

**EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS) NO INTERIOR FLUMINENSE: UMA  
ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR A PARTIR  
DE CONCEPÇÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**EDUCATION OF DEAF PEOPLE IN THE INTERIOR OF  
FLUMINENSE: A TRANSDISCIPLINARY APPROACH BASED ON  
CONCEPTIONS OF TEACHERS OF THE EARLY YEARS OF  
ELEMENTARY SCHOOL**

**EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDAS EN EL INTERIOR DE  
FLUMINENSE: UN ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO BASADO  
EN CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE LOS PRIMEROS  
AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA**

**Jéssika Figueredo Alves<sup>1</sup>**  
**Jacqueline de Souza Gomes<sup>2</sup>**

**Resumo**

Este artigo analisa o espaçamento entre a teoria sobre a educação de surdos(as) e a prática docente a partir de estudo de caso no município de Santo Antônio de Pádua-RJ. Em primeiro lugar, exploramos sentidos para tornar o bilinguismo uma alternativa no ensino fundamental, sem nos esquivarmos das implicações deste no contexto social, cultural e político. Em seguida, apresentamos o estudo de caso e problematizamos a prática docente a fim de desmistificarmos o pensamento que estabiliza a escola como espaço de promoção de saberes especializados, simplificados e fragmentados. Observamos que as representações sociais trazidas pelos(as) docentes sobre a surdez servem de base para suas práticas e, a partir delas, exploramos como os fenômenos que se apresentam no cotidiano escolar são explicados/compreendidos por eles(as), a fim de ressignificarmos a construção de conhecimentos e a elaboração de propostas pedagógicas presentes nestas práticas a partir da noção de transdisciplinaridade. Para tanto, fundamentamo-nos em Moscovici, Skliar, Michel de Certeau, Goldfeld e Edgar Morin.

**Palavras-chave:** prática docente; surdez; representações sociais.

**Abstract**

This article analyzes the spacing between the theory about deaf education and teaching practice based on a case study in the municipality of Santo Antônio de Padua-RJ. First, we explore meanings to make bilingualism an alternative in elementary school, without dodging its implications in the social, cultural and political context. Next, we present the case study and problematize the teaching practice in order to

---

<sup>1</sup>Mestranda em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga, Professora Intérprete de Libras no Município de Santo Antônio de Pádua. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3898-8224>.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2552691145232993> E-mail: [jessikafigalves@hotmail.com](mailto:jessikafigalves@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora do Observatório da Inclusão Educacional e Direitos Humanos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8609-5893>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288043215984971> E-mail: [jsgomes@id.uff.br](mailto:jsgomes@id.uff.br)

demystify the thought that stabilizes the school as a space for the promotion of specialized, simplified and fragmented knowledge. We observed that the social representations brought by teachers about deafness serve as the basis for their practices and, from them, we explore how the phenomena that are presented in the school routine are explained/understood by them, in order to resignify the construction of knowledge and the elaboration of pedagogical proposals present in these practices from the notion of transdisciplinarity. To this do so, we are based on Moscovici, Skliar, Michel de Certeau, Goldfeld and Edgar Morin.

**Keywords:** teaching practice; deafness; social representations.

### Resumén

Este artículo analiza el espaciamento entre la teoría sobre la educación sorda y la práctica docente a partir de un estudio de caso en el municipio de Santo Antônio de Padua-RJ. En primer lugar, exploramos significados para hacer del bilingüismo una alternativa en la escuela primaria, sin esquivar sus implicaciones en el contexto social, cultural y político. A continuación, presentamos el estudio de caso y problematizamos la práctica docente con el fin de desmitificar el pensamiento que estabiliza la escuela como un espacio para la promoción de conocimientos especializados, simplificados y fragmentados. Observamos que las representaciones sociales traídas por los docentes sobre la sordera sirven de base para sus prácticas y, a partir de ellas, exploramos cómo los fenómenos que se presentan en la rutina escolar son explicados/comprendidos por ellos, con el fin de resignificar la construcción del conocimiento y la elaboración de propuestas pedagógicas presentes en estas prácticas a partir de la noción de transdisciplinarietà. Para ello, nos basamos en Moscovici, Skliar, Michel de Certeau, Goldfeld y Edgar Morin.

