


## Inclusão de pessoa com deficiência auditiva em ambiente escolar

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.024-013>

**Ana Paula Lima Monteiro**

Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFPA

**Raimundo Gama Wilson Raiol**

Pós-doutor Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFPA

**Andressa Regina Sandres Guimarães de Barros**

Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFPA

**Helio Luiz Fonseca Moreira**

Pós-doutor Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFPA

---

### RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo abordar a inclusão de pessoa com deficiência auditiva (PCDA) no ambiente escolar, dimensionando seus aspectos legais e práticos, sob a ótica da Teoria das Representações Sociais. Com base nessa teoria é possível concluir que as mudanças ocorridas na legislação brasileira, com a finalidade de incluí-las nas escolas em condições de igualdade com os demais alunos, constituem mudanças que ocorrem no plano jurídico, sem alterar a estabilidade do núcleo de formação das representações sociais referentes, compartilhadas nos processos interativos e comunicacionais cotidianos e ao longo do tempo, que continuam pautadas na incapacidade, inaptidão e desqualificação para ocupar os espaços coletivos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. No desenvolvimento do estudo, pontua-se a escola como um espaço dinâmico, plural e de acolhimento às diferenças. Em seguida, caracterizam-se esses sujeitos e o movimento de inclusão escolar, bem como as representações que permeiam esse processo, concluindo-se que, apesar da mudança no status jurídico, eles continuam representados da mesma forma, sob a ótica da deficiência, no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Representações Sociais, Ambiente escolar, Inclusão.



## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Brasileira de Inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência, e pela Constituição da República Federativa do Brasil, que estabelecem a Educação Especial como um dever do Estado. Assim, o acolhimento de sujeitos com deficiência auditiva no ambiente escolar se realiza como uma forma de inclusão social para oportunizar a eles o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Entretanto, os processos de inclusão e exclusão social de pessoas com deficiência na rede regular de ensino são complexos e transcendem os aspectos meramente jurídicos ou de simples adaptações físicas para proporcionar a acessibilidade.

Os processos interativos e comunicacionais constituídos no ambiente escolar é fundamental para a vida social, pois, nessa base relacional, a mobilização de significantes, sentidos e significados possibilita aos indivíduos interpretar e reinterpretar ideias, imagens e atitudes, calcados no reconhecimento de semelhanças e diferenças, que podem fortalecer ou fragilizar laços de sociabilidade, influenciando a construção das identidades individuais e coletivas (JODELET, 2009), cujos reflexos também podem se projetar na classificação, hierarquização e deterioração identitária de indivíduos, por meio de relações estigmatizantes (GOFFMAN, 1980).

Apesar dos avanços legislativos, a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e as campanhas de inclusão social, a surdez ainda causa estranhamento e é percebida como uma doença, enquanto as pessoas com deficiência auditiva (PCDA)<sup>1</sup>, não raramente, são representadas como "estranhos", "diferentes" ou "incapazes", cuja experiência individual e social varia conforme a capacidade e o desenvolvimento de estratégias familiares para promover-lhes a autonomia. Essas representações da pessoa surda, socialmente compartilhadas nos processos interativos e comunicacionais constituídos nos diversos espaços sociais, incluindo-se o ambiente escolar, produzem diversas formas de violência física e simbólica, reforçam as barreiras atitudinais, chegando até a casos de segregação em escolas especiais, pois a legislação inclusiva, por si só, não transforma as estruturas sociais, culturais e institucionais. Cotidianamente, evidencia-se no ambiente físico ou virtual o compartilhamento de expressões depreciativas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por meio de mímica e gestos que não podem ser compreendidos como "simples brincadeira", mas como uma forma de violência que possui dimensões sociais e individuais.

