



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

ANA PAULA LIMA MONTEIRO

SUJEITOS SURDOS NA ESCOLA: entre a inclusão formal e a exclusão real

Belém, Pará

2021

ANA PAULA LIMA MONTEIRO

SUJEITOS SURDOS NA ESCOLA: entre a inclusão formal e a exclusão real

Dissertação como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará; Linha de pesquisa em Estudos Críticos do Direito.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Wilson Gama Raiol.

Coorientador: Prof. Dr. Hélio Luiz Fonseca Moreira.

Belém, Pará

2021

ANA PAULA LIMA MONTEIRO

SUJEITOS SURDOS NA ESCOLA: entre a inclusão formal e a exclusão real.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito pelo PPGD-UFPA.

Data da aprovação:

Banca Examinadora:

_____. Orientador

Prof. Dr. Raimundo Wilson Gama Raiol.

Doutor em Direito pela Universidade Federal do Pará.
Universidade Federal do Pará (UFPA).

_____. Coorientador

Prof. Dr. Hélio Luiz Fonseca Moreira.

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará.
Universidade Federal do Pará (UFPA).

_____. Avaliadora

Prof. Dra. Valena Jacob Chaves Mesquita.

Doutora em Direito pela Universidade Federal do Pará.
Universidade Federal do Pará (UFPA).

_____. Avaliador

Prof. Dr. Janari da Silva Pedroso.

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Pará.
Universidade Federal do Pará (UFPA).

A Deus, fonte de amor.

AGRADECIMENTOS

Escrevo com profundo sentimento de gratidão,

A Deus, pelo amor incomparável.

À minha mãe, minha maior inspiração, luz e apoio incondicional.

Ao meu pai, por todo apoio e espera na universidade, principalmente, nos dias de aulas à noite na UFPA.

Aos meus avôs, Manoel, Hilário e Nazaré, que tanta falta nos fazem.

A minha caminhada até conseguir ingressar no mestrado foi construída por algumas reprovações e muita perseverança. Mas se tudo na vida tem um tempo certo e determinado, o meu não poderia ter sido melhor. No mestrado, os meus dias foram repletos de ensinamentos, partilhas e inspirações. Agradeço ainda pelas pessoas que encontrei nesta jornada.

Especialmente, aos colegas do mestrado, com os quais pude compartilhar e obter muito conhecimento. Grata pelos diálogos e aprendizados ao longo das aulas.

À Universidade Federal do Pará, representada por seus técnicos, professores, estagiários e demais trabalhadores, os quais diariamente fazem o ensino, a pesquisa e a extensão serem uma realidade na Amazônia.

Aos professores do PPGD, representados pelos professores, Dennis Verbicaro, Paula Arruda, Celso Vaz e Saulo de Matos, os quais dedicam as suas vidas à docência e à pesquisa e que nos inspiram a continuar trilhando esse caminho, mesmo perante as muitas adversidades.

Ao meu querido coorientador prof. Hélio Moreira. Professor, serei eternamente grata por ter tido a oportunidade de aprender com o senhor, suas análises e correções foram essenciais para aprimorar este trabalho. Muito obrigada, o senhor é um profissional e ser humano maravilhoso, fonte de inspiração.

Ao meu querido orientador, prof. Raimundo Raiol. Digo sempre que sou muito agraciada pelas pessoas que encontrei nesse tempo de vida. No mestrado, não foi diferente. Professor, o senhor é um exemplo para todos nós, tenho muita sorte de ter sido orientada pelo senhor, de poder lhe acompanhar nas aulas, no estágio docência, e de verificar de perto o seu amor e zelo pela profissão, pelos seus orientandos. Tenha certeza de que sou muito grata e sempre terei orgulho em dizer que fui sua orientanda. A minha trajetória acadêmica tem outro sentido a partir das suas orientações e conselhos.

Às pessoas surdas, as comunidades surdas e todos aqueles que lutam pela inclusão, obrigada por fazerem a diferença!!!

Ao compreendermos o papel da escola na formação que se exige do cidadão para tornar-se um membro efetivo da sociedade, não há como deixar de rever, primeiramente, como um olhar profundo e atual, o que essa instituição tem representado e, depois, com um olhar para frente, a fim de verificar o que ela poderá ser para dar conta do seu compromisso maior: educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e o entendimento entre as pessoas (MANTOAN, 2006, p. 185).

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo abordar a inclusão formal dos sujeitos surdos em escolas públicas, com base na Teoria das Representações Sociais, particularmente na perspectiva estrutural das representações. Para tanto, os objetivos específicos descrevem o processo de construção das representações partilhadas na história da escolarização das pessoas surdas, nos principais documentos nacionais e internacionais relativos aos direitos dos surdos e nos estudos empíricos realizados, em sua maioria, com professores das escolas regulares. Com base na Teoria do Núcleo Central, 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 mudanças apenas no plano jurídico, as quais se desenvolvem no subsistema periférico, o que não altera a estabilidade do núcleo central das representações sociais dos surdos, pautadas na incapacidade, inaptidão e desqualificação de ocupar os espaços coletivos. Isso significa que, apesar de todos os avanços jurídicos e da criação de um sistema de proteção jurídica especial, os surdos continuam excluídos, dado que as mudanças formalmente constituídas no subsistema periférico não são suficientes para alterar os elementos cognitivos estabilizados no núcleo central. Assim, a educação fundamentada no respeito às diferenças linguística e cultural dos sujeitos surdos deve ser continuamente promovida, a fim de modificar as percepções sociais acerca deste grupo vulnerável, principalmente nas escolas. A pesquisa utilizou-se de documentos nacionais e internacionais, bem como de livros e trabalhos publicados em periódicos nacionais qualificados sobre o tema.

Palavras-chave: inclusão; surdos; educação; representações sociais.

ABSTRACT

The main objective of this study is to address the formal inclusion of deaf subjects in public schools, based on the Theory of Social Representations, particularly in its structural perspective. For this purpose, the specific objectives describe the process of construction shared representations in the history of deaf people schooling, in the main national and international documents of deaf rights and in empirical studies conducted, mostly, with teachers from regular schools. Based on the Central Core Theory, it is possible to conclude that the changes in Brazilian legislation, which had the purpose of including deaf people in schools on an equal footing with other students, constitute changes only in the legal plan, which are developed in the peripheral subsystem and does not alter the stability of the central core of social representations of deaf people, based on incapacity, inaptitude and disqualification to occupy collective spaces. Therefore, despite all the legal advances and the creation of a special legal protection system, deaf people remain excluded. This happens because the formally constituted changes in the peripheral subsystem are not enough to modify the cognitive elements stabilized in the central core. Consequently, education based on respect of the linguistic and cultural differences of deaf subjects must be continually promoted in order to change social perceptions about this vulnerable group, mainly in schools. The research used national and international documents, as well as books and works published in qualified national periodicals about the theme.

Keywords: inclusion; deaf people; education; social representations.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Especiais
Capes	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
COFENEM	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
RS	Representações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Representações sociais.....	13
1.2 Justificativa	18
1.3 Metodologia.....	21
2 O PROCESSO EDUCATIVO DOS SUJEITOS SURDOS	24
2.1 Integração, normalização e inclusão	26
2.2 A inclusão escolar de alunos surdos	28
2.2.1 Breve histórico da educação de surdos: o uso do método oralista e o ensino da língua de sinais.	29
2.2.2 A escolarização dos surdos: da educação especial à inclusão nas escolas regulares	33
2.3 A importância dos aspectos culturais na inclusão escolar dos sujeitos surdos	42
3 A INCLUSÃO FORMALMENTE GARANTIDA: a alteração do status jurídico das pessoas surdas	50
3.1 O sistema de garantias em prol dos sujeitos surdos	52
3.1.1 A mudança internacional na percepção dos sujeitos surdos: a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	53
3.1.2. A recente incorporação no sistema jurídico brasileiro: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	55
3.1.3 As normas específicas de proteção aos direitos dos sujeitos surdos	57
3.2. O direito à educação das pessoas surdas na agenda internacional e nacional.....	62
3.2.1 Normas e Tratados Internacionais sobre a Educação	63
3.2.2 Legislação educacional brasileira	68
4 O PROCESSO DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO REAL DOS SUJEITOS SURDOS.....	82
4.1 A inclusão escolar de alunos surdos: revisão de literatura.....	83
4.2 Representações e o debate psicossocial na busca pela inclusão real dos sujeitos surdos	96
4.2.1 O debate psicossocial da inclusão escolar de pessoas surdas nas legislações internacionais e nacionais	100
4.2.2 O enfrentamento das barreiras comunicacionais e atitudinais: a mudança na representação do sujeito surdo por meio do reconhecimento da diferença	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do censo realizado em 2010, estima-se que no Brasil existem cerca de 10 milhões de pessoas com deficiência e 2 milhões de pessoas com deficiência auditiva severa, incluídos cerca de 350 mil surdos (AMARO, 2017). No Estado do Pará, são cerca de 11.000 pessoas surdas e 71.000 pessoas com deficiência auditiva severa (IBGE, 2010). Os estudos que abordam a inclusão social dessas pessoas evidenciam que, desde a antiguidade, estes sujeitos foram representados como doentes, incapazes, frágeis, excepcionais, inúteis ao trabalho e inaptos ao convívio social considerado "normal" (FRANÇA, 2014).

Em meados da década de setenta do século passado, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou as pessoas deficientes como sujeitos de direitos nos termos da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), tendo em vista a necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover, quanto possível, sua integração na vida normal. Entretanto, em seu item 1, a Declaração reforçou essas representações ao conceber, juridicamente, a pessoa deficiente como incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

Nesse contexto, os surdos são representados socialmente como doentes, incapacitados, fracos, excepcionais. O descrédito social gerado por essas representações reforça as barreiras atitudinais que inviabilizam o pleno exercício de direitos individuais e sociais conquistados nas duas últimas décadas, com a criação de obstáculos à inclusão social, particularmente no espaço escolar, objeto do presente trabalho.