**Palabras clave:** práctica docente; sordera; representaciones sociales.

### Introdução

No livro “A cabeça bem feita – repensar a reforma, reformar o pensamento”, Edgar Morin nos leva a refletir sobre a necessidade de reformarmos o pensamento e nos permite questionar quem educa educadores e educadoras num espaço tão complexo como o é a sala de aula. A sala de aula comporta infinitas possibilidades e não pode ser subentendida como cenário para o desvelamento de um único e estático cotidiano. Múltiplos atores compõem este lugar como um caldeirão de expectativas, culturas, angústias e dificuldades. É a materialização do que Paulo Freire bem nos ensina ao dizer que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para um(a) aluno(a) surdo(a) que chega neste lugar sem uma comunicação definida, sem uma língua própria, o cotidiano pode ser tedioso, desprovido de sentidos. Tornar-se-á isolado(a), solitário(a) e será levado(a) a passar horas em um espaço circunscrito por quatro paredes olhando as ações, expressões e detalhes irrelevantes a fim de buscar compreender um contexto que não o contempla.

Situação similar pode ocorrer com pessoas surdas que dominam a Língua de Sinais, mas que não conseguem usufruir do direito a um intérprete quer pela falta de profissionais com expertise na função, quer pela cobrança pecuniária exorbitante pela

prestação do serviço – o que é frequente em cidades do interior e territórios de maior precariedade econômica, espaços onde há “desorientação cultural”, termo usado por Skliar (2000), em que “a exclusão está travestida de inclusão”. Conforme Skliar (2000, p. 33), “em cada momento se elaboram conceitos mais refinados de exclusão, de desigualdade econômica e de desqualificação e desafiliação social para estabelecer novos números, quantidades atualizadas, estatísticas modernas”.

Reflexões sobre o cotidiano escolar não podem se esquivar de contemplar a complexidade das relações que atravessam a prática docente e que passam a exigir da docência uma postura reflexiva e dialógica, capaz de direcioná-la a um percurso disruptivo e transdisciplinar. Ensino e aprendizagem acontecem por meio da abertura ao novo, pela ação, invenção e reinvenção de si e do que o afeta.

Inspira-nos os olhares sensíveis que podemos ter enquanto docentes para as experiências com alunos(as) surdos(as). Um estudo de caso no Município de Santo Antônio de Pádua-RJ serve-nos como suporte para contextualizarmos as reflexões e, desta maneira, alcançarmos nosso objetivo, qual seja, problematizarmos os desafios que cercam a educação de surdos(as) em cidades do interior e como as representações sociais dos(as) docentes podem interferir nos resultados de suas práticas.

O trabalho é composto por seções e subseções. A primeira seção é dedicada ao referencial teórico e contempla em suas subseções assuntos referentes ao caminho trilhado pela educação de surdos(as) no Brasil até chegar à proposta bilíngue. Trazemos a realidade do município de Santo Antônio de Pádua, representação típica da cidade de interior brasileira, e os desafios encontrados para a aplicação de referida proposta. Buscamos, com isto, promover o redimensionamento da prática docente à luz da concepção de transdisciplinaridade. Finalizando a seção, trazemos uma visão panorâmica das ideias de Serge Moscovici sobre a Teoria das Representações Sociais, destacando sua importância para a reconfiguração da prática docente. Além de Moscovici, nos fundamentamos, ainda, em Skliar, Michel de Certeau, Goldfeld e Edgar Morin. Na segunda seção apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada. Descrevemos os procedimentos de coleta de dados a partir da aplicação de questionário a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escola do ensino público

paduano. Na terceira seção constam as discussões e resultados alcançados com aplicação do questionário.

### **O caminho para a Educação Bilíngue no Brasil**

No Brasil, até observarmos uma certa concordância quanto à forma de comunicação mais adequada às pessoas surdas, foi um longo e sinuoso caminho que, longe de findar-se, tem avançado consideravelmente. Foi em 1980, no Congresso Internacional de Milão, que o uso das línguas de Sinais foi proibido e, a partir desta determinação, o oralismo passou a ser considerado o modelo ideal para a educação de pessoas surdas. No entanto, tal escolha mantinha a percepção de atraso em relação à aprendizagem das pessoas surdas, o que interferia em suas relações sociais e no fomento de suas potencialidades.

Para defensores do oralismo, como Dorziat, a Língua de Sinais atrapalhava o desenvolvimento da língua oral e, desta forma, deveria ser banida da educação de pessoas surdas. Isto leva a cultura surda a ser alvo de discriminação, desconsiderando-se a existência de diferenças entre pessoas surdas e ouvintes. Devido ao insucesso desta proposta educacional, é criada a Comunicação Total – CT a defender como solução a liberação de todas as formas de comunicação, por gestos, palavras, sinais, símbolos, etc. Tratou-se de efetivo avanço no desenvolvimento e aprendizado das pessoas surdas, ainda que ainda apresentava muitas lacunas. A Comunicação Total é a precursora do Bilinguismo.