A relação entre mímicas e gestos depreciativos não é imediata; ela envolve processos de subjetivação, intersubjetivação e transubjetivação (JODELET, 2009), consubstanciados na representação social da PCDA. Assim, cognição, linguagem e comunicação se integram às relações sociais para categorizar indivíduos, confirmar e manter identidades coletivas capazes de organizar as

---

<sup>1</sup> Neste estudo utiliza-se o termo pessoa com deficiência auditiva, reconhecido por lei e os termos surdo, pessoa surda, pessoa com surdez, pautados nas representações sociais.

práticas cotidianas e legitimizar, entre determinados grupos, o escárnio, a gargalhada ou outros comportamentos discriminatórios, com base na hierarquização dos indivíduos, entre surdos e não surdos. Nessa dinâmica de inclusão ou exclusão escolar, incluir realmente uma pessoa com deficiência não é tão simples como enunciá-la em dispositivos legais, pois é essencial primeiro criar bases relacionais que tornem a inclusão confortável e satisfatória. Isso porque a escola é um campo vivo, dinâmico que contribui para o desenvolvimento humano, para além do conteúdo formal. É neste espaço que os sujeitos aprendem a se relacionar com os outros, a respeitar as diversidades, a estabelecer comunicações, e aprendem o sentido da socialização com respeito às diferenças. Assim, a escola, mais que um local físico destinado a aprendizagem, deve se constituir como um ambiente plural, acolhedor, humanizado, no qual transitem subjetividades, ideias, símbolos que expressam a vivência dos agentes que a compõem (SUDARIO, MORENO, 2022).

Partindo desses pressupostos, o presente artigo objetiva analisar as representações sociais do surdo e o seu direito à inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produzidas e reproduzidas socialmente, nos processos interativos e comunicacionais sobre dado contexto social (MINAYO, 2010). Segundo a autora, por meio do método qualitativo, é possível compreender os processos sociais, ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, tais como a PCDA. No decorrer do presente estudo, serão abordadas, ainda, as representações sociais dos surdos, concluindo-se que, apesar da mudança no *status* jurídico, eles continuam representados como deficientes, incapazes nos espaços sociais, incluindo-se o ambiente escolar.

## **2 SUJEITOS SURDOS: CULTURA E SUBJETIVIDADES**

O surdo é um indivíduo com história pessoal e social, inscrito em um contexto social e cultural bem definido. Dessa maneira, as representações sociais elaboradas sobre ele e a forma como é incorporado aos processos interativos e comunicacionais se expressam como tendência socialmente elaborada, relacionada ao grupo social ao qual pertence. Essas representações orientam as ações individuais e coletivas em um contexto de produção de sentidos no qual se dá a interface de conteúdos discursivos socialmente compartilhados, com os processos interativos e afetivos que influem na definição e conformação de identidades coletivas (Moscovici, 2015), nos espaços sociais, dentre eles, o escolar.

Assim, os surdos são considerados uma população que contempla diversas identidades, comunidades organizadas e elementos culturais próprios, além da língua utilizada para a comunicação entre os pares. No entanto, a maioria que escuta, ou seja, os ouvintes, percebe estes sujeitos sob a ótica da deficiência auditiva, que os incapacita de levar uma vida de acordo com os padrões sociais



estabelecidos. Isso significa que as representações sociais do surdo são elaboradas em um contexto atravessado pela intertextualidade das construções sociais que alimentam o senso comum e os discursos constituintes das relações interindividuais e intergrupais estabelecidas no âmbito da cidade. Deve-se observar, ainda, que os sentidos referentes ao surdo, socialmente compartilhados, originam-se tanto em produções culturais mais remotas e conformadas no imaginário social, tal como a imagem ideativa que o transforma em indivíduo incapaz, inapto para o convívio e atuação pública, quanto em produções locais e atuais, como os sentidos produzidos juridicamente. Portanto, o contexto no qual se produzem as representações sociais do surdo transcende a nova legislação de inclusão social, à medida que incorpora a ela não somente novos sentidos, mas também os sentidos historicamente construídos.

Desde a antiguidade, os surdos estão excluídos da vida pública das cidades, dado a maneira diferente de comunicação, baseada na língua de sinais. Tal forma de expressão causa estranhamento na maioria da população ouvinte. As dificuldades apontadas exprimem as inúmeras barreiras existentes no meio coletivo que impedem as pessoas desse segmento de exercerem direitos básicos e tarefas, de maneira independente. Essas limitações tornam inviáveis os seus interesses e expectativas em alcançar projetos de vida.

