Freire (2003b) aponta a necessidade dos que se encontram à margem, dos “esfarrapados”, construírem novos princípios educativos democráticos e libertadores.

Oliveira (2003, p.51) problematiza na perspectiva freireana a condição de opressão das pessoas com necessidades especiais:

Oprimidos são homens e mulheres que o sistema social não permite serem sujeitos do conhecimento, da história e da cultura. Nessa perspectiva, por serem as pessoas com necessidades especiais “oprimidas” no sistema social e educacional, considero a diferença de “capacidades”, junto com a de “classe”, “gênero” e “etnia”, situada no contexto dos oprimidos freirianos.

Freire (2003b) propõe a superação dessa condição de oprimidos⁴⁹ diante de uma ação educativa que toma o diálogo como mediador da construção de conhecimento. Diálogo que respeita a leitura de mundo do educando, expressa em sua fala, tomando-a como ponto de partida para a reflexão sobre a realidade em que está inserido. Essa problematização permite a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, na qual o indivíduo se assume como ser histórico, agente transformador de sua realidade.

Nessa via, a educação é concebida como prática social dotada de sentido político. Freire (2003b, p.69) explora a importância das relações entre homens e mulheres na apreensão do conhecimento historicamente acumulado e na construção de saberes: “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Dessa maneira, aborda a necessidade de considerar o processo educativo interligado aos aspectos históricos e socioculturais:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2003b, p.70).

⁴⁹ Segundo Freire (2003b, p. 50), a *autodesvalia* é uma característica dos oprimidos, haja vista que de “tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’”.

Na perspectiva de conhecer para transformar, o homem e a mulher, assumem o seu papel de sujeitos, agentes históricos, produtores de cultura e de conhecimento, atuantes na busca do *ser mais*⁵⁰. É essa busca pela compreensão e transformação da realidade, da própria vida, que viabiliza ao indivíduo, mediante a assunção da sua condição de sujeito, humanizar-se.

No processo de humanização busca-se superar a égide da opressão e da discriminação. Diante da impertinência de ações que confluem para a discriminação no contexto sócio-educacional, nos apoiamos em Freire (2003a, p.194), o qual afirma que:

No fundo a discriminação, não importa fundada em quê, fere diretamente a democracia, que tem como um de seus *sene qua*, a tolerância. A virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a aprender com ele. Conviver com o diferente sem, obviamente, se considerar superior ou inferior a ele ou ela, como gente.

Essas reflexões acerca da necessidade de desconstrução da realidade excludente e opressora podem ser correlacionadas ao paradigma da inclusão, haja vista que abordam a educação como principal instrumento de sua concretização. Retomamos que a educação é assegurada legalmente como direito de todos, bem como apontamos sua potencialidade de sensibilizar os indivíduos para o respeito à diversidade, contribuindo assim, no processo de desconstrução do imaginário social de “incapacidade” das pessoas que se encontram discriminadas no processo educativo, dentre elas as pessoas com necessidades especiais.

Nesse prisma, Oliveira (2004, p.94) problematiza que:

A vitimação dessas pessoas está pautada em discursos, representações, imaginários e práticas sociais de exclusão. Consideradas “diferentes” e marcadas por estigmas e por imagens negativas sofrem práticas de discriminação que inviabilizam ou minimizam sua participação na sociedade como cidadãos.

Essa visão, distorcida e preconceituosa frente às pessoas com necessidades especiais, interfere também no contexto educacional, fazendo-se necessária a

⁵⁰ A busca do *ser mais* não se realiza no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade (FREIRE, 2003b, p.75).

problematização ético-política da vitimização dessas pessoas, a fim de possibilitar aos educadores o desvelamento de representações e relações de poder que legitimam práticas de segregação:

A negação das pessoas com necessidades especiais se dá, então, na sociedade moderna, nos diversos campos sociais: cognitivo, ético, produtivo, jurídico e político, mediante a centralização em um referencial dado o *Eu* capaz, racional, livre, produtor e a conseqüente exclusão do *Outro* incapaz, não-racional, não-moral e não-produtor (OLIVEIRA, 2004, p.147).

Diante disto, problematizar os referenciais de capacidade (centrada no *Eu*) x incapacidade (negação do *Outro*), bem como denunciar a cultura do êxito e da perfeição, do “ter” em detrimento do “ser”, são caminhos para que se possa assumir a valorização das potencialidades das pessoas na busca da humanização.

Assim, a partir da desconstrução dessas rotulações, as pessoas com necessidades especiais podem ser enxergadas e enxergar-se em outra perspectiva: como capazes e dignas de exercer a sua cidadania, mesmo que não possuam um membro de seu corpo ou falte a “funcionalidade” de um sentido. Nesse momento de consciência das possibilidades, potencialidades e capacidades, os sujeitos estão dotado de totalidade de inteireza.

Portanto, é pertinente que as pessoas com necessidades especiais ganhem visibilidade, sejam sujeitos de sua história, na medida em que experimentam sua *capacidade* de observação, de intervenção, de interação com outros indivíduos. Dessa forma, percebem-se no mundo, agindo e apreendendo-o.

A discussão e a perspectiva de superação dos processos de exclusão das pessoas com necessidades especiais suscitam focar o debate no campo da Educação Especial, haja vista que ela vem atravessando a transição das políticas de integração para a de inclusão educacional. Para tanto, delinearemos as suas políticas de integração e de inclusão educacional, esta última evidenciada a partir da década de 90.

4.2. A Educação Especial e a Política de Integração

Destacamos que historicamente as pessoas com necessidades especiais sofreram e ainda sofrem com a exclusão. Desde a era pré-cristã, período da antiguidade, essas pessoas eram desprovidas do direito à vida, sendo exterminadas e sacrificadas em homenagem aos deuses. Já na Idade Média, devido à alta religiosidade, ter um filho que apresentasse alguma “deficiência” representava um castigo divino e implicava para os pais a adoção de uma postura de abnegação, compadecimento e proteção da criança. A partir do século XIX surgiram instituições educacionais especializadas, atreladas a movimentos de filantropia que consideravam à ajuda e à assistência as pessoas com necessidades especiais uma ação benevolente que contribuía para o “alcance do reino dos céus”. (BRASIL, 1998, p.13).

Segundo Mazzota (2005) a primeira instituição de atendimento especializado fundada no Brasil corresponde ao *Instituto Nacional dos Meninos Cegos*, criado em 12 de setembro de 1854 por D. Pedro II, no Rio de Janeiro, atualmente denominada de *Instituto Benjamim Constant - IBC*. Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, atualmente denominado de *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*⁵¹ (MAZZOTA, 2005).

O autor aborda que até o final do século XIX algumas expressões utilizadas para referir-se ao atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais versavam sobre os termos: “Pedagogia de anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (MAZZOTA, 2005, p.17). Consideramos que tais expressões são

⁵¹ Mazzota (2005) afirma que a fundação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) deu-se em 1857, chamado na ocasião de *Imperial Instituto de Surdos-Mudos*. Rocha (2010), por sua vez, aborda que a fundação do INES ocorreu em 1856, destaca que este instituto obteve diversas denominações desde a sua criação, bem como funcionou em vários endereços até a instalação definitiva na atual sede da Rua das Laranjeiras, 232, Rio de Janeiro - RJ. Neste sentido, a autora enumera as denominações atribuídas ao INES: (1) 1856/1857 – *Collégio Nacional para Surdos-Mudos* de ambos os sexos; (2) 1857/1858 – *Instituto Imperial para Surdos-Mudos* de ambos os sexos; (3) 1858/1865 – *Imperial Instituto para Surdos-Mudos* de ambos os sexos; (4) 1865/1874 – *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos* de ambos os sexos; (5) 1874/1890 – *Instituto dos Surdos-Mudos*; (6) 1890/1957 – *Instituto Nacional de Surdos-Mudos*; e (7) 1957/ atual – *Instituto Nacional de Educação de Surdos*. (ROCHA, 2010).

carregadas de *estigmas*⁵² e corroboram para a elaboração de *representações negativas*.

O atendimento especializado foi assegurado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4024/61, posteriormente na LDB nº 5692/71, a qual foi substituída pela LDB nº 9394/96, em vigor.

Segundo Carvalho (2000, p.16), a Educação Especial é “adjetivada de especial em função da ‘clientela’ a que se destina e para a qual o sistema de ensino deve oferecer ‘tratamento’ especial”. A autora conceitua essa modalidade de educação como um:

Conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2000, p.17).

Vale pontuar que a Educação Especial tem ocupado um lugar desprivilegiado no contexto educacional, considerada como “um apêndice indesejável” (MAZZOTA, 2005, p.11). Neste sentido, Soares (1999, p.10) afirma que a educação comum “esteve sempre associada ao direito da liberdade e da igualdade, enquanto à educação dos surdos, à caridade que não é obtida através de luta mas pelo apelo, pois é necessário ressaltar o infortúnio para adquirir a benevolência”.

Observamos assim que existe na educação brasileira a dicotomização entre “educação especial” e “educação normal”, “ensino especial” e “ensino comum”. A presença de duas “educações” torna-se seletiva e estigmatizante, na medida em que não caminham juntas como ponto de apoio e referências para a busca de respostas educativas às necessidades de aprendizagem dos educandos. Sendo assim, a Educação Especial foi apartada com o legado de atender aqueles que apresentam uma “anormalidade”. Conforme afirma Carvalho (2000, p.16):

A educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segredada teórico e metodologicamente das discussões do processo educativo em geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social.

⁵² Botelho (2010) expõe que as expectativas sobre os sujeitos são normativas, assim “se uma característica qualquer torna a pessoa diferente, tende a converter-se em estigma, impossibilitando sua inclusão numa categoria comum.” (p.26).

O termo “Educação Especial”, então, foi associado à posição de agregada e subalterna ao ensino regular, proliferando mitos concernentes aos educandos beneficiados por essa modalidade de educação, bem como rótulos atribuídos aos mesmos, que configuraram e configuram as bases do modelo clínico, o qual concebe as pessoas com necessidades especiais como “doentes” e “incapazes”, necessitando assim de tratamento à parte.

Segundo o modelo clínico, os que apresentam alterações orgânicas (estruturais ou funcionais) são considerados estatisticamente como desviantes. Socialmente estão percebidos como “enfermos e incapazes”. Nesses sentidos, deficiência se confunde com patologia, e as limitações que dela decorrem (como não ver, não ouvir, não andar, por exemplo), como impeditivas de uma vida “normal” em sociedade (CARVALHO, 2000, p.15-16).

Essa visão clínica contribui para a manutenção dos rótulos referentes às pessoas com necessidades especiais e a justificativa da segregação das mesmas em ambientes especializados para a reabilitação, bem como reafirma a concepção de “deficiência” atrelada à necessidade de *intervenção terapêutica*.

Segundo Carvalho (2008) o *modelo médico*, também designado como *modelo clínico*, compreende a deficiência com ênfase na sua “condição de dependência permanente, como se todas as pessoas incapacitadas nunca pudessem ser autoras e mentoras de seus projetos de vida representando, em decorrência, um problema para a sociedade em que vivem” (p.29).

Para Sasaki (2002) no *modelo médico de deficiência* as pessoas deficientes precisam ser tratadas, reabilitadas e curadas para então estarem aptas a adequar-se socialmente. Nessa perspectiva, cabe às pessoas com necessidades especiais a incumbência de atender às exigências da sociedade e do processo educativo para obter êxito, pois a limitação enfrentada pela pessoa com necessidades especiais “tem sido vista como “um ‘problema’ do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura” (FLETCHER, 1996, *apud* SASSAKI, 2002, p. 29).

A concepção de deficiência centrada no indivíduo é responsável pelo “comodismo” da sociedade que não entende como sua obrigação viabilizar a

inclusão das pessoas com necessidades especiais, as quais também têm direito ao exercício da cidadania. Conforme afirma Sasaki (2002, p.29),

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa deficiente, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo.

O imperativo de reabilitação frente às pessoas com necessidades especiais, somado a visão depreciativa de “improdutivas” vem sendo problematizada e posta em cheque, haja vista que a sociedade tem, ao longo da história, contribuído para que esse imaginário fosse construído.

Através de lutas das pessoas com necessidades especiais, de pais e educadores, essas pessoas foram adquirindo e usufruindo seus direitos como cidadãos, incluindo-se no mercado de trabalho e na escola. Contudo, essa inserção estava restrita àquelas que conseguiam adequar-se aos padrões, não implicando em modificações na esfera social: estruturais e atitudinais, como observamos no paradigma da integração.

Pontuamos que a política de integração surgiu no Brasil no final da década de 60 do século XX, atrelada aos princípios básicos da Educação Especial: a “normalização”⁵³ e a “individualização”⁵⁴. Integrar, nessa perspectiva, não implicava em deslocar todos os alunos com necessidades especiais para as escolas regulares; Integrar significava inserir no ambiente menos restritivo possível, atendendo às características pessoais de cada aluno, suas potencialidades e limitações (BRASIL, 1998, p.47).

⁵³ Segundo o MEC, esse princípio implica em “oferecer condições de vida as mais próximas possíveis das de outras pessoas, a fim de que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades” (BRASIL, 1998, p.45).

⁵⁴ Esse princípio atenta para as diferenças, sejam das pessoas com necessidades especiais quando comparadas entre si, sejam quando comparadas aos ditos “normais”, pressupondo “que o ensino seja individualizado em termos de recursos instrucionais, características pessoais e tempo de cada um” (BRASIL, 1998, p.45).

Oliveira (2004, p.65), afirma que o princípio da normalização na política de integração orientava “o acesso (seletivo) ao ensino regular às pessoas consideradas psicopedagogicamente ‘educáveis’”. Nessa via, o educando era integrado ao sistema regular de ensino de acordo com sua potencialidade de adequação ao processo de ensino-aprendizagem classificado como regular.

Bcackhurst e Berdine (1981, *apud* BRASIL, 1998, p.43) estabeleceram o chamado “Sistema de Cascata”, no qual se designam diferentes níveis de integração, também chamados de modalidades de atendimentos, oferecidos aos alunos com necessidades especiais conforme o grau de comprometimento apresentado por eles. Tratando disso, Carvalho (2000, p.27) expõe que:

Para promover a integração, na organização político-administrativa da escola, implementaram-se modalidades de atendimento educacional, que variam desde os ambientes mais segregados e restritivos – como as escolas especiais, até menos restritivos, nas classes do ensino regular, configurando-se uma “cascata de serviços” escolares.

Nessa via, observamos que a política de integração das pessoas com necessidades especiais pautava-se no *modelo médico da deficiência*, o qual exige as organizações sociais de repensarem suas posturas frente à diversidade, pois a “incapacidade” é focalizada no indivíduo. Dessa maneira, o sucesso da pessoa com necessidades especiais em ambientes menos restritivos, escolas regulares, estava intimamente ligado a sua capacidade de adequar-se ao processo educacional, sem que este fosse redimensionado para recebê-la.

Oliveira (2004, p.65) afirma que na política de integração não se problematiza:

As estruturas das instituições educacionais, pois são os/as alunos/alunas que dependendo de suas condições físicas e psicológicas integram-se ao sistema educacional. A escola não considera as diferenças individuais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para as pessoas com necessidades especiais a adaptação ao modelo escolar existente.

Assim, de acordo com a sua adaptação, a pessoa com necessidades especiais transitava de um ambiente mais restritivo a um menos restritivo. Nesse prisma, Carvalho (2000, p.27) expõe que na integração o foco estava no “desempenho escolar” do discente, pois “a promoção do aluno de um ambiente mais

restritivo para outro, menos restritivo, dependia dos progressos da criança, responsável solitária por seus êxitos e fracassos”.

Consideramos que a integração estava permeada do modelo médico da deficiência, também referido como modelo clínico-terapêutico, e promovia acesso restrito aos indivíduos, os quais se reabilitados alcançavam o nível de competência compatível com os padrões de normalidade exigidos socialmente.

A comunidade acadêmica, as organizações que defendiam os interesses das pessoas com necessidades especiais e algumas instituições sociais, problematizaram a experiência acumulada com a prática pedagógica da integração e perceberam que “integrar” e “normalizar” era insuficiente para viabilizar a participação plena com igualdade de oportunidades.

Oliveira (2004, p.70), afirma que:

A exclusão das pessoas com necessidades especiais do acesso a um ensino de qualidade, como direito de todos os indivíduos como cidadãos, e colocação da responsabilidade do fracasso escolar na criança, por fatores biológicos e sociais, têm sido o suporte das críticas ao modelo de integração.

Em virtude desta problematização, no final dos anos 80 e início dos anos 90, disseminou-se intensamente a reflexão a respeito da urgência de se repensar a condição das pessoas com necessidades especiais em nossa sociedade, pois para que esses cidadãos “realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim a sociedade às pessoas” (JÖNSSON, 1994 *apud* SASSAKI, 2002, p. 113).

Nessa via, Carvalho (2008, p.26) esclarece que:

Enquanto no modelo médico a lógica baseia-se nas lesões de segmentos corporais que levam à deficiência, colocando a pessoa em desvantagem frente às exigências da sociedade, no modelo social, a lógica está em como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades levando a participação de todos, sem exclusões.

Assim, o modelo clínico de reabilitação vem sofrendo críticas na medida em que se questiona a ignorância e o descaso da sociedade, contrapondo com a sua

responsabilidade no que tange a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais, revelando assim, o *modelo social da deficiência*, no qual é a sociedade que precisa se adequar para a inserção dessas cidadãs que têm direitos como os demais que a constituem.

4.3. A Política de Educação Inclusiva: visibilidade das potencialidades das pessoas com necessidades especiais no cotidiano escolar

A proposta inclusiva objetiva construir uma sociedade para todos, de maneira que as pessoas com necessidades especiais possam desenvolver sua autonomia, independência e *empowerment*⁵⁵ (empoderamento), através das reestruturações dos ambientes físicos e da inserção não restrita à escola e ao mercado de trabalho, mas também no lazer, esporte, turismo, recreação, nas artes, cultura, religião (SASSAKI, 2002).

Nessa conjuntura, debate-se o *modelo social*⁵⁶, o qual tira o foco da pessoa com necessidades especiais e atribui à responsabilidade social, implicando assim, que a própria sociedade reveja sua organização e conceituação acerca da diversidade que a compõe, a fim de promover as reestruturações necessárias ao pleno exercício da cidadania de todos, sendo, portanto, fundamento da inclusão (CARVALHO, 2008).

Segundo Oliveira (2004), o princípio da normalização permanece na política de inclusão, contudo, assume outra dimensão. Enquanto na política de integração orientava seletivamente o acesso ao ensino regular conforme consideravam as pessoas psicopedagogicamente educáveis, o paradigma inclusivo implica no respeito às características individuais e na oferta das mesmas condições e oportunidades sociais, que as demais pessoas têm acesso, no âmbito educacional e profissional.

⁵⁵ Segundo Sasaki (1995b *apud* SASSAKI, 2002, p. 38), *empowerment* significa “o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usam o seu poder pessoal inerente à sua condição - por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor - para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida”.

⁵⁶ Para Carvalho (2008, p.29) por meio do “modelo social de conceituação da deficiência pretende-se resgatar a integralidade da pessoa e inscrevê-la num determinado contexto sócio-econômico, político e cultural no qual poderá experimentar – mais ou menos intensamente – suas incapacidades sentindo-se, em decorrência, em situação de maior ou menor desvantagem.”

A metáfora do caleidoscópio é utilizada para representar a inclusão escolar, pois nele todas as partes são importantes para a formação do desenho, de maneira que cada um contribui com sua individualidade, haja vista que “a educação inclusiva pressupõe que as crianças se desenvolvem melhor num ambiente diverso e complexo, com múltiplas experiências de vida e de relações” (OLIVEIRA, 2004, p.78).

No contexto educacional brasileiro, a política inclusiva tem sido fomentada e incluída no discurso oficial, mas as ações realizadas pelos sistemas educacionais vêm sendo problematizadas. Nesta conjuntura, é imprescindível considerar a urgência de investimento na formação de professores para o aprimoramento da inclusão escolar, tendo em vista superar as dificuldades em promover uma educação para todos e de qualidade, na qual se atenda aos educandos nas suas especificidades.

Ao tratar sobre a transição da política de integração para a de inclusão, Oliveira (2004, p.97) destaca que:

A política educacional brasileira insere a educação especial a partir dos anos 1960 numa perspectiva assistencialista e terapêutica, denominada de “política de integração”. A partir de 1990, a educação inclusiva passa a fazer parte dos discursos e textos oficiais. Tendo como pressuposto a educação para todos, a inclusão é, além de discurso oficial, anseio de todos que lutam pela democratização e superação da exclusão no espaço escolar.

Um dos documentos que fundamenta a reconceptualização da educação especial, sua clientela e suas ações, em relação à educação inclusiva é a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial”⁵⁷, o qual norteia as diretrizes para o estabelecimento de sistemas educacionais inclusivos:

O princípio que orienta esta estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. Aquelas deveriam

⁵⁷ Documento que estabeleceu “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” e resultou do encontro dos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, os quais representaram 88 governos e 25 organizações internacionais, realizado na Espanha, em 1994.

incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de desafios aos sistemas escolares (UNESCO, 1994, p.3)

Essa Declaração vem reafirmar os direitos à educação, garantidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, expandindo assim o acesso à educação aos grupos minoritários e excluídos e solidificando os pressupostos da educação inclusiva.

As discussões sobre a inclusão continuaram se intensificando após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como exemplo tem-se a elaboração da “Carta para o Terceiro Milênio”, aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres na Grã-Bretanha, a qual registra conceitos de cidadania, equidade e justiça social destinados aos mais de 600 milhões de crianças, mulheres e homens que apresentam necessidades especiais, considerando uma estimativa dentro a população mundial. Essa demanda não pode ser suprimida, pelo contrário, deve ser compreendida como parte da diversidade humana.

Somando-se a isso, agrega-se a “Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão”, aprovada em 05 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”. Esse documento ratifica o compromisso dos governos, empregadores, trabalhadores e sociedade civil para que viabilizem a inclusão, definindo assim o foco nas estruturas sociais para a construção de políticas que oportunizem a equiparação de oportunidades mediante o paradigma inclusivo.

Vale destacar que, sob o enfoque da educação inclusiva toda a estrutura escolar (nos aspectos físico, administrativo e pedagógico) deve ser adaptada, tendo em vista dar respostas educacionais às necessidades de seus educandos. Essa modificação organizacional da escola permite alcançar a todos os alunos em suas dificuldades sejam elas temporárias ou permanentes, visando desenvolver as suas potencialidades.

O “especial” nessa discussão adquire proporções mais abrangentes, pois não se restringe aos alunos com necessidades especiais, abarcando também outros grupos excluídos como as mulheres, os negros, os índios, os pobres, os repetentes etc. A política educacional, para alcançar esses grupos, implica na revisão do papel da educação, como construtora do ser global, do ser político-social, cultural, cidadão

pleno, que desenvolverá suas potencialidades construindo uma sociedade mais igualitária.

Segundo Carvalho (2000) a dicotomização entre “educação comum” e “educação regular” na educação inclusiva deve dar lugar a discussões acerca dos educandos e de sua diversidade, sendo todos os esforços dispensados para oportunizar respostas educacionais diante de suas necessidades consideradas especiais, haja vista que o termo especial adquire outra conotação na realidade escolar:

Especiais devem ser consideradas as alternativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem (CARVALHO, 2000, p.17).

Dessa forma, o objetivo principal da prática pedagógica é, ao invés de atribuir ao aluno a culpa de seu fracasso escolar, buscar eliminar as barreiras de aprendizagem que o impedem de progredir. Os meios utilizados para esse fim são “especiais” por considerar a diversidade dos alunos e acompanhar seus ritmos de aprendizagem.

Oliveira (2004, p.71) destaca que:

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais.

Outra legislação que representa um marco nas lutas na área da Educação Especial é a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispensa o capítulo V para a temática. Em seu Art. 58 ela inicia afirmando ser a educação especial uma modalidade de ensino e que deve atender “preferencialmente” os “educandos portadores de necessidades especiais” na rede regular de ensino.

A abertura das escolas regulares para o atendimento de uma “clientela” diferenciada, mesmo a LDB afirmando que é “preferencial” e não obrigatório, trouxe grandes inquietações para os profissionais da educação, principalmente para os professores. A recorrente preocupação dos mesmos é com o não saber lidar com esses alunos, não ter preparo e, em alguns casos, ter medo, devido aos mitos e rótulos construídos ao longo dos anos acerca da pessoa com necessidades especiais, ficando estarecidos, sem saber o que fazer e sem o suporte de formação necessária para atuar nessa nova conjuntura.

A fim de esclarecer as dúvidas e preencher as lacunas deixadas pela LDB, tem-se a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, a qual dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica.

Em seu Art. 2º afirma que a escola deve matricular todo e qualquer aluno, cabendo a ela adequar-se para atender as especificidades dos educandos, assegurando-lhes uma educação de qualidade. Em seguida no Art. 3º define educação especial como modalidade de educação, cuja proposta pedagógica deve possibilitar o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, para implementação de uma proposta pedagógica que alcance esses alunos, precisa-se de profissionais capacitados na área da educação especial. No capítulo IV, Art. 18, inciso 2º, a Lei afirma:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p.05).

Como meio de implementar a inclusão escolar, o MEC (BRASIL, 2000) propõe adaptações curriculares de pequeno e de grande porte, que compreendem respectivamente, as de responsabilidade do professor, tais como a modificação de objetivos, metodologia, conteúdos e avaliação e as de incumbência das instâncias

superiores abarcando modificações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, eliminação de barreiras arquitetônicas e investimentos em recursos humanos e didáticos. As escolas, somando-se às adaptações, devem realizar a interação entre professor de ensino regular, educador especial, equipe técnica, gestores e família, além da cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte bem como do Ministério Público.

Em virtude disso, os educandos com necessidades especiais precisam usufruir, além de inserção na escola regular, apoio e atenção diferenciada, para que sua matrícula não se caracterize em aglutinamento para a composição de dados quantitativos, que servem como *slogan* no discurso de demagogos, justificando a inclusão estatisticamente pautada apenas no acesso.

Nesse sentido, não cabe no paradigma de educação inclusiva permitir a “permanência excludente” (OLIVEIRA, 2004, p.143) por meio do acesso sem que sejam providos recursos humanos e modificações estruturais, metodológicas e materiais que viabilizem o usufruto do direito à educação, garantido legalmente aos educandos que apresentam necessidades especiais, tornando-se necessário promover assessoramento pedagógico aos professores do ensino regular e formação continuada visando o aprimoramento da qualificação e, conseqüentemente, melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os caminhos condutores à educação inclusiva requerem modificações estruturais e qualitativas em toda a organização social, não apenas do espaço físico da escola, mas também dos profissionais, de maneira que os objetivos sejam traçados em torno do aluno e de sua realidade.

Consideramos que um dos pressupostos da inclusão no contexto educacional é romper com a exclusão por meio da superação de práticas estáticas, descontextualizadas e homogeneizantes, dando espaço para práticas criativas e ousadas, que despertem o interesse dos alunos, assim como lhes permitam desenvolver suas potencialidades.

Não se descartam as grandes barreiras que surgirão em virtude dessa nova proposta educativa ir de encontro com práticas conservadoras implementadas durante muitos anos. Nessa via, constitui-se em um desafio imenso, que quando

alcançado, pode beneficiar todos os educandos, tanto às pessoas com necessidades educativas especiais quanto às demais.

A implantação/construção dessa prática exige uma mobilização da comunidade escolar como um todo: gestores, técnicos, funcionários, pais, professores e alunos, a fim de realizar um trabalho coletivo e cooperativo, no qual possam expor suas idéias e dificuldades, problematizando assim a exclusão, para a sensibilização e a assunção de uma nova concepção acerca das pessoas com necessidades especiais.

A inclusão “propõe ruptura com o modelo institucional, com as práticas pedagógicas vigentes e com o imaginário social de ‘incapacidade’ existente em torno das pessoas com necessidades educacionais especiais” (OLIVEIRA, 2004, p.81) e tem como princípio a adequação da sociedade e da escola, visando atender a todos os alunos independentemente de suas limitações, valorizando o potencial da pessoa com necessidades especiais ao invés de rotulá-las e deixá-las à sombra da “deficiência”.

Nesse prisma, desgarrar-se dos conceitos de “doença”, de “deficiência”, de “incapacidade”, de “piedade”, de “segregação”, visando construir o paradigma da possibilidade, do respeito ao ser humano, criando, dessa forma, um alicerce inclusivista de mudança de concepção frente ao outro.

É preciso ver o outro como ser singular e, conseqüentemente, diferente de nós, pois cada indivíduo, mesmo que apresente semelhanças e construa uma identidade social com outros, diante do autoreconhecimento como membro de um grupo social de pertença, ainda assim, é diferente de seus pares. Somos diferentes uns dos outros, com singularidades e potencialidades que nos constituem únicos e a interação com o outro, diferente de nós, é um elemento que também nos constitui como pessoas, de maneira que as subjetividades e identidades devem dialogar no prisma da alteridade.

Neste sentido, pressupõe-se que a inclusão requer não apenas a remoção de barreiras arquitetônicas e adaptações de acesso ao currículo, mas a superação de barreiras atitudinais e a assunção de uma nova postura diante da diferença, compreendendo-a como elemento da diversidade humana, estabelecendo assim, um posicionamento de respeito ao outro em sua singularidade.

No que tange à inserção da pessoa surda na proposta inclusiva, faz-se necessário considerá-la em suas especificidades a fim de não perpetuarmos a exclusão por meio da garantia do acesso ao ensino regular sem reconhecer, respeitar e valorizar a surdez como diferença e não inferioridade ou incapacidade. Diante disso, situaremos, ainda que de forma breve, a problemática da exclusão-inclusão da pessoa surda nos caminhos de escolarização “inclusiva” no Brasil.

4.4. A Educação de Surdos e o processo de inclusão: [in] visibilidade da peculiaridade linguística da surdez

Apontamos que no Brasil a Educação de Surdos perpassa por três concepções: o *Oralismo*, a *Comunicação Total* e o *Bilinguismo* (QUADROS, 1997). A primeira pode ser delineada com clareza em um modelo clínico no qual impera a valorização da oralização em detrimento da língua de sinais (MOURA, 2000; QUADROS, 1997; SACKS, 2010; SOARES, 1999), imbuído de uma concepção de normalizar o surdo à figura do ouvinte (SKLIAR, 2005); a segunda avança no uso da língua de sinais, contudo não destaca os aspectos linguísticos e de relevância sócio-educacional desta língua apenas usando-a como suporte para tentativa de estabelecer a comunicação e aprendizagem (MOURA, 2000); a terceira encontra-se em processo de transição (QUADROS, 1997) está se fortalecendo nas políticas públicas relacionadas à educação de surdos (BRASIL, 2005), mas ainda esbarra em dificuldades para materializar-se práticas educativas.