Após constantes reivindicações pela defesa da identidade surda, especialmente na década de 80, o Bilinguismo se destaca como proposta de ensino a valorizar o aprendizado da Língua de Sinais como língua materna (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Conforme aponta Goldfeld (2002, p. 38):

A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social.

A modalidade gesto-visual foi tomando forma e, com o decorrer do tempo, adquiriu status linguístico, extinguindo a ideia de que era uma comunicação dependente de línguas faladas, conquistando e provando sua independência. Atualmente é, no Brasil, oficialmente regulamentada através da Lei n. 10.436/2002 e do Decreto n. 5.626/2005, normas que reforçam a natureza da Libras como língua, enfatizando sua expressão e estrutura gramaticais próprias.

Os parâmetros legais supramencionados configuram uma grande conquista e norteiam a tomada de decisão pública com o intuito de garantir direitos às pessoas surdas e de promover a difusão da Libras. Desafiante é a criação e implementação de novas metodologias para a prática docente com pessoas surdas. Infelizmente, ainda é comum a falta de profissionais habilitados, a formação deficitária de docentes do ensino regular, a falta de acesso a conhecimento sobre direitos, especialmente em cidades de interior e locais mais vulneráveis economicamente e/ou de difícil acesso.

### **Educação de Surdos no Município de Santo Antônio de Pádua – RJ**

Pensar na educação de pessoas surdas envolve considerar o conceito de “lugar de fala”, ou seja, não podemos deixar de atentar para os diferentes contextos culturais, econômicos e sociais, nem sempre os mais satisfatórios. Imaginar que todas as pessoas surdas chegam às escolas com uma língua definida é fantasioso já que grande parte destas pessoas é de filhos e filhas de ouvintes (que não dominam a Língua Brasileira de Sinais e que acabam adotando estratégias próprias para se comunicar), hipótese bastante razoável especialmente para cidades de interior, como é o caso de Santo Antônio de Pádua, no Noroeste Fluminense. Por isto, este artigo é também fruto de relato de experiência de uma das autoras no exercício da função de intérprete de Libras.

Relato que por si só já contempla o título deste artigo na medida em que traz um movimento de inflexão sobre a experiência docente tradicional, conteudista. Seguimos o caminho trilhado por Moraes e Araújo (2013) que, no artigo “A Memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente”, pressupõem como fundamental a incorporação da escrita de narrativas que trazem experiências de si ao processo de formação profissional. Insurgimo-nos, assim, às práticas hegemônicas de produção do conhecimento ao buscarmos compreender a prática do cotidiano escolar a

partir de narrativas embebidas de subjetividade, significados e inconstâncias. Não partimos, pois, de um “lugar de fala” qualquer, partimos do nosso “lugar de fala”, aqui materializado por experiências no município de Santo Antônio de Pádua.

Santo Antônio de Pádua, até meados de 2016, era um município que não contava com nenhum profissional específico para o ensino de Libras na rede pública. Isto porque, como os(as) discentes surdos(as) não tinham o conhecimento da Língua, justificável para a Administração Pública não contratar intérpretes. Com a realização do Concurso Público de Edital n. 01/2015 foi convocado 1 (um) “Professor Intérprete de Libras”. Mas o que vem a ser um “Professor Intérprete de Libras? É um(a) professor(a) ou intérprete? A carga horária é compatível com a do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado – AEE? E quanto às atribuições? O edital indicava a este profissional a função de:

Interpretar em Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa as atividades didático-pedagógica e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam educação básica, superior e/ou educação profissional; participar na escolha do livro didático; participar de estudos e pesquisas da sua área de atuação (PÁDUA, 2015, p. 40).

Inicialmente, o “Professor Intérprete de Libras” deveria fazer um trabalho itinerante, indo às escolas que tinham pessoas surdas matriculadas, não se detendo à indefinição do cargo. Cabia-lhe executar as tarefas de acordo com a necessidade do município. À época, eram 4 (quatro) alunos matriculados em 3 (três) escolas diferentes, com 8, 11, 13 e 13 anos de idade. Dentre os desafios de sua prática profissional, uma linguagem afetiva para se comunicar com a família e amigos. E, ainda, como substituir essa linguagem mais afetiva pela Libras, tendo apenas um encontro semanal com o aluno? Como se aproximar as famílias e com elas estabelecer uma relação de confiança? Como difundir a Língua nas escolas para além das pessoas surdas e seus familiares?