Nas últimas três décadas, foi criado o sistema de proteção especial com a finalidade de promover a mudança no *status* jurídico da pessoa com deficiência e incluí-la socialmente (BRASIL, 1988; BRASIL, 2001; BRASIL, 2009; BRASIL, 2015). Nesse contexto, criou-se uma legislação especial dirigida, particularmente, para o surdo. Entretanto, ao considerar a relação indivíduo-sociedade, a partir de processos interacionais e comunicativos, questiona-se se o núcleo de formação das representações sociais (Moscovici, 2015) do surdo foi ressignificado com a introdução do novo suporte legal.

A surdez causa estranhamento e é representada como uma doença que precisa ser curada. São comuns, no cotidiano destas pessoas, brincadeiras e falas compartilhadas socialmente, seja no meio físico seja no virtual, que depreciam as particularidades e a língua brasileira de sinais, percebida como mímica, gestos e não como uma língua reconhecida oficialmente (BRASIL, 2002; 2005). Tais determinações normativas intentam promover a comunicação adequada entre os surdos e os ouvintes, garantindo a participação dos primeiros no meio público. O norte deste arcabouço jurídico é a valorização das particularidades surdas, destacadas pela língua de sinais. No entanto, embora, instituída há mais de quinze anos, ainda precisa ser amplamente incorporada nos mais distintos espaços sociais, a fim de assegurar a participação dos surdos no meio plural.

Conhecer o mundo dos surdos é uma postura significativa para mudança do cenário de exclusão. Neste sentido, denominam-se cultura surda as identidades, os hábitos e as vivências do povo surdo que não necessariamente estão inseridos no mesmo espaço ou região, mas que se identificam mutuamente por sua origem (STROBEL, 2018). Ademais, de maneira diversa, na cultura ouvinte os



signos são falados, o que dificulta o entendimento da cultura surda e dos artefatos necessariamente visuais (PERLIN, 2010). Um exemplo, é o despertar social para a aprendizagem da Libras. Os artefatos culturais surdos manifestam os sentidos, os símbolos, as experiências e as narrativas que formam os saberes deste grupo. Ademais, os recursos visuais são essenciais para que essas pessoas logrem êxito nas suas atividades habituais, no exercício dos seus direitos e concretização da vida independente, uma vez que fixam seus sentidos nas impressões visuais constituídas ao seu redor. Assim, a ausência desses estímulos, tais quais sinalizadores, telefones adaptados e dispositivos luminosos, impede o pleno acesso aos ambientes individuais e sociais (STROBEL, 2018).

A arte, o teatro e a literatura surda representam a construção e a valorização das identidades surdas. A literatura explora as narrativas e os desenhos, a pintura, as ilustrações, bem como as expressões faciais e corporais, materializam os sentimentos, ideias e representações das pessoas com surdez no que tange à realidade em que vivem. Notadamente, os recursos de acessibilidade ou artefatos materiais asseguram a esses sujeitos o exercício das atividades cotidianas. Dentre os elementos mais utilizados estão a *internet* e o intérprete. (STROBEL, 2018). Ademais, as comunidades surdas não são formadas apenas por sujeitos surdos, mas de todos aqueles que participam e compartilham interesses sobre o povo surdo em uma determinada localidade, como os ouvintes, professores e membros da sociedade.

Uma das medidas atuais de inclusão destes sujeitos, é a adoção do ensino bilíngue, por meio da língua de sinais, como primeira língua e o uso do português na escrita. Pretende desse modo, a incorporação das identidades surdas, no processo de participação coletiva. Em ato contínuo, o bilinguismo para assegurar o desempenho e o desenvolvimento psicossocial dos alunos surdos nas escolas especiais e regulares. Objetiva tornar acessível à aprendizagem das duas línguas, respeitadas as identidades plurais (GUARINELLO, 2007). Nesse contexto, o foco é o ensino mediante a consideração da língua de sinais, em todos os conteúdos escolares, inclusive na escrita da língua portuguesa. Alia-se a estes mecanismos, a ênfase das duas culturas, fortalecendo o progresso social e afetivo dessas crianças, dado que a experiência no interior da comunidade surda permite um melhor ingresso no meio social ouvinte (QUADROS, 1997).