Situamos que o Bilinguismo contrapõe-se ao *oralismo*, bem como à *comunicação total*, “na medida em que defende um espaço primordial para a língua de sinais na educação de surdos.” (SILVA, 2008. p. 13). Desse modo, destacamos que no campo das lutas pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a surdez é situada teoricamente no território das diferenças.

Esclarecemos ainda que a realização de pesquisas sobre a Libras em diversas áreas como a linguística, a neurologia, a sociologia, a psicologia e a educação, afirmam a importância desta língua para o desenvolvimento psicossocial das pessoas surdas. Em virtude disso, para atender à especificidade linguística dessas pessoas, a proposta educacional deve estar fundamentada no bilinguismo. Conforme explica Lacerda (2000, p.53-54):

Dentre tais propostas surge a da educação bilíngüe, a qual preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta educacional de educação bilíngüe defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

Nessa conjuntura, o crescente fortalecimento e reconhecimento da língua de sinais, bem como a conquista de espaço de discussões no território acadêmico, contribui significativamente para o processo de luta e reivindicação das associações de surdos e de estudiosos da área da surdez, por meio da legitimação da Libras como língua dos surdos do Brasil:

A pesquisa sobre a língua de sinais tem contribuído para o status lingüístico da língua de sinais. É crescente o orgulho e reconhecimento dos surdos em relação à língua de sinais, e progressivamente deixaram de usá-la somente nas associações de surdos e nos pátios das escolas. Os pesquisadores, por outro lado, além do trabalho acadêmico de investigação científica, começaram a participar da Associação Nacional de Surdos e outros espaços de discussão, divulgando a língua de sinais e contribuindo para mudar as atitudes de pais, professores e da sociedade em geral (BOTELHO, 2010, p.114).

A Declaração de Salamanca (1994) respalda e confirma a necessidade de assegurar aos educandos surdos acesso à educação por meio da Língua de Sinais, seja essa medida promovida inicialmente em unidades especializadas ou escolas que disponham de condições de assegurar-lhes acessibilidade comunicacional:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/ cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades regulares (UNESCO, 1994, p.7).

Diante disso, constata-se que o referido documento, o qual registra diretrizes para o estabelecimento de uma política de inclusão em diversos países, reconhece a

especificidade linguística da pessoa surda, assegurando-lhe o acesso comunicacional com o uso da língua de sinais. Dessa maneira, visa oportunizar a pessoa surda desenvolver-se psicossocialmente por meio da apropriação de uma língua que atende as suas necessidades de comunicação e interação social, conforme expõe Correa e Fernandes (2005, p.20):

Este intrincado e complexo sistema que envolve linguagem e pensamento revela o quanto ineficaz se torna o constante passo a passo na direção de “fazer uma criança surda falar” ao invés de proporcionar a ela um meio rápido de comunicação linguística através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que proteja e cumpra o papel de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter domínio, de fato, de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos linguísticos.

No Brasil, a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, constitui-se em um instrumento jurídico que legitima o uso da LIBRAS enquanto língua da comunidade surda, haja vista que a língua de sinais já era utilizada por surdos no país. Contudo, a partir dessa base legal, respalda-se o direito desses cidadãos não apenas de utilizá-la, mas exigir o respeito à sua peculiaridade linguística nas diversas esferas sociais, dentre elas no acesso à educação. A referida legislação esclarece sobre a 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).

Dispõe no art. 2º que o poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais.

No que tange a formação de professores para atuação na educação de pessoas surdas no Brasil, a precitada lei no art. 4º assegura a inserção do ensino da Libras, na condição de integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S, nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior do sistema educacional federal, bem como nos sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2002).

Posteriormente, o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, expõe o compromisso de disseminar o conhecimento e uso da Libras no país, vislumbrando oportunizar a comunidade surda, usuária da mesma, acessibilidade comunicacional nas diversas esferas sociais (BRASIL, 2005).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), objetiva subsidiar os sistemas de ensino e fomentar a formação de professores e profissionais da educação para atuarem na educação de surdos. Nessa conjuntura, a Secretaria de Educação Especial⁵⁸ desenvolve ações que objetivam a implantação da educação bilíngue para a pessoa surda, dentre elas destacam-se: o Programa Interiorizando Libras; Centros de Formação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); Curso de Graduação em Letras / Libras; e a Realização dos Exames de Proficiência em Libras (PROLIBRAS) para Instrutor e para Tradução e Interpretação em Libras/Língua portuguesa, estes últimos previstos no Decreto nº 5626/05.

Diante das discussões frente à inclusão escolar, vale pontuar a contribuição de Góes e Lacerda (2000), haja vista que debatem o território da escola como construtor de uma imagem positiva de aceitação para a pessoa surda ou como fomentador do processo de exclusão social:

A escola não pode ser vista como um mero lugar de construção de conhecimentos sistematizados, do qual o surdo tende a ser excluído com o passar dos anos, sem ter conquistado aprendizagens importantes. O gradual fracasso escolar cria mais do que um aprendiz incapaz; afeta sua formação como pessoa, as referências que pode assumir para sua identidade, as imagens que constrói de si como surdo, as projeções que faz de si como cidadão (GÓES; LACERDA, 2000, p.7).

Faz-se, então, necessário dispensar cautela e compromisso diante da educação de surdos no âmbito da escola inclusiva a fim de que não se garanta apenas o acesso em nome da “Inclusão”, sem que sua peculiaridade linguística seja considerada e respeitada.

⁵⁸ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/f>> Acesso em: 07 de nov. 2009.

Nas discussões referentes aos “Estudos Surdos” em Educação, Skliar (1997), afirma que a educação de pessoas surdas deve estar imbuída da concepção sócio-antropológica da surdez, na qual o sujeito surdo assume sua língua e identidade construídas e apreendidas socialmente por meio da interação com seus pares. O ouvintismo então compreende a forma de colonização dos ouvintes sobre os surdos, baseada no parâmetro de que ser ouvinte é o eixo de normalização.

Os estudos surdos trazem para o debate a concepção de práticas ouvintistas, por meio da colonização mediante o estabelecimento de currículo com base na experiência ouvinte como eixo da educação de surdos (DORZIAT, 2009, 2011). Desse modo, faz-se necessário afirmar que:

Os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências lingüística e comunicativa – e cognitiva- por meio do uso da Língua de Sinais própria de cada comunidade de surdos (SKLIAR, 1997, p.143).

O reconhecimento da surdez como diferença e não déficit, impossibilidade ou incapacidade é uma luta dos movimentos que envolvem o fortalecimento da comunidade surda e da Língua de Sinais. Negar o reconhecimento da Libras é negar a identidade da comunidade surda envolvida com seu uso e difusão, opor-se a sua importância implica em retroceder nas lutas sociais dos surdos, remetendo-se assim ao que Skliar (1997) denomina de modelo clínico-terapêutico, no qual tentava-se normalizar esses indivíduos. Diante disso, o reconhecimento e fortalecimento da Língua de Sinais é uma demanda do exercício da cidadania da pessoa surda.

Constata-se, então, que a conjuntura da política educacional inclusiva desencadeia a necessidade de discutir e formular processos de formação docente que promovam a sensibilização e comprometimento dos educadores diante da realidade de abarcar a diversidade, haja vista que o entrave na formação inicial e continuada pode emperrar o processo que se aprimora cada vez mais no campo dos discursos pedagógicos e do fortalecimento das políticas, portanto, é necessário que o investimento na formação de educadores caminhe em consonância com as

diretrizes propostas para o seu aperfeiçoamento o que desafia a construção e consolidação de sistemas educacionais inclusivos.

No que tange às práticas escolares na inclusão da pessoa surda na escola regular, é imprescindível considerar a existência de uma língua e de uma identidade cultural relacionadas à comunidade surda,⁵⁹ pois a surdez é compreendida como experiência visual.

Quadros (2003) problematiza a maneira como as políticas públicas são implementadas, analisando a perspectiva bilíngue da educação de surdos, pois afirma que as mesmas acabam restringindo-se ao uso “instrumental” da língua de sinais, pois a língua portuguesa reina soberana nas práticas escolares: “A língua de sinais é utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que se traduz na experiência visual” (QUADROS, 2003, p. 96).

Diante disso, destaca-se o papel das instituições de ensino enquanto espaços educativos inclusivos que visam abarcar as diferenças, desvelando assim, que a peculiaridade inerente à surdez não pode ser escamoteada:

Para além da questão da língua, portanto, o bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngüe, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (QUADROS, 2005, p.34).

Desse modo, compreende-se que a pura e simples inserção da pessoa surda na escola regular não caracteriza sua “inclusão” escolar, afinal, para tanto, prescinde o emprego de modificações estruturais, organizacionais e atitudinais na escola, o que implica em considerar sua peculiaridade linguística, compreendendo que a

⁵⁹ Segundo Perlin (2000, p.23), a identidade cultural “envolve rituais, linguagens, olhares, sinais, representações, símbolos, modelos convencionais, processos profundamente plurais e culturais” construídas dentro das comunidades, da sociedade. No caso das pessoas surdas a 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, 2005).

surdez: “apresenta características que são específicas, ela se traduz de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes” (QUADROS, 2005, p.33).

Neste sentido, a inserção do aluno surdo no ensino regular tem como desafios: romper com o fracasso da trajetória de currículo homogeneizante; estabelecer sistemas educacionais inclusivos, que abarquem a diversidade e respeitem as diferenças; reconhecer e inserir nos projetos políticos pedagógicos das escolas a Libras como língua da comunidade surda no Brasil; promover a valorização e difusão da Libras a fim de esclarecer, a toda a comunidade escolar, que essa língua constitui-se em um instrumento legal de exercício da cidadania para uma parcela da população que prescinde de seu usufruto para garantir acessibilidade comunicacional.

Silva (2008, p.10) problematiza que no contexto brasileiro “a educação do surdo ainda enfrenta uma série de obstáculos, principalmente no que diz respeito à inclusão, à formação de recursos humanos e à própria escolha do quadro teórico a ser seguido.”

Somando-se a isso, a autora aponta que “o oralismo vêm, desde o século XVIII, privilegiando a fala e a escrita como únicos meios legítimos de comunicação”. (SILVA, 2008, p.10). Inferimos que a educação do aluno surdo ainda esbarra em práticas que privilegiam a oralização, perpetuando assim a vigência de um *oralismo camuflado* por discursos progressistas que não se traduzem em práticas inclusivas de respeito à diferença surda, portando os discursos são inclusivos e bilíngues, mas questionamos se as práticas ainda permanecem imbuídas da concepção oralista.

Nesse prisma, delinea-se a seguinte problematização: “a questão não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas do quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural”. (SKLIAR, 2005, p.8). Em vista disso, na próxima seção trazemos para o debate a análise dos dados obtidos nesta investigação a fim de vislumbrarmos as Representações Sociais dos docentes sobre o aluno surdo suscitadas no cotidiano da prática de escolar.

Acima de tudo, é preciso se construir uma consciência da diferença, que, no caso dos Surdos, tem as marcas de sua trajetória de vida, de suas experiências interativas, engendrada na complexidade do ser. Enquanto as representações e ações em torno do surdo estiverem amparadas na idéia de identidade única, universal, e, em consequência, na formatação de políticas que desconsiderem a gama de possibilidades de ser e estar no mundo, estaremos ratificando velhos mecanismos que contribuem cada vez mais para a exclusão social. (DORZIAT, 2009, p.33).

5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE E COMO SABEM

Apresentaremos nesta seção a análise das Representações Sociais partilhadas pelos docentes do Ensino Fundamental que atuam na inclusão escolar de alunos surdos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua – PA. A fim de vislumbrar o estatuto epistemológico das Representações Sociais construídas pelos docentes, levaremos em consideração a dinâmica de produção e circulação, bem como seus processos de elaboração.

Neste prisma, buscaremos problematizar a compreensão dos docentes sobre o aluno surdo e as práticas educativas desenvolvidas para com esse aluno a partir das seguintes categorias temáticas: *(1) A compreensão dos docentes sobre o aluno surdo: concepções e terminologias nas tramas entre o dito e o vivido; (2) A escola no contexto da inclusão do aluno surdo; e (3) A prática pedagógica: a [in] visibilidade do aluno surdo no contexto da inclusão escolar.*

A fim de promover maior elucidação da organização da análise dos dados observaremos no quadro 3, a seguir, a estrutura composta pelas *categorias temáticas*, as suas *subcategorias*, bem como as *unidades temáticas*, estas últimas desenvolvidas a partir dos desenhos elaborados pelos docentes.

Quadro 3 – Categorias temáticas

Categorias Temáticas	Subcategorias Temáticas	Unidades Temáticas dos Desenhos
A compreensão sobre o aluno surdo	Concepção sobre a surdez	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno surdo percebe o mundo por meio da visão;
	As terminologias	
	O conhecimento sobre a Educação de Surdos	
	Percepções sobre o aluno surdo	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno surdo isolado; • Silêncio angustiante;
	Reação diante da inclusão escolar do aluno surdo	
A escola no contexto da inclusão escolar do aluno surdo		<ul style="list-style-type: none"> • A escola é uma distração; • Aluno alegre na escola; • Meninas à procura de melhorias e conhecimento na escola;
A prática pedagógica na inclusão escolar do aluno surdo	A articulação das ações pedagógicas na escola com aluno surdo	
	A sala de recursos multifuncional	
	A Libras	
	Os profissionais que atuam na inclusão escolar dos alunos surdos	
	Planejamento e Adaptação Curricular	
	A prática pedagógica problematizada pelos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Angústia e dúvida eterna; • A prática escolar contraditória; • A sala regular e a sala multifuncional; • A barreira na comunicação.
	Dificuldade e avanços	
	Responsabilidade e expectativas de aprendizagem	

Fonte: Elaboração própria a partir da organização da análise dos dados desta dissertação.

5.1. A compreensão dos docentes sobre o aluno surdo: concepções e terminologias nas tramas entre o dito e o vivido

A educação de surdos na conjuntura da inclusão escolar sofre críticas por desconsiderar as especificidades linguísticas inerentes a esses discentes (LACERDA, 2000; QUADROS, 2003; BOTELHO, 2010). Neste sentido, cabe problematizar qual a compreensão que os sujeitos da pesquisa apresentam sobre a surdez e a maneira que se referem aos alunos surdos no cotidiano escolar a fim de vislumbrarmos as representações sociais elaboradas e partilhadas no contexto investigado.

Primeiramente destacamos que os docentes participantes desta pesquisa demonstraram, em sua maioria, pouca aproximação com as definições técnicas referentes às especificidades inerentes aos alunos surdos. Nessa ótica, retomamos que segundo o art. 2º do Decreto 5626/05:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p.01).

Consideramos que a expressão “deficiência auditiva” compreende a perda bilateral, parcial ou total, pautada em uma visão *clínico-terapêutica* e que não está diretamente relacionada ao uso da Libras. Já o termo “surdo” ou “pessoa surda” corresponde a uma dimensão política de assunção da surdez como uma experiência visual⁶⁰, na qual a Língua Brasileira de Sinais ganha um foco central.

⁶⁰ Perlin (2005, p.54) afirma que: “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva.” Nesta perspectiva, Skliar (2009, p. 11) esclarece que a “experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.”

5.1.1. Concepção dos docentes sobre a surdez

Oliveira (2011, p.01) discute que na compreensão dos “ouvintes ser surdo é apenas não ouvir, pois não alcançam a extensão do que significa ‘não ouvir’ na vida de uma pessoa, criança ou adulto”. Já na experiência do surdo este “não ouvir” incita e aguça a sua visualidade, diferentemente da unilateralidade de limitação prescrita pelos ouvintes⁶¹. A autora prossegue explorando o modo surdo de aprender, compreender e significar o mundo e a si próprio, por meio da visão:

Ser surdo não é apenas “não ouvir”. É muito mais amplo. 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. (OLIVEIRA, 2011, p.01).

Inferimos, a partir das falas dos docentes, que a maioria deles ainda realiza suas ancoragens sobre a surdez na dimensão da “*falta de audição*”, do “*não ouvir*” (P02; P03; P05; P06; P07; P08; P09; P10), ou seja, ainda impera a perspectiva *ouvintista* (SKLIAR, 2005), a despeito de considerar a surdez como uma “experiência visual” (PERLIN, 2000, 2005; SKLIAR, 2009).

Ao ser indagado sobre “*o que é surdez?*” o professor 01 não esboçou nenhuma definição e relacionou a surdez com características atribuídas por ele à sua aluna surda da 5ª série. Assim, explicou que em sua se percepção trata de uma “pessoa que não expressa nada, calada, não faz nenhum gesto, nem nada, é isolada.” (P01).

O professor 03, por sua vez, sintetizou a surdez como “uma pessoa que não escuta.” (P03). A professora 10, que atua na sala multifuncional, relacionou como referente a “uma pessoa limitada totalmente de sons que o sentido possa captar.” (P10).

⁶¹ O termo “ouvinte”, de acordo com Quadros (2003, p.89) 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”.

Outrossim, a professora 05 definiu que surdez é o “mundo sem sons” (P05). Já o professor 06 afirmou que se trata de “uma limitação física”, enquanto a professora 08 conceituou como “pessoa que não escuta” e que “para conversar tem que fazer gestos e quando ensinada lê lábios.” (P08).

O professor 07 relacionou à surdez com as pessoas que “tem dificuldade de ouvir ou as que não ouvem”. Semelhantemente, a professora 02 afirmou que surdez compreende a “falta de audição, quem não ouve nada... Tem uns que tem um grau assim mais ou menos de surdez, que ouve alguma coisa” (P02), explicitando assim, mesmo que coloquialmente, a compreensão de que existem graus diferenciados de perda auditiva.

Somando-se a isso, a professora 02 registrou que o fato de uma pessoa ser surda não a impede de ter uma vida social. Exemplificou que seu filho tem um amigo surdo, mas isto não o impede de ir às festas e dançar: “o meu filho tem um amigo que não ouve nada, mas ele dança. Vai para as festas, ele sente o barulho da música... Ele dança e todo mundo dança, quando param, ele para também.” (P02).

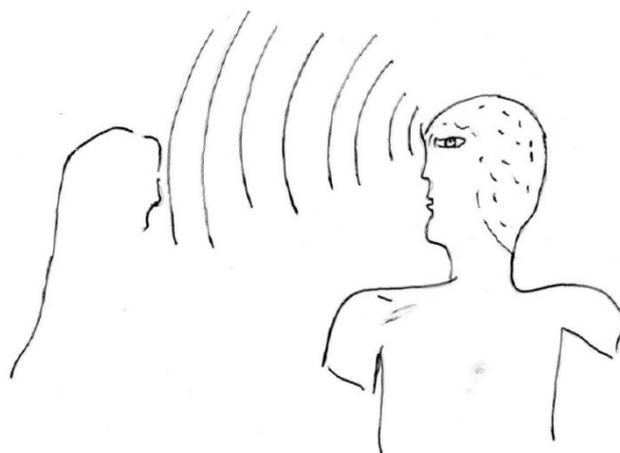
A professora 09 também compreende a surdez como “a falta de capacidade de ouvir e entender o que o outro está falando”. E levanta uma problemática em que a *dificuldade de ouvir* pode ser estendida não apenas às pessoas que “têm deficiência física, pois tem muita gente que não tem problema no ouvido, mas tem dificuldade de ouvir, de compreender, de entender. É um surdo também.” (P09).

Diante disso, constatamos que os *professores ainda estão se familiarizando com o conceito de surdez* e por conta disto evidencia-se a *concepção ouvintista* (SKLIAR, 2005), haja vista que diante da pessoa surda refletem uma compreensão correlacionada com as questões de *privação dos sons, mundo sem sons, experiência limitada de sons, deficiência auditiva*. Desse modo, não trazem para o debate a compreensão de surdez enquanto *experiência visual*, em contrapartida da compreensão majoritária ouvinte, bem como não apontam a discussão da surdez no campo político (SKLIAR, 2005; DORZIAT, 2009) e identitário (PERLIN, 2000, 2005).

Vale situar que o professor 04 foi o único que empregou o termo *deficiência auditiva* para conceituar o que é surdez. Em contrapartida, mesmo não dimensionando verbalmente uma concepção sócio-antropológica sobre a surdez, no momento em que foi solicitado a representar, por meio de um desenho, o aluno

surdo, o professor 04 elaborou a imagem abaixo e discorreu que “o aluno surdo percebe o mundo através da visão, portanto o órgão auditivo não é o foco.” (P04).

O aluno surdo percebe o mundo por meio da visão



Desenho 01 (Elaborado pelo professor 04).

Em vista disso, ressaltamos que apesar de o professor 04 ter afirmado compreender a surdez como uma deficiência auditiva, em seu desenho traz para o debate a valorização da **experiência visual**. A esse respeito, assinala Oliveira (2011, p.2) que ser surdo “é ter uma característica diferente, ver o mundo e aprender a realidade com os olhos”.

Os professores 06 e 08 destacaram a “atenção visual” de seus alunos surdos. Neste prisma, ao relatar sobre sua vivência com suas alunas surdas o professor 06 enfatiza que:

A característica delas é mais visual. Prestam muita atenção no que tu estás falando, diferenciando dos ditos normais, qualquer coisa desperta a atenção deles, aliás, tira a atenção da gente para alguma coisa. Elas não. Elas ficam muito concentradas na gente. Principalmente a menina da 6º série, fica concentrada olhando para gente quando a gente está fazendo a chamada, quando a gente está explicando, ela está olhando pra gente, para o nosso rosto. Isso envolve aquilo que a professora especialista falou que a gente sempre tem que falar de frente para que a aluna perceba o que a gente está falando. (P06).

Corroborando com isso, a professora 08 destaca que “quando ele te olha ele foca muito na tua boca, lábios. Ele lê.”, referindo-se a leitura labial e atenção direcionada pelo aluno surdo ao docente durante as atividades pedagógicas. Observamos então que o destaque a **atenção visual** é referente à questão da “leitura orofacial” e não há apontamento do uso da língua de sinais como parte da experiência visual dos alunos surdos deste contexto.

Já a professora 09 destaca a dificuldade encontrada por ela no processo de considerar a **característica visual e espacial** relacionada ao ensino de sua aluna surda: “eu não posso ficar o tempo todo de frente para o quadro. Essa é a grande dificuldade. Eu fico pedindo que se posicione em um local que eu possa também ficar gesticulando para todos.” (P09).

Diante disso percebemos que alguns docentes apontam a compreensão de que o ensino de surdos perpassa pela valorização da dimensão visual. Mas problematizamos que, além da necessidade de falar de frente para a pessoa surda, a escolarização favorável ao aprendizado desse aluno também pressupõe o uso da língua de sinais e de recursos visuais, não se limitando apenas a considerar a leitura labial como recurso que media a escolarização. Retomaremos este debate na categoria temática concernente a prática pedagógica⁶².

5.1.2. A referência ao aluno surdo no cotidiano escolar

Ao tratar sobre como se referem aos alunos surdos no cotidiano, a maioria dos docentes relatou **chamar esses alunos pelos seus nomes**. Nesta vertente, o professor 03 afirmou que: “aqui não tem termo pejorativo, maldoso. É pelo nome mesmo do aluno. Eu nunca vivenciei chamarem um termo pejorativo ou maldoso.” (P03).

O professor 04 expôs que os alunos surdos “são tratados como alunos normais”, justificando seu posicionamento com o argumento de que nem menciona que “é o aluno surdo”, referindo-se da seguinte maneira: “é o fulano de tal...” (P04). Desse modo, também utiliza o nome para referir-se aos alunos surdos, assim como

⁶² Ver p. 129.

aos demais. Isso significa que há por parte dos professores uma compreensão de que alguns termos carregam estigmas e preconceitos, por isso chamam os alunos pelo nome.

A professora 08 apontou inicialmente que chamavam pelo termo surdo, mas em seguida inferiu que esse termo não é muito utilizado: “não é muito pelo surdo. É pelo nome, não tem essa diferença entre eles. Os professores chamam pelo nome.” (P08).

Semelhantemente, o professor 07 afirmou que também se refere as suas alunas surdas pelo nome delas, pois já sabe quem é cada discente. Mas este docente destacou que a professora 10, a qual atua na sala de recursos multifuncionais, é quem utiliza o termo “aluna com necessidade especial” ou “surda”. Consideramos que essa professora emprega as referidas terminologias técnicas na tentativa de remeter as especificidades relacionadas ao ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais e de pessoas surdas, haja vista que desenvolve na escola o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A professora 10, por sua vez, relatou que cotidianamente os alunos “surdos” são chamados por outras pessoas na escola de “surdo-mudo”: “Eu já repreendi muito... Muitos professores chamam e alunos mesmo, os colegas” (P10). Visando desconstruir essa concepção equivocada, a docente afirmou que geralmente utiliza o termo “surdo” e explica aos demais professores: “ele não é mudo. Ele é surdo. Ele fala!” (P10).

Ratificando a assertiva da professora 10, o professor 01 expôs que os docentes não costumam utilizar termos técnicos para se referirem aos alunos (as) surdos (as). O professor 01 ainda destacou que no cotidiano observa o uso de um termo que considera coloquial: “surdo-mudo”. Argumentou ainda que prefere utilizar a terminologia “portador de necessidades especiais” e, dependendo da especificidade agrega se é visual, auditiva e assim por diante.

Consideramos, então, que há na escola a presença de termos utilizados no senso comum, como “*surdo-mudo*”, e técnicos, entre os quais “*portador de necessidades especiais*”, mas com exceção do professor 01, os professores do ensino regular declararam que não utilizam estes termos.

Vale destacar que a professora 05 trouxe para a discussão a afirmação de que os alunos surdos “não ouvem”, portanto “não os chama” pelo nome. E quando se refere a eles utiliza o termo “deficiente auditivo”, sendo, portanto a única a afirmar que utiliza esta terminologia para designá-los.

Em face dessa assertiva, torna-se pertinente problematizar a pouca ou a inexistente comunicação da professora 05 com suas alunas surdas, pois em sua afirmação explícita que por não ouvirem as alunas não são chamadas pelos nomes. Afirmação esta que não é seguida de uma declaração de como é estabelecida a comunicação com as mesmas. Restando-nos os questionamentos: como a docente em questão se dirige as alunas surdas quando se faz necessário? Como se comunica com elas? A sua fala deixa implícito que não problematiza a necessidade comunicação com essas alunas.

A professora 09 socializou que não reconhece o uso de uma palavra específica para designar a aluna surda em sua turma, mas destacou que percebe: “uma postura assistencialista, como se ela fosse um bebê. Algumas vezes ela precisa de certas coisas, eles atendem, eles fazem para ela. Mas nunca vi uma palavra especial.” (P09).

Podemos problematizar que a *postura assistencialista* relatada pela professora 09 demonstra uma infantilização da aluna surda, haja vista que se trata de uma adolescente, não um bebê, como foi comparada. Essa postura compreende que cabe ao surdo a assistência e cuidados, situados no âmbito da caridade e da filantropia (SOARES, 1999).

Este tipo de enfrentamento diante da surdez tem raízes históricas, pois na sua concepção a educação entendida como comum, ou seja, o ensino regular “sempre esteve associada ao direito da liberdade e da igualdade, enquanto a dos surdos, à caridade que não é obtida através de luta, mas de apelo, pois é necessário ressaltar o infortúnio para adquirir a benevolência.” (SOARES, 1999, p.10).

5.1.3. O [des] conhecimento sobre a “Educação de Surdos”

Apenas a professora que atua na sala de recursos multifuncionais, ao ser inquirida, afirmou ter leitura sobre a temática “Educação de Surdos”:

Eu li sobre isso, eu conheço sobre isso. Eu li já sobre a questão do bilinguismo. A importância do bilinguismo por trazer a Língua Portuguesa e a Libras para a sala de aula. Para que todos os alunos, tanto os ouvintes tenham acesso a libras e os surdos tenham acesso à Língua Portuguesa, e em primeiro lugar é claro a Libras. Hoje eu estou me interessando pela cegueira, já estou começando a buscar livros que falem. Conheço algumas coisas sobre Libras, e ainda digo que conheço pouco porque o conhecimento é uma construção, não pode parar. (P10).

Quanto aos demais docentes, quatro afirmaram que não conhecem sobre a temática (P01; P06; P08; P09) e outros quatro declararam que conhecem apenas o que foi trabalhado na oficina ministrada, no início do ano letivo, pela Professora 10, que atua na sala de recursos multifuncionais:

Só uma palestra no início do ano. (P02).

Eu tive só uma oficina aqui na escola. Fora isso nada. (P03).

Tivemos treinamento aqui com a professora especialista. Passou uma série de informações. Formação de palavras, frases, símbolos. Mas aqui dentro da escola, fora eu não tive. (P04).

No início deste ano a professora especialista trouxe uma pequena amostra. Os símbolos, nós ainda treinamos alguma coisa. Mas muito pouco. Por sinal eu me interessei, mas como te falei não foi para frente e seria difícil porque não teria tempo para fazer o curso. (P07).

Entretanto, a professora 05 destacou uma vivência de seu cotidiano fora da escola, relacionada aos papéis com alfabeto manual e alguns sinais da Língua

Brasileira de Sinais vendidos em ônibus. Além disso, pontuou a formação continuada que foi enunciada por seus colegas anteriormente:

A única coisa que eu conheço são aqueles papezinhos que dão pra gente no ônibus, que a gente compra. E aqui com a professora especialista que está passando alguma coisa. De vez em quando ela fala “olha é assim que se faz”. Só isso. (P05).

Diante disso, percebemos que os docentes dispuseram apenas de um momento de formação continuada que certamente foi importante para a sua aproximação com a problemática da Educação de Surdos. Porém, não foi suficiente para possibilitar um avanço em suas concepções e informações sobre a temática em questão, haja vista que utilizam o termo “símbolos” para fazer referência aos “sinais”, demonstrando assim uma compreensão equivocada da Libras.