No Brasil, para viabilizar a inclusão social e mudar as representações depreciativas das pessoas deficientes, foi criado um sistema de proteção legal especial, no qual se destacam os surdos, consubstanciado em um conjunto normativo que juridicamente mudou seu status jurídico ao concebê-los sujeitos de direito, cuja inclusão é deslocada da deficiência ligada ao corpo e a patologias para ser recolocada no âmbito da adequação do ambiente físico e social às suas necessidades. Entre as normas que integram esse sistema, destacam-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), a Lei n.º 13.146/2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, nos textos legais, as pessoas surdas são representadas como sujeitos de direitos que possuem características particulares, mas que são capazes de ter uma vida com independência para exercer a liberdade de praticar atividades civis, educativas, esportivas, culturais e laborativas no curso do processo de inclusão social, cabendo ao Estado e à sociedade civil adequar o ambiente às suas necessidades, tais como a adoção e popularização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dos recursos visuais nos espaços coletivos e individuais.

No âmbito da inclusão escolar, a legislação brasileira também foi modificada, a fim de assegurar o direito inerente às pessoas deficientes e promover regularmente a inclusão destas nas escolas e universidades. Por conseguinte, foram incorporados ao ordenamento jurídico a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a LBI (BRASIL, 2015), a qual, em seu artigo 28, prescreve uma série de medidas necessárias para a inclusão da pessoa deficiente ao ambiente escolar em todos os níveis.

Entretanto, embora a legislação tenha avançado significativamente no sentido de promover mudanças nas representações sociais da pessoa deficiente, os estudos realizados sobre a temática, as observações empíricas e os diálogos informais realizados com professores, diretores e funcionários de escolas públicas evidenciam que, substantivamente, as mudanças ocorrem fundamentalmente no plano jurídico, limitando-se ao subsistema periférico das representações sociais compartilhadas nos espaços escolares (ABRIC, 2001), mantendo o núcleo central estável. Portanto, a inclusão realiza-se principalmente no plano formal, estabelecendo-se, assim, um descompasso entre a inclusão formal e a exclusão real.

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. 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, os surdos eram excluídos do contato com o público (FRANÇA, 2014). Muitos viviam nas ruas e estavam sujeitos aos trabalhos forçados e à mendicância (SACKS, 2012). Assim, eles eram representados como incapazes, inúteis ao trabalho e inaptos ao convívio social considerado "normal" (FRANÇA, 2014).

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho tem como principal objetivo abordar a inclusão formal das pessoas surdas em escolas públicas, com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015), particularmente na perspectiva de Jean Claude Abric (2001). Para tanto, os objetivos específicos descrevem o processo de construção das

representações na história social da deficiência, nos principais documentos nacionais e internacionais relativos aos direitos dos surdos e nos estudos empíricos realizados, em sua maioria, com professores das escolas regulares.

Nesse ponto, faz-se relevante destacar que os objetivos iniciais do trabalho foram afetados pela pandemia do Coronavírus, uma vez que, inicialmente, pretendia-se realizar uma pesquisa empírica para conhecer a realidade da inclusão vivenciada pelos surdos em escolas do município de Belém/PA que possuíam alunos surdos regularmente matriculados. Sob esta proposta inicial, seriam realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e alunos.

Para tanto, foi solicitada autorização junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em ofício n.º 14/2019 PPGD/UFPA, expedido pelo Instituto de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará (ICJ/UFPA), no segundo semestre de 2019 e protocolado no referido órgão, mediante o processo administrativo (GDOC) n.º 19693/2019. Ocorre que o pedido de autorização junto à SEMEC somente foi deferido em 20 de dezembro de 2019 e o projeto aprovado pelo Conselho de Ética da UFPA no dia 02 de maio de 2020. Todavia, em razão da pandemia, no ano de 2020, as aulas foram suspensas, o que obstou a realização da pesquisa. Nesse novo cenário, pensou-se na possibilidade de fazer as entrevistas on-line; contudo, devido à falta de dados atualizados e dos contatos dos participantes, a ideia não prosperou. A ida às escolas para coletas dessas informações tornou-se inviável e colocaria em risco à saúde de todos os envolvidos. Assim, optou-se pelo estudo descritivo, abordando os documentos legislativos e a bibliografia correlata à temática.

Com base na Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001), 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 mudanças que se desenvolvem no subsistema periférico, que não altera a estabilidade do núcleo central das representações sociais dos surdos. Isso significa que, apesar de todos os avanços jurídicos e da criação de um sistema de proteção jurídica especial, os surdos ainda são representados como anormais, inúteis, débeis, incapazes, especiais.

Os elementos cognitivos que compõem o núcleo central são aqueles compartilhados por membros de dado grupo social ou da sociedade ao longo do tempo (ABRIC, 2001). Tais representações definem as pessoas surdas como indivíduos incapazes de atuarem na vida pública.

Nesse contexto, a surdez é percebida como uma deficiência, uma desqualificação para alcançar direitos e espaços. Na escola, eles são representados como lentos, dispersos, um

obstáculo ao andamento regular da turma, o que, expresso nas palavras da professora, "mas aí ela vem e fica aqui pra fazer o quê? Porque ela não acompanha o que tá acontecendo na sala de aula e nem a gente tem tempo de tá passando uma atividade diferenciada pra aquela criança" (PEREIRA, 2016, p. 136). Dessa maneira, os surdos continuam excluídos, mesmo diante do arcabouço jurídico elaborado em prol da garantia dos seus direitos, dado que as mudanças formalmente constituídas no subsistema periférico não são suficientes para modificar os elementos cognitivos estabilizados no núcleo central.

Por estas razões, a inclusão na escola, a qual visa o direito à educação de todos os alunos, respeitadas as características singulares e necessidades educativas especiais de cada um, é um desafio para os agentes que compõem o ambiente escolar, dado que partilham crenças, hábitos e sentidos voltados para a incapacidade dos sujeitos surdos de estarem naquele local, conforme evidenciam os estudos desenvolvidos por Machado e Albuquerque (2010), Paganotti (2017) e Vasconcellos, Santos e Almeida (2011). Neste sentido, as políticas de inclusão educacional são frustradas pelas crenças, visões e sentidos acerca da surdez e dos sujeitos surdos. Ademais, a ausência de recursos materiais, do apoio dos setores administrativos escolares e da formação adequada nas universidades gera nos docentes sentimentos, de insegurança, angústia, medo e fracasso em não saber lidar com as diferenças (ALMEIDA; NAIFF, 2015; MACHADO; ALBUQUERQUE, 2010; OLIVEIRA, 2017; PEREIRA, 2016).

As normas de inclusão têm por escopo a superação das barreiras atitudinais (RAIOL, 2008), sejam elas de natureza física, comunicacional, comportamental ou de acessibilidade. A barreira atitudinal se constitui em um dos maiores desafios à concretização da inclusão dos surdos no meio social. Não por acaso, este grupo e seus familiares fazem opção pelas escolas especiais em detrimento da frequência nas instituições de ensino regular (GONÇALVES, 2016; MOREIRA; TAVARES, 2009), indicando que são esses, entre outros, os obstáculos que impedem a realização dos direitos dos surdos à participação social, reforçando-se a representação destes como deficientes, incapazes, inaptos à aprendizagem e ao trabalho produtivo.

1.1 Representações sociais

A teoria das representações sociais surgiu na França, a partir dos estudos desenvolvidos por Serge Moscovici (2015) sobre a importância do senso comum para a psicologia social. A citada teoria preleciona o rompimento do individualismo no campo do conhecimento científico. O citado autor buscou inserir aspectos da vida real na relação entre o indivíduo e a sociedade.

Para tanto, enfatizou a relevância do saber popular, visto pelo cientificismo como conhecimento secundário, na construção das teorias e ideologias.

Moscovici (2015) assevera que em um mundo dominado pela ciência, o conhecimento popular acaba por ser desvalorizado, desacreditado. Contudo, os indivíduos estão apegados às superstições, adivinhações e crenças que compartilham entre si. Desse modo, são realidades que definem a percepção de mundo e, por isso, devem ser averiguadas, dado que os indivíduos reagem aos fenômenos existentes da mesma maneira que os estudiosos estão sempre avaliando pessoas e coisas, compreendendo a realidade.

As pesquisas em psicologia social estão divididas nos estudos psicológicos produzidos na América do Norte, centralizados no indivíduo, e na forma sociológica manifestada pela teoria das representações sociais, de origem europeia. No entanto, diferentemente do conceito de representações coletivas, focado no estudo das sociedades menos complexas, as representações sociais foram pensadas tendo em vista a dinâmica social e o pluralismo das sociedades modernas (MOSCOVICI, 2015).

De maneira distinta, para a tradição americana, voltada a investigar essencialmente as questões existentes na mente dos indivíduos, as representações sociais precisam ser analisadas, tanto no contexto psicológico quanto prático (MOSCOVICI, 2015), daí a importância da abordagem psicossocial. Neste sentido, todos os elementos encontrados no meio social e compartilhados entre os sujeitos na construção da realidade são considerados representações, tais quais as crenças, os hábitos, os valores, as ideologias e os signos. Estas interferem na maneira de perceber o mundo e as pessoas. Desse modo, o senso comum interfere nas ações humanas, na formação das teorias e do pensamento científico (MOSCOVICI, 2015).

As representações são estímulos que orientam os comportamentos, tornam visíveis ou invisíveis determinados sujeitos e definem pessoas, objetos e ambientes. Neste sentido, as ações dos sujeitos são respostas a estas provocações e aos processos informativos existentes no meio social. As representações possuem, ainda, duas funções: a primeira corresponde à definição dos objetos, pessoas e acontecimentos, em um modelo determinado, e a segunda se refere à força prescritiva, ou seja, a imposição coercitiva que exercem sobre os indivíduos (MOSCOVICI, 2015).