Todavia, a história da escolarização dos surdos (JANUZZI, 2012; MARTINS, 2015; SACKS, 2010; STROBEL, 2008) demonstra o domínio das crenças populares de que esses sujeitos, para conviverem em sociedade, deveriam se adequar à realidade daquele ambiente, seja nas escolas especiais, nos serviços de reabilitações, nos tratamentos médicos seja na ideia de aprendizagem por meio da fala. A modificação só veio a acontecer, a partir da década de sessenta, com o movimento de integração dessas pessoas na sociedade e posteriormente ao modelo atual, a inclusão, no qual todos os indivíduos devem coexistir e aprender no mesmo território.



### 3 A INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NA ESCOLA

A inclusão é um movimento internacional da década de noventa que tem por objetivo principal a inserção de grupos historicamente excluídos na sociedade, contemplando os espaços individuais e sociais. Perfilhada pelos principais órgãos de proteção estrangeiros e nacionais, é uma medida inegociável em que nenhuma pessoa pode ser impedida de exercer direitos e liberdade de maneira independente, em virtude das suas condições particulares, econômicas ou políticas. No caso dos surdos, o que se tem é um impedimento sensorial que os distingue da maioria da população considerada ouvinte, isto é, que se comunica por meio do canal oral-auditivo.

Anteriormente a mobilização pela inclusão de surdos, o que se tinha era a incorporação de pessoas na comunidade de maneira inadequada; não se considerava as condições diversas de cada sujeito, tampouco a necessidade de alterar os espaços, estruturas e comportamentos (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2015). O surdo, por exemplo, para ter acesso à educação, frequentava escolas especiais, isto é, exclusivas para pessoas com necessidades sensoriais e educativas, como surdos e cegos. Neste sentido, a integração considerava que cabia aos grupos diferenciados a adaptação aos ambientes já existentes, mesmo que isso desvalorizasse as suas identidades e culturas.

Tradicionalmente, a escola norteou seus objetivos a fim de formar alunos para o mundo do trabalho, por meio da aprendizagem técnica, categorizada, no qual os melhores são premiados, percebidos como superiores aos demais. Neste tipo de ensino, não há espaço para as diferenças, novos saberes, metodologias ativas e grupos diversos, como acontece nos dias atuais. No entanto, a agenda internacional em prol da educação busca modificar esse pensamento e os comportamentos dos agentes escolares. A inclusão na escola pretende a alteração desse cenário, mediante a permanência de todo e qualquer sujeito nesse território, ou seja, em espaços heterogêneos e não mais em salas de aulas apartadas, como ocorria nas classes especiais, as quais eram a maioria à época do processo de integração. O referido termo, empregado no ambiente plural que é a escola, vai muito além da teoria, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades e da criatividade, o estabelecimento das relações interpessoais e afetivas, além da comunicação e formação das identidades.

Dessa maneira, a inclusão pretende romper com os modelos excludentes de ensino (MANTOAN, 2015), porém é preciso ser pensada para acolher as diferenças e ir além do ensino teórico. Por esse motivo, não é dever desses alunos se adaptarem, como ocorria na integração, mas, sim, das escolas junto à sociedade civil e órgãos competentes angariarem os recursos necessários para formação de qualidade dos seus colaboradores e aprimoramento dos espaços físicos destinado a alterar as barreiras arquitetônicas que existem nos ambientes.

Propõe, igualmente aos profissionais, o conhecimento de novos saberes e práticas que oportunizam a aprendizagem e a superação das práticas discriminatórias contra esses alunos. As escolas, os educadores e todos os que atuam nesse âmbito são convocados a favorecer um ambiente



acolhedor, acessível e inclusivo aos alunos que possuem limitações, sejam estas de aprendizagem, comportamento sejam deficiências severas. O ato de educar, especialmente, no ensino fundamental tem de agregar valores, afastando-se da mera reprodução de conteúdo (FÁVERO, 2013). A educação consiste na formação humana e social para a vida toda.

Uma educação inclusiva de excelência demanda o comprometimento de todo o território escolar, tanto por meio das atitudes benéficas aos alunos surdos como de investimentos em locais acessíveis e que oportunizem a máxima apreensão do conhecimento e do desenvolvimento do sujeito estudante, respeitadas, sobretudo as particularidades, no desenvolvimento de currículos e outras atividades. Assim, a exigência por mais recursos e conseqüentemente a captação desses meios, reverbera no melhoramento dos recintos e principalmente no empenho dos profissionais em incluir os educandos não apenas de modo formal, mas visando a emancipação desses sujeitos.