Com o tempo, constatou-se que apenas um profissional não era suficiente para atender a demanda de forma satisfatória. Não obstante os avanços, a questão da inserção em classes regulares ainda era desafiadora na medida em que alunos(as) surdos(as) que frequentavam as aulas, não aprendiam. Todos(as) sabiam escrever o nome, copiar e desenhar. Professores(as) regentes, sem saber como atingi-los(as), acabavam desistindo, desviando-lhes o olhar. Em se tratando do ensino fundamental II, a dificuldade era

também para se pensar e buscar formas de contribuir com o desenvolvimento e autonomia de todos(as) os(as) discentes no conjunto das várias disciplinas e, portanto, adequando-se a vários(as) docentes e metodologias.

Em setembro de 2019, após muita luta, foram convocados mais 2 “Professores Intérpretes de Libras”, sendo possível que cada aluno(a) surdo(a) tivesse um suporte mais individualizado tanto dentro da sala de aula regular, o que contribui com o trabalho do professor regente, quanto no Atendimento Educacional Especializado. Neste ponto, destacamos a mudança na concepção de educação de surdos no município, antes destinada apenas ao ensino da Libras e que, atualmente, contempla também a função do intérprete, o que sinaliza potencialidades para avançar ainda mais nos conhecimentos na área por parte dos(as) docentes, discentes e, conseqüentemente, de toda a comunidade.

### **Transdisciplinaridade e Prática Docente**

A educação escolar acontece em “lugares estratificados” e em “tempos acidentados”. Nas palavras de Michel de Certeau (1994), é um processo de invenção, sendo uma ilusão achar ser possível controlar os acontecimentos da sala de aula. No entanto, o cotidiano escolar parece se afastar desta constatação de Certeau. É, pois, usual a constante busca por diagnósticos e padrões que possam justificar os fracassos no ambiente escolar. Nas palavras do referido autor, seria uma espécie de “tentativa de cobrir pela produção de uma razão (fictícia) a obscenidade do indeterminado” (Certeau, 1994, p.311).

A docência é o lugar ideal para que a teoria seja confrontada com a prática e para que, desta relação, haja um deslocamento epistêmico. Assim, serão possíveis novas teorias de conhecimento para nortear o trabalho docente no ensino das disciplinas, e para que estas, abertas aos imprevistos e inconstâncias da vida prática, possam seguir nos caminhos da transdisciplinaridade, conceito multidimensional que, segundo Edgar Morin (et al, 1994), é:

[...] complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

A fragmentação das disciplinas remete-nos a ideia de linhas paralelas, ou seja, linhas que não se cruzam. Pensar a transdisciplinaridade é imaginar que, em algum momento, as linhas não são tão paralelas assim, pois vão se encontrar, como “uma pedra no meio do caminho”, a parafrasear Carlos Drummond de Andrade. Isto sinaliza a possibilidade de colisão, de mudança de rumo, de comunicação entre as linhas, que passam a se confundir no espaço em que transitam. Em muitos casos, podemos atribuir este evento às alteridades presentes na sala de aula que perpassam as disciplinas e que requerem formas não hegemônicas de pensar e de fazer o cotidiano escolar.

Neste trajeto transdisciplinar, as concepções dos(as) professores(as) sobre a educação inclusiva servem de base para reinvenção de práticas e isso pode ter um efeito positivo ou negativo, dependendo do quão consistentes se apresentem. Consistência que também requer uma ressignificação do si, dos próprios valores, dos conhecimentos agregados, da didática utilizada e até poderá exigir uma reorientação da própria prática. O documentário “Janela da Alma”, dirigido por João Jardim e Walter Carvalho (2001), traz uma reflexão sobre as formas de *ver*, mostrando que, muitas vezes, o que se espera que seja visto por uma pessoa pode não ser o que realmente é visto ou compreendido por ela. No caso da pessoa surda, por esta naturalmente (e não unicamente) perceber o mundo por experiências visuais, e as ouvintes terem a oralidade como mecanismo de construção de pensamento, criam-se representações que regem a “coerência” dos acontecimentos no cotidiano escolar. Em outras palavras, a percepção do outro pressupõe a percepção de si, carregada por subjetividade.