Para Jovchelovitch (2013), as representações se caracterizam por símbolos inseridos na sociedade, os quais têm por característica principal dar a um objeto existente significados. Desse modo, uma nova realidade será criada, a depender do contexto social em que serão produzidos. As experiências do mundo de cada indivíduo se interrelacionam, possibilitando a criatividade na atividade simbólica. Desse modo, a autora enfatiza a formação e a solidificação

dos processos simbólicos pela constante e necessária interação entre as pessoas no ambiente social. Logo, as representações sociais resultam dos processos participativos, dos diálogos, da cultura, da arte, ou seja, das mediações sociais (JOVCHELOVITCH, 2013).

As trocas geradas nos espaços coletivos, sejam nas relações de trabalho ou em um simples diálogo, constroem as representações, isto é, as crenças, os sentidos, os símbolos e as visões sobre determinados objetos e pessoas. Neste sentido, entende-se que as representações sociais são um modo pelo qual os sujeitos encaram o mundo em que vivem e definem tanto a realidade social, quanto a individual (JOVCHELOVITCH, 2013). É, portanto, relevante campo para o desenvolvimento das percepções humanas acerca das diferenças e primordial na valorização da inclusão.

Segundo Moscovici (2015, p. 52), é substancial identificar o lugar ocupante pelas representações no mundo moderno, o qual está dividido em dois universos, o consensual e o reificado: "o contraste entre dois universos possui impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva e de fato a realidade física, em duas". No universo reificado, as pessoas, os objetos e os acontecimentos são considerados isoladamente. Os integrantes da sociedade são desiguais e as ciências dominam o modo de agir destes.

Sob outra perspectiva, no universo consensual, lócus das representações, os indivíduos vivem livremente, podendo expor suas opiniões e ideias. Classicamente, as averiguações, em senso comum, consideram os indivíduos e a sociedade em sentido amplo e teórico. No entanto, é preciso investigar as representações em um contexto específico. A título ilustrativo, nas escolas podem ser identificadas estas percepções, ideias e símbolos nas práticas de ensino e aprendizagem, nos processos históricos de determinados grupos e nos discursos dos agentes que compõem essa superfície (JODELET, 2015).

A finalidade precípua das representações é converter uma ideia, um sentido, uma crença que não é familiar em algo próximo, conhecido. Quando o sujeito se depara com algo anormal, estranho às suas vivências e tradições, ele perde os marcos referenciais e de continuidade, gerando a sensação de desconforto. Sendo assim, o ser humano precisa trazer o desconhecido para a habitualidade, ou seja, criar as representações. Para tanto, formulam-se na mente dois processos: a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 2015).

Tais processos cognitivos, baseados na memória e nas concepções anteriores, tornam as representações em algo visível, em pessoas e objetos. Mediante o processo de ancoragem e objetivação, aquilo que era estranho tornar-se familiar, fisicamente possível. Primeiramente, as ideias incomuns são ancoradas na mente para serem comparadas às categorias existentes, às imagens comuns do cotidiano. Após, estas ideias são inseridas em uma destas categorias e

passam a se determinar a partir desta. O intuito da ancoragem é a inserção do desconhecido em um campo familiar, uma vez que o estranho, algo visto como anormal, causa incômodo a uma sociedade acostumada às crenças, tradições e visões previamente estipuladas (MOSCOVICI, 2015).

Na segunda parte do mecanismo de formação das representações, a objetivação visa tornar reais os pensamentos ancorados na mente, agora inseridos em categorias conhecidas. Nesse norte, aquilo que era, até então, incomum, impossível de ser identificado, passa a ser classificado e nomeado, mediante os parâmetros e referenciais preexistentes, transformando-se em algo perceptível, alcançável, em pessoas, objetos e acontecimentos (MOSCOVICI, 2015).

Moscovici (2015) ressalta o vínculo existente entre os saberes popular e o científico, dado que as crenças e as percepções comuns adentram o espaço da ciência, e esta última passa a ser reproduzida nos discursos populares. Um exemplo é a definição da deficiência. No tempo antigo, era representada sob a ótica da inutilidade para a realização das tarefas cotidianas e laborais. Todavia, ao ser incorporada no modelo biomédico, o sentido da deficiência se pauta em valores e ideias técnicas a respeito da incapacidade.

Exemplifica ainda Jodelet (2015) que, nas últimas décadas, o campo médico alterou as representações da saúde pública devido a fatores ideológicos e comportamentais. O movimento pela humanização desta área, a partir de 1970, salientou a importância de inserir nos protocolos e terapias as técnicas de escuta e acompanhamento dos pacientes.

Paralelamente, nas escolas essas mudanças não diferiram, pois, se antigamente o papel dos professores e dos alunos estava atrelado à disciplina e à hierarquia, nos dias atuais tenta-se cada vez mais a desvinculação desta imagem. Uma das inovações se deu mediante a incorporação das metodologias ativas e tecnologias centradas na autonomia dos estudantes e na intermediação dos docentes para a apreensão do conhecimento. No tocante aos alunos com deficiência, também ocorreu uma mudança significativa, pois as escolas devem receber estes estudantes, reformulando os ambientes, qualificando e conscientizando os seus profissionais.

As representações como forma de saber (JODELET, 2015) primam pelo dinamismo das interações humanas, no contexto do saber ação. Deste modo, as experiências analisadas no âmbito prático, representadas pelas falas, ações e comportamento dos agentes educacionais, demonstram a maneira de interpretar o mundo. Assim, estudar as representações no campo escolar suscita a compreensão dos símbolos, das visões, das identidades e das crenças produzidos ao longo dos anos, os quais interferem no diálogo e nas mediações estabelecidas entre os agentes que compõem este local.

Optou-se por analisar o objeto de estudo sob a perspectiva da Teoria do Núcleo Central elaborada por Jean-Claude Abric (2001), o qual evidenciou a necessidade de investigar não apenas o conteúdo das representações, mas também a sua estrutura. Nesse cenário, desenvolveu a teoria do núcleo central, composta por um sistema rígido e complexo, onde as representações se estabilizam e são menos propensas as mudanças, e também por elementos periféricos, os quais são suscetíveis de transformação pelas práticas sociais e contexto vigente, formando um duplo sistema.

As representações são como uma organização capaz de dar sentido à realidade ligada ao contexto coletivo, histórico e ideológico, os quais ressaltam o lugar que o sujeito ocupa e sua história. O núcleo central é formado por um ou mais elementos que na estrutura da representação possui uma posição privilegiada, visto que dão significado à representação (ABRIC, 2001).

O núcleo é determinado tanto pela natureza do objeto representado quanto pela relação do sujeito ou grupo com este objeto, além de, igualmente, pelo sistema de valores e normas sociais que constroem o contexto ideológico vigente e do grupo, ou seja, define-se pela natureza do objeto e também pela finalidade da situação. Neste, estão os elementos mais rígidos e com dificuldade de flexibilização. Por sua vez, ao seu redor se organizam os elementos periféricos, os quais têm os seus valores e funções determinados pelo núcleo e, quando próximas desse, desempenham papel importante na significação das representações. Esses elementos contemplam informações retidas e juízos formulados a respeito do objeto, os estereótipos e crenças. Assim, são os que possibilitam a modificação e transformação das representações sociais (ABRIC, 2001).

Desse modo, segundo Abric (2001), a organização e o funcionamento das representações se perfazem por um duplo sistema. O central, composto pelo núcleo rígido, é determinado pelas condições históricas, sociais e ideológicas, bem como pelos valores e normas definidores dos princípios e garantias fundamentais. Tal sistema possui papel relevante para a estabilização e coerência das representações, conservando-as no tempo. As modificações ocorrem de modo excepcional e lento. Não há, dessa maneira influência do contexto imediato em que o sujeito externa as suas representações, pois, conforme exposto, está diretamente relacionado a um contexto mais geral, histórico, na definição dos valores em um sistema social dos indivíduos e grupos.

O segundo refere-se ao sistema periférico, o qual é determinado pelo contexto imediato e mais individualizado. Na periferia, é possível a ocorrência de mudanças e a inclusão de experiências cotidianas. Assim, podem ser geradas representações sociais mais particularizadas

ao redor do núcleo. É considerado o sistema significativo para apreciação das modificações em curso. Pode ainda indicar alterações futuras relevantes nas representações sociais, quando em processo de transformação por mudanças no contexto social vigente (ABRIC, 2001).

As representações estabelecem um sistema de interpretações da realidade norteador das relações dos sujeitos em interação nos espaços físico e social, determinando, assim, comportamentos e práticas (ABRIC, 2001). Nota-se, portanto, a necessidade de evidenciar a construção das representações sociais dos sujeitos surdos no processo de inclusão/exclusão, no cenário histórico passado e atual, no sistema de garantias e na vivência cotidiana, razão pela qual é importante compreender as representações dos sujeitos surdos presentes no núcleo estruturante, mais resistentes à mudança, e aquelas predominantes no sistema periférico, passíveis de transformações, segundo as condições e ambiente vigentes.

1.2 Justificativa

Conforme evidenciado, a surdez é representada como deficiência auditiva. De acordo com o artigo 2º da LBI, são consideradas pessoas com deficiência aquelas cujos impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais, dentre outros, quando em interação com uma ou múltiplas barreiras, dificultam o exercício dos direitos e da participação social. Somado a isso, e em consonância ao modelo biopsicossocial de deficiência, elaborado no *Informe Mundial sobre La Discapacidad*, em 2011, a lei inclusiva ressalta a importância de identificar também os fatores pessoais, socioambientais e psicológicos na avaliação dos sujeitos, enquanto integrantes deste segmento.

Desse modo, é importante distinguir as pessoas que possuem, ainda que em menor frequência, a audição, daqueles propriamente surdos. Essa diferenciação se faz necessária, pois os últimos se reconhecem assim, tendo em vista a diferença cultural, notadamente pelo uso da língua de sinais e das interações visuais, aspectos marcantes nesta categoria de identidade surda.