No caso dos surdos, a sociedade entende que a barreira linguística compromete o acesso à educação em escolas regulares. Assim, as pessoas surdas, os professores, os responsáveis destes sujeitos, bem como as entidades assistenciais e a comunidade, em geral, possuem resistência à inclusão escolar. Um dos fundamentos principais está relacionado, necessariamente, as limitações na comunicação entre os indivíduos que compõem esse território, uma vez que a maior parte se utiliza da comunicação verbal para socializar-se e os surdos os sinais próprios da sua língua.

A barreira comunicacional constitui-se em um expressivo desafio ao exercício dos direitos pelos sujeitos surdos, especialmente a participação social, visto que a maioria das pessoas são ouvintes e desconhecem a língua brasileira de sinais. Mesmo após anos da criação das normas citadas, identifique-se a necessidade de cada vez mais difundir e estimular o ensino da Libras, nos mais distintos meios (físicos e virtuais), a fim de modificar esse cenário de exclusão, principalmente, quando se trata de ocupar lugares e atuar nos mais diversos serviços e processos participativos que as cidades oferecem aos seus cidadãos, como a escola inclusiva, participativa e acolhedora.

Destarte, a língua de sinais é fundamental na construção das identidades, da cultura e na elaboração das experiências surdas. Esses artefatos ajudam no conhecimento e reconhecimento da história dos surdos, porquanto narrados pelos próprios. São meios que possibilitam novas percepções, principalmente, dos ouvintes, sobre esse grupo, suas formas de organização e vivência nas comunidades surdas (STROBEL, 2018). Logo quando se dissemina a inclusão, o intuito fundamental, é a modificação das representações dominantes sobre a surdez e o sujeito surdo, suas formas de organização e vivência nas comunidades surdas, para trazer essas pessoas aos ambientes plurais e em que possam conviver nestes espaços de maneira efetiva, sem discriminações e barreiras.

### 3.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS SURDOS NO TERRITÓRIO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Eis um fragmento melancólico da exteriorização de sentimentos de uma pessoa com surdez e que leva a grandes reflexões: “[...] 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. (SILVEIRA E OLIVEIRA, 2013). Esse trecho de uma entrevista realizada com um professor da escola regular ressalta como a inclusão do surdo na escola, respeitadas as características singulares e necessidades educativas especiais de cada um, é um desafio para os agentes que se movimentam no ambiente escolar, dado que compartilham ideias, crenças, hábitos e sentidos que projetam imagens, segundo as quais os sujeitos surdos são incapazes de estar e permanecer naquele local, conforme evidenciam os estudos desenvolvidos por Machado e Albuquerque (2010); Paganotti, (2017); Silveira e Oliveira (2013); Vasconcellos; Santos, Almeida, (2011).

Assim, todo arcabouço jurídico edificado para promover a inclusão educacional é frustrado em sua eficácia real, face à manutenção da estabilidade do núcleo de formação das representações socialmente elaboradas e compartilhadas sobre os sujeitos surdos. Ademais, a ausência de recursos, do apoio dos setores administrativos escolares e da formação adequada nas universidades geram nos docentes, sentimentos, de insegurança, angústia, medo, fracasso em não saber lidar como as diferenças (ALMEIDA E NAIFF, 2012; MACHADO E ALBUQUERQUE, 2010; OLIVEIRA, 2017; PEREIRA, 2016).

As normas de inclusão visam a superação das barreiras atitudinais (RAIOL, 2008), também as de natureza física, comunicacional, comportamentais e de acessibilidade. A barreira atitudinal se constitui em um dos maiores desafios à concretização da inclusão dos surdos no meio social. Não por acaso, esse grupo e seus familiares preferem as escolas especiais às instituições de ensino regular (GONÇALVES, 2016; MOREIRA E TAVARES, 2009), indicando que são esses, dentre outros, os obstáculos que impedem a realização dos direitos dos surdos à participação social, reforçando-se a representação deles como deficientes, incapazes, inaptos à aprendizagem e ao trabalho produtivo e ao exercício de direitos na vida cotidiana, estando isolados, à parte do mundo “normal”.