Vale destacar, ainda, a preocupante afirmação de alguns docentes sobre desconhecer a temática de Educação de Surdos, mas que estão atuando na inclusão escolar, o que evidencia uma incoerência no processo de implantação da educação inclusiva.

5.1.4. As terminologias “deficiente auditivo” e “surdo” em foco

Para o professor 03, a expressão “deficiência auditiva” é empregada para designar a pessoa que “tem uma deficiência em escutar.” (P03). Semelhantemente, considera o professor 07 que esta expressão corresponde a uma “dificuldade para ouvir”. (P07). Vale situar que ambos compreendem essa terminologia com o mesmo significado que o termo “surdo”.

O professor 06 também relaciona *a priori* a expressão “deficiente auditivo” com o termo “surdo” e afirma que para ele “fica na mesma coisa que surdez a não ser que tenha diferença e eu ainda não pesquisei para saber. A não ser que um seja parcial e outro seja total, ainda não sei!” (P06).

A professora 05 e o professor 04 não fazem associação com o termo “surdo”. A primeira define que “deficiência auditiva” compreende uma “deficiência no

aparelho auditivo” e o segundo explica que “é quando o aluno não tem a capacidade de ouvir e conseqüentemente de falar, porque uma coisa leva a outra.” (P04). E, nesta vertente, o professor 04 ainda tece as seguintes considerações:

Pode ser a pessoa que tem apenas dificuldade, porque existe essa situação, e aquele que realmente não escuta nada. Então ela tem uma pequena deficiência. Eu acredito, não sei como para os técnicos da área, porque eu estou falando como leigo. (P04).

Já a professora 09 problematiza que a palavra “deficiência sempre está ligada ao físico, ao corpo.” (P09). E esclarece que na sua compreensão a expressão “deficiência auditiva” é mencionada na conotação de “limitações, defeitos na formação do ouvido, que dificulta o ato de ouvir” (P09).

Desse modo podemos destacar que os posicionamentos dos professores 03, 04, 05, 07 e 09 convergem para a compreensão de que a expressão “deficiência auditiva” carrega um cunho negativo em que protagoniza o que “falta”, de modo que tangência a *concepção clínico-terapêutica* diante da surdez, ou seja, *um modelo clínico* no qual impera a perspectiva de limitação e da falta a despeito da valorização das demais potencialidades inerentes à pessoa surda (SKLIAR, 1997, 2005).

A professora 09 considera que o termo “surdo” e a expressão “deficiente auditivo” são diferentes: “porque deficiência eu associo a uma parte física” (P09). Somando-se a isso, esta docente compara situações em que *peessoas ouvintes* fingem ou agem como se não escutassem, ao ignorar alguma situação, *com pessoas literalmente surdas*: “existem surdos que não tem problema físico nenhum no ouvido e são surdos. Então, tem diferença” (P09). Neste prisma, ela traz o emprego do termo “surdo” no sentido figurado para discutir possíveis dificuldades nas relações e interações humanas, pois mesmo ouvindo algumas pessoas não escutam.

A professora 02 também considera que “surdo” e “deficiente auditivo” tem significados distintos. Em virtude disso, explica: “o surdo a gente entende que ele não ouve nada e o deficiente auditivo pode ouvir um pouco.” (P02). Podemos inferir que as distinções apontadas pelas docentes entre “surdez” e “deficiência auditiva”

não estão pautadas em referenciais técnicos ou teóricos e sim observados na prática cotidiana e escolar.

Já a professora 08 levanta outra conceituação, de que “o surdo já nasce assim e a deficiência auditiva às vezes é adquirida.” (P08). Afirmção também baseada no senso comum, haja vista que a não demonstra dispor de informações concernentes a etiologia e classificação⁶³ da surdez, a qual pode ser congênita ou adquirida.

Por sua vez, a professora 10 define que: “deficiência auditiva é quando uma pessoa não consegue captar sons e ela não é trabalhada e educada para conviver em uma sociedade. Isso é uma deficiência não da pessoa, mas sim da família.” (P10). A docente é enfática ao afirmar que o termo “surdo” e a expressão “deficiente auditivo” têm significados bem diferentes. Neste sentido, explica:

O deficiente auditivo, no meu ponto de vista, é justamente esse que acaba ficando aprisionado a uma limitação. E o surdo é aquele que não ouve, mas que vive em uma sociedade e consegue viver sua vida social, vai para a escola, segue sua vida, faz faculdade, participa de uma vida social tranqüila, normal. (P10).

Diante disso, percebemos uma asserção por parte dessa professora que conflui para a discussão da surdez em modelo sócio-antropológico (SKLIAR, 2005), o qual concebe o surdo enquanto sujeito político, em busca de desfrutar uma participação engajada na sociedade, visando romper com os estigmas designados à deficiência como incapacidade e inferioridade, bem como valorizar as potencialidades que necessitam ser estimuladas nas pessoas, independentemente das limitações inerentes à condição social de deficiência que posam estar subjugadas.

⁶³ Esclarecemos que as perdas auditivas são classificadas de acordo com: “o local da lesão, o grau da perda auditiva, a época em que ocorreu e a sua origem.” (MONTEZUMA et al., 2011, p.321).

5.1.5. Que terminologia é mais adequada: deficiente auditivo ou surdo?

As terminologias podem carregar marcas de discriminação, fortemente ancoradas em termos pejorativos, que se configuram em representações negativas e excludentes. Neste sentido, Oliveira (2004, p83) debate que:

Os indivíduos com necessidades especiais são estigmatizados no cotidiano social, através de termos específicos como “aleijado” e “retardado” que assumem representações discriminatórias e que contribuem para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrão de referência o *ethos* de um dado grupo social definido como normal.

Assim, discutimos que as terminologias não são neutras e podem no senso comum ou em um âmbito técnico-científico fazer referência a um estigma, um rótulo preconceituoso, distorcido, ou a uma concepção política social diante do sujeito e da sua especificidade a ser classificada, nominada.

Problematizando a discriminação e os rótulos atribuídos historicamente ao campo da Educação Especial e a sua clientela, Oliveira (2006, p.101) afirma que:

A forma como as pessoas que apresentam necessidades especiais são referidas: “inúteis”, “anormais”, “incapazes”, *onde, como e por quem* são atendidas constituem fatores socioeducacionais de determinação da “diferença” em relação às consideradas “normais”. A *terminologia*, o *espaço institucional* e o *serviço especializado clínico* no atendimento educacional especializado constituem indicadores de representações estigmatizadas sobre essas pessoas.

Para Botelho (2010, p.23) essa percepção estereotipada produz sentimentos de incapacidade, haja vista que “no caso dos surdos, a menos valia se acentua com uma concepção de surdez como marca depreciativa, por internalização de estigma e preconceito.”

Nessa via, a designação de pessoas surdas, por meio de terminologias de cunho pejorativo, reflete a falta de envolvimento com o campo da educação de surdos e demonstram que no senso comum alguns termos ainda estão ancorados na acentuação da falta de audição em detrimento da experiência visual e do uso

estabelecimento da comunicação por meio da língua de sinais como potencialidades a serem desenvolvidas por essas pessoas.

Apresentaremos a visão dos docentes sobre o emprego dos termos “deficiência auditiva” ou “surdo”/ “pessoa surda”, impelindo a respeito de qual consideram mais adequados ao uso no cotidiano escolar.

Nessa conjuntura, o professor 06 afirma que se fosse utilizar uma terminologia utilizaria a “deficiência auditiva”. Esta expressão é aceita pelos professores 07, 05 e 02, considerando que: “pega mais suave” (P07); é “mais adequado”, “menos agressivo” (P05 e P02). Apesar de considerar melhor o uso da expressão “deficiência auditiva”, a professora 02 não considera pejorativo o termo surdo.

Para o professor 03, na sua concepção de senso comum, apesar das terminologias “deficiência auditiva” e “surdo” terem o mesmo significado, esta última é considerada “mais pesada, muito agressiva”. Imbuído dessa compreensão o docente argumenta: “a gente não deve usar surdo, mas deficiência auditiva. Surdo é uma palavra muito forte.” (P03). De forma semelhante, a Professora 08 afirma que “o surdo é uma expressão bem pesada.” (P08).

O professor 01, por sua vez, considera que não existe diferença na forma de tratar por “deficiência auditiva” ou pelo termo “surdo”. Considera a terminologia “Portador de Necessidade Especial” adequada e que deve ser especificado se a necessidade especial é *auditiva, visual ou mental*. Nessa perspectiva, argumenta:

Eu diria o seguinte que se a pessoa chamar tecnicamente o correto isso não fará diferença, mas se chamar coloquialmente surdo-mudo faz sim. Então eu acho que faz diferença, chamar cego faz diferença. O termo correto mesmo é chamar portador da necessidade especial. (P01).

Dentre os docentes pesquisados, apenas a professora 10 considera adequado o termo “surdo”. Ela afirmou que procura esclarecer seus colegas de trabalho sobre a inadequação do uso do termo “surdo-mudo”.

Esta docente demonstra conhecimento sobre as discussões de ordem política de militância relacionada à assunção do termo “surdo” em detrimento do termo

“deficiente auditivo” por parte da comunidade surda e da associação de surdos. Entretanto, em sua maioria os professores afirmaram considerar mais adequado o termo “deficiente auditivo”, alguns até considerando-o mais brando, menos agressivo e desconhecendo a relevância social e política que o termo surdo representa para os indivíduos que estão engajados no reconhecimento da surdez como uma experiência visual, de valorização da produção cultural, social e política dos cidadãos surdos e do uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais.

O debate travado no modelo antropológico, também discutido como social ou sócio-antropológico, descreve a “surdez em termos contrários às noções de patologia e deficiência” (SKLIAR, 2005, p.10). Nesse prisma discutimos o significado político do termo “surdo”.

A esse respeito, trazemos para o debate algumas considerações de Dorziat (2009) e Moura (2000), as quais chamam a atenção para o “S” maiúsculo assumido no termo “Surdo”. Dorziat (2009, p.09) expõe que utiliza o termo “Surdo” por considerar uma forma de marcar uma “concepção política de surdez, vista para além do fator biológico”.

Em confluência, Moura (2000, p. 72) explica que a assunção do termo “Surdo” refere-se ao “indivíduo que, tendo uma perda auditiva, não está sendo caracterizado pela sua ‘deficiência’, mas pela condição de pertencer a um grupo minoritário.” A autora esclarece ainda que quando emprega o termo “surdo” faz referência à condição audiológica de não ouvir, já o termo deficiente auditivo é considerado impregnado de uma concepção clínica, portando inapropriado ao modelo social (MOURA, 2000).

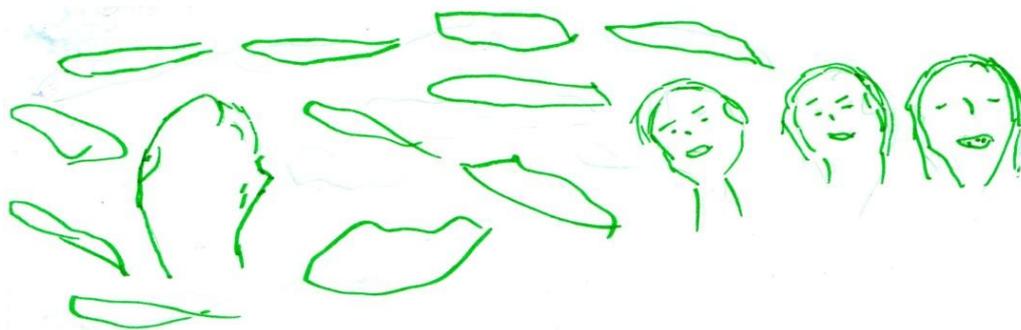
Assim, percebemos que as autoras valorizam o termo “Surdo” (grafado com a inicial maiúscula) em contraposição ao “deficiente auditivo”, este último compreendido em uma visão clínico-terapêutica, enquanto o primeiro assume uma dimensão política e sócio-antropológica. Portanto, ao contrário da compreensão apontada por alguns docentes, baseada no senso comum, no debate teórico os termos “surdo” e “deficiente auditivo” não têm o mesmo significado, tão pouco a mesma dimensão axiológica. Isto evidencia a complexidade da questão terminológica de referência às pessoas, entre as quais as que apresentam necessidades educacionais especiais.

5.1.6. Percepções dos docentes sobre o aluno surdo

Tratamos com os docentes a respeito de suas percepções sobre os alunos surdos. Em virtude disto, eles atribuíram sentidos e significados sobre estes alunos percebidos como: (a) “isolamento e exclusão”; (b) “falta e incompletude”; (c) “silêncio angustiante”; (d) “aluno disperso”; (e) “aluno participativo”; (f) “retração”; (g) “fechados em seu mundo”; e (h) “falta de intervenção e acompanhamento por parte da família”.

Inferimos que o professor atribuiu à inclusão do aluno surdo o **sentido de isolamento e de exclusão**, bem como representou esse aluno no prisma da “falta” e “incompletude”, conforme apresentamos no desenho a seguir:

O aluno surdo isolado



Desenho 02 (Elaborado pelo professor 01).

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 aqui, 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. (P01).

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 o som não é compreensível e, afirma ainda, que o aluno surdo “não está no mundo desse aqui” (P04), ou seja, o surdo não está incluído no mundo que têm como referência os ouvintes.

Para além de sua explicação, observamos 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 correspondem aos ouvintes, são representados com formas mais elaboradas em suas expressões, tais como sorrisos e estão próximos uns dos outros.

Em prosseguimento a nossa análise, podemos problematizar a simbologia desta representação do “aluno surdo sem olhos, sobrancelhas, boca...”, haja vista que esse aluno é compreendido em um âmbito de pouca expressividade, apartado, sem ação e conseqüentemente com uma interação prejudicada.

Com base nessas constatações, reafirmamos que **ao aluno surdo é atribuído o sentido de incompletude e a sua presença na sala é traduzida em exclusão e isolamento**, registrados nas palavras “**isolado**”, “**calado**”, “**calmo**”, e na assertiva “tentando (...), mas não conseguindo”, bem como na representação da imagem em que aos ouvintes são delegadas expressões e ao surdo essa caracterização é negada, assim como a sua interação, pois está afastado dos demais.

Nesse ponto, é importante salientar 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 01.

A professora 05 representou o aluno surdo destacando a ótica de que para a pessoa com surdez o **silêncio é angustiante** em contraposição à comunicação, estabelecida por meio da modalidade oral, verbalmente, entre os demais alunos ouvintes. Entendemos então que, mais uma vez, **o aluno surdo é representado isolado**, pois apresenta dificuldade de interagir com os colegas ouvintes no contexto da inclusão escolar. Observemos o desenho a seguir:

Silêncio angustiante



Desenho 03 (Elaborado pela professora 05).

Sobre o significado que 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.” (P05).

Vale pontuar que na concepção da professora 05 constatamos pressupostos de “ouvintismo”⁶⁴, pois ela considera que o aluno surdo está se esforçando para ouvir, em suas palavras “querendo ouvir”, e **angustiado por não desfrutar da**

⁶⁴ De acordo com Skliar (2005, p.15) 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”.

audição em plenitude. Esse ponto de vista também evidência a predominância da *perspectiva do oralismo*⁶⁵, concepção na qual a oralidade é privilegiada como elemento de comunicação e, novamente, a perspectiva de experiência visual e o uso da Libras não são mencionados como meios de proporcionar interação e superar o isolamento do aluno surdo.

A professora 05 considera ainda que o aluno surdo tanto pode se incluir como se excluir. Exemplifica que a aluna surda 5ª série se isola: “ela mesma se exclui” (P05). E argumenta que a outra aluna surda da 6ª série é mais participativa na medida em que: “Ela tenta incluir. Ela é mais presente!” (P05).

Ao solicitar que explicasse porque afirma que a própria aluna se exclui, a professora 05 discorreu:

Porque a garotada da sala tenta falar com ela... Tenta conversar. Só que ela é birrenta, não sei se ela é birrenta porque ela não quer passar que ela não está entendendo, que ela tem vergonha ainda dessa deficiência dela. Já a outra não, parece que aceitou. E disse, eu sou, mas eu estou no mundo, eu posso participar dele. Mas ela ainda esta se excluindo por causa disso. Talvez na outra escola ninguém soubesse que ela não sabia ler. E quando ela chegou aqui, todos os professores perceberam que ela não sabe ler. (P05).

Tomando como base na assertiva da professora 05, primeiramente pontuamos que o foco no aluno enquanto responsável pela sua inserção no Sistema Regular de Ensino, na medida em que apresenta bom rendimento e socialização, corresponde aos pressupostos da “*política de integração*”⁶⁶, haja vista que nela o aluno com necessidades educacionais especiais transitava do ambiente mais restritivo (Escola Especial) para o menos restritivo (classe especial na Escola Regular ou sala regular) conforme suas habilidades e rendimento sócio-educacional (CARVALHO, 2000; OLIVEIRA, 2004). Desse modo podemos considerar que os alunos eram responsáveis por sua “*inclusão*”, ou melhor, sua “*inserção escolar*”.

⁶⁵ Segundo Quadros (1997, p.20) a proposta oralista basicamente “fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, chamada de “deficiente auditivo”. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos”.

⁶⁶ Para Oliveira (2004) a política de integração compreende um modelo terapêutico, tendo como base o diagnóstico clínico e psicopedagógico do (a) aluno (a) com necessidades especiais inseridos (as) “no ensino regular, através de classes especiais e atendimento especializado” (p. 65).

Por conseguinte, entendemos ser necessário debater essa “*ótica individualista*” para com a aluna surda enquanto responsável pela sua própria exclusão ou inclusão, pois evidencia uma compreensão reducionista que não considera a trajetória de exclusão e situações de fracasso escolar que possam ter interferido na assunção de uma postura protecionista e até mesmo inibida por parte da aluna em questão, bem como a responsabilidade da escola no processo de inclusão-exclusão escolar.

Corroborando com isso, o professor 03 destacou que sua percepção sobre cada uma de suas alunas surdas é diferenciada, pois considera que a da 5ª série é **muito dispersa** na sala enquanto a da 6ª série é **mais participativa e atenciosa**.

Na constatação dessas atribuições por parte do docente às alunas surdas, inferimos uma polarização, semelhante à assertiva elaborada pela professora 05. De modo que, enquanto uma é vista como dispersa e que contribui para a sua própria exclusão, a outra é contemplada como participativa e incluída.

Mais uma vez questionamos tratar-se se de uma percepção reducionista, pois as características de **participação** e **dispersão** não podem ser atribuídas como específicas de pessoas surdas, haja vista que os seres humanos ao longo de sua vida escolar e em outros âmbitos da vida social apresentam atitudes e modos de estabelecer relações e interações diferenciadas, tais como: dispersos ou participativos; mais reservados ou expansivos; retraídos ou comunicativos, etc.

Destacamos ainda que o olhar para a dispersão ou participação do (a) aluno (a) surdo (a) está associado à forma de compreender o oralismo como referência da surdez. Assim, o aluno mais próximo do sucesso na oralização é visto como mais participativo e o mais distante disperso.

O professor 07, por sua vez, apontou que percebe como característica das suas alunas surdas a **retração** e argumentou:

São alunas retraídas. As duas. Muito na delas. Das duas, a da 6º serie é mais ativa. Mas parece também que o grau de surdez dela é menor do que o da aluna da 5ª série. Então a primeira é mais ativa, e eu acho que ela escuta alguma coisa que eu falo. Já a segunda, eu acho que ela fica aérea mesmo. Mas são alunas retraídas. E a da 5ª é pior ainda, ela é mais retraída do que a outra da 6ª, com ela você ainda vê alguma relação com as outras alunas. A da 5ª é difícil. (P07).

Assim, outra característica atribuída a ambas alunas surdas é a retração. Sendo compreendida pelo professor 07 em escalas diferentes: “a da 6ª série é mais ativa” e a da 5ª série “fica aérea mesmo” (P07). Contudo, a retração apontada pelo docente não é debatida e nem associada ao isolamento a que estão sujeitas pela situação de não ouvintes, ou seja, oprimidas por serem surdas dentre uma turma majoritariamente ouvinte e que não valoriza a surdez enquanto experiência visual.

Além de não trazer para a discussão o processo de escolarização deficitário que enfrenta a aluna da 5ª série, sempre conotada em uma dimensão de inferioridade em relação à aluna da 6ª série, a qual é oralizada e realiza leitura labial. Fato que contribui para que os docentes a descrevam como participativa e mais ativa.

A professora 09 considera em sua percepção sobre os alunos surdos que ficam **fechados no mundo** deles e explicou:

Pelas duas experiências que eu tive, eu vejo que eles são muito fechados porque sempre dizem assim, quando tem aluno surdo, de preferência que sente no meio, pois as duas alunas que eu tive, elas não querem, eu peço e elas não sentam. Elas se fecham para lá no mundo delas. (P09).

As falas dos professores 07 e 09 inferem respectivamente as suas alunas surdas como retraídas e fechadas no mundo delas. Retomamos assim, a proximidade com a compreensão da professora 05 de que a própria aluna, da 5ª série, gera a sua exclusão, também vista pelo professor 03 como dispersa, evidenciando que o processo de ancoragem sobre a aluna surda não oralizada vem se forjando em atributos com ênfase excludente, enquanto dois atributos positivos são referidos para a outra **aluna oralizada**, a qual é considerada em algumas situações **mais participativa** e **mais ativa** que a outra, não oralizada.

Sawaia (2009) contribui para a desconstrução da culpa do sujeito em seu processo de exclusão, pois discute a perspectiva de *exclusão-inclusão* como um *processo dialético*. A autora aborda que a exclusão deve ser “entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro.” (SAWAIA, 2009, p.08).

Nessa ótica a omissão ou secundarização do sofrimento do sujeito oprimido e negado não pode ser compreendida a parte da vida em sociedade, pois a exclusão constitui-se em uma tríade dimensional: (1) a dimensão objetiva da desigualdade social; (2) a dimensão ética da injustiça; e (3) a dimensão subjetiva do sofrimento. (SAWAIA, 2009).

Essas dimensões de desigualdade, injustiça e sofrimento, permeiam as ancoragens excludentes, haja vista que justificam a omissão e não comprometimento perante o sujeito surdo que é visto como retraído, fechado em seu mundo, disperso, birrento, com vergonha de sua deficiência, de maneira que os docentes relegam, ignoram e até omitem o sofrimento ético-político de quem vivencia ou vivenciou um histórico de isolamento e baixo rendimento escolar, fatos que não são problematizados em primeira instância.

Com vias a complementar nossa análise, trazemos a contribuição de Botelho (2010) que 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 não adequada para eles e isso corrobora para que os estigmas de inferioridade sejam construídos e validados.

Assim, afirma a autora 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).

Inferimos que o silêncio da pessoa surda no enfrentamento do contexto da escola regular é uma estratégia, por sentirem-se preteridos enquanto minoria, haja vista que a maioria ouvinte espera do surdo a “habilidade” para comunicar-se.

Para Botelho (2010) isto incita os surdos a nutrirem um ressentimento em relação aos ouvintes e o “silêncio” é compreendido como mecanismo de adaptação a essa realidade excludente. A autora debate ainda que os surdos camuflam sua insatisfação, pois: “mesmo com trajetória escolares tão angustiantes, muitos surdos aprendem a ocultar o sofrimento.” (BOTELHO, 2010, p.20).

Na percepção do professor 04 a principal problemática enfrentada é **a falta de intervenção e acompanhamento por parte da família**. Nessa via, o docente compreende que a família tem o papel preponderante na intervenção precoce e na continuidade de acompanhamento no atendimento especializado. Ele exemplifica,

por meio da experiência vivenciada com sua aluna surda da 5ª série, uma situação complicada, devido ao pouco acompanhamento da família. Fato este que para o docente gera exclusão:

Existe também aquela situação de interesse do pai quando descobre o que o aluno tem... Desde os primeiros passos na escola já começa também a se preocupar em dar um suporte para essa criança. E outros não têm essa preocupação, então acaba na 5º e 6º já com uma dificuldade por não ter esse amparo, falta interesse da própria família em fazer todo o acompanhamento especializado. E se a escola tem suporte ótimo e se a escola não tem aquela pessoa vai acabar sendo mais excluída ainda do que se tivesse o atendimento especializado como se tinha anteriormente com as turmas especiais. (P04).

Assim, o professor 04 enfatiza a relevância do atendimento especializado e da família estar atenta na busca deste suporte. Em face dessa assertiva, registramos que não podemos delegar apenas à família e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) o sucesso da inclusão escolar e social, pois este processo compreende uma dimensão psicossocial, na qual todos os atores sócio-educacionais contribuem para a superação de barreiras estruturais e atitudinais, bem como para o avanço do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que o investimento na promoção de sistemas educacionais inclusivos e as práticas educativas não podem ser desconsideradas.

Retomaremos o debate sobre o *Atendimento Educacional Especializado* na categoria temática referente à prática pedagógica, mais precisamente, na discussão concernente a “*sala de recursos multifuncionais*”⁶⁷.

5.1.7. Reação ao saber que trabalhariam com alunos surdos

No que tange à reação que tiveram ao saber que trabalhariam com alunos surdos os docentes elencaram: (a) “**naturalidade**”; (b) “**sem dificuldade ou surpresa**”; (c) “**medo e insegurança de imediato**”; (d) “**incapacidade**”; (e) “**preocupação**”; e (f) “**espanto**”.

⁶⁷ Ver p. 134.

A professora 02 relatou que tratou com **naturalidade** o fato de ter uma aluna surda matriculada em sua turma 6ª série: “eu levei naturalmente. Eu trato ela igual às outras. Eu procuro falar de frente pra ela. Ela entende bem.” (P02). Relatou ainda que se deu conta da existência de uma aluna surda quando já estava ministrando aula na turma: “Eu nem sabia. Ela se comporta bem, se entrosa bem com outros alunos. Depois que eu soube que ela era surda.” (P02).

Podemos problematizar que houve uma falta de atenção e comprometimento no que tange a informar a docente em questão que receberia uma aluna surda. Neste sentido, a gestão e a coordenação da escola necessitam assumir o papel de agentes sensibilizadores do processo de inclusão escolar, haja vista que este tipo de “surpresa” nem sempre é recebida com a “naturalidade” descrita pela professora 02.

Compreendemos assim, que também é papel da gestão e da coordenação escolar promover momentos iniciais de diálogo com os docentes acerca das especificidades dos alunos com necessidades especiais que receberão no ano letivo, por considerarmos que são imprescindíveis para um contato inicial sem constrangimentos para professores e alunos. Desse modo a sensibilização e a comunicação entre os atores educacionais possibilitam que as representações excludentes sejam problematizadas e, quem sabe até desconstruídas.

O professor 04 declarou que reagiu **sem dificuldade ou surpresa**. Inferimos que expressou sua reação compreendida em uma dimensão de coletividade por argumentar que na escola em questão os docentes contam com o apoio da professora especialista. Contudo, apesar de primeiramente apontar que não sentiu dificuldade ou surpresa, no decorrer de sua explicação emite que na convivência escolar com a aluna surda constatou a necessidade de algumas intervenções de natureza pedagógica:

Aqui nos não tivemos assim dificuldade ou surpresa, porque sempre contamos com o auxílio da técnica. Então a partir do momento que foi me comunicado, eu sabia que tinha que ter todo cuidado com ela, a questão da programação, a questão de está falando e explicando de frente para ela. Para que ela pudesse, se já tivesse conhecimento, fazer leitura labial. Como recebemos de 5º em diante, então pensamos que ela já vinha sendo trabalhada desde as séries anteriores com relação a isso. Apesar de que, por exemplo, este ano a partir do momento que

fui comunicado que a aluna da 5º série era surda, eu consegui constatar depois, conversando com ela que não tinha sido alfabetizada. E fui comunicar imediatamente à técnica que começou a fazer todo um trabalho de alfabetização com essa aluna, porque não se sabe como ela chegou a 5º série sem que soubesse ler, escrever... Mas nós já recebemos na 5. Então, já coube a escola ter todo um trabalho de alfabetização com ela, para que ela pudesse dar continuidade. A partir do momento que eu detectei o problema, geralmente eu faço isso, sento com o aluno, vou verificando até em que grau ele compreende e aí eu detectei essa situação. Nem o nome dela ela conseguia, mas com auxílio nós conseguimos desenvolver um trabalho sempre com a técnica e fica mais fácil para gente. (P04).

O professor 04 ainda relata que na escola pesquisa, no início do ano, no momento em que assumem as turmas, os docentes são comunicados, por parte da direção e da coordenação, sobre os alunos com necessidades educacionais especiais que receberão. Somando-se a isso, o professor destaca que os docentes são orientados a comunicar a professora da sala multifuncional a existência de aluno (a) que apresente “característica” que necessite de “acompanhamento especial”.

Em virtude de seguir essa orientação, o professor afirma que ao perceber que o aluno tem certa dificuldade comunica a “*professora especialista*”⁶⁸ e ela realiza um acompanhamento para verificar se realmente necessita de atendimento educacional especializado ou não. E nessa perspectiva avalia que essa parceria é proveitosa: “isso já vem surtindo efeito na escola.” (P04).

Assim como o professor 04, os professores 03, 06 e 08 destacaram que houve, por parte da direção e equipe técnica, o cuidado de comunicar sobre as especificidades dos alunos que os docentes receberiam.

A professora 05 inicialmente declarou que não se lembrava de sua reação. Logo em seguida, refletiu sobre a sua prática docente e rememorou que sentiu **medo e insegurança de imediato**. Nesta conjuntura, problematizou:

⁶⁸ Referência a professora da sala de recursos multifuncionais.

Na verdade o trabalho em si de educadora já é um trabalho bem desafiador. No meu caso que não tenho preparação nenhuma para trabalhar com eles. Na verdade você sente assim um medo de imediato. O que você vai passar? Como tu vais dar aula? Como tu vais tentar passar para eles o que tu tentas passar para os outros? Que às vezes tem aquele aluno que é dito normal e já tem toda aquela dificuldade de passar a mensagem, imagina uma criança que você não sabe como vai se comunicar com ela. Sente medo, insegurança de imediato. (P05).

Podemos destacar a não preparação da professora para lidar com as suas alunas surdas, pois expressa os sentimentos de medo e insegurança diante da dificuldade de estabelecer uma comunicação efetiva com essas alunas.