Consoante Perlin¹ (2010), as identidades surdas dividem-se entre as propriamente surdas e aquelas que transitam entre o mundo dos surdos e dos ouvintes². Embora existam múltiplas identidades surdas, no presente estudo, escolheu-se investigar apenas a primeira categoria, composta pelos sujeitos que são surdos, pois estes se reconhecem a partir da língua e cultura singulares, enquanto as pessoas com deficiência auditiva podem utilizar essa língua, caso

¹ Autora surda.

² "Ouvintes" é a maneira que os surdos chamam as pessoas que escutam.

precisem, mas não necessariamente se identificam com a cultura surda e se reconhecem a partir dessa diferença.

Ademais, ressalta Strobel³ (2008) que o termo "deficiência auditiva", comumente empregado de maneira indistinta para aqueles que são surdos e para as pessoas com deficiência auditiva, advém das representações da surdez como patologia e incapacidade. Em vista dessa diferenciação, a referida autora adota a premissa dos estudos culturais na pós-modernidade. Nessa investigação, a cultura é percebida como elemento de transformação, de compreensão sobre distintas percepções do ser, permitindo o florescimento da diferença no meio social. Essa é vista, ainda, como uma herança, onde os costumes, tradições e vivências são marcadores significativos, passados de geração a geração e essenciais para a construção das identidades e para a luta pela valorização das singularidades do grupo estudado.

O desconhecimento da cultura, língua e identidades surdas dificulta o enfrentamento e a superação das barreiras⁴ atitudinais e comunicacionais. As comunidades surdas reivindicam o direito de ser diferente dos surdos. Essas comunidades são constituídas não somente pelos surdos, mas por todos aqueles que partilham dos interesses, olhares e narrativas surdas e que lutam pelo reconhecimento das características particulares deste grupo no processo de inclusão e participação social. Exemplos nacionais são a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBD) (STROBEL, 2018). Por essas razões, enfatiza-se a relevância social em estudar a população supracitada.

A teoria das representações sociais encontra no ambiente escolar relevante fonte de pesquisa, dado ao processo relacional e dialógico dos atores que integram esse espaço social, por meio da troca de experiências e saberes (JODELET, 2015). Em se tratando da inclusão na escola, as representações que os agentes que compõem esse lugar constroem das pessoas surdas são relevantes para a compreensão das dificuldades e da resistência à frequência deste grupo nas escolas inclusivas.

A título de exemplo, Silveira e Oliveira (2013), ao investigarem as percepções dos docentes integrantes de uma escola pública localizada em Ananindeua, Estado do Pará, concluíram que tais educadores ancoram a ideia de inclusão escolar às imagens, sentidos e símbolos excludentes. Para o professor de português entrevistado pelos autores, os alunos surdos são quietos, isolados e não interagem com a turma devido à surdez. É possível notar a partir destes relatos que os professores representam a surdez como falta, no entanto, pouco se

³ Autora surda e ex-Presidente do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

⁴ Segundo o artigo 3º da LBI (BRASIL, 2015), são todos os impedimentos que dificultam o exercício dos direitos pelas pessoas surdas. Dentre esses cita-se, as barreiras tecnológicas e as urbanísticas.

atentam ao processo de inclusão, feito, necessariamente, em respeito às diferenças linguística e cultural destes sujeitos.

A justificativa pessoal reporta-se ao início dos estudos para a seleção do Mestrado, em 2019, ocasião em que as particularidades dos sujeitos surdos chamaram atenção, em meio às pesquisas anteriores e gerais feitas acerca das pessoas com deficiência. Esse fato, conjugado a uma vontade anterior de aprender a língua brasileira de sinais, tornou-se essencial para a busca cada vez mais aprofundada sobre esse grupo específico que possui identidade e cultura próprias, expressam seus sentidos e falas, em sua maioria, por meio das mãos, utilizando a Libras, e reivindicam o direito e reconhecimento dessas individualidades no estabelecimento de políticas públicas e demais medidas de inclusão social.

Ademais, estabelecem relações interpessoais fortemente com a sua comunidade, formada pelas pessoas que possuem interesses em comum e estão situados em uma determinada localidade. Somados as comunidades nacionais alhures citadas, destacam-se, as associações de surdos e as confederações esportivas estaduais, bem como os movimentos religiosos. No Estado do Pará, a Associação dos Surdos de Belém (ASBEL) desempenha relevante papel na promoção dos direitos e incentivo ao esporte e lazer das pessoas surdas (ASSOCIAÇÃO..., 2020). Além desses sujeitos, participam de uma comunidade surda os familiares, intérpretes e ouvintes que se interessem pelas histórias e projetos e buscam interagir, discutir e trocar ideias em favor da resistência surda contra práticas dominantes e de normalização (STROBEL, 2008).

Nesse sentido, atenta-se para o mundo próprio dos surdos, onde os ouvintes ainda pouco interagem. Em duas experiências vivenciadas nos transportes públicos, notaram-se grupos de surdos conversando na língua brasileira de sinais, momento em que foi possível perceber o estranhamento das pessoas ao redor, um certo desconforto e também surpresa com aquele diálogo, incomum para a maioria ouvinte. Isto porque esses sujeitos, ao utilizarem a Libras, indicam o uso dos espaços visual e corporal; nesse último, principalmente, as mãos ganham evidência. Ainda, podem ser produzidos sons em alta frequência que causam espanto, visto que uma das crenças relativas aos surdos é de que igualmente são mudos.

Conforme Moscovici (2015), as representações manifestam-se por meio das ações, das palavras e dos gestos dos indivíduos, permeando as práticas sociais, as culturas, os diálogos e as distintas formas de comunicação. É, pois, a maneira como nos comunicamos, enxergamos o outro para poder dar sentido ao mundo. Salienta-se, assim, a relevância de estudar esse segmento social e suas singularidades, com o intuito de difundir os conhecimentos sobre o mundo dos surdos à sociedade civil e academia.

Outrossim, o estudo pode contribuir para a superação, a longo prazo, das crenças e barreiras excludentes, precipuamente as atitudinais e comunicacionais, garantindo maior interação na relação surdo-ouvinte e vice-versa e, ainda, a participação do referido grupo vulnerável nos ambientes coletivos, especialmente nas escolas.

Desse modo, uma grande vantagem que pode ser atribuída à educação inclusiva é a ressignificação do que é o ensino e do ambiente escolar, haja vista a benéfica contribuição como espaço de convivência e exercício da cidadania, empatia e valores éticos. O aluno com deficiência, especialmente se tratando da pessoa surda, requer, sim, melhor análise do processo pedagógico, muito bem trabalhado pela literatura apontada, bem como um melhor planejamento das escolas, capacitação contínua dos professores e diálogo com o ensino especial. Contudo, todos os instrumentos dispostos devem estar em consonância com a ideia de que esse aluno possui uma identidade própria, que deve ser considerada e, acima de tudo, aceita.

Nessa perspectiva, muito precisa ser feito para que o discurso da inclusão não seja como referenciado: vazio, retórico, sem os efeitos práticos desejados. Os estudos evidenciados no campo da educação e psicologia apontam que o caminho é longo, porém, o debate entre todos aqueles que possuem o dever e responsabilidade de garantir os direitos dos surdos e o incentivo à representatividade dos próprios sujeitos surdos são significativos para a mudança desse panorama. Logo, demonstra-se a necessidade de estudar o tema, também, no campo do direito em articulação com a psicologia social.

A inclusão com ênfase no ambiente escolar é um desafio para os gestores, poder público, profissionais e familiares. Para os sujeitos surdos se constitui no respeito à Constituição, nas normas e convenções internacionais; trata-se de visibilidade, cidadania e sociabilidade. É uma forma de exercer suas liberdades individuais, talentos, com igualdade de reconhecimento, permitindo também aos demais alunos conviver com as diferenças, desenvolver a empatia, a humanidade, o respeito e a não discriminação. É, pois, transformação social.

1.3 Metodologia

No presente estudo realizou-se uma pesquisa documental e bibliográfica. Ainda, utilizou-se o método dedutivo, com o desígnio de conhecer de que maneira são construídas as representações das pessoas surdas no contexto histórico, no sistema de garantias e nas vivências escolares. A análise dos documentos, como leis, decretos e convenções, torna-se relevante quando se pretende averiguar os fatos sociais, os comportamentos, isto é, compreender a realidade (LOUREIRO, 2018).

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica, a qual comporta os livros e os artigos publicados, visa conhecer o que está sendo escrito sobre o assunto pretendido, se o problema foi anteriormente investigado por outros pesquisadores e se há ineditismo na discussão proposta (LOUREIRO, 2018). Nessa perspectiva, a escolha dos autores aconteceu tendo em vista a necessidade de articular o direito com a educação e a psicologia social. O diálogo entre os referidos campos do saber estimula a leitura crítica das normas de inclusão vigentes.

Destarte, utilizou-se como referencial teórico norteador da presente pesquisa as obras dos autores Serge Moscovici, Denise Jodelet e Jean Claude-Abric sobre as representações sociais, evidenciando a contribuição do último para o desenvolvimento de todo o estudo realizado. Por outro lado, percebeu-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a inclusão. Destarte, os conceitos, os propósitos e as críticas relativas à ideia inclusiva estão majoritariamente condensados na área escolar, o que torna o diálogo com a educação também essencial ao trabalho. O referencial teórico contempla, ainda, obras de autores surdos, que tratam da cultura e identidades surdas, as quais são importantes para a caracterização desse grupo social.

A pesquisa documental exploratória será realizada mediante a análise crítica das principais legislações que tratam acerca dos direitos dos surdos. De maneira geral e por conta das representações das pessoas surdas compartilhadas em sociedade, estes direitos estão dispostos no arcabouço jurídico instituído em prol das pessoas com deficiência. Dentre esses, cita-se a Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988) e a LBI (BRASIL, 2015). Ademais, especificamente regulados a favor do mencionado grupo, têm-se a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

No âmbito educacional, também, genericamente, os direitos destes sujeitos estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Internacionalmente, serão objeto de investigação a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada no País pelo Decreto n.º 6.949/2009 (BRASIL, 2009) e o *Informe Mundial Sobre La Discapacidad* da Organização Mundial de Saúde (OMS; BANCO MUNDIAL, 2011), além das declarações e convenções da ONU relativas ao direito à educação inclusiva. Tal pesquisa se faz necessária pois, mediante a análise desse sistema de garantias, é possível verificar quais as representações dos sujeitos surdos construídas nos textos legais anteriores e como agora são representados sob a égide da inclusão e do reconhecimento social e jurídico dos surdos.