Um exemplo é o fato de muitos(as) professores(as) acharem que o(a) aluno(a) surdo(a), que nunca teve contato com a língua falada, aprende o português escrito “juntando” sílabas, um processo sonoro, mas que já faz parte de nossa compreensão como algo natural. Bem como achar que todo(a) surdo(a) entende por leitura labial se a fala for direcionada a ele(a), resultado normalmente alcançado por meio de um acompanhamento fonoaudiológico. Além disso, a marca da deficiência auditiva já gera um deslocamento em muitos docentes, por não se sentirem preparados para lidarem com ela. Isso faz com que muitos(as) profissionais acolham esses(as) alunos(as) pelos olhos

da deficiência em seu sentido biomédico, o que não nos aprofundaremos. Entendem como necessário um tratamento diferenciado ou privilegiado no sentido de “compensar” uma ausência (representada pela lesão), que talvez exista apenas nos olhos de quem vê.

### **Teoria das Representações Sociais**

Muito do que discutimos sobre bilinguismo, transdisciplinaridade e prática docente nos conduz à Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici em 1961 e, que, em suas palavras, remete-nos à concepção de “[...]entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (1978, p.41). No contexto escolar, materializam-se fatores associados às concepções que os(as) professores(as) carregam e desenvolvem no dia-a-dia, direcionando sua prática.

A Teoria das Representações Sociais apresenta dois processos fundamentais: o da ancoragem e o da objetivação. O processo de ancoragem pode ser entendido quando surge a necessidade de classificar ou nomear algo que se apresenta como novo, justamente pelo incômodo do desconhecido. Assim acontece quando chega um(a) aluno(a) que “não aprende”. Buscar-se-á justificar as ações que se desdobram no cotidiano escolar pela presença da deficiência. É uma tentativa de reconhecer um objeto, algo ou alguém, através de características e valores interiorizados. Já o processo de objetivação transforma um conceito ou uma imagem em algo real, como exemplo, a construção da ideia de “bom aluno” como o aquele que tira boas notas, faz todas as atividades e é comportado. De acordo com Machado et al (2019, p. 172):

Com base nas representações sociais como um conjunto de proposições e explicações originados na vida cotidiana, torna-se necessário relacionar experiências bem sucedidas, a fim de nortear e estimular novas práticas inclusivistas a partir das concepções dos professores sobre o processo da inclusão.

Com base nesta teoria, justificamos a importância de se mapear as representações dos(as) professores(as) para entendermos como os fenômenos que surgem no cotidiano escolar são explicados/compreendidos por eles e qual o impacto que causam na prática. Desta forma, poderemos perceber os avanços e os insucessos

que servirão de base para a construção de conhecimento e elaboração de novas propostas pedagógicas para pessoas surdas, bem como poderemos nortear a formação docente de forma a desconstruir pensamentos que se tornaram verdades, mas que precisam ser redimensionados.

### **Metodologia de Pesquisa**

O presente estudo de caso busca compreender as representações sociais presentes nos discursos de docentes do ensino fundamental municipal de Santo Antônio de Pádua sobre surdez e como tais representações regem suas práticas no cotidiano escolar. À luz de teorias sobre o campo, investigaremos se estas representações sociais se aproximam do Bilinguismo e da transdisciplinaridade anteriormente apresentados. Nas palavras de Zanella (2009, p. 103):

É para expressar o nosso pensamento, fundamentar nossas ideias e raciocínio que iremos utilizar de ideias já consagradas, conhecimentos já conquistados por outrem; por isso em nome da honestidade científica e intelectual, do rigor e da exatidão exigidos pelo trabalho de nível científico, faz-se necessário citar integralmente a fonte de onde se originou a ideia utilizada.

Para a coleta de dados, a técnica escolhida foi a aplicação de questionário, sendo compartilhado, de forma eletrônica (e-mail, app), um link gerado pelo Google Forms para 7 (sete) escolas do Município de Santo Antônio de Pádua que possuem turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio do questionário, mapeamos o discurso de 20 (vinte) docentes do ensino fundamental I, com o intuito de percebermos o que pensam sobre a surdez e quais as implicações deste na prática dos(as) docentes. De acordo com Zanella (2009, p. 113), o “questionário é um instrumento que possibilita atingir um número grande de pessoas, em uma ampla área geográfica, já que pode ser enviado pelo correio, por meio digital [e-mail] ou aplicado por telefone.”

O questionário aplicado foi composto por 5 (cinco) questões abertas, a saber:

1. *Há quanto tempo você trabalha com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental?* – objetivou identificar o tempo de experiência dos participantes como professores regentes.