Botelho (2010, p.26) problematiza que “na interação entre surdo e ouvinte o afastamento pode ser recíproco”. Para esta autora, a dificuldade enfrentada por docentes do ensino regular na atuação com alunos surdos tem bases na falta de formação e informação, as quais acabam por estabelecer no *senso comum* uma visão estereotipada sobre a surdez. Vale pontuar que os estereótipos podem traduzir-se em representações excludentes.

O professor 03 considera que na escola pesquisada contou com acompanhamento, pois a professora da sala de recursos multifuncionais esclareceu a sobre “a dificuldade, a deficiência.” (P03). Ele relatou que quando começou a trabalhar no município, em outra escola, não contou com esse tipo de esclarecimento. O docente recordou que ao saber que trabalharia com alunos (as) surdos (as) sentiu **incapacidade** e questionou a si mesmo sobre como mobilizar o processo de ensino aprendizagem da pessoa surda:

Fiquei pensado como ela iria aprender se ela não escuta. De passar o conteúdo, que a gente trabalha em sala. Por mais que utilize imagens, penso o que passa pela cabeça dela? Será que ela está escutando? Mostro a imagem, faço gesto para ela ter uma noção do que estou falando e também texto, são interpretativos. História não tem só que decorar mais interpretar. Em que tempo da história? O que fala? Qual o centro daquele tema? E como a aluna da 5ª série não tem aquela alfabetização, é complicado! (P03).

Novamente, a perspectiva do ouvintismo é apontada: “Será que ela está escutando?” (P03), pois mesmo diante da informação de que se tratava de uma aluna surda o professor se questiona sobre uma possível escuta por parte dessa aluna surda, provavelmente a procura de algum resquício auditivo que pudesse aproveitar.

Trazemos assim para o debate que, mais uma vez, a experiência visual é secundarizada. O docente reage aflito sem saber como explorar significativamente a visualidade da pessoa surda como meio de aprendizagem no contexto da escola regular, experimentando sentimento de insegurança perante a situação estabelecida.

Para os professores 01, 06, 08 e 09 a reação esboçada foi de **preocupação**. Nesta vertente, a professora 08 expõe: “fiquei preocupada para saber como eu ia trabalhar, porque não tinha experiência”. (P.08). Corroborando com isso, o professor 06 problematiza que a reação dos (as) professores (as) foi de apreensão, pois: “a nossa preocupação era como a gente iria trabalhar, porque a gente não tinha primeiro, experiência, segundo, nenhuma preparação acadêmica ou fora dela, um curso, alguma coisa assim”. (P06).

É pertinente pontuar que após a reação de *preocupação* a professora 08 descrever ter começado a *buscar estratégias para desenvolver uma prática pedagógica*, de maneira que considerasse as especificidades de suas alunas surdas:

Eu fiquei em casa “martelando” como eu ia trabalhar. Mas só que os coleguinhas eles ajudam. Ditado, já não faço, devido às alunas surdas. Evito trabalhar ditado. Eu já falo olhando mais para elas, para elas prestarem atenção e tento explicar também de frente o assunto, não ficar muito de lado nem de costa. (P08).

Destacamos a importância do comprometimento e da sensibilização do docente com o processo de inclusão, haja vista depois do susto e da preocupação, a professora 08 afirma ter estabelecido estratégias a fim de promover a participação das suas alunas surdas nas atividades. Observamos assim, a tessitura de um saber,

forjado a partir da experiência, no qual a docente refletiu sua sobre sua ação pedagógica, na busca de aprimorá-la.

Corroborando assim com Oliveira (2004, p. 99), a qual aborda sobre o saber da experiência, o qual “adquirido na prática docente pelos/as professores/as se configura nesse trabalho de construção de processos de representações e de reflexão crítica sobre as práticas, adquirindo este saber uma dimensão formativa”.

Ressaltamos ainda a necessidade de formação continuada, apontada pelo professor 06, na vertente de possibilitar que a prática com alunos surdos seja significativa para atender as especificidades desse alunado. Assim, problematizamos a necessidade do professor refletir sobre sua prática e, por meio da formação, superar lacunas de sua formação inicial.

O professor 01 também demonstrou **preocupação** com relação ao aprendizado dos alunos surdos e reconhece a necessidade de aprimoramento profissional para que esses alunos de fato estejam incluídos e não agreguem prejuízos ao seu processo de escolarização. Neste sentido, o docente relata:

Eu tive uma preocupação com relação a esse aluno com o aprendizado dele, porque para que ele seja beneficiado depende também do professor ter um conhecimento pelo menos prévio, uma noção para melhor assistir, mas como a escola dispõe de um recurso profissional para atender, mas é pouco o número desses profissionais. É muito pouco para atender a demanda! Então tive essa preocupação porque às vezes a profissional está atendendo em uma sala e a gente está precisando ao mesmo tempo. Mas com relação ao dia da avaliação, esses alunos são atendidos e por isso que eu quero fazer curso nessa área de Libras para eu poder de certa forma ajudar melhor, complementar o meu trabalho, apesar de que eu procuro usar aqueles recursos que eu disponho, não são tantos, mas eu pretendo ampliar esses recursos para poder melhor assistir esses alunos. Para que realmente eles possam se sentir incluídos porque, de certa forma, eles ficam no prejuízo em relação aos outros.(P01).

A professora 09, por sua vez, afirma que **não sentiu medo**, justificando que não costuma sentir medo dos desafios. Mas declara que se tranquilizou ao saber que seria assessorada e teceu a algumas considerações diante das dificuldades enfrentadas no processo de inclusão:

Fiquei pensando: e aí como é que vai ser, se eu não sei nada? Depois a coordenação da escola veio e explicou que tinha uma pessoa que assessorava e essa pessoa sempre iria para a escola e isso me deixou mais tranquilizada. Mas ao mesmo tempo fica assim uma certa... Que está faltando alguma coisa! Eu fico com dificuldades de entrar neste mundo! Não disponho de tempo pra sentar com estas pessoas, que tem estas limitações ou diferenciações, eu acho melhor usar isto... Principalmente com os surdos porque com os cegos eu tenho mais facilidade, eu sei o Braille, então eu tenho mais facilidade pra lidar com os cegos porque eu tive uma formação, mas com o surdo realmente fica sempre uma lacuna. (P09).

Assim como a professora 09, o professor 07 levou em consideração a sua experiência com alunos cegos para narrar a sua reação ao saber que teria alunas surdas. Definiu apresentar uma reação de **espanto** e, nessa conjuntura, explica que:

De uma aluna eu fui comunicado, de que teria uma aluna especial na turma. A outra soube somente depois. Só depois da primeira avaliação. Muito difícil! Muito complicado! A minha reação foi de espanto. Até porque na questão do cego tem uma facilidade que ele escuta, querendo ou não fica menos difícil trabalhar com o aluno cego. Tenho uma aluna cega há três anos, mas independente disso, ela está escutando. E eu observo que ela absorve melhor, comparada com as outras meninas que são surdas. Ai fica muito difícil! Não pelo fato da escola avisar, mas como eu ia trabalhar com essa aluna surda. A minha experiência era com cego. Já é difícil. Imagina de surdo, mais difícil ainda! (P07).

Ambos os professores, 09 e 07, trouxeram como parâmetro as suas experiências com alunos cegos. A primeira relata que tem formação em Braille. Já o segundo, destaca que com a pessoa cega considera menos complicado porque ela está ouvindo, diferentemente do trabalho com a aluna surda: “mais difícil ainda!”.

Diante disso, debatemos a complexidade de tratar com as diversas “categorias” de pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista que cada uma delas tem suas especificidades que necessitam ser consideradas na prática pedagógica no contexto da inclusão escolar. Esta conjuntura pode

desencadear a *reação de espanto*, como esta relatada pelo professor 07, ao enfrentar uma situação não familiar.

Vale salientar que a professora 10 desempenhou um papel preponderante neste processo de aproximação, familiarização, dos docentes para com a realidade de receber alunos surdos, pois muitas vezes foi citada pelos colegas professores como a principal informante da notícia e reconhecida como agente sensibilizador da necessidade de atentar para as especificidades desse alunado.

Na próxima categoria temática apresentamos as representações dos docentes sobre o aluno surdo, nas quais se valoriza a inserção no espaço da escola, para posteriormente correlacionarmos à materialização das representações traduzidas na efetivação da prática pedagógica, no processo de inclusão escolar.

5.2. A escola no contexto da inclusão do aluno surdo

Os professores 02, 06 e 05 apontam a escola regular como satisfatória para os alunos surdos. A primeira e o segundo docente trazem para o debate **a felicidade desses alunos na escola**, enquanto a última destaca que **a escola representa um espaço para a busca de melhorias e conhecimento**.

A professora 02 representa o aluno surdo em pé diante de uma televisão. Conforme o desenho a seguir:

A escola é uma distração



Desenho 04 (Elaborado pela Professora 02).

Um menino encantado com a televisão. A escola é uma distração para ele. Para muitas crianças é sair de casa. Acho que ele está feliz de estar na escola. (P02).

Consideramos que a escola pode ser um espaço de “encantamento”, lúdico, interativo e prazeroso, mas não podemos deixar de problematizar a visão reducionista de que para o aluno “a escola é uma distração (...)”. Para muitas crianças é sair de casa!” (P02). Esta compreensão suprime o papel político e sócio-educativo da escola para a formação do cidadão.

Além da explicação da professora 02 sobre seu desenho, debatemos o simbolismo de representar a distração do aluno surdo diante de uma TV. Podemos analisar que a imagem tem a implícita relação com a condição da pessoa surda que assiste o cotidiano escolar, sem participar, apenas como expectador. Assim, correlacionamos criticamente a percepção de que aluno surdo está feliz porque saiu de casa! Está na escola! Diverte-se como expectador “encantado”, ao invés de protagonizar sua própria história no que concerne ao aprendizado, desenvolvimento psicossocial e cidadania.

Em superação a isso, o aluno surdo precisa dialogar e interagir na escola, participar ativamente desse fazer educativo e, dessa maneira, extrapolar esta condição de distração e entretenimento. Desse modo a felicidade de estar na escola deve perpassar pela participação e não apenas como um “passa tempo”, “para sair de casa”, etc.

Somando-se ao sentido **felicidade** exposto anteriormente pela professora 02, o professor 06 agrega: “a alegria de estar junto com os outros e não separado!” (P06). Vejamos o desenho a seguir:

Aluno alegre na escola



Desenho 05 (Elaborado pelo Professor 06).

Um aluno alegre, feliz! A alegria de estar junto com os outros e não separado! (P06).

Segundo Mércia Oliveira (2008, p. 179) “considerar o **estar junto** na classe como contribuição da escola é muito pouco quando se pensa no conceito real de inclusão”. A autora verificou em sua pesquisa que, mesmo estando juntos na classe regular, os alunos ouvintes e surdos continuavam separados nas práticas escolares. Separação esta demarcada pela “sua condição de aprender” (OLIVEIRA, M., 2008, p.181).

Entendemos que o estar junto é parte dos pressupostos da inclusão escolar, contudo, apenas a felicidade de estar junto não justifica uma “permanência excludente” (OLIVEIRA, 2004) no contexto da escola regular, de maneira que

apenas a inserção neste espaço seja considerada em detrimento da interação e da aprendizagem.

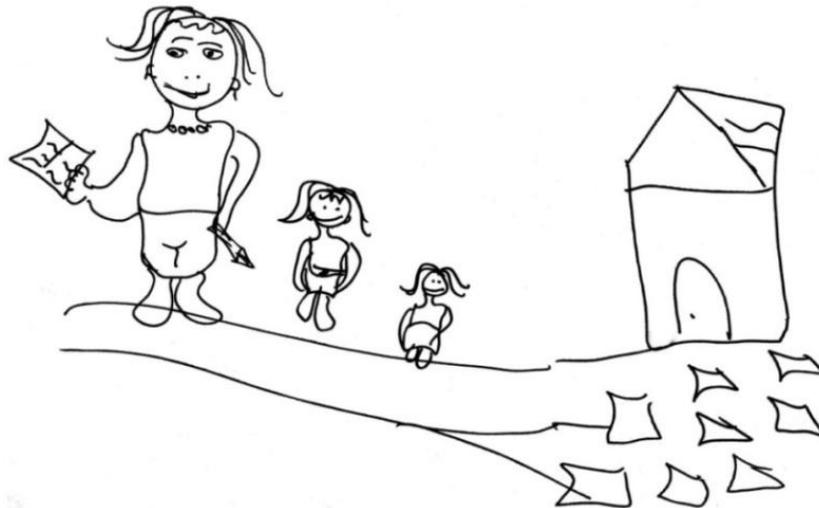
No que concerne a discussão sobre a “*felicidade*”, trazemos para o debate a contribuição de Sawaia (2010, p.105), a qual discute que o contraponto do “*sofrimento ético-político*” é a “*felicidade ético-política*”, esta última é “sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade.”

Nesse prisma, a autora explica que felicidade ético-política é vivenciada quando se experimenta “a vitória como uma conquista de cidadania e de emancipação de si e do outro, e não apenas de bens materiais circunscritos.” (SAWAIA, 2010, p.105).

A partir da felicidade expressa na imagem elabora pelo docente 06 e diante das observações no cotidiano escolar, inferimos que a felicidade citada ainda não é dimensionada como felicidade ético-política, haja vista que é representada apenas por “um aluno alegre, feliz!” (P06), remetendo-nos a uma dimensão individual, uma alegria individual e não uma felicidade expressa por uma coletividade em vista de uma conquista de cidadania e emancipação. Deixando implícito que a alegria, a felicidade de estar na escola é sentida pelo aluno e não expressa como alegria e felicidade partilhadas pela comunidade escolar em virtude de preparar-se para recebê-lo.

Destacamos assim, a compreensão positiva dos professores 02 e 06 de felicidade no sentido que o aluno surdo está na escola, mas os docentes em questão não apontam a problematização de como a diferença deste aluno é dimensionada no espaço do ensino regular. A professora 05, por sua vez, representa **as alunas surdas em busca de melhorias e conhecimentos no âmbito escolar**. Observemos o desenho a seguir:

Meninas à procura de melhorias e conhecimento na escola



Desenho 06 (Elaborado pela Professora 05).

São três meninas dentro da escola, onde elas estão à procura de melhorias, de conhecimento. Estão interagindo com os colegas na escola, em sala de aula. Respeitando e sendo respeitadas. (P05).

Na explicação da professora 05, as alunas surdas são representadas “à procura de melhorias, de conhecimento.” (P05), desse modo aponta a importância do aspecto da aprendizagem, a busca de conhecimento. Somando-se a isso, a docente narra que as discentes surdas interagem, bem como respeitam e são respeitadas em sala de aula.

Novamente os docentes não fazem referência à Língua Brasileira de Sinais nas imagens e nos sentidos atribuídos, de maneira que nas suas representações sobre os alunos surdos no espaço da escola regular a Libras é silenciada, haja vista que essa língua não é familiarizada na prática pedagógica desenvolvida pelos docentes da sala regular, mesmo diante do respaldo bilíngue para a educação de surdos (BRASIL, 2002; 2005).

É pontual destacar a possível contradição no ato de respeitar o aluno surdo apenas no discurso, contraponto este que pode ser relacionado às práticas desenvolvidas, pois muitas vezes esse aluno se encontra “a parte”, “isolado”, “de fora”, mesmo que na matrícula, no espaço e no discurso estejam considerados “dentro”, “inclusos”.

Essas contradições apontadas serão discutidas na categoria temática a seguir, na qual adentraremos na correlação da compreensão da especificidade do aluno surdo com a prática docente objetivada no processo da inclusão escolar.

5.3. A prática pedagógica: a [in] visibilidade do aluno surdo na inclusão escolar

Oliveira (2009) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada sobre a inclusão escolar e ressalta que os professores se baseiam em crenças arraigadas de que o aluno surdo não aprende ou aprende muito lentamente em consequência da surdez que apresenta.

Diante disso, a autora classifica que a prática pedagógica, em sua investigação, se revelou rotinizada e despersonalizada. Assim, considera que: “como consequência dessas estratégias de pensamento, constatamos o prejuízo no processo de comunicação com o aluno surdo, que era, muitas vezes, negligenciado ou esquecido como integrante da sala de aula.” (OLIVEIRA, 2009, p.14).

Em face dessa assertiva, adentraremos na problemática da prática educativa no contexto da educação inclusiva, vislumbrando conhecer as representações sociais elaboradas, bem como a materialização destas no cotidiano escolar.

Este movimento reflexivo acerca das práticas pedagógicas será apresentado por meio das seguintes subcategorias: (1) *a articulação do trabalho desenvolvido na escola*; (2) *a “sala multifuncional”: o Atendimento Educacional Especializado para o aluno surdo*; (3) *o papel da Libras nessa escolarização*; (4) *a comunicação com a professora da sala multifuncional*; (5) *planejamento e Adaptação Curricular (AC)*; (5) *a prática pedagógica contraditória*; (7) *dificuldades e avanços*; e (8) *responsabilidade e expectativas sobre a aprendizagem dos alunos surdos*.

5.3.1. Articulação do trabalho desenvolvido na escola com o aluno surdo

Sobre a articulação da prática pedagógica desenvolvida na escola com os alunos surdos, os professores consideraram que: *(a) se refere ao trabalho especializado; (b) acontece principalmente nas datas comemorativas; (c) possibilita a participação de alunos surdos e cegos em competições nacionais e nos jogos internos da escola; (d) nas atividades em sala de aula não há articulação; e (e) existe uma preocupação com o diagnóstico por parte da gestão escolar.*

O professor 01 se refere ao trabalho desenvolvido com os alunos surdos como um trabalho especializado. Assim, argumenta: “o que eu percebo é que existe um especialista que cuida dessa parte. Mas que é insuficiente, se a escolas tivessem muitos, aqui no caso não são muitos.” (P01).

Este professor problematiza o fato de a escolar dispor apenas de uma professora especialista em educação especial, haja vista que considera ser essa única profissional sobrecarregada para atender muitos alunos com necessidades especiais, dentre eles os surdos.

Sobre o docente habilitado a trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o documento intitulado “Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” trata que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008b, p. 11).

Desse modo evidencia-se uma perspectiva de formação mais ampla em termos de categorias de necessidades educacionais especiais, suscitando uma equipe multiprofissional, haja vista que a educação especial passa a integrar, na perspectiva da educação inclusiva, “a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008b, p.9).

O professor 01 ressalta a experiência de uma escola, na qual fez estágio durante a sua formação inicial, pois nela “existia uma sala de recursos com vários profissionais voltados para o atendimento deles” (P01), referindo-se aos alunos surdos. Além disso, esse professor apontou duas questões que considera relevante na articulação da ação pedagógica com alunos surdos: (1) a escola dispor de especialista, ou seja, ter professor qualificado; e (2) cursar na formação inicial uma disciplina que complemente a formação do professor. Desse modo, o docente considera que se chegaria mais próximo de um resultado satisfatório de inclusão escolar.

O professor 03 também se refere à professora da sala multifuncional nesta articulação e destaca a sua atuação: “ela acompanha os alunos com deficiência.” (P03), assim como a professora 02, a qual discorre:

Ela, por ser preparada, tem esta habilidade com os alunos especiais. Ela ajuda muito no trabalho. A questão do trabalho de sala de aula. Ela sempre programa atividades, músicas... Um dia desses teve uma apresentação, logo depois do natal, eles cantaram com gestos, foi muito bonito o trabalho dela. (P02).

Esclarecemos que a expressão “cantaram com gestos” (P02), proferida pela professora, diz respeito à apresentação de um coral em Libras composto por alunos surdos e ouvintes.

À semelhança dos demais, os professores 07, 08 e 09 referem-se à professora da sala de recursos multifuncionais como articuladora na escola das atividades que envolvem alunos surdos, compreendido como trabalho especializado. Corroborando sobre esta articulação da professora 10, os docentes relatam: “a gente percebe o esforço da escola. Nesse caso, nós temos a vantagem da colega

que nos ajuda, mas ainda falta muito.” (P07); “quando a gente tem dificuldade, a gente fala com a professora!” (P08); “tem uma profissional que trabalha aqui dentro que não deixa que esqueçam” (P09).

Percebemos assim que reconhecem a contribuição da professora 10 em desenvolver atividades e assessoramento aos docentes sobre as especificidades do trabalho com o aluno surdo. Contudo, é evidente que ainda enfrentam barreiras na inclusão escolar deste alunado, conforme salienta a professora 07: “nos ajuda muito, mas ainda falta muito.” (P07).

O professor 04, por sua vez, aponta que por contar com o acompanhamento técnico em articulação com o trabalho pedagógico, a escola promove a participação dos alunos surdos, bem como dos cegos:

Inclusive nós tivemos a participação dos nossos alunos não só surdos, como cegos, em competições a nível nacional. E isso só se tornou possível devido a acompanhamento técnico juntamente com o trabalho pedagógico com esses alunos. (P04).

A professora 10, citada pela maioria dos docentes como articuladora, inferiu que primeiro semestre enfrentou muita resistência e do segundo semestre em diante começou a perceber “uma flexibilidade bem significativa dos colegas.” (P10). Assim, sobre a sua relação com os demais docentes, exemplificou:

Antes de fazer qualquer atividade: “a senhora acha que a fulana vai conseguir fazer isso ou o fulano?”. Então eles já tentavam adequar as atividades dentro da sala de aula junto ao meu parecer, o que poderia mudar (...), o que poderia ser feito em especial para elas. Então, eu já percebi, em alguns colegas, já houve... Inclusive pré-testes, trabalhos. (P10).

Além de relatar sobre a tentativa de alguns professores em adequar suas atividades em articulação, a professora 10, ao tratar sobre os jogos internos da escola, salienta que neste evento escolar houve a preocupação de envolver os alunos com necessidades especiais, dentre eles os surdos. Assim, a professora da sala multifuncional explicou:

A idéia foi minha com as professoras de educação física. Elas tiveram todo cuidado. Nós sentamos e organizamos a participação dos surdos da seguinte forma: os jogos de mesa, porque eles não queriam, só uma que participou dos jogos da queimada, a outra muito tímida não quis, só quis participar da abertura com um coral de Libras, com alunos surdos e ouvintes. E participou dos jogos de ping-pong onde ela teria mais atenção. Então foi visto dessa forma e para os alunos cegos também, eles participaram dos jogos de mesa dominó, dama, com o material que eu tenho aqui, na sala multifuncional, nós trabalhamos com esses jogos com eles. Então antes de nós fazermos, sentamos e elaboramos para que todos tivessem participação nos jogos. (P10).

Em contrapartida, a professora 05 critica que esta *articulação acontece em datas comemorativas*, nas programações festivas. Neste sentido, afirma que “na minha aula eu não tenho articulação nenhuma. Eu dou aula. Escrevo no quadro, mas não tem como passar para eles o que eu quero falar.” (P05).

Debatemos que essa não articulação nos conteúdos e contextos do cotidiano escolar se constitui em veículo de representações excludentes, pois a professora 05 incorpora que não tem como “passar” para os surdos, o que ela deseja “falar”, e estes, por sua vez, ficam relegados a participar das festividades de datas comemorativas e eventos como os jogos relatados anteriormente.

Assim, corroborando com Quadros (2003) problematizamos que a realidade de nossas escolas ainda reflete uma incoerência na inclusão de todos, que ao invés de dar respostas as especificidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, na prática acaba por ater-se aos “interesses políticos que têm base na homogeneidade. Os resultados dessa insistência são familiares tanto para os profissionais da educação, bem como, para os intelectuais da educação: o fracasso escolar dos silenciados, dos oprimidos” (QUADROS, 2003, p.85).

O professor 06, por sua vez, relaciona a articulação da escola com o trabalho desenvolvido junto aos alunos surdos na perspectiva de diagnosticar a surdez ou perda auditiva.

Assim, justifica que “a nossa preocupação, principalmente da gestora, primeiramente é de detectar, ou uma surdez total, ou parcial. Então há uma preocupação, sim. Até aqueles alunos que vieram de outras escolas.” (P06). Neste

sentido, a articulação está voltada para preocupação com a realização do diagnóstico.

Botelho (2010, p.14) problematiza que a primazia em detectar e atribuir “uma classificação por graus de perda é uma forma de desvio de questões que de fato são importantes.” Nesse prisma, a autora discute que:

Um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo. E, enquanto se argumenta exaustivamente se falta um ou vinte decibéis, a maioria dos surdos continua iletrada, e essa discussão irá perdurar tanto quanto se mantiverem as mentalidades daqueles educadores que aspiram transformar surdos em ouvintes. (BOTELHO, 2010, p.15).

Desse modo, o que deve nortear a ação pedagógica junto aos alunos surdos é a clareza de sua prioridade, neste caso, o letramento por meio de uma escolarização eficiente e atenta as especificidades do alunado surdo. Assim, o diagnóstico não pode ser concebido como centro da articulação da escola com o aluno surdo.

Inferimos apenas nas falas dos professores 10 e 04 argumentos que envolvem a própria articulação e participação no trabalho desenvolvido com os alunos surdos, bem como a assertiva do professor 06 que também se mostra convergente com a preocupação da gestão, concernente aos diagnósticos dos alunos surdos. Portanto, estes professores se reconhecem envolvidos no que consideram como articulação da escola junto aos alunos surdos. Os demais professores, afirmam existir articulação, mas delegam em primeira instância a professora 10, da sala de recursos multifuncionais. Desse modo, os docentes eximem-se ou secundarizam seu papel na sinergia do trabalho pedagógico desenvolvido na escola com vias a promover a inclusão do aluno surdo.

5.3.2. A “sala multifuncional”: o Atendimento Educacional Especializado para o aluno surdo

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a), trata sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o seu público alvo. Neste sentido, de acordo com o Art. 1º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 01).

Nessa via o Atendimento Educacional Especializado é caracterizado da seguinte maneira no §1º, do Art 1º:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008a, p. 01).

Em seu § 2º define que “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.” (BRASIL, 2008a, p. 01). Em prosseguimento, o documento, expõe que os objetivos do atendimento educacional especializado são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008a, p. 01).

No Art. 3º, trata que o Ministério da Educação define que do apoio técnico e financiamento das seguintes ações, as quais compreendem o AEE:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008a, p. 01).

Diante disso, a implantação das salas de recursos multifuncionais representa uma das ações do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), com vias a expansão do AEE nas escolas regulares. No que tange ao AEE designado aos alunos surdos, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008b, p.11).

Entendemos que nesse contexto, a implantação da sala de recursos multifuncionais na escola pesquisada representa esta demanda de expansão do AEE. Contudo, nos questionamos se consegue atender às necessidades educacionais dos alunos surdos no âmbito da escola regular, haja vista que nas atividades desenvolvidas na sala de aula comum muitas vezes estes alunos não contam com nenhuma diferenciação concernente as suas especificidades linguísticas.

Quanto ao trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado da escola, a professora 10 afirmou que atua sozinha neste espaço e explicou que: “a nomenclatura de minha sala multifuncional” (P10), ou seja, não utiliza o termo “sala de recursos multifuncionais” conforme o Decreto 6.571/08.

Em continuidade, a fim de definir a diferença entre “*Sala de Recursos*” e “*Sala Multifuncional*”, a docente expõe:

A sala de recursos é onde você vai ter recursos para atender não só o aluno de atendimento especializado, mas a todos. E a sala multifuncional está para o atendimento em especial dos alunos especiais, então todos os recursos que vem para sala multifuncional são de um projeto federal. É o MEC que proporciona. Tudo que vem para a multifuncional geralmente não é da escola, vem para a sala multifuncional. Então a sala multifuncional tem uns computadores que já são da escola, nós temos os notebooks, que chegaram para os alunos. O que veio é tudo da sala multifuncional. Então ela está para atender os alunos no atendimento especializado. Esse atendimento especializado é para o surdo, o cego, paralisia cerebral, atendimento fisioterápico. (P10).

Destacamos, então, que na escola pesquisada o AEE realizado na “sala multifuncional” é direcionado para o aluno surdo, o cego, com paralisia cerebral e ao “atendimento fisioterápico”.

Contrapomos a utilização do termo “atendimento fisioterápico”, haja vista que o Decreto 6.571/08 dispõe sobre o compromisso de “ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.” (BRASIL, 2008a, p.01). Desse modo, não encontramos referências relativas à “atendimento fisioterápico”, tão pouco a presença de profissionais da área da saúde nesta escola, os quais estariam habilitados para exercer o atendimento clínico-terapêutico.

Em prosseguimento, a professora 10 expôs que os equipamentos da “sala multifuncional” são disponibilizados de acordo com a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais da escola:

O processo da multifuncional é assim: aqui na nossa escola é a única escola do município de Ananindeua, que tem sala multifuncional 1 e 2. O que é a sala multifuncional 1 e 2? Atende cegos e surdos, por isso pelo fato de eu conhecer Libras e Braille é que vim para cá. Porque não poderia ser uma profissional que conhecesse só Libras. Não poderia ser um profissional que conhecesse só o Braille ou só sobre paralisia. Tinha que ser um foco geral. Pelo menos no básico teórico

geral. Porque aqui nós temos alunos cegos, alunos surdos. Nossos computadores estão sendo adaptados com Dosvox, mais o dicionário Libras, mais o dicionário Braille... Vem verba exclusiva para a sala multifuncional, que não é para a escola, a verba é da sala, são para benfeitorias feitas na sala. São equipamentos e recursos para serem comprados para satisfazer e atender os alunos cegos e surdos, e no geral. No caso nós temos que ter o globo tátil, ter uma escola acessível, porque nossa escola não está padronizada, todas as portas não são, nem das salas de aula, só três salas que tem rampa e são mais largas. Nós temos uma aluna cadeirante que está saindo. Mas podem vir outros. (P10).

Podemos destacar que as atividades desenvolvidas com os alunos surdos, na “sala multifuncional”, compreendem o ensino e uso da Língua Brasileira de Sinais. Conforme a situações registradas no diário de campo:

A professora apresenta um material xerocopiado com alguns sinais em Libras. Em seguida pergunta a aluna surda da 5ª C onde haviam parado. Inicia então o ensino de alguns verbos da Língua Brasileira de sinais com o apoio do material visual (xerocopiado). A professora sinaliza e em seguida a aluna repete o sinal. A aluna demonstra atenção e interesse. A professora explica, pergunta se a aluna surda entendeu e tenta esclarecer as dúvidas. A aluna demonstra dificuldade de contextualizar o significado de alguns sinais. Nesta manhã de o atendimento ocorreu apenas com essa aluna, pois os demais alunos surdos da EJA e da 6ª Série não compareceram. (RELATÓRIO DE CAMPO - 05/10/2010).