As representações sociais configuram uma forma de conhecimento prático, edificada sobre conjunto de ideias, imagens e visões de mundo, as quais os indivíduos constroem na vida cotidiana, para compreenderem e organizarem suas relações e a realidade social circunjacente. Isso significa, então, que ela é produzida nas atividades mais simples de elaboração psicológica e social da realidade, articulada à dinâmica dos processos interativos e cognitivos que possibilitam a comunicação entre os indivíduos, os grupos e o meio ambiente (MOSCOVICI, 1978, 2015). Dessa forma, elas constituem um dos pilares sobre o qual se soergue um sistema valorativo que sustenta a configuração específica



das relações sociais que envolvem as relações cognitivas e afetivas entre os sujeitos, em um contexto social.

A objetivação dos sentidos construídos em torno das representações sociais do surdo ainda é ancorada em expressões, cujo sentido depreciativo é consubstanciado em palavras como “inapto” e “incapaz”. Deve-se observar, então, que as representações sociais do surdo perpassam pela esfera linguística, responsável por nomear, representar e aferir o significado à realidade, construída a partir da relação indivíduo-sociedade. Isso significa que esses sentidos, expressos por meio da linguagem do senso comum ou jurídica, são construídos mediante a formação de conceitos individuais e sociais, que se refletem na conformação da identidade do sujeito, definindo seu papel e posição social (DUBAR, 2009).

A título de ilustração, na antiguidade imperava a crença na perfeição humana, principalmente, no aspecto físico. Acreditava-se que a surdez impedia o desenvolvimento integral e a atuação na comunidade. Por conta disso, muitos viviam nas ruas e estavam sujeitos aos trabalhos forçados e a mendicância (SACKS, 2012). Assim, eles eram representados como incapazes, inúteis ao trabalho e inaptos ao convívio social considerado “normal” (FRANÇA, 2014). Crenças estas que perduram até os dias atuais no território escolar, conforme evidenciado na fala de um professor de português ao descrever um aluno surdo no interior de uma classe regular: “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, (SILVEIRA E OLIVEIRA, 2017, p.7).

Para Moscovici (2015) a elaboração das representações sociais perpassa a linguagem e pressupõe a articulação de dois processos cognitivos relacionados entre si e constituídos por fatores sociais e culturais desenvolvidos nos processos interativos e comunicacionais cotidianos, quais sejam a ancoragem e a objetivação. Esses processos estão intimamente associados às condições culturais, critérios normativos, bem como às experiências vivenciadas socialmente, possibilitando a formação de um núcleo figurativo (esquematisação estruturante), que constitui uma estrutura conceitual, capaz de proporcionar uma imagem logicamente objetivada do objeto representado.

Nesse sentido, as representações sociais operam como um conjunto interpretativo da realidade que organiza as relações individuais em determinado contexto social, determinando padrões comportamentais individuais e coletivos. Desse modo, os sentidos atribuídos a expressão “surdo” constituem-se como objetivação de uma dada realidade, construída e compartilhada socialmente, evidenciando a dinamicidade das representações sociais, intimamente relacionadas à linguagem. A Teoria das Representações Sociais possibilita abordar o conhecimento construído socialmente em sua dinâmica e diversidade, considerando-se suas diferentes formas de elaboração. Configura-se como um modo que tem como finalidade compreender e explicar a construção dos conhecimentos estabelecidos pelo grupo, tais como o de surdos, por meio de uma teoria espontânea, corporificada no senso comum.

Com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2015), é possível concluir que as mudanças ocorridas na legislação brasileira, com a finalidade de incluir os surdos nas escolas em condições de igualdade com os demais alunos, constituem modificações apenas no plano jurídico, o que não altera a estabilidade do núcleo de formação das representações sociais dos surdos, pautadas na incapacidade, inaptidão e desqualificação para ocupar os espaços coletivos. Isso significa que, apesar de todos os avanços jurídicos e a criação de um sistema de proteção jurídica especial, os surdos continuam excluídos, representados como anormais, inúteis, débeis, incapazes ou especiais, dado que as mudanças formalmente constituídas não são suficientes para alterar os elementos cognitivos estabilizados no núcleo de formação, compartilhadas nos processos interativos e comunicacionais cotidianos e ao longo do tempo. Tais representações definem as pessoas surdas como indivíduos incapazes para atuarem na vida pública. A surdez é percebida, então, como uma deficiência, uma desqualificação para alcançar direitos e espaços.