2. *Você conhece ou já deu aula para alguma pessoa surda?* – objetivou saber quantos docentes tiveram contato com alguma pessoa surda durante sua trajetória profissional ou pessoal.
3. *Você considera a surdez uma deficiência ou uma diferença? Por que?* – objetivou conhecer os variados pontos de vista dos(as) docentes, que são influenciados por representações sociais.
4. *Você considera ser preciso que o(a) intérprete adapte as atividades do(a) aluno(a) surdo(a), se este(a) não acompanhar a turma?* – toca em um ponto muito importante, a ética profissional. Objetivou comprovar a hipótese de que a maioria dos(as) docentes desconhecem a função do intérprete em sala de aula e o fato de que este deve se orientar por um <sup>3</sup>Código de Ética da profissão.
5. *Como você ensinaria o português escrito para uma criança surda?* – objetivou comprovar a hipótese de que os(as) docentes acham que a pessoa surda aprende o português escrito com métodos que requerem o reconhecimento do som.

### **Resultados e Discussões**

Os resultados obtidos foram interessantes, correspondendo à 20 respostas registradas. Os profissionais que responderam o questionário atuam nos anos iniciais do ensino fundamental há em média 9 (nove) anos, sendo o menor tempo de experiência igual a 1 ano e o maior a 28 (vinte e oito) anos, constituindo um público bem variado. Dentre os 20 (vinte) professores do ensino fundamental I do Município de Santo Antônio de Pádua, 10 (dez) conhecem ou já deram aula para alguma pessoa surda.

Na terceira questão, 11 (onze) participantes responderam que consideram a surdez uma deficiência, 5 (cinco) disseram que é uma diferença e o restante não se posicionou por nenhuma delas, como mostramos nas tabelas abaixo:

#### **Tabela 1: Surdez é uma deficiência**

---

<sup>3</sup>Código de Ética do Intérprete: parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS) que compreende um conjunto de princípios e normas que regem a atuação do profissional Intérprete.

<b>Respostas</b>
A - Deficiência, pois as pessoas com necessidades especiais não devem ser tratadas com diferença.
B - Deficiência, porque indica uma falha nos órgãos auditivos da pessoa [...].
C - Deficiência, mas que não impede o aluno de aprender.
D - Deficiência, pois compromete uma parte e em alguns casos pode comprometer todos o aparelho auditivo.
E - Deficiência, pois há necessidade de aplicabilidade de métodos para a redução da mesma, como por exemplo o uso de aparelhos auditivos.
F - Deficiência, porque é algo que limita uma pessoa em "comparação" com ouvintes.
G - Deficiência, pois isso ocorre quando existe um desvio, falta ou uma imperfeição. As pessoas surdas têm uma deficiência pois lhes falta ou está prejudicado o sentido da audição.
H - Deficiência, porque pode ser causada por causa genética ou lesão.
I - Deficiência. Falta um dos sentidos.
J - Deficiência, pois limita a interação do indivíduo.
K - Deficiência, porque ele não tem a audição, assim como o deficiente visual não tem a visão.

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 2: Surdez é uma diferença**

<b>Respostas</b>
L - Diferença.
M - Diferença, pois se abriga de um modelo social que enxerga o Outro como parte de um todo diverso, na tentativa de romper com o modelo biomédico que tem fissura pela doença, falta e limite!
N - Uma diferença.
O - Diferença, dependendo de cada caso. O que muda é a forma de se comunicar.
P - Diferença, porque ele pode aprender tanto quanto os outros alunos apenas de maneira diferente.

Fonte: Dados da pesquisa.

A própria discussão sobre a surdez ser uma “deficiência” ou uma “diferença” envolve a presença de representações sociais e pode apresentar variados pontos de vista. Para uma pessoa surda, por exemplo, que reconhece sua cultura, valoriza sua

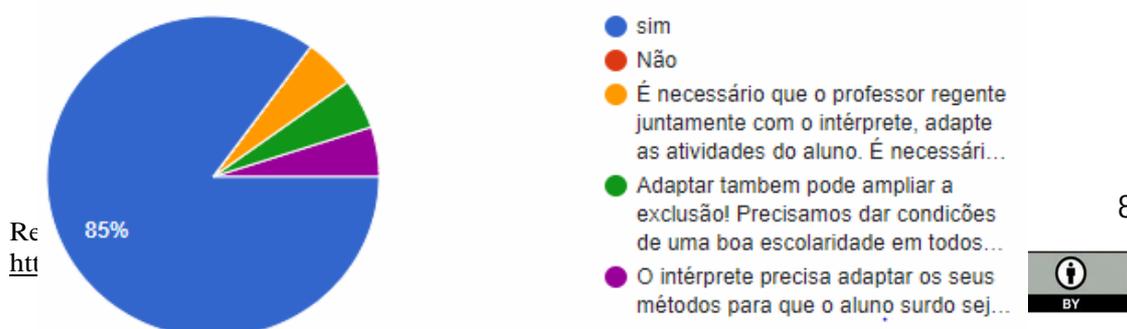
comunidade e é usuária da Libras, é comum considerar a surdez uma diferença cultural (modelo socioantropológico). Já para grande parte dos ouvintes, a surdez caracteriza-se uma deficiência por implicar na ausência de um sentido. Mas será que o(a) nascido(a) surdo(a) identifica-se com uma ausência, já que nunca teve experiências com a presença da audição? Será mesmo possível sentir falta do que nunca se teve ou viveu?