A professora iniciou com uma atividade xerocopiada “Onde está o objeto?”. Enumere nos locais abaixo onde os objetos deverão ser encontrados. Assim, os alunos deveriam procurar os lugares adequados para organizar os objetos na imagem que representa uma cozinha. Cada objeto é sinalizado e atribuído um número ao mesmo. Os alunos, então devem registrar o número do objeto no local mais próprio. Ex: Panela e número 1 (sinalizados), os alunos devem registrar número 1 no fogão da imagem xerocopiada. A aluna da 5ª série não conseguiu concluir sua atividade sozinha, já a da 6ª realizou com autonomia duas atividades, essa e a da semana passada que compreendia organizar os objetos em um quarto. A professora solicitou os cadernos das alunas presentes, mas nenhuma delas trouxe-os. Então, pegou um livro didático (Geografia Pará da 5ª série; Manual do professor da Editora Ática) com imagens regionais e começou a mostrar fotos do Círio de Nazaré. Perguntou se as alunas haviam participado dessa festa religiosa. Ambas as alunas responderam sinalizando que não, mas a aluna da 6ª série acrescentou que não foi porque tem muita gente. A professora continuou mostrando fotos regionais e sinalizando: castanha do Pará; búfalo; Ver-o-peso; carro-de-boi. Em seguida perguntou para as alunas os sinais de: trem; democracia; aeroporto; computador; vitrine. A professora informou que o aluno da EJA não compareceu as atividades na sala multifuncional há algumas semanas. (RELATÓRIO DE CAMPO - 21/10/2010).

Ponderamos que apesar da Libras se fazer presente nas atividades da “sala multifuncional”, ainda observamos que as alunas surdas estão se aproximando dessa língua, haja vista que não apresentam fluência significativa na mesma. Isto evidencia que a educação bilíngue não é oportunizada aos surdos nesta escola, haja vista que utilizam a Língua Brasileira de Sinais no espaço da “sala multifuncional”, mas na sala regular o foco é contínuo na oralidade evidenciando as contradições encontradas no cotidiano da inclusão escolar, conforme continuaremos a explorá-las.

5.3.3. O papel da Libras no processo de inclusão do aluno surdo

Em nossa investigação constatamos que a Língua Brasileira de Sinais era considerada apenas nas atividades desenvolvidas pela *professora especialista*, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entendemos que a professora 10 desenvolve atividades na sala multifuncional de ensino e uso da Língua Brasileira de Sinais, possibilitando um espaço de interação que leva em consideração as especificidades dos alunos surdos. Diante disso, ao ser questionada sobre o papel da Libras para a inclusão escolar desses alunos, a docente pontuou que ela é fundamental, na seguinte assertiva:

A Libras têm papel fundamental no processo de inclusão. Porque é a língua do surdo. E como ele vai se comunicar, se ele não consegue se expressar? A comunicação é a expressão... Então a Libras é fundamental, porque ela usa tudo, ela é gestual, ela é visual. Você percebe uma pessoa, se você olhar para ela. Às vezes ela pode não falar nada, mas com um olhar ela diz tudo. (P10).

Podemos analisar que a professora 10 traz para a discussão aspectos da Libras como: (a) o fato de compreender uma modalidade visuo-espacial, a qual engloba as expressões faciais; (b) a necessidade da percepção corporal do usuário de língua de sinais; (c) o papel de viabilizar a comunicação e interação do surdo; (d) mediadora do processo de inclusão e da expressão da experiência visual do sujeito surdo.

Esclarecemos que nos encontros iniciais, bem como no decorrer dos meses em que as observações foram realizadas no campo de pesquisa, a Libras não foi utilizada pelos demais docentes, nem por outros profissionais (intérpretes, professor(a) surdo(a) ou a professor(a) especialista) em ações desenvolvidas na sala regular.

Ao ser questionado sobre o papel da Libras, o professor 01 *ênfaticamente afirmou que não tem conhecimento muito amplo sobre a questão*, mas afirma que a Libras contribui para o desenvolvimento do aluno surdo. Neste sentido, relata sobre o seu desejo de fazer um curso de Língua Brasileira de Sinais por considerar que esta língua é pertinente para o profissional que atua na inclusão escolar de pessoas surdas. Tecendo esta relação com sua prática pedagógica, o docente então relatou sobre a Libras e o aluno surdo:

Não tenho um conhecimento muito amplo a respeito da Libras, mas eu acredito que é um conhecimento que ajudará ele, por exemplo, para quem vai se relacionar com ele, para poder ajudá-lo. Não tenho um conhecimento, assim muito amplo a respeito da Libras. Tanto que eu quero fazer um curso, que é para ter um conhecimento mais amplo a esse respeito. (P01).

Inferimos que o professor 01 demonstra inquietação diante do fato de que “não tem um conhecimento” que o possibilite “ajudar” o aluno surdo, ponderando que apesar de desejar desenvolver um trabalho satisfatório, enfrenta dificuldades para estabelecer uma comunicação que possibilite maior interação e produtividade.

Quanto aos demais professores do ensino regular, ao serem indagados sobre o papel da Libras para a inclusão escolar do aluno surdo, destacaram principalmente a sua *importância para a comunicação* (P02; P03; P04; P05; P06; P07; P08; e P09).

Tratando sobre esse foco, o professor 03 aponta que a Libras é importante por possibilitar uma interação comunicativa satisfatória para o aluno surdo. Dessa maneira, explica que é “a partir daí que se vai comunicar na verdade. Eu vejo só a Libras como o meio de comunicação que ele e vai ter: os sinais!” (P03). À semelhança, o professor 05 afirma que: “ela é essencial, fundamental porque é o modo como a gente tenta se comunicar com eles. Que não sabe não se comunica!” (P05).

Para a professora 09 a língua de sinais representa “o elo de comunicação com dois mundos totalmente diferentes!” (P09), bem como para o professor 07 que justifica:

É importante porque é o que eles usam. É uma forma de se comunicar e é interessante. Se eu tivesse tempo eu faria. Não tão profundo, mas eu queria conhecer um pouco mais, para ter essa facilidade de me comunicar com o aluno que tem esse problema. (P07).

Retomamos a discussão dos estigmas por meio desta finalização de assertiva: “aluno que tem esse problema”, a compreensão surdez como um *problema* reflete uma concepção de normalização e uma perspectiva clínico-terapêutica sobre a pessoa surda, em detrimento do viés positivo de experiência visual, que o mesmo docente aponta anteriormente: a Libras como uma *língua interessante* e que possibilita a *comunicação*.

O professor 05 também afirma que a língua de sinais é fundamentalmente importante. Contudo, após realizar ponderações, contraditoriamente *aponta prioritariamente a leitura labial* como aprendizado que possibilita maior inserção sócio-educacional para o aluno surdo. Ao relacionar a importância da Libras a uma experiência pessoal de ter tido um colega surdo, o professor 04 expõe que:

Ela é de fundamental importância. Apesar de que, a meu ver, com a experiência que eu tive de um colega que conseguia falar sem precisar de Libras, mas eu não sei como se dá esse processo! Se é mais simples ou mais complexo trabalhar Libras ou trabalhar a leitura labial. Como eu tinha esse colega. Essa experiência que eu achava, assim, maravilhosa. Ele não está trabalhando a linguagem de sinais. Eu acredito que se houvesse um treinamento não só de Libras, mas que esse aluno pudesse ter todo um treinamento de fazer a leitura labial, porque eu acredito que quando esse processo é feito desde a infância, ele consegue falar normalmente, como eu tinha o meu colega que falava e era surdo. Eu não sei avaliar qual dos dois processos é melhor. Mas pela experiência que eu tive, eu acho que era extremamente eficiente. Agora se ouve a questão da Libras, mas não se ouvi falar praticamente do outro processo. Justamente treinar este aluno toda a parte de produção de som e assim ele conseguir... (P04).

Percebemos na fala do professor 04 um retrocesso na perspectiva da educação de surdos, contrapondo-se aos avanços legais conseguidos com vistas a assegurar a Libras como primeira língua dos cidadãos surdos brasileiros, bem como garantir o uso e difusão. Evidencia-se assim, um desconhecimento, por parte do docente, do avanço que a Língua Brasileira de Sinais representa legalmente na área da educação de surdos (BRASIL, 2002; 2005).

Problematizamos, então, que priorizar a oralização compreende consolidar a concepção ouvintista e de normalização marcada pelo docente no prisma de treinar a pessoa surda: “essa experiência que eu achava, assim, maravilhosa. Ele não está trabalhando a linguagem de sinais.” (P04).

Destacamos neste momento, por parte do professor 04 a defesa de uma visão reducionista que prima pela oralização em detrimento da língua de sinais, e desse modo desconsidera a amplitude da experiência visual da pessoa surda. Contraditoriamente, o mesmo docente abordou em outro momento que: “o aluno surdo percebe o mundo através da visão, portanto o órgão auditivo não é o foco⁶⁹.” (P04).

Diante disso, inferimos que a contradição reside no fato de que, apesar de compreender que o surdo percebe o mundo visualmente, o docente foca esta visualidade em uma dimensão de normalização, pela perspectiva ouvintista de valorização da oralização da pessoa surda, por ser mais cômoda para o ouvinte.

Já as professoras 02 e 08 relacionam a língua de sinais ao aspecto do aprendizado por considerarem que essa língua: “é muito importante. Facilita para os alunos surdos entenderem o que está se falando, explicando. Facilita bastante pra eles!” (P02); “é a maneira de eles entenderem. É pela Libras!” (P08).

Vale ressaltar que mesmo que a maioria dos docentes enfatizem a importância da Língua Brasileira de Sinais para a comunicação, consideramos que não se dimensionam os benefícios para a pessoa surda no âmbito de *desenvolvimento psicossocial*, bem como na perspectiva de exercício de cidadania do brasileiro surdo.

⁶⁹ Ver p. 99, referente ao debate do desenho 01.

Problematizamos ainda que a figura do intérprete de Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa, não é apontada por nenhum dos docentes e desse modo deixa implícito a pouca familiaridade com as recomendações para a educação de pessoas surdas em uma perspectiva de educação bilíngüe. Nessa via, apontamos as considerações do Ministério da Educação, por meio do documento “A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, **a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola.** O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, **orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.** (BRASIL, 2008b, p. 11, grifo nosso).

Observamos na escola que a única profissional que apresenta conhecimento acerca da Libras é a professora que atua na sala de recursos multifuncionais. A escola, portanto, não dispõe de intérprete de Libras e os demais docentes do ensino regular ministram suas aulas na modalidade oral, bem como os alunos surdos estão sozinhos em cada turma (5ª e 6ª séries e EJA) e aos demais alunos ouvintes não é oportunizado o aprendizado da Libras. Nessa via, as especificidades lingüísticas do aluno surdo são desconsideradas no contexto em questão.

Em virtude disso, consideramos que “para inserir o aluno surdo no ensino regular, é preciso que se proporcionem condições para que seus agentes, coletivamente, reflitam sobre as ações a serem desenvolvidas e, a partir disso, construam novos conhecimentos sobre aquela realidade escolar.” (OLIVEIRA, M., 2008, p. 194). Apresentamos a seguir as assertivas dos professores sobre os profissionais que atuam com alunos na escola investigada.

5.3.4. Profissionais que atuam na inclusão escolar dos alunos surdos

Ao serem indagados sobre que profissionais atuam na escola com os alunos surdos, unanimemente os 09 docentes do ensino regular entrevistados apontaram: a

professora da “sala multifuncional”. Em consonância, a professora 10, também fez referência a si própria como profissional que atua com os alunos surdos.

Ressaltamos que a *professora da sala multifuncional* também é denominada de *professora especialista* ou *técnica especializada* em referência à sua vinculação com o atendimento especializado.

Observamos ainda a compreensão de dicotomização entre educação especial e ensino comum, mesmo diante da proposta de educação inclusiva, pois a “dicotomia que foi estabelecida entre educação especial e educação regular acabou refletindo na própria formação dos professores e, conseqüentemente nas suas ações no âmbito escolar.” (OLIVEIRA, M., 2008, p. 168).

Constatamos que: (a) apesar da inferência realizada tratar no plural: “que profissionais atuam na educação do(s) aluno(s) surdo(s) em sua escola?”, apenas a professora da sala multifuncional foi citada; (b) mesmo trabalhando diretamente com pessoas surdas que estão matriculadas nas turmas dos sujeitos desta pesquisa e para as quais ministraram aulas no ano letivo pesquisado, os professores que atuam na sala regular com suas alunas surdas não fazem referência a si próprios; (c) diante disso, de modo impactante e uniforme, *apenas a professora da sala multifuncional é representada e reconhecida como profissional que desempenha o papel de atuar com alunos surdos*.

Assim, entendemos que os docentes que atuam na sala regular não realizam a assunção de que “trabalham com alunos surdos”. Isto pode ser analisado na perspectiva de que não se vêem como sujeitos ativos no processo de inclusão desses alunos, e que, portanto, negam sua participação.

Em nosso processo investigativo, também indagamos sobre a existência de comunicação com a profissional que consideram atuante na educação dos alunos surdos. Em virtude disso, a comunicação com a professora da sala multifuncional é dimensionada pelos professores da seguinte maneira: (a) *ainda não ocorre* (P01); (b) *pouca* (P05); (c) *às vezes* (P06); e (d) *ocorre como orientação, quando se está “apertado” ou quando procuram* (P02; P03; P04; P07; P08; P09; P10).

O professor 01 relata que a sua comunicação com a professora da sala multifuncional *ainda não ocorre*, com a justificativa de que ele está na escola há pouco tempo. A professora 05 considera que é “pouca. Pouquíssima!” (P05). Já o professor 06, afirma que estabelece comunicação, mas não com tanta frequência:

“às vezes ela nos procura e se tiver alguma dúvida nós perguntamos para ela.” (P06).

A própria professora 10 considera-se disponível para comunicação com os docentes da sala regular e destaca que a procuram, bem como se mostra disposta a auxiliar, caso precisarem realizar “algum trabalho na sala multifuncional, eles podem vir”. (P10).

Os demais docentes consideram comunicar-se com a professora especialista, haja vista que ela é acessível (P02; P03; P04; P07; P08; e P09). Dessa maneira atribuem a ela: (a) o papel importante de orientação e assessoramento; e (b) alívio diante da dificuldade enfrentada, pois o docente pode buscar auxílio. Nesta via, destacamos as seguintes proposições:

A professora da sala multifuncional é uma pessoa muito capaz. Ela tem um papel muito importante aqui. Sem ela seria difícil! (P07).

Tem comunicação. Total! Não só dela com a gente, como a gente sempre está em comunicação, socializando. Ela fica nos assessorando em qualquer dificuldade. Ela sempre está desde a elaboração das nossas provas, é feito com o acompanhamento dela, a elaboração de apostilas, textos. Então sempre acompanha todos os professores. E faz acompanhamento específico com aqueles que apresentam mais dificuldades, ela marca horário. (P04).

Ao discutirmos a importância da comunicação entre a professora da sala multifuncional e os demais docentes, não podemos deixar de destacar a assertiva da professora 09, a qual problematiza a falta de tempo disponibilizado para maior articulação com o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais. Ela considera que esse trabalho articulado poderia diminuir os impactos negativos, pois na conjuntura atual, os professores se dirigem a colega da sala multifuncional em situações extremas, nos momentos de apuros. Assim, expõe sua crítica a respeito da dificuldade de estabelecer uma comunicação significativa, haja vista que os docentes só procuram:

Quando a gente está muito apertad, mesmo porque a gente não tem um horário para ficar aqui, na sala multifuncional, não

tem esse horário disponível. Nosso horário é todo em sala de aula. Então fica dependendo de ter um folga, uma disponibilidade, um dia que a gente possa vir. O que é meio difícil porque nós estamos em outras escolas. Seria interessante que possibilitasse na carga horária do professor que ele tivesse um tempo para se dedicar, para estar aqui com o profissional específico, para fazermos trocas. Talvez o impacto na sala de aula fosse menor. (P09).

Dessa maneira, mesmo a professora 09 reconhecendo que existe comunicação entre estes profissionais, considera que ainda não é satisfatória e que necessita de investimento para promover sistematicamente momentos de trocas entre os docentes, a fim de avançar no processo de inclusão escolar.

Novamente pontuamos que a ausência do intérprete de Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa não é problematizada nesse contexto pelos professores. Desse modo, inferimos que a educação bilíngue é negligenciada na inserção desses alunos surdos, nesta escola regular, haja vista que cabe apenas a professora da “sala multifuncional” o uso da Libras com esses alunos.

5.3.5. Planejamento e Adaptação Curricular

A inclusão escolar apresenta a premissa de que as necessidades educacionais especiais dos alunos devem ser consideradas no processo de organização do trabalho pedagógico. Nessa via, a Adaptação Curricular (AC) e o planejamento articulado com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) convergem como ações imprescindíveis.

Segundo Carvalho (2008, p.105), a Adaptação Curricular compreende “um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem escolares, particularmente importante para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.”

Para a autora, as AC constituem-se tanto em modificações espontâneas por parte dos docentes, bem como em estratégias intencionalmente organizadas com a finalidade de responder às necessidades específicas de cada aluno. Diante disso, Carvalho (2008, p. 105) esclarece que:

Não se trata de elaborar um outro currículo e sim trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a igualdade de oportunidades de construir conhecimentos.

Impelimos os professores sobre o conhecimento do termo “Adaptações Curriculares” e, nessa via, salientamos que os professores 01, 03, 04, 06 e 08 afirmaram não conhecê-lo. Vale pontuar que mesmo sem conhecer o termo, o professor 04 inferiu a esse respeito: “seria você fazer um ajuste do currículo, para que haja o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais?” (P04).

O professor 06 também considerou que deveria corresponder a “ajustar o currículo”, bem como a professora 02: “acho que é adaptar o currículo a determinada situação que está aí presente!”. Ambos não mencionam a relação das Adaptações Curriculares concernentes aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A professora 05 e o professor 07 informaram que já ouviram falar sobre as Adaptações Curriculares: “já ouvir falar, mas não entrei em detalhes!” (P05); “já ouvi, muito pouco!” (P07). Demonstaram também não relacioná-las às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles, suas alunas surdas.

Já as professoras 09 e P10 assumiram conhecer o termo Adaptação Curricular. Entretanto, diferenciaram as perspectivas de suas assertivas: a primeira de um currículo que “tem que se modificar o tempo todo” (P09); e a segunda de adequação de objetivos conforme os alunos com necessidades educacionais especiais recebidos.

A professora 09 não concebe Adaptação Curricular como um termo técnico, relacionado à Educação Especial, e problematiza o emprego da palavra “adaptar”. Neste sentido, expõe:

Eu acho até que a palavra adaptação fica meio complicada. Devido à própria concepção que eu tenho de currículo. Então, dizer que eu vou adaptar é complicado porque o currículo é tudo o que acontece dentro da escola. Quem conhece a área do currículo, sabe que tem o currículo da prática, o currículo oficial, o currículo que acontece dentro da sala de aula. Então, ele é adaptado constantemente. Não existe esse negócio de dizer que o currículo é fixo. O currículo não é só, como às vezes as pessoas confundem, só técnica e metodologia, isso é uma parte do currículo. Ele também trata de técnicas, de metodologia. Ele trata até das nossas próprias práticas. Então

ele está sendo modificado diariamente. Agora é preciso que todos nós tenhamos essa concepção. A visão que a gente tem é que a metodologia não pode ser modificada. E também outra idéia que se associa ao currículo é a grade curricular. Ela faz parte do currículo, não é o currículo sozinho. Então as pessoas acreditam que por ser aquela grade curricular, elas entenderem que aquilo é o currículo. Aquilo não pode ser modificado? Não só pode, deve ser modificado. Não só em função dos especiais. Mas, em função, se eu vou para a escola de uma ilha eu não posso trabalhar a mesma grade curricular que eu trabalho aqui, eu tenho que modificá-la para lá. Então o currículo tem que se modificar o tempo todo. (P09).

Percebemos em sua discussão uma perspectiva de *constante movimento*, importante para considerar que alunos com necessidades educacionais especiais denotam um olhar diferenciado que transpõe a visão de um currículo fixo. Contudo, a professora 09, apesar de afirmar conhecer o termo “Adaptação Curricular” o relaciona de modo superficial aos alunos com necessidades educacionais especiais: “Não só em função dos especiais.” (P09).

A professora 10, por sua vez, aponta o seguinte prisma:

Acho que na adaptação curricular precisa ter essa visão do aluno que você recebe. Você não tem que ver como profissional, você tem que ver a tua clientela, o que você quer atingir. Então a partir do momento que começa a ver o teu objetivo, o que você quer, de que forma você quer, você começa a adequar o seu currículo. (P10).

Neste sentido, a docente em questão é a que mais se aproxima da compreensão de AC abordada por Carvalho (2008), haja vista que trata de trabalho individualizado de acordo com as especificidades do aluno, diante de traçar um planejamento que contemple as suas reais necessidades e as estratégias do professor a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à realização de *adaptações em seus planejamentos e metodologias para atender o com necessidades especiais, dentre eles o nosso foco que é o aluno surdo*, os docentes apontam que, mesmo que a maioria não conheça o termo “Adaptações Curriculares”, procuram adotar algumas estratégias com vias a considerar a presença desse alunado.

Em virtude disso, o professor 01 aborda que procura usar estratégias, mas não deixa de expor que enfrenta barreiras e tem dúvidas *por não saber o caminho*. Assim, relata sua experiência em sala de aula:

No caso do surdo eu sempre vou até ela ou ele, no caso aqui ela. Eu procuro mostrar alguns pontos, apontar para o quadro, para o caderno ou escrever em português para vê se ela consegue compreender. Eu não sei bem se esse é o caminho ainda. Agora no caso visual, já faço o seguinte, por exemplo, eu explico determinado conteúdo, geralmente curto é mais produtivo. Então eu passo uma atividade para os outros alunos, enquanto eles fazem a atividade, eu dou aquela assistência para no caso do visual, eu vou passar explicar melhor, mais detalhadamente enquanto os outros fazem atividade. No caso do auditivo é diferente porque ele já enxerga. Então aquele que consegue perceber quando estou falando de frente, ele sai beneficiado. (P01).

Não podemos deixar de problematizar a assertiva do professor 01 “aquele que consegue perceber quando estou falando de frente, ele sai beneficiado”, haja vista que transfere para o aluno a responsabilidade de seu avanço, enquanto o docente demonstra e naturaliza a sua insegurança diante de como trabalhar com os alunos surdos, sem atribuir à escola regular a devida responsabilidade pelo acesso e permanência com sucesso de seu alunado, bem como pela formação continuada de seus profissionais.

A professora 05, sobre as adaptações realizadas, afirma que com os seus alunos cegos consegue desenvolver atividades diferenciadas, as quais levam em consideração a participação desses alunos. Já com suas duas alunas surdas, enfrenta maiores dificuldades. Neste sentido, explica que: “com cegos a gente tenta. Por exemplo, quando eu faço dinâmica, ai eu digo olha a tua direita. Na tua direita tem tantas pessoas. Porque dá para a gente fazer isso. Agora com deficiente auditivo é mais complicado.” (P05).

O professor 03 também relata a sua prática pedagógica com seu aluno cego, na qual utiliza a mesma prova dos demais alunos, tendo o cuidado de solicitar que a professora da sala multifuncional realize a leitura para o referido aluno. Assim, ao discorrer sobre a não realização de adaptações curriculares, descreve o seu

trabalho com o aluno cego e finaliza explicitando que, em atenção às alunas surdas, procura falar de frente:

Ele é deficiente visual. A prova dele é mesma. De marcar, responder, eu também já passei para ele e ele fez, de relacionar. Em relação aos outros alunos: Acho que não mudei não, nem uma vez. Para esse aluno, faço porque ele não sabe o Braille ainda. É recente a cegueira dele, não é assim desde criança, desde bebê. Tanto que ele fez a prova. Ela que lê e que responde a prova. Leva ele para a sala. Explica todinha a prova para ele e ele só vai respondendo para ela. Mas eu nunca adaptei não. Adaptação, na hora da aula: eu tento falar perto dele, cheguei até a passar filme e pedir para ele sentar perto do DVD, da televisão para ele escutar direito. “Mãos talentosas” que eu passei para eles. Expliquei o filme, para ele e para classe. Para as meninas surdas tento falar na frente. (P03).

Encontramos alguns indícios de atenção à diferença ao aluno cego, que ainda não domina o código Braille, de maneira que o professor 03 relata solicitar a professora da “sala multifuncional” a realização da leitura da prova para o aluno, bem como o registro das repostas dele, no momento da avaliação.

Mais uma vez constatamos que para os alunos cegos são pontuadas algumas tentativas de adaptações por parte dos professores 03, 04 e 05, enquanto para as alunas surdas a única atenção diferenciada citada é o cuidado de “tentar falar na frente” (P03).

A professora 08 afirma que realiza seu planejamento e procura fazer adaptações para trabalhar com suas alunas surdas. Concernente a elaboração de suas avaliações para essas alunas, a docente expõe que:

As avaliações são iguais porque eu fiquei pensando nisso também, quando fosse fazer as avaliações, como é que seria, que eu ia fazer... Mas eu vi que elas duas tinham capacidade, elas prestavam atenção nas aulas, faziam as atividades, ai eu vejo o desenvolvimento delas. (P08).

A respeito de adaptação das avaliações, a professora 09 também afirma que não realiza modificações, mas revela que na última prova deste ano letivo enfrentou dificuldades, por parte da aluna surda, no entendimento de algumas questões

elaboradas pela docente. Assim, relata a sua experiência educativa, tecendo algumas problematizações concernentes à dificuldade enfrentada no processo de ensino-aprendizagem de sua aluna surda, da 6ª série:

Eu nunca preparei uma prova especial, pelo fato de eu nunca ter percebido em que eu posso modificar. Eu não sei. Mas se eu tivesse, por exemplo, contatos com a professora especialista... Na última prova eu percebi isso. Agora a questão é como elaborar uma prova? Porque ela disse assim, para o surdo não existe conectivo. Tudo bem! E agora? A gente tira esse conectivo? E o que fica no lugar? Porque caiu uma questão assim: alguma coisa que era 96, que seria dividido em duas partes, de modo que, em seguida, a aluna surda entendeu que devia pegar o 96 e dividir por 2. Realmente a gente usa divisão quando é para dividir em partes iguais. Mas no caso do exercício, ele estava muito claro, ele dizia: “de modo que a primeira parte valesse $\frac{3}{4}$ da outra parte”. Então, quando ele disse isso, estava claro que não era duas partes iguais. É para dividir em duas partes diferentes, de modo que a menor valesse $\frac{3}{4}$ da outra. Foi quando a professora da sala multifuncional, falou que ela não entende conectivo “de modo que”. Acho assim, tudo bem, a gente tira o “de modo que”. E aí como fica a frase? Eu tiro assim dividir em duas partes, a parte menor, ficou na minha cabeça, a parte menor, $\frac{3}{4}$ da maior. Como é que vai ficar escrito isso? Como ela vai assimilar o conceito matemático? A gente pode modificar a linguagem, adaptar, mas se ela está estudando matemática! Ela tem que dominar os conceitos matemáticos! Para fazer as mudanças, para que ela assimile aquele conceito. Foi quando eu me dei conta de que ela precisava de prova especial. Adaptar como? Onde? O que? Eu tiro os conectivos e como vai ficar a frase. Eu tiro as preposições da “jogada” e como vai ficar a prova dela? (P09).

Percebemos avanço ao reconhecer que a aluna surda necessita de uma forma diferenciada, mas consideramos que as barreiras enfrentadas pela docente na prática pedagógica com a aluna surda, vão muito além da reflexão sobre o emprego ou retirada de “conectivos” das questões, pois concernem à compreensão das especificidades de leitura e interpretação de textos por parte da pessoa surda.

Somando-se a isso, é pertinente problematizar que a aluna surda, em questão, não conta com um intérprete de Língua Brasileira de Sinais, tão pouco dispõe de adaptações de ordem metodológica com a finalidade de propiciar um processo de ensino-aprendizagem significativo dos conceitos matemáticos, neste

caso referindo-se à disciplina matemática. Assim, a prova “especial”, adaptada, flexibilizada, prescinde de metodologia que atenda as especificidades da pessoa surda.

Além da professora 09, os docentes P02, P04 e P06 também afirmam não realizar adaptações. A professora 02, por sua vez, destaca que elabora seu planejamento todos os anos, mas não realiza uma adaptação específica: “a gente faz todo ano, mas assim especialmente eu nunca fiz!” (P02). Em continuidade, afirma que “a gente faz uma adaptação nas atividades pra eles. Na hora da correção a gente já releva. A gente já não é tão rigoroso, quanto com os outros meninos.” (P02).

Desse modo, observamos o equívoco de que no ato do planejamento a professora não considera realizar um tipo específico de adaptação, mas ao desenvolver e, posteriormente, corrigir as atividades tende a ser menos rigorosa, o que nos leva a considerar que o trabalho desenvolvido junto aos alunos surdos perpassa por uma amenização de sua aprendizagem em detrimento de um trabalho individualizado de planejamento que considere por meio da Adaptação Curricular suas reais necessidades e dificuldades, a fim de que sejam superadas.

À semelhança da professora 02, o professor 04 afirma que não realiza um planejamento diferenciado para os alunos com necessidades educacionais especiais e que procura diferenciar as atividades *dentro da sala de aula*:

Dentro do meu planejamento normal, não. Eu faço já dentro de sala de aula, no plano de aula que a gente faz. Por exemplo, desde a elaboração de atividade, de exercícios, na elaboração de provas, eu já faço um trabalho específico para os alunos, principalmente os alunos que tem deficiência visual. Para os surdos, eu ainda não fiz nenhum ajuste para o atendimento deles. Eles acabam tendo um acompanhamento mais específico na professora da sala multifuncional. (P04).

De acordo com o professor 04, os alunos cegos já contam com algumas diferenciações, enquanto os alunos surdos ainda são delegados à professora da sala multifuncional.