E quando se trata do ambiente escolar estas representações incidem sobre as escolhas e projetos de vida desses sujeitos, as quais os impedem de avançar no processo de inclusão, pois se entende que todos devem ter a possibilidade de conquistar direitos, liberdade e autonomia, nos mais diversos campos, especialmente, o social e o profissional. Em tal sentido, é essencial conscientizar a sociedade de quem são os aludidos sujeitos e o que é necessário fazer para a alteração das percepções que incidem sobre suas vidas. É preciso ir adiante, fortalecendo e ancorando as representações periféricas, as quais retratam a capacidade dos surdos, o seu modo de vida diverso e a contribuição das suas experiências para a dinâmica de uma sociedade plural a qual deve deixar de ser norteadada apenas por vivências sensoriais e passar a experienciar a realidade diversa, dinâmica e dialógica.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora a legislação tenha avançado significativamente no sentido de promover mudanças nas representações sociais da pessoa com deficiência, particularmente o surdo, os estudos realizados sobre a temática, as observações empíricas e os diálogos informais realizados com professores, diretores e funcionários de escolas públicas evidenciaram que as mudanças substantivas ocorrem fundamentalmente no plano jurídico, sem alterar o núcleo de formação das representações sociais compartilhadas no espaço escolar. Isso significa que o núcleo de formação se mantém estável. O predito núcleo se recheia de elementos, quais sejam, os mitos e as imagens colhidos do senso comum pela ancoragem.

Portanto, a inclusão realiza-se substancialmente no plano formal, estabelecendo-se, assim, um descompasso entre a inclusão formal e a exclusão real do surdo no espaço escolar. As pessoas surdas continuam representadas como incapazes, em seus modos de comunicação, sob a ótica da deficiência. Cotidianamente, a língua brasileira de sinais torna-se familiar por meio de uma imagem que a

representa como algo incomum, estranho e anormal. Ao invés disso, deveria toda a sociedade e, particularmente, no ambiente escolar, adotar a língua brasileira de sinais como idêntica receptividade mediante a qual utiliza da língua portuguesa, sem distinção, na prática cotidiana, do uso de ambas as línguas.

O direito à inclusão social dos sujeitos surdos está assegurado nos sistemas de garantias nacional e internacional. No entanto, continuam a ter o direito de participação social restringido, devido às representações de deficiência compartilhadas no meio coletivo, as quais, percebem esses sujeitos como incapazes para o exercício dos direitos e de não merecerem que lhes sejam prestados serviços, principalmente quando se trata daqueles considerados públicos, notadamente, os de educação. Isto acontece porque as modificações foram concretizadas apenas no plano jurídico abstrato, carente de efetividade. Desse modo, apesar de todos os avanços jurídicos e a criação de um sistema de proteção jurídica especial, os surdos continuam sendo representados como incapazes de estarem, atuarem nos espaços coletivos, ou seja, do acesso e fruição a tudo aquilo que as cidades podem proporcionar, como a educação, a saúde, o trabalho e o lazer.

Essas representações são mais resistentes às mudanças, porque estão presentes no núcleo de formação das representações, diferentemente daquelas predominantes no sistema jurídico, passíveis de transformações, de acordo com as condições e ambiente vigentes. A normalização propaga que as pessoas com deficiência, contemplados os surdos, por não terem as mesmas condições (físicas, sensoriais e psíquicas) que o restante da população, precisam se ajustar aos padrões exigidos para terem acesso aos bens e serviços. Antigamente, existia pouca ou nenhuma compreensão científica acerca da deficiência e, por essa razão, as classificações ficavam por conta do saber popular, que foi disseminado amplamente entre os povos daquele tempo até os dias atuais.