Observando as respostas que consideram a surdez uma deficiência, é possível percebermos que as justificativas dos(as) participantes foram justamente relativas a uma falta, limitação ou falha. Interessante perceber, ainda, os termos utilizados pelos(as) participantes: “deficiência física” e “necessidade especial” (mas que não deve significar em tratamento “diferente”, demonstrando uma contradição). Na opção “OUTROS”, um participante relatou que “É muito complexo fazer essa análise, pois nem o significado de deficiência e muito menos o significado de diferença são justos diante dessas situações. Ressaltamos que, ao longo deste texto, utilizamos a expressão “pessoa surda” como uma tentativa de intercambiarmos a concepção de educação inclusiva com ade direitos humanos.

Em relação às respostas que consideram a surdez uma diferença, todas as explicações foram de encontro ao modelo socioantropológico, sendo bem explicado pelo participante que disse que considera uma “Diferença, pois, se abriga de um modelo social que enxerga o outro como parte de um todo diverso, na tentativa de romper com o modelo biomédico que tem fissura pela doença, falta e limite!”. Neste trabalho, vale dizer, não nos ocupamos com o debate conceitual a luz dos modelos de deficiência.

Na quarta questão, o resultado foi perturbador, porém esperado. Dezoito participantes do total de 20 (vinte) responderam que o intérprete precisa adaptar as atividades dos alunos, porém esta não seria a função deste profissional. Graficamente, as respostas podem ser representadas como se segue:

**Gráfico 1: Adaptação das atividades para o aluno(a) surdo(a)**



Fonte: Dados da pesquisa.

A função do intérprete é constantemente confundida com a de profissionais de apoio, como mediadores e cuidadores, mas são atribuições diferentes. O trabalho do intérprete é orientado por um Código de Ética que poucos docentes conhecem e, por isto, delegam a função de ensinar e elaborar atividades ao intérprete, como se o(a) aluno(a) fosse “propriedade” do intérprete.

Uma resposta coletada que se apresentou como mais razoável foi: *“É necessário que o professor regente juntamente com o intérprete, adapte as atividades do aluno. É necessário que seja um trabalho conjunto, o professor fará as adaptações com a ajuda do intérprete.”* De fato, é uma parceria. Outro participante demonstrou não concordar com adaptações curriculares e a contratação de profissionais de apoio se posicionando da seguinte forma: *“Adaptar também pode ampliar a exclusão! Precisamos dar condições de uma boa escolaridade em todos os níveis e modalidade, evitando adaptação, mediadores ou outros acessórios que operam na lógica de diferenciar os sujeitos. Se um aluno não acompanha a turma, existe um problema, mas existe o sujeito, que tem tempo, formas e espaços em sua aprendizagem”.* Posição um tanto radical perante tantas conquistas alcançadas por meio desses “acessórios”, como afirma tal informante.

Na quinta questão, nos chamou atenção a seguinte resposta *“Através da memorização. Utilizando recursos visuais e associando com a Língua escrita”.* Embora outros participantes tenham ressaltado a importância de utilizar recursos visuais e a Língua Brasileira de Sinais; estes, isoladamente, não levam a criança a aprender a escrita, é um processo de associação: sinal-imagem-palavra.

Um participante respondeu que iria ensinar o português utilizando o Braille. Pode parecer estranho, mas é muito comum encontrar professores que confundem Libras e Braille embora não tenham semelhança alguma. A Libras é uma língua, enquanto o Braille corresponde a um código utilizado para a leitura e escrita de cegos. O

fato reforça a falta de conhecimento dos professores e a necessidade de formação. Outra resposta nesta mesma direção foi “*Através do método dos sinais*”, que, como já exposto, não se trata de um método ou código.