Em resumo, a estrutura do trabalho está dividida em quatro seções. Na primeira, são apresentados o objeto, os objetivos (geral e específicos), a justificativa, o referencial teórico e a metodologia. Na segunda seção, enfatiza-se o processo histórico da exclusão/inclusão escolar dos sujeitos surdos e, ainda, os aspectos culturais e linguístico deste grupo. Sob outra perspectiva, na terceira seção, salienta-se o arcabouço jurídico nacional e internacional criado em favor das pessoas com deficiência, no qual estão assegurados os direitos dos surdos. Por último, a quarta seção enfatiza o processo de inclusão/exclusão real do referido segmento, especialmente nas escolas inclusivas, em que se pontua o enfrentamento das barreiras comunicacionais e atitudinais, visando a modificação das representações dos sujeitos surdos.

2 O PROCESSO EDUCATIVO DOS SUJEITOS SURDOS

As pessoas surdas foram representadas de diversas maneiras ao longo das décadas. Consideradas inicialmente como "defeituosas", "fracas", "débeis" e "inúteis", passaram a ser tratadas pelo saber médico mediante a ideia de incapacidade. Mais recentemente, o movimento pela integração social das pessoas com deficiência inseriu nas legislações o termo "especiais", enquanto a inclusão, atualmente vigente tanto internacional quanto nacionalmente, parte da percepção das diferentes identidades e culturas. Neste sentido, visa-se identificar o contexto histórico e social em que se constroem as crenças e sentidos em relação à surdez e ao sujeito surdo, marcados pela representação da deficiência. Para tanto, serão evidenciados quatro períodos marcantes nesse processo.

O primeiro remonta à idade antiga, onde os surdos viviam totalmente excluídos da vida pública e não possuíam direitos, tampouco cidadania. Naquela época popularmente se acreditava que as pessoas com algum tipo de "defeito", principalmente físico⁵, tinham de ser abandonadas ou sacrificadas após o nascimento. Em Roma, eram vendidas por suas famílias e obrigadas a realizar trabalhos forçados. Outrossim, serviam de chacota e zombaria para o divertimento das classes mais ricas (MARTINS, 2015).

Em contrapartida, na idade média, a deficiência passou a ser percebida pela sociedade como um mal, um castigo divino e impureza da alma. Assim, aqueles que possuíam essa condição eram ligados às entidades malignas e, por esse motivo, separados de suas famílias, ridicularizados e submetidos a sessões de tortura. Muitos foram castigados e mortos, atendendo à crença de "expulsão" e "cura" do mal. Ademais, partilhava-se entre os membros da coletividade que os impedimentos de ordem mental estavam relacionados a crenças e superstições do sobrenatural (MARTINS, 2015).

De acordo com Martins (2015), na era cristã, as representações da deficiência referiam-se ao sentido de caridade, compaixão e tolerância com os mais necessitados, dado que a exclusão total destes indivíduos implicava situações de vida precárias. Muitos foram colocados em asilos e outras instituições voltadas à caridade: "a sociedade, desta forma, cuidava dessas pessoas e, ao mesmo tempo, segregava-as, mantendo-se 'protegida' de uma convivência com seres tidos como aberrantes e indesejáveis" (MARTINS, 2015, p. 21). A presença destas pessoas no meio social acarretava sentimentos contraditórios: era preciso ajudar, pois viviam

⁵ Os indivíduos da antiguidade cultuavam a perfeição física, como a beleza e a produtividade.

em situações degradantes, porém, longe do convívio social, visto que a aparência e o modo de se expressar causavam desconforto e estranhamento nos integrantes da comunidade.

No segundo período, delimitado pela expansão das relações de trabalho, os indivíduos julgados incapazes e inaptos a produzir — dentre esses os surdos — foram enviados aos hospitais psiquiátricos para tratamento. Assim, mais uma vez, estavam confinados e apartados. Nestes estabelecimentos, não eram feitas distinções entre os internados, todos eram percebidos como "loucos", o que acabou por reforçar a representação social da deficiência entendida como debilidade (MARTINS, 2015). Observa-se ainda presentemente a habitual utilização da expressão "especiais" para nominar essas pessoas no sentido de enfermidade, fragilidade e incapacidade.

Consoante Goffman (2015), as instituições totais caracterizam-se pela presença de barreiras que impedem os internados do contato com o mundo exterior. Os muros altos, os portões sempre fechados e as pessoas sob constante vigilância também descrevem estes ambientes. Dentre os tipos existentes, o autor destaca os hospitais psiquiátricos, as prisões, os quartéis, os internatos e os asilos para o acolhimento de pessoas enfeitadas, mas que não constituíam perigo para a sociedade.

Em que pese a existência de uma multiplicidade de instituições totais, serão sublinhadas apenas aquelas que serviram de acolhimento às pessoas com deficiência na fase marcada pelo afastamento social, quais sejam, os asilos e os hospícios. Estes estabelecimentos atuavam, prioritariamente, no recolhimento de pessoas indesejadas socialmente, sem, contudo, distinguir as necessidades de cada uma dessas, o estado clínico e as condições pessoais (JANUZZI, 2012; MARTINS, 2015). As citadas instituições reforçaram as crenças compartilhadas na enfermidade, loucura e incapacidade das pessoas surdas, os quais são estigmas e representações compartilhados socialmente e que possuem força até os dias atuais.

Os estigmas são atributos, características dadas a certos indivíduos, mediante as percepções humanas de mundo. No meio social, um sujeito que apresenta determinados traços de ordem pessoal, física ou racial se distingue dos demais, passando a ser desacreditado, menosprezado, reconhecido por esses marcadores e considerado um ser inferior, indigno, não humano (GOFFMAN, 1981). Verifica-se, desse modo, a identidade social dos surdos, desde muito tempo, representada pelo estigma da deficiência como inaptidão, inutilidade e insuficiência, todos sinônimos da incapacidade.

O segundo período no processo de exclusão/inclusão das pessoas surdas é, portanto, assinalado pela presença das instituições totais. Descreve Goffman (2015) que os horários, as tarefas e demais atividades eram controladas pela autoridade central. Com o intuito de afastar

qualquer contato com o mundo exterior, havia a desfiguração da identidade pessoal dos internados, mediante a retirada de objetos pessoais e do convívio com familiares. Os cabelos dos internados eram cortados e as vestimentas usadas deviam ser iguais para todos. Essas pessoas perdiam o poder decisório, a autonomia e a privacidade. Viviam em ambientes insalubres e sem condições de higiene (GOFFMAN, 2015).

Desse modo, o isolamento nessas instituições evidencia não apenas a perda da identidade pessoal, mas, igualmente, a maneira como esses sujeitos representam a si próprios e as percepções partilhadas entre terceiros. Por conseguinte, ocorre tanto a degradação da identidade pessoal quanto coletiva dos internados. Goffman (2015) assinala a necessidade que esses indivíduos possuem de esconder a vivência anterior nessas instituições, para serem aceitos na sociedade e não sofrerem discriminações por conta das ideias, símbolos e crenças que permeiam um hospital psiquiátrico e os seus pacientes.

Entende-se a opção dos citados sujeitos pelo silêncio acerca da estadia nesses lugares, na medida em que, presentemente, a sociedade continua a representar as pessoas que frequentam as instituições especializadas como anormais. Não raro, são falas e brincadeiras que envolvem a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Pestalozzi, criadas para facilitar o processo educacional e cotidianamente remetidas aos ambientes frequentados por "doidos".

De acordo com Martins (2015), em pesquisa realizada com profissionais de diversas APAEs no Estado do Rio Grande do Norte, os pais possuem resistência em inserir os filhos enquanto pessoas com deficiência no referido instituto devido às atitudes discriminatórias de membros da comunidade no tocante ao trabalho desenvolvido nesta instituição. A citada instituição precisa fazer constantes campanhas e cursos de conscientização junto à comunidade, demonstrando a importância do atendimento especializado para o desenvolvimento dos referidos sujeitos.

2.1 Integração, normalização e inclusão

Nessa conjuntura, o terceiro período reporta a luta dos surdos e das pessoas com deficiência em geral pela garantia de direitos e participação social. Nessa conjuntura, após anos de invisibilidade, silenciamento e confinamento, mobilizaram-se, ganharam espaço e reconhecimento formal em importantes legislações internacionais e nacionais, elaboradas em prol desse segmento. Segundo Sasaki (1997), o movimento pela integração social desses sujeitos aconteceu a partir da década de sessenta e ganhou força no final da década de oitenta.

O fundamento precípua era acabar com a exclusão social por intermédio da normalização, a qual, segundo Martins (2015), teve origem nos países escandinavos, onde estudiosos investigaram métodos de aproximar as condições sociais e pessoais deste grupo à realidade dominante. Normalizar quer dizer fornecer serviços especializados de educação, lazer e trabalho mais próximos aos padrões culturais e ambientais da vida em comunidade, outrora negados pela coletividade.

Em relação aos surdos, a influência do discurso clínico ou modelo médico de deficiência impôs a esses sujeitos e suas famílias a busca por implantes, reabilitações e instituições que impulsionassem a fala, com o intuito de integração social. Todavia, conforme Sasaki (1997), as organizações não governamentais, a academia científica e demais envolvidos na causa verificaram a insuficiência da integração no combate à discriminação e a verdadeira participação dessas pessoas na vida pública. Semelhantemente, observou-se a falta de contribuição para mudanças comportamentais dos indivíduos em relação ao grupo alhures citado, visto que a garantia dos direitos está condicionada ao esforço e adaptação desses sujeitos ao ambiente e barreiras existentes, e não à transformação social e atitudinal dos membros da sociedade (SASSAKI, 1997).