Outra frequência de inexistência de Adaptação Curricular é assumida pelo professor 06. Esta falta de AC é somada à compreensão, desarticulada, de que o professor do ensino regular “passa o conteúdo” e a professora da sala multifuncional

“transcreve em Braille” para os alunos cegos e realiza uma espécie de “reforço escolar” com os alunos surdos. O professor afirma que não realiza AC:

Adaptação não, porque a gente faz o seguinte, para a menina e o menino que são cegos, a gente passa o conteúdo, às vezes a gente dita e eles copiam ou, às vezes, eu só explico. A gente passa o conteúdo para eles estudarem e eles transcrevem ou, então, a professora da sala multifuncional, transcreve para eles. Eles estudam. A prova a professora especialista transcreve em Braille. Para o pessoal surdo a mesma coisa, a gente passa no quadro, eles copiam, a gente explica, a professora dá um reforço para eles, se tiver alguma dúvida, alguma coisa que ela não entende a gente repassa para ela, com o reforço, eles fazem a prova. (P06).

A professora 08, por sua vez, infere que realiza pouca adaptação. Contudo, esta diferenciação é efetivada no dia a dia, ou seja, não é dimensionada no planejamento e, sim diretamente na prática, sem uma prévia organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Vale salientar que a docente também relaciona a prática da sala multifuncional como um reforço, ao qual o aluno é designado quando necessita realizar uma atividade diferenciada. Assim, expressa:

O que a gente vai mesmo é para a realidade com eles. Como nós já sabemos que eles existem e que eles estão lá nas turmas, a gente tenta fazer alguma coisa, muito pouco de forma diferente. A gente sabe que eles existem, mas provas especiais, exercícios diferentes, isso ainda não. O que a gente faz ainda é: se tem um exercício, tem uma atividade, a gente manda para a professora da sala multifuncional. (P08).

A professora 10, por sua vez, é a única que correlaciona *Adaptação Curricular à Língua Brasileira de Sinais*, pois debate que além de preocupar-se com atividades individualizadas, de acordo com as necessidades de seus alunos surdos, também procura demonstrar para eles aspectos como a variação linguística da Língua Brasileira de Sinais, conforme as regiões de nosso país, por considerar esta dimensão da língua de sinais pertinente ao ensino dos alunos surdos. Nesta perspectiva, discorre sobre a variação lingüística de alguns sinais em Libras:

No Pará a gente usa em Libras o sinal de uma forma. No Sul, no Rio de Janeiro e São Paulo é usado de outra forma (...). Eu sempre procuro mostrar para os alunos a diferença lá no Rio Grande do Sul, daqui do estado do Pará. (...) Então, sempre procuro fazer esse intercâmbio, mostrando para eles que a Libras varia. (P10).

Entendemos que o fato da professora apontar sua preocupação com o aprendizado e especificidades do uso da Libras, remete-nos ao seu papel de fomentadora de representações sociais positivas, na escola pesquisada, o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais e do emprego de Adaptações Curriculares, haja vista que os demais docentes, ainda demonstram se encontrar em processo de familiarização com a presença de alunos surdos em suas turmas, bem como demonstram não traduzir em suas práticas a valorização da experiência visual de seus alunos surdos como potencial a ser valorizado e explorado.

5.3.6. A Problemática da prática pedagógica inclusiva

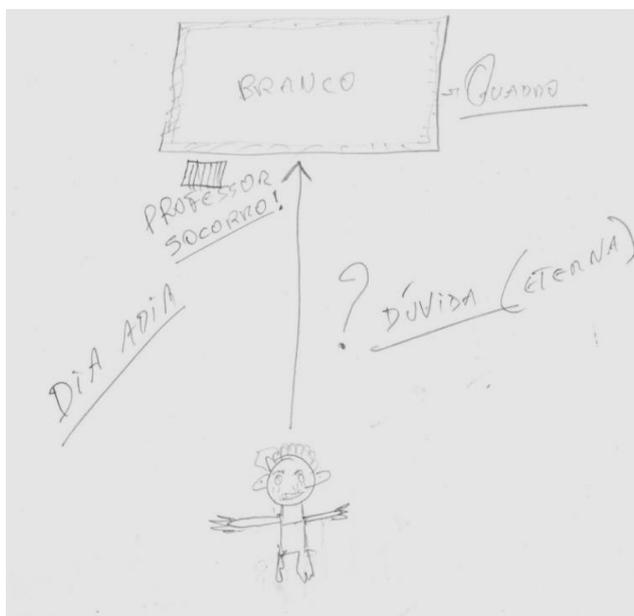
Os professores 01, 06, 08 e 09 consideram que suas atividades *não são inclusivas*. A professora 08 expõe que “precisa melhorar”, mas pondera que o benefício do processo de inclusão escolar “é que os alunos respeitam” (P08), mesmo que a sua prática educativa ainda não seja de fato inclusiva.

Devemos problematizar essa compreensão de inclusão atrelada apenas ao benefício usufruído do respeito por parte dos colegas, em detrimento da aprendizagem e do desenvolvimento psicossocial das pessoas com necessidades especiais, pois as dimensões ético-política e sócio-educacional devem estar articuladas e intrínsecas.

Neste sentido, faz-se necessário analisar criticamente a prática desenvolvida no contexto da inclusão escolar. Assim, destacamos entre as falas dos docentes, que os sentidos e imagens apontadas em relação às suas práticas pedagógicas foram: **(1) “Angústia e dúvida eterna”;** **(2) “A prática contraditória”;** **(3) “A sala regular e a sala multifuncional”;** e **(4) “A barreira na comunicação”.**

O professor 06 trata sobre o seu **sentimento de angústia** vivenciado no trabalho com o aluno surdo, bem como sobre a **dúvida eterna** que permeia a sua prática docente. Vejamos o desenho a seguir:

Angústia e dúvida eterna



Desenho 07 (Elaborado pelo Professor 07).

Um quadro branco que representa a dificuldade que ele tem no dia a dia, uma dúvida eterna dele e minha também. Essa caixinha bem aqui é a caixa da sabedoria. Na verdade não é ele que está pedindo socorro, sou eu! (P07).

Percebemos assim, na exposição do professor 07 **os sentidos de desespero materializado em seu pedido de socorro**, bem como a **dificuldade explícita na dúvida eterna do professor e do aluno**, já que ambos encontram, no dia a dia, barreiras no processo de escolarização da pessoa surda.

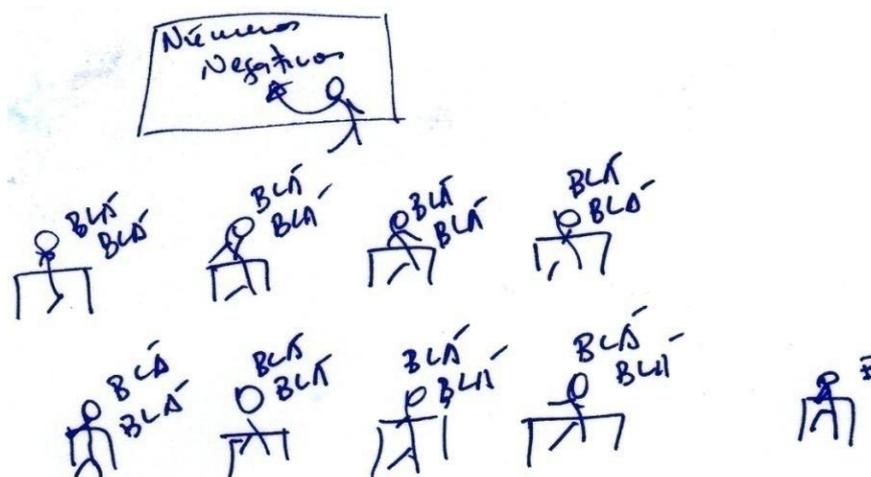
Apontamos que a dúvida eterna relatada pelo professor 07 também é referida por outros professores que vivenciaram a inserção de alunos surdos em suas turmas em escolas regulares. Nessa via, diante da inclusão desses alunos alguns docentes sentem-se diante de um dilema que suscita uma tomada de decisões e: “Diante da impossibilidade de tomar decisão adequada à situação que se lhe apresenta, muitas vezes, os professores são invadidos por uma sensação de fracasso ou de dúvida.” (OLIVEIRA, M., 2008, p.191).

Entendemos que este professor 07 dimensiona a sua imagem como um docente angustiado e que se vê diante de um quadro em branco. Analisamos que este quadro pode simbolizar, nesta ocasião, os demais recursos didáticos e

metodológicos pertinentes ao ensino do aluno surdo que estão “passando em branco”, ou seja, sem mediar atividades significativas e inclusivas. Descrevemos ainda que, próximo ao quadro, se encontra uma caixinha, denominada de *caixa da sabedoria* que, por sua vez, mesmo estando ao alcance do docente representado, ela não é acessada.

A professora 09, por sua vez, traz para o debate a contradição vivenciada no processo de inclusão escolar, concebido como inclusivo e materializado na prática de modo excludente. Nesta ótica, observemos o desenho a seguir:

A prática escolar contraditória



Desenho 08 (Elaborado pela Professora 09).

A professora atribuiu à inclusão o **sentido de frustração e limitação** por parte dos professores. Além disso, ao explicar seu desenho destaca a **contradição da prática** na “inclusão escolar”, pois aponta que os alunos ouvintes conversam entre si, enquanto ela ministra sua aula, e a aluna surda, identificada pela letra B⁷⁰, está isolada.

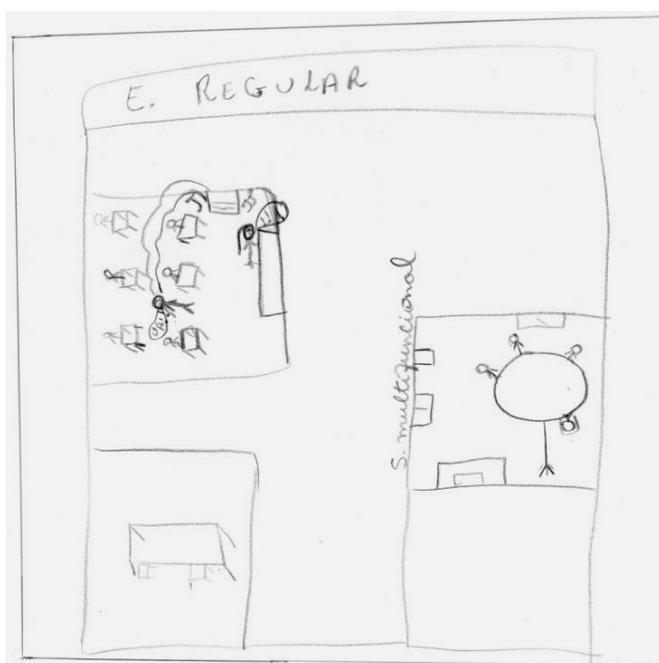
Desse modo explica: “na turma o que mais tem é barulho, não sei se ela consegue captar. Uma contradição: barulho aqui, e aqui, o silêncio, uma acomodação” (P09). Assim, **a aluna surda é representada nos sentidos de**

⁷⁰ Localizada no canto direito do desenho 08.

silêncio e acomodação, enquanto os alunos ouvintes dimensionados na ação de produzir barulho, haja vista que interagem.

A professora 10, que atua na sala multifuncional, também considera que apesar de tentar, as suas atividades desenvolvidas não são inclusivas “totalmente” (P10). Vale destacar que ao elaborar sua representação sobre o aluno surdo é a única docente que faz referência à sala multifuncional. Vejamos no desenho a seguir:

A sala regular e a sala multifuncional



Desenho 09 (Elaborado pela Professora 10).

Segundo a professora 10, seu desenho: “representa a professora falando e o surdo em pé sem entender nada!” (P05). Diante disso, debatemos que, 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.

Trazemos também para o debate as disposições dos mobiliários e a prática pedagógica representados na “sala regular” e na “sala multifuncional”, as quais também constatamos por meio de observações. 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!”.

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

Analisamos diante das observações, das falas e dos desenhos apresentados a existência de pouca articulação do trabalho desenvolvido na sala multifuncional com o trabalho dos docentes da sala regular.

O professor 03, por sua vez, afirma considerar *em parte sua prática inclusiva*, pois compreende que a aluna da 5ª série não “alcança” o conhecimento de suas disciplinas História e Estudos Paraenses. Ele atribui essa dificuldade as condições da própria aluna: “ela não foi totalmente eficiente por causa da deficiência dela”. Já ao referir-se a aluna da 6ª A, argumenta que promoveu atividades consideradas inclusivas.

Em virtude disso, ao elaborar seu desenho, o professor 03 representou a **barreira na comunicação** enfrentada por ele com relação à sua aluna surda da 5ª série, a qual não é oralizada. Observamos a materialização dessa barreira na imagem abaixo:

A barreira na comunicação



Desenho 10 (Elaborado pelo Professor 03).

O professor 03 atribuiu à inclusão **o sentido de prejuízo para o aluno surdo e incapacidade referente às dificuldades enfrentada pelos professores**. Afirmou que a questão da comunicação é fundamental para a aprendizagem e expôs que na primeira situação do desenho 10, registrou a aluna surda oralizada com o qual considera estabelecer uma comunicação, haja vista que na sua compreensão essa aluna entende o que ele fala. E na segunda situação, registrou um **muro que simboliza a barreira na comunicação**, este impedimento o separa de sua outra aluna surda que não oraliza e nem realiza leitura orofacial.

A professora 05, semelhantemente, considera essa polarização em relação às duas alunas surdas. Desse modo, a docente afirma perceber que a aluna da 6ª série está aprendendo, enquanto, concernente a aluna da 5ª série, assume não conseguir alcançá-la. Assim, expressa:

A gente percebe que a aluna da 6ª sabe ler. E às vezes ela ouve e lê os lábios. Então, eu vejo que ela entende, quando estou explicando, que eu leio um texto, que agente vai discutir, ela fica prestando atenção. Ai, através da expressão do rosto dela, tu percebe que ela está entendendo. Agora a aluna da 5ª, não consigo alcançar. (P05).

Percebemos na assertiva desta docente que ela não considera a experiência visual na interação com ambas as alunas. Com relação à primeira aluna chega até a afirmar que “às vezes ela ouve”, bem como exerce uma valorização da oralização dessa aluna: “e lê lábios” (P05). Em contrapartida, em referência a sua outra aluna surda, apenas define que não “alcança” a sua aprendizagem, sem tecer estratégias para a comunicação e o ensino.

Vale ressaltar que a compreensão e valorização da oralização como promotora da comunicação esta baseada na perspectiva do ouvintismo e não atende ao anseio e necessidade social e linguística da pessoa surda (SKLIAR, 1999; 2001).

Somando-se a isso, novamente identificamos a ausência do debate do papel da Libras na educação da pessoa surda, pois mesmo diante de uma política bilíngue no Brasil, a língua de sinais foi silenciada nas representações, deixando implícita a falta de familiarização com a mesma nas práticas “inclusivas” na sala regular (QUADROS, 2003; 2005).

Assim, salientamos nas representações dos professores 03, 06 e 09 objetivadas na elaboração de seus desenhos, a exclusão-negação das pessoas surdas, bem como não se destaca o papel da Língua Brasileira de Sinais na educação desses sujeitos.

O professor 07 inferiu que suas atividades são *pouquíssimas inclusivas*. Analisou que quando a professora da sala multifuncional está acompanhando os alunos surdos, ele considera que as atividades têm resultado positivo, mas quando ela não está presente “fica muito complicado” (P07).

Inferimos, a partir destes dados, que a exclusão-negação imbuí o olhar desses docentes sobre o outro, **o surdo**, na medida em que é ancorado como: **prejudicado; silenciado; acomodado; que carrega dúvida eterna**; bem como esta negação permeia a suas concepções de prática docente inclusiva, haja vista que referem às suas **ações educativas** os sentidos de: **angústia; necessidade de socorro; dúvida eterna; contradição; frustração; e complicação**.

5.3.7. Dificuldades e Avanços na inclusão escolar de alunos surdos

As Representações Sociais orientam ações e, desse modo, os sentidos e imagens dimensionados, sobre o objeto representado, ganham a materialidade no cotidiano, mobilizadas dos discursos às práticas, nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Ao serem indagados sobre como se relacionam com suas turmas os docentes, em sua maioria, consideraram que estabelecem boa relação, com exceção da professora 09, a qual foi enfática ao afirmar que sua relação com a turma da 6ª série não é satisfatória para ela. Vejamos na assertiva a seguir:

Eu não considero que eu tenho um bom relacionamento. É uma turma muito infantil e eles fazem da sala de aula o complemento, a extensão da casa. Eles se esquecem de estudar para continuar brincando. Eu não consegui fazer com que isso diminuísse e refletiu muito no resultado da prova. E se outra disciplina consegue burlar isso, vai tirar por menos. Matemática não tem como. Isso vai aparecer em matemática, principalmente porque não tem como em matemática, passar a mão por cima de certas coisas. Não há como! Então como essa turma, nada especificamente com a aluna surda, mas a

turma como um todo... Eu já tive várias outras turmas, em que eles brincavam, mas eles não esqueciam de que estavam estudando. Acabavam de estudar, brincavam um pouquinho... Mas continuam estudando. Essa turma não! Essa turma esqueceu-se de estudar. Então isso é um obstáculo. (P09).

Em nosso processo investigativo, percebemos que a relação dos docentes do ensino regular com seus alunos surdos é superficial, exceto a professora da sala de recursos multifuncionais, haja vista que considera estabelecer sua relação com os discentes pautada em troca e liberdade, de maneira descontraída e lúdica, mediada pelo ensino e uso da Língua Brasileira de Sinais. Conforme expõe:

A gente brinca, a gente acha graça, eles contam histórias, tem essa liberdade, tem essa troca. Inclusive usando sempre a Libras, porque eles estavam acostumados a usar a oralidade. E eu procuro nunca falar na oralidade com eles, eu sempre procuro usar a Libras para que eles tenham com quem utilizar e exercitar o que está sendo ensinado aqui. (P10)

Entre os demais professores, 06 e 07 ao serem indagados a respeito da relação estabelecida com suas alunas surdas, teceram as seguintes ressalvas:

A aluna da 5ª série tem uma dificuldade de letramento, mas assim no geral ela tem um bom rendimento. (P06).

Eu acho que por a aluna da 6ª série ouvir um pouquinho existe uma aproximação maior. Já no caso da aluna da 5ª série existe a preocupação maior com ela do que com a outra porque eu não sei me comunicar com gestos com ela, e ela também tem uma dificuldade porque não escuta nada. No caso da aluna da 6ª série não, falo um pouco mais forte com ela, ela absorve alguma coisa... E um detalhe, ela chega a perguntar. Algumas coisas ela pergunta. Já no caso da aluna da 5ª série é diferente. (P07).

Novamente a habilidade, por parte da aluna da 6ª série, de oralizar e de realizar leitura orofacial é dimensionada como um fator positivo: “absorve alguma coisa” (P07), em oposição à falta de interação com a aluna da 5ª série.

A professora 09, que afirmou anteriormente não ter uma boa relação com a turma da 6ª série, na qual tem uma aluna surda, concernente à sua relação especificamente com esta última, afirma que:

É uma relação distante. Por dois motivos, eu acredito. Primeiro porque como eu estava-me degladiando com os outros, tentando controlar os outros, eu não conseguia dar atenção para ela. Ela por sua vez também não me pressionava, não “encostava” em mim. Você tem que aproveitar as oportunidades. Você não pode se fechar! Então ela teria que fazer o papel dela como estudante. Pensar na casa dela, tentar ler, estudar: “Olha na minha casa eu não consegui entender isso. Eu quero que a senhora se sente aqui!”. Se ela forçasse isso de mim, eu com certeza. Eu sabia que ela estava ali, mas não consigo acessá-la, chegar até ela, porque quando eu chego, eu tentava chegar até ela, o restante, eu a deixava, para tomar conta do resto. (P10).

Problematizamos a compreensão de que a aluna surda deveria “encostar”, “forçar”, quando a própria docente exprime que sente dificuldade de ter acesso a essa aluna, pois considera que ela se fecha. Podemos retomar ainda, que a mesma professora, evidenciou uma postura de quem também se “fecha” diante da turma da 6ª série, considerada por ela como “infantil” e que se “esquece de estudar”. Portanto, delega a sua aluna a responsabilidade sobre a aproximação, mas pontuamos que esta aproximação necessita de reciprocidade da sua parte.

Neste sentido, apontamos mais uma vez a delegação ao próprio aluno pelo seu sucesso, evidenciando assim, uma concepção integracionista em relação à aluna surda.

Ao serem impelidos sobre as *dificuldades* enfrentadas no trabalho com seus alunos surdos os docentes destacaram os seguintes sentidos: (a) *preocupação com a comunicação (P01)*; (b) *apenas copia, mas não interpreta o texto (P03)*; (c) *a realização de atividades que envolvam pesquisa por parte dos alunos (P04)*; (d) *trabalho que envolva socialização e discussão (P05)*; (e) *atenção para ficar de frente (P06)*; (f) *o uso de ditado (P08)*; (g) *entender a pessoa surda (P09)*; (h) *falta e recursos (P01)*; e (i) *angústia, frustração e decepção (P07)*. Vale registrar que apenas a professora 02 afirmou: “nunca tive dificuldades.” (P02).

O professor 01 afirma que sua dificuldade central em relação ao trabalho com o aluno surdo refere-se à *comunicação* e, neste sentido, explica: “tenho uma preocupação com ele assim, que ele possa acompanhar os demais, ter o conhecimento dele, que é direito igual aos outros. Então, a comunicação é o fator principal e eu tenho essa preocupação.” (P01).

Como estratégia diante desta barreira, o professor 01 expõe que procura “falar de frente, às vezes fazer alguns gestos, a gente conversa com uma pessoa normal, fazer os gestos a gente fala alguma coisa. Eu tento de alguma forma.” (P01). Consideramos que mesmo apontando a preocupação com a comunicação, apenas o cuidado de falar de frente não assegura que o aluno surdo tenha condições de acompanhar as atividades com os demais alunos ouvintes, haja vista que sua escolarização também prescinde de recursos visuais.

O professor 03 aponta que sua maior dificuldade se refere à indisciplina e a inquietação dos alunos ouvintes, quanto às alunas surdas, mais uma vez afirmou que “com a aluna da 6ª série não tenho dificuldade” (P03). Já com relação à aluna da 5ª série, pondera que:

Ela copia as atividades do quadro, mas ela copia da outra amiga dela a atividade. Só copia, até falo “pessoal vamos fazer a atividade individualmente, porque no futuro não vai ser assim. Uma prova de vestibular, quem vai fazer é você não o seu vizinho do lado”. Então, tem que fazer a prova e não copiar. Eles têm muito isso de copiar do outro, atividade “empresta aí”. É assim! Copia até errado às vezes, até palavra errada, eu vejo lá copiada. Ela não realiza, porque ela não sabe, não consegue ler, interpretar aquele texto. Ela copia. Isso que ela faz! (P03).

Analisamos que **a aluna surda** da 5ª série é **compreendida como “copista”** e que não realiza suas atividades por não saber interpretar o texto, mas o professor 03 não aponta estratégias para superar tais dificuldades.

Botelho (2010, p.22) expõe que não saber ler e escrever representa estar em uma posição inferior, haja vista que: “O ler e escrever é avaliado em um mercado de bens simbólicos”. A autora afirma ainda que no caso dos surdos essa imagem inferiorizada de si mesmos pode reverter-se em temor diante da avaliação do ouvinte, gerando uma resistência a interação e participação.

O professor 04 apontou que a sua maior dificuldade compreende *a realização de atividades que envolvam pesquisa por parte dos alunos*. Explica que:

Eu acredito que a maior dificuldade é quando eu trabalho a questão de pesquisa com eles. Geralmente aqui se trabalha com pesquisa, trabalhos práticos, experimentações. E quando eu tenho qualquer atividade dessa natureza eu sinto uma dificuldade muito grande. Inclusive na preparação do aluno para que ele possa apresentar. Por exemplo, se eu trabalho o seminário, se esse aluno está incluindo no seminário, se ele não consegue falar, fica muito difícil para que ele possa desenvolver juntamente com os demais a apresentação. Quando é pesquisa, é a mesma dificuldade, porque geralmente se faz pesquisa e se apresenta. E eu sinto muita dificuldade quando eu tenho um trabalho prático, de pesquisa com eles. (P04).

Destacamos na assertiva do professor 04 a sua dificuldade em relação à exposição dos alunos surdos e a interação desse aluno no grupo. O docente concebe que como estratégia para superar essa dificuldade: “seminário, geralmente quando você tem trabalho em equipe eu sempre digo ‘olha já que não tem condições, então você desenvolve outra atividade’. Elas acabam fazendo outra atividade que não seja de apresentação.” (P04). Podemos analisar que essa estratégia, adotada pelo docente, constitui-se em uma exclusão do aluno surdo, concebido como sem condições de desenvolver uma apresentação.

Outra dificuldade, apontada pela professora 05, *compreende atividades realizadas com textos, nas quais necessite que os alunos socializem e discutam*. A docente em questão alega que procurou superar esta dificuldade da seguinte maneira:

Eu fiz individual e dei para a aluna da 5ª um texto e uma atividade e eu fiquei desesperada porque ela olhava, olhava e a colega de turma disse: “tia ela não está entendendo nada! É que ela não sabe ler”. Eu disse: “vai atrás da professora da sala multifuncional, por favor!”. E a professora estava ocupada com outro aluno. Eu fiquei desesperada! Então, disse para a aluna: “calma!”. Eu tirei dela (a atividade), e disse para ir sentar do ladinho da colega. Eu disse: “tenta conversar com ela de algum modo”. Olha é uma situação! (P05).

Destacamos, porém que delegar a colega a responsabilidade de “tentar conversar” com a aluna surda não é uma estratégia necessariamente inclusiva, revelando assim a fragilidade das práticas desenvolvidas na inserção do aluno surdo no ensino regular.

Para o professor 06 a principal dificuldade corresponde à necessidade de *falar de frente para o aluno surdo*: “a preocupação com a postura, às vezes a gente está explicando, tem que estar sempre de frente, então sempre está falando de frente para eles entenderem um pouco mais.” (P06). Na perspectiva de superar esta dificuldade, o docente procura “policiar-se” e exemplifica em suas observações que: “se eu for lá para o fundão, percebo que elas ficam assim... Ai, eu já volto!” (P06).

O professor 07 expõe como sua maior dificuldade: “é a angustia que eu sinto! No caso da aluna surda não absorver aquilo que eu faço. Essa para mim é a maior dificuldade, chega até ser um pouco de frustração!” (P07). Em prosseguimento explica que considera não superar esta dificuldade, pois:

Na verdade se torna uma barreira porque a questão da forma de comunicação com o aluno e é difícil. Alguns períodos que eu tive, de uma forma mais próxima, foi à colega que trouxe no início do ano. Ela usou 40 minutos com a gente, ela repassou os símbolos para nós, fizemos alguma atividade rapidamente, mas foi só. Então é difícil você superar essa barreira. (P07).

Desse modo o professor problematiza a *falta de formação continuada*, haja vista que alimenta os sentimentos de *angústia* e de *frustração* diante da demanda de desenvolver uma prática pedagógica com o aluno surdo. A professora 08, por sua vez, aponta como dificuldade enfrentada o uso do ditado. Ela explica que adota a estratégia de solicitar como pesquisa no dicionário, as palavras que utilizaria no ditado.

A professora 09 destaca primeiramente a sua dificuldade de entender sua aluna surda, bem como suas lacunas diante da especificidade da surdez:

Não sei como ela aprende. Nas poucas oportunidades que eu observo, percebo muitas falhas em conceitos matemáticos,

mas não sei por que ela tem essas falhas. Eu não sei se a falha está em matemática ou se a falha está na forma de comunicação, devido ela precisar de um atendimento diferenciado e eu não saber qual é. Eu vejo que o aprendizado matemático dela não é bom. Agora qual o motivo disso eu não sei. (P09).

No que tange às estratégias empregadas para superar tais dificuldades, a docente afirma que: “Não houve tempo para isso. Nem sei como fazer isso!” (P09).

Para a professora 10, a falta de recursos é a principal dificuldade. Neste sentido, afirma que ela mesma compra e até chega a confeccionar alguns materiais. E nessa via, problematiza:

Eu geralmente compro os meus materiais. Uso o que a gente tem aqui, sabe aquele “jeitinho brasileiro”, vou adaptando, faço adaptação. O que veio de recursos em Libras foram dois jogos, dois jogos de dominó em libras: só! Como é que eu vou fazer um trabalho durante o ano letivo com dois jogos? (P10).

Assim, dentre as dificuldades e estratégias buscadas para superá-las, vislumbramos a discussão de aspectos como: formação docente; recursos materiais e metodologias apropriadas; necessidade de confeccionar recursos apropriados; e sensibilização.

Em relação aos avanços conquistados, os docentes apontam as seguintes perspectivas: (a) não identifica avanços (P01; P03; P04); (b) não houve adaptação (P06); (c) não obteve avanços (P9); (d) obteve avanço relativo (P07); (e) obteve avanços (P05; P08; P10); e (f) considera que tudo é positivo (P02).

Os professores 01, 03 e 04 consideram que não puderam avaliar os avanços, respectivamente, pelos seguintes motivos: não teve tempo para identificar, argumentando que trabalha há pouco tempo na escola; não parou para prestar atenção, pensar, analisar; e não consegue avaliar se houve avanço.

O professor 06 discute que “não houve adaptação” e aponta que a falta de formação continuada contribui para a limitação dos docentes, constituindo-se assim em um dos entraves para a conquista de avanços. Nessa via, expressa:

A professora da sala multifuncional até fez um mini-curso para a gente, mas não influenciou tanto assim, a gente pega dicas com ela do que a gente pode fazer, o que não pode, a gente fica muito limitado! Ainda não tive uma adaptação por minha parte, para mim é o básico do básico que eu to fazendo... (P06).

À semelhança do professor 06, o qual se considera *muito limitado*, a professora 09 foi enfática ao afirmar que *não houve avanços* e considerou sobre as suas limitações no trabalho com a aluna surda:

O motivo eu não sei dizer! Não sei se a falha está porque a matemática é difícil para todos ou se precisa de mecanismos diferenciados para que ela compreenda, ou ela compreende e eu não estou sabendo me dirigir a ela. Não sei dizer o motivo, mas nunca consigo obter as respostas que eu gostaria. (P09).