A apuração dos resultados obtidos por meio do questionário comprovou a hipótese de que as representações sociais dos(as) docentes sobre surdez, prática docente e relação com o intérprete são precárias. Nesta medida, dentre os desafios encontrados em cidades do interior, como Santo Antônio de Pádua, para garantir uma educação bilíngue e de qualidade às pessoas surdas, que constituem uma minoria invisibilizada socialmente, destaca-se a falta de profissionais capacitados, de conhecimento por parte das famílias e de investimento em formação continuada para docentes.

Lacunas entre a teoria e a prática pulsaram das respostas. Os dados obtidos na quarta questão, por exemplo, comprovam o desconhecimento, por parte dos docentes, das atribuições dos intérpretes, que tende a ser confundido com profissionais de apoio. Vale destacar, ainda, o exemplo da última questão que abordou as formas de ensinar o português escrito para uma criança surda. Pelas respostas, percebemos que grande parte dos(as) docentes mencionou a importância da Língua Brasileira de Sinais, de recursos visuais, mas apenas um tocou na questão da memorização associando imagem-sinal-palavra, que é a forma pela qual o surdo efetivamente aprende. Além disso, alguns aproximaram Braille e Libras, demonstrando desconhecimento dos mais básicos sobre o tema.

### **Considerações finais**

Em tempos de “desorientação cultural”, torna-se importante realçar a necessidade de professores(as) comprometidos(as), que possam estabelecer uma relação dialógica e reflexiva com discentes, estando abertos(as) aos acontecimentos do cotidiano que atravessam o curso das disciplinas e desestabilizam a prática. Como defendemos, a educação é um processo de invenção e reinvenção e, portanto, é preciso ressignificar a ideia da sala de aula como um espaço controlável.

Trazendo as contribuições de Serge Moscovici em seus estudos sobre a Teoria das representações sociais e os dados da pesquisa de campo, percebemos que as

representações que os(as) docentes carregam consigo influenciam na forma como desenvolvem seus trabalhos, sendo, portanto, importantes para uma reconfiguração de propostas pedagógicas e para a capacitação destes professores(as) para a educação de pessoas com surdez.

O estudo de caso e, com ele a aplicação do questionário, tiveram o intuito de mapear concepções enviesadas sobre surdez e sobre a prática docente a fim de evidenciarmos o abismo entre a teoria e a prática. Dentre os pontos investigados, incluímos como os(as) professores(as) percebem a surdez, se “deficiência” ou “diferença”. Mas a provocação não gerou grandes reflexões sobre o que, de fato, significa associar surdez e deficiência ou surdez e diferença. Muito ainda temos que avançar no sentido de solidificarmos conhecimentos que confirmam materialidade à educação de pessoas surdas no nosso país. Este trabalho, longe de esvaír o debate, se propõe como inspiração para novas pesquisas, reflexões e estudos sobre o cotidiano e sobre as práticas educativas voltadas para pessoas surdas.

## Referências

- Brasil (2005). *Decreto de Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília. Recuperado de [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)
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Brasília. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)
- Certeau, M. D. (1994). Indeterminadas. In: *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Vozes. Recuperado de <https://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/michel-de-certeau-a-invenc3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf>
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus.
- Machado, M. S., Siqueira, M. & Oliveira, R. R. (2019). Representações sociais dos professores da educação básica sobre a inclusão de alunos com deficiência. In: *Educação no Século XXI - Volume 21 – Especial, Inclusiva*, cap 20.
- Morais, J. F. S. & Araújo, M. S. (2013). A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.4, n.10, p.134-148. Recuperado de <http://200.181.121.137/index.php/interfaces/article/view/530/495>
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed.

Morin, E., Freitas, L. D. & Nicolescu. (1994). *Carta da Transdisciplinaridade*. Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. 2-6 novembro.

Moscovici, S. (1978). *A representação social & it Psicanálise*. Zahar, 186p.

Pádua, M. S. A. (2015). *Edital de Concurso Público - Nº 01/2015*. Recuperado de <https://www.incpconcursos.org.br/uploads/21/concursos/18/anexos/6096fde2485423e6247eb38d99e9e0a8.pdf>

Skliar, C. & Quadros, R. (2000). Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da clínica*. Dossiê. Outubro. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60913/63949>

Zanella, L. C. H. (2009). *Metodologia de estudo de pesquisa em administração*. Departamento de Ciências da Administração / UFSC; CAPES : UAB.

Recebido: 30/11/2019

Aceito: 13/04/2020

Publicado: 30/09/2021

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

---

i