À vista disso, a integração caminha para mudanças consoante o florescimento do quarto período, no final da década de noventa, denominado inclusão. Nesse cenário, cabe à sociedade adequar-se, eliminando os impedimentos físicos e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam assumir seus papéis e desenvolver suas capacidades e autonomia. É, desse modo, um processo bilateral de transformação social, em que são destacados princípios considerados até então pouco conhecidos, como a cooperação, a valorização da diversidade e o respeito às particularidades dos outros (SASSAKI, 1997).

Sasaki (1997) sublinha os conceitos empregados para os termos integração e inclusão. Algumas pessoas utilizam esta última em observância ao modelo social e à integração ao modelo médico. Outros empregam o sentido de integração à adequação das pessoas com deficiência em sociedade e o de integração total relativo à inclusão. Há ainda os que usam o termo integração para os dois conceitos, sem maiores diferenciações. Por fim, ambos os termos são vistos somente como ideia de integração. Conforme o autor, isso se deve à transição em andamento da integração ao novo cenário inclusivo. O uso indiscriminado dos citados modelos contribui para a desvalorização dos objetivos da inclusão; diante disso, destaca-se a importância de discutir o seu aporte teórico.

Os surdos lutam para ocupar os mais diversos espaços sociais, uma vez que encontram limitações ao alcance dos seus direitos. Dentre as dificuldades apontadas, está a falta de

intérpretes e demais pessoas que saibam utilizar a língua brasileira de sinais, considerada, pela lei, o idioma oficial desses sujeitos, sendo o português a sua segunda língua. Por meio desta barreira comunicacional, nega-se o acesso a serviços básicos, como o atendimento adequado nos postos de saúde ou nas delegacias, quando vítimas de violências.

Em estudo sobre o perfil do turista pessoa com deficiência, elaborado pelo Ministério do Turismo, em 2013, os turistas surdos entrevistados destacaram, dentre os entraves enfrentados para realização de viagens, o receio de não serem compreendidos e ir ao local de visita desacompanhado, em virtude da inexistência de intérpretes nos principais pontos turísticos (BRASIL, 2013).

Contudo, esse cenário de exclusão vem se modificando, e os estudos sobre o tema são relevantes para tencionar o debate acerca do direito desses sujeitos em estar e atuar nos diversos recintos. Nesse cenário, entende-se que um dos primeiros espaços sociais frequentados pelas pessoas surdas são as escolas. Assim, enfatiza-se a discussão neste relevante ambiente, o qual contribui, além da formação curricular, para o estabelecimento de relações afetivas, a construção da subjetividade e o processo de socialização dos seres humanos.

2.2 A inclusão escolar de alunos surdos

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

Todavia, a inclusão escolar de alunos surdos corrobora-se em um desafio à parte para a sociedade, em vista, principalmente, das barreiras comunicacionais e atitudinais⁶ existentes. Apesar disso, esse grupo social tem resistência em frequentar a escola comum e preferência pelo estudo nas classes especiais. O estudo empírico realizado por Moreira e Tavares (2009), por meio dos relatos de alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio de escolas municipais de Curitiba, demonstra que isso se deve, especialmente, à exclusão e à discriminação que o ambiente escolar regular proporciona aos surdos, em vistas a uma cultura

⁶ Segundo o artigo 3.º da LBI (BRASIL, 2015), as barreiras comunicacionais indicam os obstáculos ao processo dialógico e participativo, bem como ao acesso às informações, enquanto as barreiras atitudinais exprimem os comportamentos, atitudes e condutas prejudiciais aos direitos das pessoas com deficiência.

dominante marcada pela oralidade, a qual impede a comunicação adequada, bem como o ensino e aprendizado com qualidade.

Para Novaes (2010), de acordo com o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previstas na Constituição Federal da República de 1988, não se pode impor aos pais ou responsáveis dos alunos surdos a existência de escolas somente no modelo inclusivo, em detrimento da opção pelo ensino em escolas especiais. Para aqueles que defendem a individuação, isto é a escolarização em classes somente para surdos, como forma adequada de alcançar este direito, as escolas especiais são o melhor caminho para o processo de aprendizagem e, igualmente, um meio legal e possível para o acesso à educação, quando esses não conseguem frequentar as salas de aulas regulares.

Assim, a opção de escolha deve ser, primeiramente, dos alunos e depois dos pais ou responsáveis, cabendo ao Poder Público e instituições particulares colocar à disposição os dois modelos de ensino (NOVAES, 2010). Todavia, em consonância à ideia de inclusão atualmente difundida, entende-se que a valorização dos processos participativos plurais é benéfica àqueles que nestes se inserem, como no caso das pessoas surdas, as quais ainda encontram dificuldades para o alcance dos seus direitos e promoção das suas diferenças.

Dessa maneira, será primeiramente apresentado um breve contexto histórico da escolarização dos sujeitos surdos. Após, será abordada a integração na educação especial e, por fim, o movimento pela inclusão e inserção na escola para todos⁷, para depois explicitar as singularidades que permeiam a inclusão desse grupo, as quais sublinham as resistências e dificuldades em ver garantidos plenamente o direito à educação e o respeito às singularidades surdas.

2.2.1 Breve histórico da educação de surdos: o uso do método oralista e o ensino da língua de sinais.

Conforme exposto, a história social das pessoas com deficiência constitui-se em um cenário excludente, composto pelas crenças compartilhadas da surdez, como incapacidade, enfermidade e loucura. A garantia de integração visou amenizar a solidão a que muitos desses sujeitos foram submetidos durante a vida, e o saber científico prosperou frente às crenças medievais de deficiência, pautadas no misticismo e no castigo do corpo e da alma. Nesse cenário, a educação dos surdos é notabilizada pelo uso de distintos métodos que repercutem até

⁷ Termo utilizado para referenciar as escolas regulares inclusivas.

os dias atuais, nos discursos clínicos, na participação no meio coletivo e também nas escolas especiais e regulares.

De acordo com Sacks (2010), o século XVIII é considerado o período de mudança para os surdos que viviam em isolamento, obrigados a realizar trabalhos forçados, sem instrução, tratados pela sociedade e lei como "imbecis". Nesse período, a situação chamou a atenção de intelectuais, que questionavam a falta de comunicação oral desses sujeitos. Nesse sentido, Guarinello (2007) pontua que a educação dos surdos se tornou popular na Europa, por meio das famílias ricas que contratavam instrutores para ensinar seus filhos surdos. Destarte, dois países europeus ganham destaque na construção de métodos de ensino divergentes: a França, consoante o uso dos sinais pelo abade Charles-Michel de l'Épée, e a Alemanha, com a difusão do método oral por Samuel Henicke.

Segundo Guarinello (2007), o abade, ao auxiliar jovens surdos que moravam nas ruas de Paris, percebeu que estes tinham uma maneira própria de comunicação, aprendendo com eles a língua de sinais. Por isto, é considerado o primeiro a reconhecer que os surdos possuíam uma língua e, em 1760, fundou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, uma escola pública, porque entendia que a educação deveria alcançar a todos. Em contrapartida, na Alemanha, Henicke fomentava o uso da fala como único meio para integração das pessoas surdas em sociedade, o que veio depois a ser conhecido como método oral ou oralismo⁸.

Durante o século XVII, considerado o período mais fértil para a educação das pessoas surdas, a língua de sinais passou a ser empregada por professores surdos nas escolas especiais. No entanto, paralelamente, a corrente oralista ganhava adeptos. Assim, se por um lado o acesso dos surdos à educação foi uma conquista, por outro, crescia a defesa pelo uso do método oral nas escolas, especialmente pelos familiares destes estudantes e pelos educadores, os quais abominavam o uso da citada língua (GUARINELLO, 2007). As escolas exclusivas, assim como realizado com as demais pessoas representadas pela deficiência, centravam seus trabalhos mais na assistência e no atendimento terapêutico aos surdos do que na garantia de educação (MARTINS, 2015).

Nesse cenário, o instrutor de uma menina surda, Thomas Gallaudet, foi o responsável por levar aos Estados Unidos o método desenvolvido por L'Épée, mediante a criação, em 1817, da primeira escola pública para surdos em parceria com o instrutor surdo, Laurent Clerc, do Instituto Nacional de Surdos, localizado em Paris. Ambos se conheceram em viagem de Gallaudet à Europa, financiada pelos pais de sua aluna surda, para aprender sobre a educação

⁸ Utilizado nas escolas exclusivas para surdos, o método oral ou oralismo consiste no ensino reiterado da fala aos alunos surdos, rechaçada a hipótese destes indivíduos utilizarem a língua de sinais para se comunicarem.

dos surdos. Desse modo, o uso do método passou a ser difundido no país por meio do emprego da língua de sinais em todas as escolas americanas (GUARINELLO, 2007).

Conforme Sacks (2010), o método empregado nos Estados Unidos alcançou êxito e houve a formação de numeroso grupo de professores e alunos surdos, além da interação entre a comunidade surda americana durante muitas décadas, expandindo-se, inclusive, para outros países. Contudo, o autor supracitado afirma que após a morte de Laurent Clerc em 1869, o ensino em língua de sinais foi substituído pelo oralismo e o trabalho de educação dos surdos, inspirado nos ensinamentos de L'Épée, Clerc e sucessores, foi desfeito. Guarinello (2007) afirma que o avanço do conhecimento científico e tecnológico na investigação da surdez também foi crucial para o repúdio dos profissionais à língua de sinais, na medida em que se defendia o uso da fala, principalmente nas instituições de ensino.

Nessa conjuntura, Alexander Graham Bell⁹ foi o mais importante apoiador nos Estados Unidos do método oral. Seu prestígio e autoridade influenciaram a decisão tomada no Congresso Internacional de Educadores Surdos, em Milão, no ano de 1880, em favor da proibição do uso da língua de sinais nas escolas. Os professores surdos foram impedidos de debater e votar contra a referida medida (SACKS, 2010).