Para professor 07 o *avanço foi relativo*, haja vista que polariza o rendimento de suas duas alunas surdas. Assim, pondera que o caso da aluna da 5ª série é “muito mais complicado”, por isso não avançou e nem ao menos sabe se ela foi aprovada. No que concerne à aluna da 6ª série, considera como grande avanço ela ser aprovada e ainda compara o seu rendimento com os demais alunos ouvintes:

Eu acho que ela passou de ano para a 7ª série com essa dificuldade, enquanto tem alunos que não tem essa dificuldade e ficam reprovados, ficam em recuperação. Eu acho que o que me frustra menos no caso dela é que ela conseguiu alguma “coisinha”. No caso da aluna da 5ª série não sei nem se ela passou. (P07)

Quanto às professoras 05, 08 e 10, as quais consideram ter logrado avanço em suas práticas, ressaltaram, respectivamente, os seguintes aspectos relacionados ao trabalho com o aluno surdo: (a) melhorou o interesse por parte da discente da 5ª série; (b) antes as alunas surdas não entendiam a explicação, hoje se superaram; e (c) a aquisição de segurança.

A professora 05 considera que *ambas as alunas surdas avançaram*. Mas enfatiza que a mudança relativa à aluna surda da 5ª série, pois inicialmente ela

demonstrava recorrente desinteresse e aborrecimento em sala de aula e, aos poucos procurou aproximar-se da professora em questão. Neste sentido, a docente relata:

Você via que ela se aborrecia muito nas minhas aulas. Ela não queria. Interesse com nada! Ela não queria estar envolvida com nada. Mas hoje ela já tenta, já fica assim olhando. E outro dia ela foi lá à minha mesa e tentou de alguma maneira falar comigo e eu ia escrevendo devagarzinho. Já teve avanço sim. Com a outra aluna da 6ª série, então, nem se fala. Ela corre atrás. (P05).

A professora 08 avalia que *logrou avanço*: “melhorou, com certeza! (P08). Ao tratar sobre o desenvolvimento das alunas surdas em suas atividades, argumenta que: “antes elas não entendiam, aí eu tinha que voltar explicar, conversar. Hoje em dia, elas já se superam” (P08).

A professora 10 considera que “melhorou bastante!” (P10), mas a ênfase deste avanço é atribuída à aquisição de segurança de sua parte. Assim, expressa a segurança adquirida na prática, por meio da própria superação, bem como aponta a necessidade de formação continuada para mediar seu aprimoramento profissional:

Antes, logo que eu comecei a trabalhar com o aluno surdo, eu me sentia muito insegura e ficava insegura em fazer algum tipo de atividade para eles. Hoje, eu não sinto mais essa insegurança. Hoje, eu faço uma atividade para eles, eu mesma elaboro. Muitas vezes eu mesma imprimo e desenvolvo atividade com segurança porque eu domino o que eu estou fazendo. Eu tenho segurança no meu trabalho. Mas eu sinto falta de cursos onde eu possa estar aprimorando. (P10).

A professora 02 destacou-se por representar a única docente a pontuar em sua prática *extrema positividade*: “tudo é positivo que a gente faz em sala de aula!” (P02). Ainda sobre os avanços alcançados, a docente avalia que a aluna surda da 6ª série é participativa: “acho interessante nela, o tratamento dela com os colegas. Ela quer participar, quer ler (...). Sempre olho o caderno dela. Ela faz todas as atividades.” (P02).

Já sobre os avanços em sua prática, destacou que procura atualizar as atividades, de maneira que articulou os textos utilizados em um curso de formação continuada do qual participou, aplicando-os nas suas aulas, obtendo assim bons resultados com os alunos: “peguei muitos textos do curso que eu fiz do gestar e empreguei com eles, inclusive cartazes que eles fizeram. Estudamos sobre os gêneros, que eu nunca tinha trabalhado assim (...) foi um avanço.” (P02).

Percebemos que os docentes assumem perspectivas diferenciadas em relação aos avanços nas práticas com suas alunas surdas, experiências que podem interferir diretamente sobre as expectativas de aprendizagem relacionadas às mesmas, bem como a visão que tem de si próprios diante da responsabilidade sobre a aprendizagem delas, conforme apresentaremos a diante.

5.3.8. Responsabilidade e expectativas sobre a aprendizagem dos alunos surdos

As representações servem para nortear as práticas pedagógicas, de modo que se o professor atribui ao aluno com necessidades educacionais especiais baixas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, reforça assim, compreensões e práticas limitantes. Contudo, a presença deste aluno pode provocar mudanças a partir da assunção de uma postura de problematização do contexto e das condições oportunizadas pela escola, mediando assim, a construção de práticas comprometidas éticas e politicamente com a aprendizagem o desenvolvimento psicossocial dos educandos.

No que tange à responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno surdo, os docentes consideraram as seguintes perspectivas: (a) *é uma atribuição do professor especialista (P01)*; (b) *é uma atribuição do professor de sala de aula (P10)*; (c) *é uma atribuição da dupla - professor especialista e professor do ensino regular (P03; P08)*; (d) *uma soma (P02)*; (e) *parceria (P04)*; (f) *um conjunto (P05)*; e (g) *compete a todos (P07; P09)*.

Considera o professor 01 ser a aprendizagem do aluno surdo *responsabilidade do “especialista”*. Ele afirma que também se sente de algum modo

responsável, mas enfatiza que fica “com aquele vazio de não esta atendendo porque se trata de uma outra linguagem” (P01).

Em vista disso, o docente expõe que em sua prática com sua aluna surda, na 5ª série, tem uma grande preocupação e a falta de preparo o incomoda muito. Assim, argumenta que “para poder fazer com que ela avance, eu teria que dispor dos recursos, de Libras.” (P01).

O docente em questão problematiza como a implementação da inclusão escolar vem sendo conduzida, na medida em que as políticas públicas são elaboradas, mas falta uma continuidade do projeto à ação:

Os projetos de governo adotaram. Ele tem que adotar mecanismos, meios para que isso possa dar certo. Qualificando professores ou o especialista. É igual como a gente vê hoje nas escolas, tem uma lei que tornou obrigatório o ensino de uma língua estrangeira a partir do 1º ano do ensino fundamental. E cadê os profissionais? Não tem. E essa lei já está em vigor. Quer dizer o governo entrou com um projeto, mas não criou, não qualificou os professores e nem contratou especialista. (P01).

A assertiva critica do professor é pertinente à nossa discussão, pois as políticas públicas traçadas na perspectiva da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, dentre eles o surdo, nosso foco de investigação e debate, prescindem de investimento em formação continuada e contratação de profissionais especializados. Contudo, não podemos deixar de apontar o equívoco deste docente ao delegar prioritariamente ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno surdo.

A professora 10 compreende que é uma *responsabilidade do docente que atua com o aluno surdo em “sala de aula”*, em prosseguimento argumenta que ela enquanto professora da sala multifuncional tem um papel complementar, representando um elo entre o aluno surdo e o professor. Conforme afirma a seguir:

Eu acho que o responsável é o professor da sala de aula. Ele é quem domina a matéria dele. Ele que domina o que ele está fazendo. As atividades são responsabilidade dele. Eu estou só

aqui para contribuir. Eu me considero o elo entre o desenvolvimento do aluno e o trabalho do professor. Então eu me considero a ligação entre os dois, onde eu tenho sempre, eu preciso estar sempre vendo como o professor e vendo como o aluno principalmente... Colocando-me na posição de aluno, para que o trabalho flua com tranquilidade. (P10).

Já os professores 03 e 08 consideram ser uma atribuição da *dupla: professor especialista e professor do ensino regular*. A esse respeito, a professora 08 tece a assertiva sobre a responsabilidade para com a aprendizagem do aluno surdo: “o professor que trabalha com ele. E no caso como eles têm a avaliação com a professora da sala multifuncional, seria ela e a parte dos outros professores em sala de aula. Com certeza os dois!” (P08).

O professor 03, por sua vez, afirma que os dois profissionais são responsáveis, mas pondera que em casos de surdez profunda e severa denominada por ele como “deficiência total” a professora da sala multifuncional (referida como técnica) é a profissional diretamente responsável. Nesta via, prossegue delegando a partir de sua experiência: “no caso da aluna da 5ª, só a técnica mesmo porque eu não tenho habilidade para me comunicar com ela, mas a aluna da 6ª, eu já posso diretamente porque ela escuta o que eu falo um pouco, então eu que sou o responsável.” (P03).

A professora 02 traz para o debate a responsabilidade em relação a sua aluna surda com o sentido de *soma*: “além do professor, do interesse dela, acho que a família é importante para estar apoiando e tem o trabalho da coordenadora. Tudo é uma soma! (P02). Esclarecemos que a coordenadora citada, refere-se à professora da sala multifuncional, assim designada pela professora em questão.

À semelhança, o professor 04 explora o sentido de *parceria*, pois considera que compreende uma articulação entre: “a técnica específica que atende diretamente e juntamente com a equipe de professores e com a equipe de técnicos. A gente trabalha como se fosse uma equipe, então um auxilia o outro. Todos são responsáveis. (P04)”.

É pertinente esclarecer que a primeira técnica, ao qual o docente faz referência como específica, corresponde à professora da sala de recursos multifuncionais, a segunda referência a equipe de técnicos, compreende os

pedagogos e pedagogas lotados nas funções de coordenador pedagógico ou de administrador escolar.

Expressa a professora 05 a visão de *conjunto*, o qual engloba: “a escola, a coordenação, a direção, os professores e os próprios alunos porque se eles não se incluírem, não perceberem, olha eu tenho essa deficiência, mas eu posso. Não adianta pessoas capacitadas. É todo um conjunto!” (P05). Assim, esta docente, além da visão de coletividade da comunidade escolar, traz para o debate a compreensão de *empoderamento do aluno*, na medida em que ele precisa responsabilizar-se pela sua aprendizagem.

A professora 10 também trata de *empoderamento* da pessoa com necessidades especiais quando afirma que a responsabilidade sobre a aprendizagem compete à:

Todos, inclusive o próprio deficiente. Ele também é responsável por isso. Ele não pode vestir a “camisinha do coitado”. Já que ele resolveu está aqui, ele tem que vir a luta. O professor, a escola, os políticos, o motorista de ônibus, o cobrador, o servente... Todo mundo. Porque a gente não apreende só conteúdo matemático, a gente aprende comportamentos, valores. E essas pessoas ensinam para a gente. (P09).

O professor 07 corrobora com a assertiva de responsabilidade e cooperatividade entre a comunidade escolar, pois compreende que: “Todos! A escola, nós professores, a família também é importante!” (P07), mas enfatiza que: “se não tiver preparação é difícil! Eu acho que deveria partir tudo aqui da escola, acho que o poder público tem que dar conta disso. E agora infelizmente tem essa dificuldade que enfrentamos. (P07).

Em consonância com a problemática da responsabilidade, apresentamos neste debate as *expectativas de aprendizagem* elaboradas mediante a prática pedagógica com os alunos surdos, de modo que os docentes apontam as seguintes compreensões: (a) *insuficiente* (P09); (b) *regular* (P01; P04); (c) *expectativa dicotomizada* (P03; P07; P08; P10); e (d) *expectativa na dimensão positiva* (P02; P05; P06).

A professora 09 considera o rendimento de sua aluna surda como *insuficiente* e infere que provavelmente esta aluna ficará em dependência. A docente afirma que nutria inicialmente a expectativa dessa aluna surda, avalia que tinha tudo para deslançar: “via que ela era a pessoa indicada para avançar, mas agora, no final do ano, não vejo assim. Em termos da disciplina, eu não vi o avanço em função de tudo: de eu não saber lidar com ela, de não saber entender como ela aprende. Eu não sei!” (P09). Diante dessa declaração, problematizamos que o não avanço é fomentado na ausência de metodologia adequada às especificidades da aluna surda.

Os professores 01 e 04 inferiram a aprendizagem das alunas como *regular*. Este último argumenta que com mais tempo disponível poder-se-ia conquistar um avanço significativo:

Se elas tivessem mais tempo, eu acredito que teriam avançado muito mais do que já avançaram este ano porque nós acabamos recebendo essas alunas da 5ª série em diante. Eu acredito que se a escola estivesse trabalhando desde 1ª série, como já trabalhou anteriormente, e nós tivéssemos a presença da técnica desde os primeiros anos, quando essa base toda é construída, elas já teriam superado todas as dificuldades que apresentam hoje em dia na sala de aula. Então é um processo! Eu acredito que como elas chegaram este ano, vamos poder avaliar daqui há dois ou três anos, quando elas tiverem concluindo, o que foi feito de positivo e o que nós precisamos refazer e repensar, já que elas iniciaram este ano com a gente. (P04).

O professor 04 aponta que apenas quando essas alunas chegarem à conclusão do Ensino Fundamental obter-se-á subsídios para avaliar o que foi desenvolvido de modo positivo, bem como os aspectos que necessitam ser repensados e refeitos. Entretanto, é pertinente ponderar que o fluxo dos alunos não nos permite procrastinar somente ao final do Ensino Fundamental a efetivação da avaliação sobre os avanços de modo mais efetivo, haja vista que a progressão de uma série para outra pressupõe uma análise do que o aluno conquistou e o que ainda necessita avançar.

Não podemos deixar de registrar que a noção de que com mais tempo disponível as alunas conseguiriam avançar consideravelmente, corrobora com a

expectativa de investimento em recursos, pois o tempo de atividades desenvolvidas junto às alunas surdas prescinde o emprego de recursos visuais e da língua Brasileira de Sinais, pertinentes às suas especificidades como pessoas surdas.

O professor 01 também considera a aprendizagem de sua aluna surda da 5ª série *regular* e define que com ela “é complicado!” (P01). Relata o docente que trabalhou pouco tempo com a aluna surda:

Não chegaram há três semanas. Não dá assim para fazer uma avaliação (...). Acho que foi regular porque avaliando as notas dela anterior na minha disciplina, ela até tirou uma média um pouco a mais, que as anteriores. Avaliando pela questão da nota, ela tinha notas inferiores. Eu acredito que o avanço dela foi um processo de aprendizado. Foi um pequeno avanço dentro da condição dela. (P01).

Desse modo, o professor aponta que obteve avanços com relação as suas alunas e considera que ainda poderia ter avançado mais, caso as atividades considerassem as necessidades do aluno surdo. Assim, o docente problematiza:

Eu acho que poderia aprender na realidade, eu acho assim que é a parte escrita, se ele já for alfabetizado, ele avançar nesse ponto. Mas ele ficar, se não tiver a explicação devida, eu acredito que a parte assim textual, fica mais fácil dele ver e poder avançar. Agora acho que ele sai no prejuízo. (P01).

Podemos analisar que o professor demonstra compreender que a aprendizagem da pessoa surda perpassa pela experiência visual, entretanto em sua prática cotidiana considera este trabalho complicado, haja vista que não consegue correlacionar sua assertiva sobre a visualidade com as ações que desenvolve.

Já os professores 03, 07, 08 e 10 expressaram uma *expectativa dicotomizada* em relação as suas alunas surdas. O professor 03 considera que a aluna da 6ª série tem condições de “ter um conhecimento, vai progredir!” (P03). Ele justifica que o aprendizado desta aluna foi satisfatório porque existe comunicação entre ambos, o professor e a aluna surda. Concernente à aluna da 5ª série não vislumbra o mesmo

avanço, pois o aprendizado “não foi suficiente (...), não vejo isso por enquanto.” (P03) e não faz referência a sua interação com a última aluna.

O professor 07 também trata dessa dicotomia entre as alunas surdas: a da 6ª série “tem uma possibilidade maior de chegar lá!”, mas para a da 5ª série “é mais complicado!”. Assim, expõe:

Acho que a aluna 6ª série tem uma possibilidade maior de chegar. No caso dela eu uso muito essa expressão chegar! Quando digo chegar é chegar um dia a uma universidade, até porque hoje tem a questão das cotas. Eu acho que ela tem uma possibilidade maior. No caso da outra aluna, da 5ª série, é mais complicado. Não é a questão que eu não a veja, pelo fato dela ter a dificuldade maior, também isso vai depender muito delas e pelo fato delas serem retraídas. Mas também ela pode fazer essa parte dela. Ela vai saber que tem as cotas. É um caminho difícil, mas eu vejo... (P07).

O professor 07 aborda que “a aprendizagem é um ponto que tem que ser trabalhado mais.” (P07). Este docente compreende que a Educação Inclusiva prioriza outros elementos que não a aprendizagem, haja vista que a convivência na escola regular, fora do espaço das turmas especiais, ganha maior relevância:

Eu acho que a inclusão, está incluindo outros elementos. Essa questão da aprendizagem, essa preparação para que elas cheguem um dia a uma universidade... Quando pensaram na educação inclusiva, em acabar com as turmas especiais, eles pensaram em outros elementos não na aprendizagem em si para chegar lá um dia, na universidade. (P07).

Discutimos que esta visão é equivocada, haja vista que além da permanência, a educação inclusiva propõe a superação das “barreiras de aprendizagem” (CARVALHO, 2008). Sendo assim, a aprendizagem é um dos focos de discussão da inclusão escolar e não pode ser secundarizada.

A professora 08 destaca que a aprendizagem de suas alunas surdas “é escrita. Não tem a questão oral!” (P08). Somando-se a isso, à semelhança dos docentes anteriores, 03 e 07, também polariza que a aluna surda da 6ª série “tem um bom desenvolvimento”, enquanto a da 5ª série “é mais tímida. Fica mais no lugar

dela, mas ela também faz as atividades” (P08). Assim, a docente tece uma dicotomia entre as alunas surdas com referência na interação delas:

A da 6ª tem um bom desenvolvimento em sala de aula, nas atividades mesmo, fico “besta” com ela, porque ela se supera, às vezes é até um pouco melhor do que os outros. Já a da 5ª é mais tímida. Fica mais no lugar dela, mas ela também faz as atividades. Ela responde as atividades. Então eu vejo melhora a cada aula.” (P08).

A professora 10 avalia que a aprendizagem de seus alunos surdos foi boa, considerando as condições de trabalho e os recursos disponíveis para a sua atuação na sala multifuncional: “Dentro da limitação, das perspectivas, dentro dos recursos que a gente quase não teve, dentro da disponibilidade. Uma andorinha só não faz verão. Eu acho que foi boa.” (P10). A docente também expressa expectativas diferentes em relação aos seus alunos (as) surdos (as), mas enfatiza ser comum a todos o seu desejo de que se sintam seguros não apenas na escola:

Eu espero que a aluna surda da 5ª série comece a ter noção de leitura, e leitura com interpretação, dentro do que cabe a ela, dentro as limitação dela. Mas isso é o que eu espero dela. Do aluno surdo na EJA, espero que ele consiga viver mais em sociedade porque embora ele converse e brinque, mas ele é muito fechado e quando ele não consegue compreender alguma coisa de algum professor, ele vira de costas, ele não concorda, vira o rosto e ele não gosta de usar o aparelho dele. Com relação a aluna surda da 6ª série era mais uma questão social, ela tinha muito problema dentro de casa com a família, ela já está mocinha, então brigava em casa. Ela não passava mensagem pelo celular, ela não queria ter celular. Hoje não, hoje eu já a vejo mais sociável, ela brinca. É muito gratificante quando a mãe dela chegou para mim e me agradeceu muito que a filha dela hoje é outra pessoa. É visível a transformação dela. Eu falei para a mãe dela que não fui eu, foi ela mesma que passou a se ver como parte integrante de uma sociedade. A mãe dela veio e me agradeceu. Ela já usa celular. A mãe perguntou para mim: “Como ela ia usar celular?”. Falei: “Mensagem: Mãe cheguei!; tô bem. Pronto!. Avisa tua mãe onde tu estas. Ela vai ficar feliz.” E conversei com a mãe. Hoje o que eu vejo nela, que é uma questão social. Ela já participa mais, brinca. E o que eu quero para o futuro de todos é que

eles não sintam essa segurança nesta escola. Eu quero que eles se sintam seguros fora daqui também. (P10)

Os professores 02, 05 e 06 demonstraram estabelecer expectativas em uma dimensão positiva. Sobre sua aluna surda da 6ª série a professora 02 afirma apresentou uma boa aprendizagem e, por isso a docente estabelece a expectativa de que “ela tem tudo pra progredir, pra avançar. É uma menina muito inteligente. Mostra, assim, que ela tem interesse em aprender.” (P02).

Pontuamos que os professores 05 e 06 consideraram suas expectativas de aprendizagem positivas, mas teceram algumas ressalvas. A professora 05 primeiramente afirma que apresenta “as melhores expectativas” sobre suas alunas surdas, mas na sequência pondera em relação a aprendizagem dessas alunas que: a da 6ª série regular e a da 5ª série “foi uma aprendizagem bem baixa”(P05). Expõe ainda a docente: “A minha expectativa é, na verdade correr, com a professora da sala multifuncional, fazer uma parceria maior com ela. Estar mais junto com porque ela que esta qualificada daqui.”(P05).

Neste sentido, mais uma vez a docente do ensino regular traz para o debate a dimensão da falta de qualificação atrelada à compreensão de que o especialista detém este conhecimento.

Destacamos que a formação continuada, preferencialmente em serviço, e a articulação dos trabalhos desenvolvidos na sala de recursos multifuncionais juntamente com o da sala regular são caminhos para a construção de sistemas educacionais a fim de que possam dar os passos pertinentes com vias a atender as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor 06, por sua vez, é o único docente que afirmou ter uma avaliação satisfatória em relação à aluna surda da 5ª série. Nessa ótica, revela ter uma expectativa positiva sobre o desenvolvimento desta aluna em sua disciplina, mas aponta que em relação ao letramento a aluna apresenta dificuldades:

A aluna da 5^o série se interessou muito esse ano pelo meu conteúdo de desenho. Então ela fez trabalhos muito bonitos. Eu gostei muito. Fiquei surpreso! E ela gostava muito... Ela tem deficiência de letramento... (P06).

Em continuidade o professor 06 relata que: “eu gostei muito, pela deficiência, que ela mostrou. Os outros professores até perguntaram como que ela veio lá da 4^a para cá com essa deficiência, mas eu gostei muito dela.” (P06). Ainda, referindo-se as limitações relacionadas à leitura que os demais docentes enfrentam em suas disciplinas. Esclarecemos que devido o professor 06 trabalhar com a disciplina Artes, ele pôde explorar o potencial e o interesse da aluna surda da 5^a série em desenhar: “Ela tem um rendimento muito bom nas minhas aulas, principalmente na área de desenho, nas artes plásticas.” (P06). Já concernente à aluna da 6^a série, em contraposição a maioria dos demais professores, considerou que em sua disciplina “teve um rendimento assim básico.” (P06).

Isso é importante para desmistificar que pelo fato dos alunos surdos apresentarem uma experiência visual, todos apresentam aptidão para as atividades de envolvam desenhos. Dessa forma, destacamos que apesar de apresentarem características comuns inerentes à surdez, esses indivíduos, assim como acontece com os ouvintes, possuem habilidades e aptidões peculiares a sua individualidade.

Engendramos nessa investigação pelo campo das Representações Sociais com o intuito de compreender as partilhas de saber sobre o aluno surdo, entre professores que atuam diretamente com este alunado no contexto da inclusão escolar.

Diante do que ora foi debatido, apresenta-se o desafio de apontar o estatuto epistemológico das representações sociais dos docentes identificadas no cotidiano escolar pesquisado. Assim, mediante a análise das categorias temáticas apresentadas identificamos os processos de *ancoragens* e *objetivações*, elaboradas pelos professores sobre o aluno surdo, processos estes que foram *extraídos* e *sintetizados* no quadro a seguir:

Quadro 4 – Ancoragens e objetivações sobre o aluno surdo

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO SURDO		
FAMILIARIZAÇÃO DOCENTE COM A PESSOA DO ALUNO SURDO NA INCLUSÃO ESCOLAR	ANCORAGENS	OBJETIVAÇÕES
Pessoa do aluno surdo	<ul style="list-style-type: none"> • Visual; • Isolado; • Retraído; • Fechado em seu mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe o mundo por meio da visão; • Vivencia um silêncio angustiante; • Apresenta timidez; • Não participa do mundo dos ouvintes;
Pessoa do aluno surdo oralizado	<ul style="list-style-type: none"> • Participativo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Interage com os colegas e professores da sala regular; • Oraliza suas dúvidas; • Obtém um rendimento escolar mais satisfatório;
Pessoa do aluno surdo não oralizado	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende pouco; • Lê pouco; • Copista; • Calado; • Emburrado; • Excluído; • Difícil de lidar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtém um baixo rendimento escolar; • Na maioria das vezes apenas copia as atividades; • Dificuldade de estabelecer uma comunicação; • Isola-se em sala de aula; • Aproxima-se de poucos colegas; • Interage pouco com os colegas e professores da sala regular;

<p>Pessoa do aluno surdo na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Feliz; • Busca conhecimento e melhorias pessoais; 	<ul style="list-style-type: none"> • A felicidade de estar junto com demais alunos; • Mesmo diante das dificuldades enfrentadas no contexto da escola permaneceram na escola;
<p>Pessoa do aluno surdo na sala regular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dúvida eterna; • Acomodado; • Incomunicável; • Excluído; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dúvidas diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala regular; • O silêncio e a acomodação diante da prática escolar contraditória, na qual fica isolado, no silêncio; • A barreira da comunicação: o muro entre o professor ouvinte e o aluno surdo; • O professor ministra a aula oralmente e o aluno surdo fica sem entender nada; • Inexistência de Adaptação Curricular sistematizada; • Pouca articulação com a sala de recursos multifuncionais; • A Libras não é considerada na prática escolar;
<p>Pessoa do aluno surdo na sala multifuncional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libras; • Trabalho especializado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Interage por meio da Língua Brasileira de Sinais nas atividades realizadas no AEE; • Adaptações, atividades individuais e em grupo com outros alunos surdos.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das categorias temáticas desta dissertação.

Identificamos que as *âncoras* sobre o aluno surdo correspondem a:

(a) uma dimensão positiva de reconhecimento de que ele está *feliz* por estar na escola regular, contudo na objetivação desta felicidade não observamos uma crítica às práticas desenvolvidas com os alunos surdos, ou seja, uma incoerência entre o aluno ora “*feliz*” por estar junto, ora “*isolado*” e “*excluído*”;

(b) *pessoa isolada, retraída, fechada* em seu mundo pela dificuldade em estabelecer a comunicação e interação;

(c) uma polarização designada pelos professores entre o *aluno surdo oralizado* e o *não oralizado*, familiarizando o primeiro como “*mais participativo*”, enquanto o segundo é compreendido como “*isolado*”, “*calado*”, “*emburrado*” e “*difícil de lidar*”. Conforme observamos na figura a seguir:

Figura 2 - Representação sobre o aluno surdo oralizado e o não oralizado



Fonte: Elaboração própria com base na análise dos dados desta pesquisa.

Desse modo, a ancoragem realizada em uma perspectiva ouvintista, de valorização da oralização como meio de “*integrar*” o surdo ao “*mundo dos ouvintes*”, é *objetivada* nessa polarização estabelecida pelos docentes entre a aluna não oralizada e oralizada, a qual é atribuída uma familiarização mais positiva, enquanto

para a outra os sentidos são predominantemente excludentes, mais pesados, de acordo com a simbologia da balança apresentada na figura 2.

Inferimos que as Representações Sociais dos professores do ensino fundamental sobre os alunos surdos apontam que a inclusão escolar desses alunos é dimensionada apenas no seu acesso ao ensino regular, ou seja, na presença em salas de aula regulares, haja vista que a oralidade tem primazia nas práticas pedagógicas desenvolvidas nestes espaços, com exceção da *sala multifuncional*⁷¹, pois apenas neste espaço a Libras é considerada na escolarização dos surdos.

Contudo, fazemos ressalvas ao Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, pois apenas esse atendimento realizado em Libras não garante uma efetivação da proposta de educação bilíngue para o aluno surdo, haja vista que não supre as necessidades inerentes às especificidades linguísticas deste aluno, tal como a possibilidade de interação e aprendizagem por meio da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua.

⁷¹ Denominação utilizada na escola pesquisada para o espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação de surdos em função de dificuldades e limitações que abrangem desde aspectos relativos a recursos materiais e humanos até questões de política pública, tem sido freqüente alvo de pesquisas e reflexões. Entretanto, o cotidiano escolar revela, ainda hoje, uma grande discrepância entre o que é o proposto em lei, o desenvolvimento nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação dos surdos. (SILVA, 2008, p.11).

6. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS: SOBRE O QUE SABEM E COM QUE EFEITOS

Objetivamos nesta pesquisa 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.

O movimento realizado na intenção de identificar as representações sociais, em uma abordagem processual, é fluido e exigiu que adentrássemos no contexto escolar com delicadeza e conquista sutil de confiança, para que as ancoragens e as objetivações nos fossem expressas espontaneamente nas ações comunicativas e interativas entre docentes e discentes surdos.

Durante os cinco meses de observações não verificamos por parte dos docentes o uso de termos pejorativos ou do senso-comum, tal como o surdo-mudo, citado pela professora da sala multifuncional enquanto corriqueiro no início do ano letivo. Apesar de os professores, em sua maioria, afirmarem que *ao se referir aos alunos surdos os chamam pelos seus nomes*, um dos docentes aponta que ainda é comum na escola o termo *surdo-mudo*. De modo que os docentes podem não usá-lo, mas entre os alunos esta classificação ainda é cotidiana.

Alguns docentes ainda consideram os termos *deficiente auditivo* e *surdo* como equivalentes. Neste sentido, as terminologias são ancoradas pela maioria dos docentes em percepções baseadas no senso comum e o debate teórico da academia ainda não é consensual no campo investigado, pois apenas a professora da sala de recursos multifuncionais demonstrou conhecer acerca da assunção do termo “*surdo*” na dimensão *política* e *socio-antropológica* da surdez como diferença.

Os professores apresentam a compreensão de que o aluno surdo tem o direito de frequentar a escola regular, mas os que atuam na docência da sala regular apontam não dispor de formação para trabalhar com esses alunos. Nessa conjuntura, a maioria dos docentes afirma que apenas participou de uma oficina ministrada pela professora da sala de recursos multifuncional, no início do ano letivo de 2010, outros alegam desconhecer sobre as especificidades desse alunado.

Identificamos neste processo investigativo que o aluno surdo é representado pelos professores no contexto da inclusão escolar nas seguintes dimensões⁷²: (1) *aluno surdo oralizado*; (2) *aluno surdo não oralizado*; (3) *aluno surdo na escola*; (4) *aluno surdo na “sala multifuncional”*; e (5) *aluno surdo na sala regular*.