As representações da surdez circulantes no meio público equivalem à ideia de incapacidade dos surdos para desenvolverem seus projetos de vida e exercitarem direitos. Tais percepções equivocadas limitam as potencialidades e possibilidades dos mencionados cidadãos, uma vez que criação dos espaços especializados favoreceu a segregação, assim a sociedade desobrigou-se a conhecer melhor o referido grupo, que, em função disso, continua invisibilizado e mantido afastado da vida pública das cidades. Logo, assim como as barreiras estruturais e arquitetônicas, associadas à modificação dos locais e serviços, as condutas humanas são obstáculos à garantia dos direitos básicos, das liberdades e dos planos de vida dos surdos.

Nesse sentido, as representações da surdez e do sujeito surdo podem ser transformadas, mediante um longo caminho de difusão das diferenças e da promoção dos direitos humanos, no meio social, sobretudo no que concerne à eliminação das ações e atitudes discriminatórias e estigmatizantes em desfavor desse segmento. Desse modo, não basta apenas assegurar em lei os direitos de acessibilidade, mas, prioritariamente, criar um ambiente favorável à interação entre surdos e ouvintes.



Nessa lógica, a expansão do uso da língua brasileira de sinais, mediante cursos ofertados, tanto físicos quanto virtuais, e a atenção ao emprego dos elementos visuais no cotidiano, como a inserção de legendas nos vídeos transmitidos nos meios de comunicação e plataforma digitais, auxiliam a participação e autonomia dos sujeitos surdos. Tais necessidades favorecem o alcance do direito à participação social, bem como a construção de uma cidade inclusiva, em seus limites situada a escola, onde as pessoas com surdez possam ser acolhidas, com toda a dignidade que lhes é inerente, porque seres humanos.

Por conseguinte, debater as representações da inclusão dos sujeitos surdos é essencial, dado que o cenário, principalmente, internacional caminha no sentido de superação das barreiras atitudinais, evidenciadas pelas crenças, ações e comportamentos humanos, os quais, prejudicam a participação social dos grupos vulneráveis, igualmente, os seus direitos e liberdades, além de contribuir no combate à exclusão real das pessoas surdas, quando, na verdade, luta-se pela inclusão nos mais diversos locais, individuais ou coletivos, principalmente na escola, como um dos primeiros locais de desenvolvimento do ser humano em suas dimensões cognitivas e afetivas.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sabrina Araújo de; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Inclusão educacional nas representações sociais de professores e estudantes de magistério. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 29-38, jan./jul. 2012. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6\\_n1/Almeida\\_%26\\_Naiff.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Almeida_%26_Naiff.pdf). Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 22 out. 2019

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 out. 2017.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? O desafio das diferenças nas escolas*. 5ª edição. MANTOAN, Maria Teresa Égler (org). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

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

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. 2ª edição. São Paulo: Plexus, 2007.

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



JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n.º. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

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

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *História da Educação de Pessoas com Deficiência: da antiguidade ao início do século XXI*. Campinas: Mercado de Letras; Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MINAYO, Maria. Cecília S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: \_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

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

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

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

PAGANOTTI, Emile Gomes. *Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)*. Dissertação. Rio Claro, SP, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151344/paganotti\\_eg\\_me\\_rcla.pdf?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151344/paganotti_eg_me_rcla.pdf?sequence=3). Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

PEREIRA, Lidiand Mendes. *Representações sociais da inclusão escolar para professoras da educação infantil de escolas de um município do Ceará*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) — Universidade de Fortaleza, Programa de Mestrado em Psicologia, Fortaleza, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR\\_076223b0ef868549018de2f7b030d4e8](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_076223b0ef868549018de2f7b030d4e8). Acesso em 14 fev. 2020.

PERLIN, Gladis. *Identidades surdas*. SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 4.<sup>a</sup> edição. Porto Alegre: Editora Mediação. 2010.

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

RAIOL, Raimundo Wilson Gama. *Os direitos humanos de acessibilidade e locomoção das pessoas com necessidades especiais: a realidade paraense, com ênfase em Belém/PA, Pará*. 2008. 383f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Direito. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6490>. Acesso em: 28 out. 2021.



RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVEIRA, Andréa Pereira. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O aluno surdo no contexto da inclusão escolar: representações sociais dos professores do ensino fundamental. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Paraná, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7383\\_5866.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7383_5866.pdf). Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

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

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. VASCONCELLOS, Karina Mendonça. SANTOS, Maria de Fátima Souza. ALMEIDA, Angela Maria Oliveira. A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 277-287, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 17 mar. 2020.