Graham Bell enxergava a comunicação dos surdos por meio da língua de sinais como uma ameaça (em virtude da possibilidade de se organizarem e lograrem o poder). Por esse motivo, queria obrigar os surdos a falarem, a eliminação da língua de sinais e o término dos casamentos entre os membros desse grupo social. O oralismo possuía objetivos terapêuticos e se pautava no discurso clínico da surdez, voltado à reabilitação e à cura das pessoas surdas (GUARINELLO, 2007).

Para Sacks (2010), dentre as consequências da obrigação do uso do método oral nas escolas para surdos, estão a contratação de professores ouvintes que não sabiam a língua de sinais, a diminuição na formação de professores surdos e consequente perda do aproveitamento no ensino. Somado a isso, permitiu a invisibilidade dos surdos nos processos decisórios, o que perdurou até 1960, quando se começou um movimento por mudanças, compostos pelos pais, professores de alunos surdos e estudiosos das áreas da psicologia e história.

Nota-se, portanto, o vasto período de proibição da língua brasileira de sinais nos diversos espaços coletivos, ocorrido entre o final do século XVIII e meados do século XIX, cerca de oitenta anos de silenciamento e repressão, acarretando consequências ao processo educativo e social das pessoas surdas até os dias correntes.

⁹ Considerado um gênio da tecnologia (SACKS, 2010).

Nesse contexto, em 1970, os estudos do linguista americano William Stokoe foram decisivos para a consolidação da língua de sinais. Em seus trabalhos, o linguista demonstrou a existência de todas as características das línguas orais presentes no referido idioma, até aquele tempo visto como um código, linguagem e mesmo mímica. Primeiramente renegado pela sociedade de ouvintes e surdos, Stokoe elaborou uma das principais obras sobre o sistema linguístico dos sinais, reconhecida na contemporaneidade pela academia científica (STOKOE, 1960 apud SACKS, 2010).

Já no Brasil, foi o professor surdo francês Ernest Huet o responsável por influenciar a criação do primeiro instituto nacional de surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, em 1857, onde exerceu o cargo de direção. Diferente de Laurent Clerc, nos Estados Unidos, sofreu desconfiança e resistência das famílias brasileiras, as quais não aceitavam um diretor surdo. A época, os indivíduos deste segmento não eram considerados cidadãos no Brasil. Em 1861, deixou o instituto por motivos particulares e seguiu para o México (STROBEL, 2008).

Segundo Strobel (2008), o INES contribuiu significativamente para a expansão da educação de surdos no território brasileiro. Considerado uma referência na formação dos profissionais da área, muitos vinham de diversas regiões do País para o Instituto com o objetivo de se especializar. Nesse espaço, a língua de sinais francesa misturou-se aos sinais utilizados pelos surdos brasileiros, inspirando a criação da língua brasileira de sinais, a Libras. Entretanto, em virtude das decisões tomadas no Congresso de Milão, a referida língua também foi proibida no Brasil, no ano de 1911, sendo empregado, por muitos anos, somente o método oral nas poucas escolas para surdos existentes no País (GUARINELLO, 2007).

Esse fato demonstra como a língua de sinais foi amplamente marginalizada e, estigmatizada, portanto, não aceita pela sociedade, pelos pais e estudiosos. A pretensão desses agentes voltava-se à normalização, isto é, à integração dos surdos à sociedade, majoritariamente ouvinte. Consoante Sacks (2010), aqueles que defendiam o método oral desejavam a todo custo que os surdos falassem. Contudo, alerta o autor que a fala não é inata para esses sujeitos, precisa ser ensinada e treinada por muitos anos e com muito esforço. Contrapõe-se, assim, à relação com a língua de sinais, que é natural e acessível, devendo, por este motivo, ser estimulada precocemente nos primeiros meses de vida da criança surda, mediante o contato com a comunidade surda e demais pessoas fluentes na língua de sinais.

Nesse cenário, vislumbra-se o interesse que o ser humano tem de utilizar o seu próprio meio de comunicação na interação com os seus e o restante dos sujeitos. O desenvolvimento da

personalidade de um indivíduo quando adquire a sua língua natural é notório, por isso essa necessidade desde os primeiros anos de vida.

No tocante ao grupo estudado, Sacks (2010) ilustra o florescimento da língua de sinais entre os surdos nos espaços reservados, como os dormitórios, mesmo em face da proibição decretada à época do encontro internacional ocorrido em Milão. Ainda, o autor evidencia a experiência de Idelfonso, 27 anos, surdo congênito, trabalhador migrante de uma região agrícola no sul do México. O referido sujeito vivia isolado e apenas se comunicava por intermédio de gestos e mímicas. Na comunidade em que vivia, somente seu irmão era igualmente surdo. No entanto, ao receber aulas de um intérprete em língua de sinais, passou de mero observador e copiador dos sinais à compreensão de tudo ao seu redor. As coisas, as palavras, os animais e números ganharam sentido e novas descobertas aconteceram naturalmente. A aquisição da língua de sinais fluiu, mesmo após anos sem contato nenhum com outros indivíduos surdos (SACKS, 2010).

O processo educativo das pessoas surdas demonstra a imposição das percepções dominantes da fala e o descrédito das características destes sujeitos, principalmente no que se refere à língua de sinais, por décadas. Estas representações acabam por interferir na relação e no envolvimento deste segmento com a escola e vice-versa na aprendizagem e no desenvolvimento social.

2.2.2 A escolarização dos surdos: da educação especial à inclusão nas escolas regulares

A história da educação brasileira, de modo geral, é marcada pelo privilégio de determinados grupos ao ensino de qualidade. No Império, as elites enviavam seus filhos ao exterior para serem educados, enquanto à maioria da população cabia a realização das atividades eminentemente rurais. Esse quadro apenas se modificou quando a educação popular passou a ser necessária ao trabalho qualificado e à política. Naquele tempo, não se vislumbrava a educação como um direito, mas sim um meio de alcançar votos e expandir as relações de trabalho (JANUZZI, 2012).

Nesse quadro, as pessoas com deficiência estiveram, por décadas, invisíveis do contexto histórico da educação popular brasileira. Eram isoladas por suas famílias, pois julgadas incapazes e totalmente excluídas da participação social. Negava-se o exercício das atividades ditas "normais" e de seus direitos básicos. Entretanto, as organizações pugnaram pelos direitos desse segmento e obtiveram mudanças significativas no cenário internacional, mediante a elaboração de documentos importantes, os quais foram posteriormente incorporados em

diversos países, inclusive no Brasil. Dentre as conquistas, reconheceu-se o direito à educação, primeiramente nas escolas especiais e atualmente, desconstruindo os modelos de ensino vigente, nas escolas inclusivas, plurais e diversas.

Tradicionalmente, não há espaço para as diferenças, novos saberes, metodologias ativas e grupos diversos na seara escolar. Todavia, a agenda internacional em prol da educação busca modificar esse pensamento e os comportamentos dos agentes escolares. Segundo Mantoan (2015), na percepção clássica de ensino, são feitas categorizações e divisões, as quais acabam por discriminar aqueles alunos que não se amoldam ao processo educativo previamente estabelecido. Para Rodrigues (2006), a escola tradicional, limitada e homogênea, não olha para os desejos e anseios dos alunos. Nessa lógica, verifica-se o investimento das instituições em prêmios e *rankings*, os quais estimulam a competição entre os discentes. Similarmente, observa-se a valorização dos mais "inteligentes" em detrimento dos "problemáticos"¹⁰, sendo atribuídas aos últimos crenças incapacitantes.

A inclusão na escola¹¹ pretende a alteração deste cenário, mediante a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais, onde se contempla as pessoas surdas, nas escolas regulares, ou seja, em salas de aulas heterogêneas. O referido termo, empregado no ambiente plural que é a escola, vai muito além da teoria. Visa, precipuamente, o desenvolvimento das habilidades e talentos humanos, o estabelecimento das relações interpessoais e afetivas, da comunicação e formação das identidades. Nesse sentido, contribui para a construção de uma sociedade dinâmica, plural e mais empática com as diferenças.

De outro lado, as classes especiais recebem apenas alunos com deficiência e podem ser formadas ainda tendo em vista deficiências específicas, como as escolas para surdos e as clínicas escolas para autistas. Consoante Novaes (2010), na percepção dos defensores do modelo médico e assistencial, as escolas especializadas são a melhor opção para o acesso à educação das pessoas com deficiência. Exemplificativamente, nestas instituições salvaguarda-se o emprego da língua de sinais, beneficiando a turma inteira e os professores. Entretanto, para os que identificam ser mais fácil o aprendizado a partir de classes homogêneas, Rodrigues (2006) pondera a importância de se ter classes diversificadas, visando a formação social dos alunos.

¹⁰ Os alunos problemáticos são aqueles que possuem mau comportamento e/ou atraso na aprendizagem, ou seja, os alunos com necessidades educacionais especiais.

¹¹ O movimento pela inclusão não está restrito ao grupo das pessoas com deficiência; na verdade, considera todos aqueles que se encontram excluídos do sistema educacional regular por conta das suas diferenças, dentre essas, de raça e gênero. Porém, o presente trabalho debate apenas a inclusão escolar dos surdos, os quais são percebidos como pessoas com deficiência. Neste sentido, ao longo do texto, evidencia-se a inclusão escolar apenas do citado segmento.

O modelo médico considera as pessoas com deficiência incapazes ao exercício das atividades habituais, por conta do corpo enfermo (FRANÇA, 2014). Em tal caso, os profissionais prescrevem tratamentos e reabilitações com intuito de garantir uma vida aproximada da normalidade. O dito modelo exerce ainda forte influência sobre os discursos institucionais, dos pais e dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência (SASSAKI, 1997). As primeiras normas internacionais, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975, tratam dos direitos desse grupo social voltado à condição médica terapêutica.