O aluno surdo é representado em uma *concepção ouvintista*, na medida em que é compreendido como *angustiado, em um silêncio angustiante, em um mundo sem sons*. Assim, é evidenciada a imposição da perspectiva ouvinte sobre o surdo, prescrito pela falta de audição.

Ressaltamos ainda as imagens e sentidos atribuídos como *dúvida eterna* do professor 07, por não saber como lecionar e interagir com o aluno surdo, e a *barreira de comunicação*, materializada pelo professor 03 em um muro que o separa de sua aluna surda não oralizada, enquanto com a aluna oralizada considera o docente ter um retorno na comunicação.

Somando-se a isso, inferimos as *imagens* e os *sentidos* atribuídos pelos professores sobre o aluno surdo tem predominância na polarização entre o *aluno surdo oralizado*, ancorado como *participativo* e com maior expectativa de aprendizagem, e o *aluno surdo não oralizado* é ancorado como “retraído”, “isolado”, “calado”, “calmo”. Pontuamos que os sentidos de “*falta e incompletude*” traduzem a presença desse aluno na sala de aula em “*exclusão e isolamento*” e com baixa expectativa de aprendizagem, justificada pelo déficit no letramento e na pouca interação com os demais alunos ouvintes, bem como com os professores do ensino regular.

Destacamos que as representações sociais sobre o *aluno surdo não oralizado* são ancoradas em sentidos pejorativos e sua presença gera na maioria dos docentes a *reação de preocupação, angústia, medo, insegurança, espanto e críticas*

⁷² Ver na p.179 a síntese das representações apresentadas no quadro 4 – Ancoragens e objetivações sobre o aluno surdo.

a *prática pedagógica considerada contraditória*, bem como identificada em nossa análise como *oralista* nas ações desenvolvidas na sala de aula regular, haja vista que o foco de valorização é a oralidade.

Apenas dois docentes revelarem ter reações consideradas não defensivas: *naturalidade (P02)* e *sem dificuldade ou surpresa (P04)*. Entretanto, este último revela que no decorrer de sua prática enfrentou dificuldades e procurou o suporte junto à professora da sala de recursos multifuncionais.

No que tange a representação do *aluno surdo na escola*, constatamos ancoragens e objetivações positivas, as quais trazem para o debate: *a escola é uma distração e o aluno está feliz por estar nela (P02)*; *o aluno alegre na escola (P06)*; e *a busca de melhorias e conhecimento na escola (P05)*. Contudo, problematizamos que tais ancoragens deixam implícitas *a alegria, a felicidade e a participação* como conquistas da busca dos indivíduos surdos e não deixam explícitas as ações desenvolvidas pela escola neste processo de inclusão educacional, atribuindo ao aluno(a) surdo(a): (a) o papel de expectador(a), entretendo-se diante de uma televisão; (b) a alegria e a felicidade por estar junto com os outros; (c) a busca de melhorias e conhecimentos, em detrimento da aprendizagem. Dessa maneira, os desenhos representam os alunos surdos no espaço da escola sem que sejam dimensionada a sua participação ativa e o seu avanço psicossocial.

Percebemos, também, que os docentes do ensino regular apesar de reconhecerem que a Língua Brasileira de Sinais tem fundamental importância para a comunicação do aluno surdo, não relacionam a referida língua à prática pedagógica desenvolvida junto a esse aluno. Com exceção da professora da sala multifuncional, a qual desenvolve atividades no espaço do Atendimento educacional Especializado (AEE) com o uso da língua de sinais. Contudo problematizamos que sua prática revela que *a Libras não é oportunizada como primeira língua* e sim, em uma equivalência com a Língua Portuguesa.

Em nossas observações, nas entrevistas e nos desenhos, constatamos que as especificidades pedagógicas da prática educativa inclusiva com alunos surdos são consideradas apenas no espaço do AEE, pois nele as atividades são voltadas para explorar a dimensão visual da pessoa surda e a interação com seus pares, mas nas ações desenvolvidas na sala regular não constatamos modificações metodológicas com vias a atender as especificidades desses alunos. Os docentes apenas relatam que procuram falar de frente como estratégia diferenciada, o que por

si só não configura uma adaptação para atuar com alunos surdos e sim uma mudança de postura.

Além disso, salientamos que a figura do intérprete de Libras/ Língua Portuguesa não é citada na perspectiva da inclusão escolar de alunos surdos, dentro de uma proposta de educação bilíngue. Caracterizando assim, que os alunos surdos contam com o uso da Libras apenas em atividades da sala de recursos multifuncionais e nas demais atividades a língua de sinais é negligenciada.

Os docentes evidenciam que ainda precisam avançar na articulação entre o trabalho da sala de recursos multifuncionais e a sala regular, pois enfrentam a dificuldade de não dispor de tempo para realizar o planejamento das atividades em parceria, encontrando-se não sistematicamente. Neste sentido, torna-se pertinente desenvolver uma hora pedagógica destinada a formação continuada em serviço e planejamento a fim de que as adaptações curriculares sejam elaboradas em sinergia.

As práticas desenvolvidas pelos professores da sala regular revelaram desconsiderar a experiência visual e a Libras nas ações cotidianas, de maneira que cabe ao aluno surdo a possibilidade de acompanhar a turma em atividades com primazia na exposição oral, ou seja, o professor fala e o aluno apreende.

Desse modo não pretendemos culpar o docente pela “permanência excludente” do aluno surdo neste contexto de inclusão escolar. Mas faz-se pertinente problematizar que a compreensão de que os alunos surdos estão inclusos porque se encontram matriculados em sala regular e o fato de duas vezes por semana recebem atendimento na sala de recursos multifuncionais no contra-turno, por si só, não possibilita a permanência com sucesso.

Entre as dificuldades apontadas, ressaltamos *a falta de formação dos professores na perspectiva da atuação junto às pessoas com necessidades especiais, e mais especificamente, com pessoas surdas*. Nesse prisma, as barreiras enfrentadas quanto aos aspectos metodológicos no ensino de surdos são reflexos do abismo entre a política de educação bilíngue assegurada no Decreto 5626/05 e a prática efetivada em nome da inclusão escolar desses alunos.

Desta forma, inferimos que a dificuldade dos professores diante da falta de formação continuada que os permita refletir e avançar na construção de saberes sobre a Educação de Surdos é responsabilidade das esferas municipais, estaduais e

do governo federal, pois o professor sozinho não pode responder pela contradição da implantação da inclusão escolar.

Outrossim, não podemos eximir o professor de sua negligência para com o aluno surdo no sentido de muitas vezes relegar a responsabilidade sobre a aprendizagem do mesmo à professora da sala multifuncional, bem como por não problematizar junto à escola a ausência do intérprete de Libras como possibilidade de promover comunicação e aprendizado da pessoa surda no contexto inclusivo.

A prática da inclusão escolar mostrou-se, portanto, contraditória e fragilizada, na qual a professora da sala multifuncional é ancorada como mola mestre do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo e articuladora das adaptações que levem em conta as especificidades deste aluno.

Esta investigação nos permite questionar: alcançamos a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares? As nossas escolas culturalmente arraigadas na oralidade conseguem considerar a diferença do “Outro Surdo” em seu contexto? A visão dos docentes do ensino regular sobre o surdo como aquele que tem “perda”, “falta”, “limitação” em detrimento de enxergar as suas possibilidades está sensibilizada a valorizar a experiência visual?

Diante de tudo que foi discutido inferimos que o contexto pesquisado ainda transita na construção de representações sociais de cunho negativo, excludentes, pois até as poucas representações positivas são superficiais e emanam que o positivo está compreendido apenas na inserção do surdo no espaço da escola, sem refletir sobre a urgência de sua participação e desenvolvimento educacional e social.

Ressaltamos no presente estudo que a familiarização com o aluno surdo está ancorada na compreensão de que o aluno oralizado é mais participativo e objetivado na materialidade daquele que: obtém melhores resultados em sua escolarização; interage com os colegas da turma; solicita sua participação nas atividades. Já o aluno não oralizado é ancorado como calado, tímido, retraído e objetivado como: o aluno que se isola da turma; se afasta dos colegas ouvintes; fica fechado em seu mundo; pessoa que não se aproxima das demais; pessoa difícil de lidar; pessoa que tem vergonha da sua “deficiência”; e pessoa que tem vergonha de não saber ler.

Indicamos que para efetivar a inclusão escolar do aluno surdo, inclusão esta entendida como espaço em que possa interagir e avançar educacionalmente, precisamos primeiramente oportunizar ao surdo a Libras como primeira língua a fim que se desenvolva seu potencial linguístico e psicossocial. Assim, o aluno surdo

poderá expressar-se por meio da língua de sua comunidade surda, interagir com seus pares, bem como superar a condição de opressão a que está sujeito e vivenciar o não silenciamento e sim, a participação plena como cidadão surdo assegurada legalmente pela lei 10.436/02 e pelo Decreto 5.626/05.

Estas aproximações conclusivas nos levam a indicar que a sofrimento ético-político ocasionado pela invisibilidade do aluno surdo no contexto da sala regular não é aceitável como inclusivo, pois remetem a dialética da inclusão-exclusão e da negação das potencialidades desse sujeito. Fato este que é um dos argumentos empregados pela comunidade surda, por meio das associações e movimentos sociais, na reivindicação de “Escolas Bilíngues para Surdos” como proposta para efetivar uma educação bilíngue que possibilite a aquisição da Libras como primeira língua e promova seu uso e difusão na escolarização da pessoa surda, de modo que a Língua Portuguesa seja dimensionada como segunda língua, na modalidade escrita.

Indicamos que se faz necessário promover no contexto investigado: (a) espaços de aprendizado da Libras que oportunizem aos surdos se apropriarem da língua de sinais como primeira língua; (b) a disponibilização de intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa; (c) formação continuada para a sensibilização e a assunção de saberes que considerem a especificidade da experiência visual da pessoa surda; (d) condições de trabalho para maior articulação entre as práticas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e as ações da sala regular, a fim de dar respostas ao aluno surdo.

Em suma, não podemos considerar que no campo pesquisado ocorre a inclusão escolar de alunos surdos em uma perspectiva bilíngue, ao invés disso, observamos que as representações sociais em sua maioria conflituosas, excludentes e oralistas ainda orientam as práticas docentes para a valorização da oralização do aluno surdo pela falta de esclarecimento, formação continuada e investimento na adoção de uma prática que familiarize a Libras no espaço da sala regular, por meio da contratação de intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa e de espaços de convivência, apreensão, uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua do cidadão surdo brasileiro, haja vista que apenas a professora da “sala multifuncional” não pode carregar a representação de única profissional que atua com o aluno surdo no ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Revista múltiplas leituras, v.1, n.1, p. 18-43, jan./ jun.2008.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith; MAGALHÃES, Edith Maria Marques; MAIA, Helenice. **Representações sociais de trabalho docente:** significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. Disponível em:<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010>> Acesso em: 29 set. 2010.

AMARAL, Míriam Matos. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil:** uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em:<www.ppged.belemvirtual.com.br:> Acesso em: 24 ago. 2010.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. **Aprendi sobre saúde-cuidado fazendo arte:** representações sociais de jovens dançarinos de Almeirim, Pará. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Disponível em:<www.page.uepa.br/mestradoeducacao> Acesso em: 24 ago. 2010.

ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.73-81.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARBOSA, Josione Batista Pinto. **Práticas educativas inclusivas voltadas para adolescentes autores de ato infracional.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

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

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos:** estudos históricos e de representações sociais. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São

Carlos. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 out. 2011.

BORGES, Fábio Alexandre. **Institucionalização (sistêmica) das representações sociais sobre a 'deficiência' e a surdez:** relações com o ensino de ciências/matемática. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática) – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 28 ago. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAGA, Gisele de Brito. **As novas tecnologias digitais e o processo educativo e de integração dos sujeitos surdos na cidade de Manaus.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **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 dez. 2005.

_____. **Decreto nº 6571,** de 17 de setembro de 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2008/DecretoD/6571.htm>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. **Decreto nº 7611,** de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2011/DecretoD/7611.htm>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394.** Brasília. DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília. DF: Congresso Nacional, 2001.

_____. **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 jan. 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/ MEC, 2008b. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 07 jan. 2010.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:** educação especial - caderno de estudo. Rio de Janeiro: EAD/FESP; MEC/SEESP, 1998. (Série atualidades Pedagógicas)

_____. **Projeto escola viva:** garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais – adaptações curriculares de pequeno porte. v.5. Brasília: MEC/ SEESP, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para aprendizagem:** educação inclusiva. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Educação inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, Raquel Almeida de. **As representações sociais de professoras e professores sobre orientação sexual.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 out. 2011.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da língua brasileira de sinais no currículo escolar:** a experiência da secretaria municipal de educação de Castanhal – PA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: <www.ppped.belemvirtual.com.br> Acesso em: 24 ago. 2010.

CAVALCANTE, Eleny Brandão; SILVEIRA, Andréa Pereira. **Investigação da práxis da escola inclusiva:** um estudo das Adaptações Curriculares. 2004. Trabalho de Iniciação Científica (Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2004.

_____. **Um estudo sobre o processo de inclusão escolar do aluno surdo em uma perspectiva bilíngue.** 2005. Trabalho de Iniciação Científica (Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2005.

_____. **A implementação da política inclusiva de atendimento às pessoas surdas no município de Ananindeua.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

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

CONDURÚ, Marise Teles; MOREIRA, Maria da Conceição Ruffeil. **Produção científica na universidade:** normas para a apresentação. Belém: EDUEPA, 2007.

CONFORTO, Simone Ferreira. **Ser surdo**: um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 28 ago. 2010.

CORREA, Claudio Manoel de Carvalho; FERNANDES, Eulalia. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos do domínio da linguagem. In: **Surdez e Bilinguismo**. FERNANDES, Eulalia (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2005.

COSTA, Vanja Elizabeth Sousa. **Educação, inclusão e políticas públicas**: a educação especial no município de Marabá – Pará. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: <www.ppged.belemvirtual.com.br:> Acesso em: 24 de ago. 2010.

DEMAMANN, Sandra Teresinha. **Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 28 ago. 2010.

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.

FARIAS, Rosejane da Mota. **Teatro surdo**: uma construção identitária no fazer educativo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

FEITOZA, Maria Belacilda de Oliveira. **A representação social de formação para professores e formadores da rede municipal de ensino**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

FERNANDES, Janaína Francisca Pinto. **Doenças sexualmente transmissíveis**: análise das representações de alunos surdos. 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 28 ago. 2010.

FERREIRA, Darlisom Sousa Ferreira. **Educação não tem idade**: representações sociais e práticas educativas em saúde na Amazônia. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

FERREIRA, Heloíza do Socorro Nóbrega. **As representações sociais de pais de escola municipal sobre a sua participação na educação infantil**. 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

FIGUEIREDO, Ivan Vasconcelos. **Televisão, surdez, representações sociais: análise da recepção, por telespectadores surdos, das mensagens em língua brasileira de sinais, veiculadas pelo Jornal Visual Minas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura) – Universidade Federal de São João Del Rei. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 28 ago. 2010.

FILHO, Edson de Souza. Representações sociais da sala de aula através de desenhos de estudantes do ensino fundamental, público e privado do Rio de Janeiro. In: CARMARGO Brígido Vizeu; PAREDES, Antonia Silva. **Contribuições para a teoria e o método de estudos em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p.253-267.

FLICK, U. A pesquisa qualitativa: Relevância, história, aspectos. In: **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: BOOKMAN, 2004.

FONSECA, Rosa Maria Conceição. **A Representação Social da educação em zona rural dos professores dos municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão – AM.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2.ed. São Paulo: UNESP, 2003a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003b.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GALVÃO, Maely Amaro dos Santos. **Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em : 27 ago. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Prefácio. In: _____. **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000. p. 7-8.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Representações sociais elaboradas por docentes acerca do projeto político-pedagógico da escola pública**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 out. 2011.

GUARESCHI, Pedrinho. Psicologia social e representações sociais: avanços e novas articulações. In: GUARESCHI, Pedrinho; VERONESE, Marília Verríssimo (Org.). **Psicologia do cotidiano**: representações sociais em ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.17-40.

_____; VERONESE, Marília Verríssimo. Articulando representações sociais e cotidiano. In: GUARESCHI, Pedrinho; VERONESE, Marília Verríssimo (Org.). **Psicologia do cotidiano**: representações sociais em ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.9-16.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001 .p.17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Apresentação. In: GUARESCHI, Pedrinho; VERONESE, Marília Verríssimo (Org.). **Psicologia do cotidiano**: representações sociais em ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.7-8

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 (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 4, p. 51-84.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.58-72.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.48-57.

LEMOS, Catia de. **Formação e práxis do educador cego ou com baixa visão de Manaus**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

LIMA, Kátia do Socorro Carvalho de. **Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação lingüística na LIBRAS**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 24 ago. 2010.

LIMA, Maria do Perpetuo Socorro Rebouças de. **A representação social de escola para alunos e alunas da EJA – Educação de Jovens e Adultos – de uma escola estadual que oferece esta modalidade de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

LIMA, Osmarina Guimarães de. **Professores do ensino fundamental e suas representações sobre a formação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

LIMA, Nara Maciel Falcão. **Gestão Democrática: as Representações Sociais dos docentes do Ensino Fundamental da cidade de Coari/AM**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

LOPES, Wiana de Jesus Freitas. **As representações sociais de jovens do campo acerca de suas escolas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://www.ppged.belemvirtual.com.br>> Acesso em: 24 ago. 2010.

MACHADO, Andrezza Belota Lopes. **Realidade e perspectivas para a educação de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

MARCONDES, Anamérica Prado; SOUZA, Clariza Prado de. **Parceria de abordagens metodológicas no estudo de representações sociais da avaliação institucional**. 26ª Reunião Anual da ANPED, GT20: Psicologia da Educação, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/.../anamericapradomarcondes.rtf > Acesso em: 29 ago. 2010.

MARINHO, Maria Francisca Braga. **Educação inclusiva e formação de professores no município de Iranduba**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Rosimeire de Carvalho. **Representações das dificuldades de aprendizagem nos processos educativos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

MASSUTI, Mara Lúcia. Políticas linguísticas: o português como a segunda língua dos surdos. In: CAMPOS, Sandra Regina Leite de; MOURA, Maria Cecília; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (Orgs.). **Educação de Surdos**: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A formação inicial do professor e a educação inclusiva**: um olhar sobre os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: <www.ppged.belemvirtual.com.br> Acesso em: 24 ago. 2010.

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.

MONTEZUMA, Maria Augusta L. et al. Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem dança e a coordenação motora. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, n.2, Mai-Ago, 2011. p. 321-334.

MORAES, Kleber Augusto Fernandes de. **Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: <www.ppged.belemvirtual.com.br> Acesso em: 30 out. 2011.

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

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001 .p.45-66.

_____. Prefácio. In: GUARRESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.07-25.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURÃO, Vilma Maria Gomes Peixoto. **Professores (as) Municipais da Cidade de Manaus Frente à Orientação Sexual**: Representações Sociais e Práticas no Ensino Fundamental. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 out. 2011.

NEVES, Maria Aparecida C. Mamede de. As crises dos paradigmas em educação na ótica da psicologia. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005..p.51-60.

NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos. **Projetos vividos representações construídas**: as representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em:<www.ppged.belemvirtual.com.br/> Acesso em: 24 ago. 2010.

NOBREGA, Juliana Donato. **O mundo dos surdos**: representações, cotidiano e políticas públicas. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite Nogueira. **A representação social da escola agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira/AM na perspectiva dos alunos residentes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freirianas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

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

_____. A problemática ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos et al.(Org). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. p. 67-77.

_____. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Org). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b. p. 97-105.

_____. **Racionalidade científica Moderna e Pós-Moderna**. Belém: PPGED-UEPA, 2008 (mimeo).

OLIVEIRA, Katiania Barbosa de. **Educação inclusiva e formação de professores no Alto Juruá**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 163 -204

OLIVEIRA, Patrícia Araújo de. **Eros e Thanatos: um estudo em representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com surdos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 28 ago. 2010.

PERLIN, Gladis T. T. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **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, 2005. cap. 3, p. 51-73.

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e educação. In: **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**. v.18, n.32. Salvador: UNEB, 2009, p. 27-34.

PINTO, Jane Lindoso. **Alunos surdos na escola regular: questionando o paradigma da integração**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

PITANGA, Maria Eunice Sá. **As representações sociais da família construídas pelas meninas atendidas na Casa Mamãe Margarida na cidade de Manaus.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

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 de set. de 2010.

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

_____. 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.

RAMOS, Carlos Belchior. **Representações Sociais da “socialização institucional” dos adolescentes em conflito com a lei nos Centros Sócio-Educativos Senador Raimundo Parente e Assistente Social Dagmar Feitosa.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

RAMOS, Ouzan Sami. **As Representações Sociais das alunas sobre papéis sociais da mulher e sua influencia no Rendimento Escolar.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

REIS, Joab Grana. **O surdo e o mercado de trabalho na cidade de Manaus.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

ROCHA, Solange. **Memória e história: a indagação de Esmeralda.** Rio de Janeiro: arara azul, 2010.

DRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Representações sobre eu-outro-outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao> Acesso em: 24 ago. 2010.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Representações sobre eu-outro-outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará.** 2007. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Disponível em:<www.page.uepa.br/mestradoeducacao> Acesso em: 24 ago. 2010.

RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. **As representações sociais sobre o ensino de psicologia da educação e suas contribuições para a formação do educador**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em:<www.ppged.belemvirtual.com.br> Acesso em: 24 ago. 2010.

ROSAS, Robert Langlady Lira. **Representações de Comunicação segundo agentes da Pastoral da Comunicação da Área Missionária São Francisco**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

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.p.19-45.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Kátia Cristina de Souza. **A práxis pedagógica com crianças e adolescentes com situação pessoal e social de risco: um estudo de caso sobre as representações sociais dos educadores da Casa Mamãe Margarida na cidade de Manaus**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

SANTOS, Mariana Moraes dos. **Letramento, surdez e identidade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do ensino fundamental em Ananindeua (PA)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em:<www.ppged.belemvirtual.com.br> Acesso em: 24 ago. 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.2003, p. 97-118.

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

SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante. **Educação de Surdos**: um estudo sobre as implicações da utilização de mediadores tecnológicos na formação de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

SILVA, Ângela Carranho da Silva. **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Kássya Christinna Oliveira da. Representações sobre a inclusão em projetos educativos em ambientes de saúde. In: **Anais do II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado**. Belém - PA: Universidade do Estado do Pará: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Centro de Ciências Sociais e Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado. 2006.

SILVA, Oderlene Bráulio da. **As Representações Sociais de trabalho e educação em comunidades ribeirinhas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 ago. 2011.

SILVEIRA, Andréa Pereira. **A disciplina Libras na formação dos educadores**: o caso do curso de Pedagogia da UEPA. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tradução e Interpretação em LIBRAS/ Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

SILVEIRA, Flávia Furtado Rainha. **As representações sociais do trabalho de surdos e a construção das suas identidades**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 28 ago. 2010.

SOARES, Carminha. **A inclusão social e a mídia**: um único olhar. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Maria Aparecida Leite Soares. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Disponível em:<www.page.uepa.br/mestradoeducacao > Acesso em: 24 ago. 2010.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____ (Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 3. ed. Porto alegre: Mediação, 2009. v.1. Porto Alegre: Mediação. p.7-14.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: _____ (Org.) **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto alegre: Mediação, 1997. Porto Alegre: Mediação. p.75-110.

_____. Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade. In: _____ (Org.) **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.7-32.

SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARRESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.117-145.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOLEDO, Noeli Neves. **Formação e representações sociais dos alunos de enfermagem sobre os indígenas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 27 ago. 2010.

TORRES, Rosângela Fernandes. **Trabalho – pedagógico**: as representações sociais de professores(as) do município de Manaus. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 out. 2011.

UNESCO. Ministério da Justiça/ CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação continuada do professor**: um estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 30 out. 2011.

VÍCTORA, Ceres Gomes. et al. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

APÊNDICE A

DECLARAÇÃO DE ACEITE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Título da Pesquisa:

Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo

Eu, *Andréa Pereira Silveira*, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente SOLICITAR AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO DESTA ESCOLA para realizar a pesquisa em questão desenvolvida por mim, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Este estudo tem como objetivo investigar: *Quais as representações sociais de professores sobre o aluno surdo e a sua influência na prática pedagógica desenvolvida na perspectiva da inclusão escolar?* Constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada, a observação *in locus* e o uso da técnica de elaboração de desenhos. Nesta escola pretendo entrevistar cerca de cinco docentes, os quais devem atender ao principal critério de participação: atuar na docência com aluno surdo em sala de recursos multifuncionais ou em sala regular. Informo que para registrar as falas durante as entrevistas com os docentes utilizarei um gravador, bem como será elaborado um diário de campo, no qual registrarei os dados coletados mediante a observação *in locus*. Após o levantamento dos dados, os mesmos serão sistematizados e analisados. Asseguro que a identificação de sua escola será resguardada, pois utilizarei um nome fictício para designá-la. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre a inclusão escolar das pessoas surdas, pois visa investigar as representações sociais de professores do ensino regular sobre o aluno surdo na implantação da educação inclusiva na Amazônia Paraense. Portanto, sua colaboração no consentimento para a realização desta pesquisa terá grande valia por possibilitar a produção dos dados no contexto de implementação de sistemas educacionais inclusivos.

Pesquisadora

Andréa Pereira Silveira

Eu, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo formalmente a realização dessa pesquisa a fim de possibilitar a construção dos dados para posteriores análises.

Belém: ____/____/____

Gestor (a)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo

Esclarecimento sobre a Pesquisa

Eu, *Andréa Pereira Silveira*, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente convidá-lo (a) a participar da pesquisa em questão desenvolvida por mim, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Este estudo tem como objetivo investigar: *Quais as representações sociais de professores sobre o aluno surdo e a sua influência na prática pedagógica desenvolvida na perspectiva da inclusão escolar?* Constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como instrumentos metodológicos a entrevista semiestruturada, a observação *in lócus* e o uso da técnica de elaboração de desenhos. Destaco que o principal critério de participação consiste em atuar na docência com aluno surdo em sala de recursos multifuncionais ou em sala regular. Informo que para registrar as falas durante as entrevistadas utilizarei um gravador, bem como será elaborado um diário de campo, no qual registrarei os dados coletados mediante a observação *in lócus*. Após o levantamento dos dados, os mesmos serão sistematizados e analisados. Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será resguardada. Para tanto utilizarei pseudônimos ou codificações para cada participante. É pertinente ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia de devolução de seus depoimentos. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre a inclusão escolar das pessoas surdas, pois visa investigar as representações sociais de professores do ensino regular sobre o aluno surdo na implantação da educação inclusiva na Amazônia Paraense, e especificamente, no município de Ananindeua – Pará. Portanto, sua colaboração terá grande valia por representar o corpo docente que vivencia a implementação de sistemas educacionais inclusivos.

Pesquisadora
Andréa Pereira Silveira

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa cooperando assim com a construção dos dados para posteriores análises.

Belém: ____/____/____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE C

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia
Roteiro de entrevista semiestruturada

Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo

Eixo I – Quem sabe e de onde sabe?

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Nome:

1.2. Idade:

1.3. Sexo: Masculino () Feminino ()

2. DADOS DE FORMAÇÃO

2.1. Qual é a sua formação?

(a) Magistério (Ensino Médio)

(b) Graduação (Nível Superior). Qual? _____

(c) Pós-Graduação. Qual? _____

Eixo II – O que e como sabem?

3. CONCEPÇÃO E SABERES SOBRE O ALUNO SURDO

3.1. Você trabalha com quantos alunos surdos?

3.2.1. Na escola cotidianamente como os *alunos surdos* são chamados?

- 3.2.2. E você como se refere a eles?
- 3.2.3. Para você o que é surdez?
- 3.2.4. Como você percebe o aluno surdo?
- 3.2.5. Você conhece sobre a educação de surdos? Se sim o que?
- 3.2.6. O que é deficiência auditiva pra você?
- 3.2.7. Existe diferença entre a expressão deficiência auditiva e o termo surdo?
 Não Sim Explique qual?
- 3.2.7.1. Qual delas parece pra você mais adequada?
- 3.2.8. Qual a sua percepção sobre o “aluno surdo”?
- 3.8.9. Qual foi a sua reação ao saber que trabalharia com o aluno surdo?

Eixo II – Sobre o que sabem e com que efeitos?

4. PRÁTICAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO

- 4.1. A escola articula o trabalho pedagógico com o trabalho com alunos surdos? Se sim, como? Se não, por que?
- 4.1.2. Qual é o papel da Libras nesse processo?
- 4.2. Que profissionais atuam na educação do(s) aluno(s) surdo(s) em sua escola?
- 4.2.1. Existe comunicação entre vocês?
- 4.3. O que você compreende por “adaptação curricular”?
- 4.3.1. Você realiza algum tipo de adaptação?
- 4.4. Você considera que as atividades desenvolvidas por você são inclusivas?
- 4.4.1. Como o(s) aluno(s) se beneficia(m) delas?
- 4.5. Como você se relaciona com a turma?
- 4.5.1. E com o(s) aluno(s) surdo(s)?

4.6. Em que situações você enfrenta *dificuldades* para trabalhar com os surdos?

4.6.1. Como você procura superar essas dificuldades?

4.7. Você percebe *avanços* em sua prática pedagógica com alunos surdos?

4.7.1. Se sim, Quais? Se não, por que?

4.8. Quem você considera responsável pelo resultado do processo de ensino-aprendizagem do(s) aluno(s) surdo(s)?

4.9. Quais as suas expectativas sobre a aprendizagem do seu (s) aluno(s) surdo(s)?

4.9.1. Como você avalia a aprendizagem desses alunos?

APÊNDICE D

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia
Roteiro de observação

Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo

- A infra-estrutura e organização da sala regular e da sala de recursos multifuncionais;
- A interação entre professores e alunos, especialmente as interações com os alunos surdos na sala regular e na sala de recursos multifuncionais;
- A atenção dos professores (as) para com o(s) aluno(s) surdo(s);
- As expressões verbais e não verbais dos docentes, principalmente em relação ao(s) aluno(s) surdo(s);
- A maneira de comunicar-se dos alunos surdos com os colegas ouvintes, bem como com seus pares.
- As metodologias utilizadas nas aulas: emprego de recursos visuais, uso da Libras, localização dos alunos surdos na sala de aula.
- Situações que corroboram para a inclusão;



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br