No Brasil, os primeiros passos para a implementação da educação especial deram-se à época do Império. Nesse cenário, foram criados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em 1857. Posteriormente, outras duas instituições relevantes, a Pestalozzi, em 1926 e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, em 1954, ganharam ênfase na luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

A educação especial vigorou por muitos anos atrelada ao discurso clínico assistencialista e às escolas especiais. Contudo, o fortalecimento e a mobilização pelo reconhecimento e participação social dos sujeitos surdos, além da mudança no cenário internacional pelos direitos das pessoas com deficiência a partir da década de 60, fizeram esta modalidade de educação ser pensada sob o prisma da integração social (BRASIL, 2008). Um exemplo foi a instituição da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961, a qual estabeleceu o direito à educação dos chamados excepcionais no sistema educacional geral, quando viável, para fins de inserção social (BRASIL, 1961).

Em 20 de dezembro de 1996, entrou em vigor a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a qual prevê em seu texto a garantia da educação às pessoas com deficiência no ensino regular e, de natureza igual, o atendimento educacional especializado, quando impossibilitada a integração nas classes comuns (BRASIL, 1996). Percebe-se nas duas legislações citadas, a proeminência da expressão "se possível".

Esse cenário somente obteve modificações significativas com a elaboração da Política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva, em 2008, criada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008). Nesse cenário, a atuação das organizações e movimentos internacionais pela mudança das percepções incapacitantes da deficiência, bem como a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo, em âmbito doméstico, pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de

agosto de 2009 (BRASIL, 2009), foram fundamentais para a necessária reformulação das ideias e sentidos ora expostos acerca da educação especial.

A referida política nacional entende que a educação na modalidade especial deve ser trabalhada em apoio ao ensino inclusivo. Um exemplo dessa transformação foi a instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo por escopo principal o auxílio aos alunos com necessidades educativas especiais em suas dificuldades, porém, realizado em turno distinto da frequência nas aulas regulares. Os profissionais que atuam no AEE devem possuir obrigatoriamente qualificação na área, quer sejam especializações ou cursos de formação reconhecidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) instituiu esse serviço, preferencialmente, na rede regular de ensino. Contudo, existem divergências frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual regulamenta o atendimento especializado como uma alternativa, permitida a supressão da classe comum. Assim, os educandos com deficiência que não se adequassem à classe regular poderiam frequentar apenas o AEE. Novamente, resta destacada a exigência de ajustes desses alunos, como condição de permanência nas escolas, típicas na integração.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), vigente até o ano de 2024, prevê, dentre as diretrizes estabelecidas, a melhoria da educação em geral, no decênio correspondente. Na meta 04, destinada à inclusão escolar das pessoas com deficiência, salienta a universalização da educação básica para esses sujeitos, garantidos também o atendimento educacional especializado, os serviços auxiliares e o ingresso preferencialmente nas escolas comuns.

Contudo, o que se vê hodiernamente é o emprego da educação especial em sobreposição ao ensino regular e a discordância entre os professores especializados e os das salas comuns¹². Os profissionais do atendimento educacional especializado — serviço este outrora concebido para enfrentamento das barreiras existentes, especialmente de comunicação — acabam por realizar todo o trabalho, o qual deveria ser pensado em conjunto na escola inclusiva (MANTOAN, 2015). Esse quadro apenas reforça o discurso dos representantes das escolas especiais, em que se inserem os responsáveis dos alunos e as instituições privadas, os quais se alinham às percepções da deficiência voltada aos serviços de reabilitação e ensino em locais segregados.

¹² Também chamados de professores regentes.

A educação especial percorreu diversas fases. Primeiramente, visava-se apenas assegurar assistência às pessoas com deficiência. Depois, priorizou os tratamentos médicos e terapêuticos, devido à influência do discurso médico e ao objetivo de integração dessas pessoas à comunidade. Por fim, atualmente, a educação especial coexiste aos propósitos da inclusão. Esse caminho levou à deturpação de seu conceito e finalidades, sendo percebida como uma rede substitutiva de técnicas e métodos ofertadas aos alunos que não conseguem se adequar às classes regulares. Assim, o uso da terminologia especial deve estar atrelado à perspectiva inclusiva. Em se tratando da escola para todos, nenhum aluno pode ser desconsiderado por conta das suas necessidades (MANTOAN, 2013).

Nesse sentido, entende-se que a atuação dos professores especializados junto aos alunos surdos precisa estar em consonância ao trabalho desenvolvido pelos professores das classes regulares e vice-versa. Deste modo, ambos os docentes precisam agir colaborativamente no processo de inclusão destes discentes. Em pesquisa empírica realizada em Lisboa, Portugal, sobre o tema, Casal e Fragoso (2019) assinalam a necessária expansão do diálogo entre os docentes e a cooperação na troca de saberes e experiências de maneira a proporcionar melhorias na escolarização. Assim, a colaboração na escola pretende a criação de estratégias, tendo por finalidade a maior participação dos alunos nas atividades escolares, sendo estes agentes ativos na construção do conhecimento.

No artigo 28 da LBI, encontra-se um rol de medidas que as escolas precisam tomar para inserir com qualidade os alunos com deficiência. Dentre essas, estão a reestruturação dos ambientes físicos, isto é, das classes, dos banheiros, das áreas externas, o acesso às tecnologias assistivas, como, cadeiras próprias e computadores adaptados e, igualmente, a presença dos intérpretes para os surdos (BRASIL, 2015). Sem embargo, a continuidade dos citados indivíduos no ambiente inclusivo depende da disposição dos recursos materiais e humanos. Segundo Rodrigues (2006), tal fato é constantemente questionado, principalmente pelos professores, nos debates acerca da inclusão.

Para Monteiro e Raiol (2019), o Poder Judiciário representa uma das vias de acesso para assegurar os direitos de acessibilidade quando as instituições públicas e privadas deixam de cumprir o que dispõe a lei. Somado a isso, é preciso o esforço de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, como os educadores, os alunos, os gestores e os familiares.

Ainda nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal, na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 5357, julgada em 09 de junho de 2016, sob relatoria do Ministro Edson Fachin, decidiu, por maioria dos votos, pela constitucionalidade do mencionado artigo 28 da LBI, o qual obriga as escolas públicas e privadas ao cumprimento das medidas de inclusão

dispostas na supracitada norma. As últimas devem ainda ofertar às pessoas com deficiência educação com qualidade sem solicitar aos responsáveis valores adicionais como condição de matrícula. No julgamento, os Ministros explicitaram a relevância das legislações nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos desse grupo, bem como os benefícios sociais gerados pelo reconhecimento das diferenças (BRASIL, 2016).

Ao contrário de Sasaki (1997), o qual unicamente explicita as ambiguidades entre os conceitos de integração e inclusão feitas popularmente, Mantoan (2015) destaca o prejuízo acarretado ao pensamento inclusivo e à materialização desta corrente, dada a ausência de clareza quando se trata dos referidos termos no meio social. Em ambiente escolar, a integração refere-se à inserção dos alunos com deficiência tanto nas classes comuns quanto nas especiais. Desse modo, os alunos com deficiência integrados à escola comum precisam se esforçar muito mais para conseguirem se adaptar à realidade dessas instituições. No entanto, são aceitos apenas aqueles que possuem deficiências menos severas. Na opinião da autora, tal modelo educacional continua a segregar os indivíduos pelas suas diferenças, pois utiliza o discurso "inclusivo" para excluir aqueles que, segundo os padrões formais de ensino, não se encaixam devido às suas particularidades (MANTOAN, 2015).

Para Rodrigues (2006), a inclusão não pode ser considerada uma evolução ou equivalência à integração por três razões. A primeira corresponde ao fato de que nas escolas continuam sendo mantidos valores que contrariam a inclusão, como pode se perceber na criação dos espaços e serviços especializados em separado, característicos da integração. O segundo motivo apresenta a categorização dos alunos em "normais" e "deficientes". A diferença somente passa a ser percebida quando assume caráter de deficiência, no sentido de adversidade, o que, na proposta inclusiva, tem de ser desconsiderada. Por último, a frequência dos alunos com deficiência estava sempre condicionada à adequação aos espaços existentes, ao comportamento em conformidade à maioria e ao rendimento. Caso não fosse possível essa normalização, retornavam às escolas especiais. Diante das finalidades integrativas, a inserção deste aluno era percebida como um favor e não como direito.

A inclusão pretende romper com os modelos excludentes de ensino. A escola deve ser pensada para todos, incluídos as pessoas surdas; ninguém deve ser dispensado por ser diferente. Assim, precisa ir além do ensino teórico, reinventar-se para bem acolher e educar os diversos grupos, os quais têm o direito legal de ocupar esse espaço tão valioso à formação humana. Por esse motivo, não é dever desses alunos se adaptarem, mas, sim, do estabelecimento de ensino buscar junto aos governantes e às empresas privadas os recursos necessários para formação de qualidade dos seus colaboradores e melhoramento dos espaços físicos. Ainda, propõe aos

profissionais o conhecimento de novos saberes e práticas que possibilitem a aprendizagem e a superação das práticas discriminatórias contra esses alunos.

Nessa lógica, para Mantoan (2015), a igualdade presente na lei deve ser retratada sob a ótica da diferença. A igualdade formal não favorece o reconhecimento das singularidades dos surdos, pois, ao contrário, normaliza-os, isto é, sujeita estes indivíduos a aceitarem os padrões sociais vigentes. Para tanto, há a necessidade de observância e garantia dos direitos humanos do mencionado segmento. Ainda segundo Rodrigues (2006), o foco deve ser na valorização da diversidade humana e não somente na deficiência do aluno, o que acaba por gerar estigmas.

Aos surdos, a igualdade substancial, concomitantemente, assegura a esses indivíduos a ocupação dos mesmos espaços sociais destinados a todo e qualquer ser humano, inclusive o escolar, além do reconhecimento e do respeito das suas diferenças. Essa percepção corrobora o que dispõe o modelo social de deficiência. Para Sasaki (1997), é atribuição da sociedade enfrentar e resolver os problemas referentes à participação social das pessoas com deficiência. Assim, busca-se, por meio desse modelo, a eliminação das barreiras, criadas pelos padrões estabelecidos, maior acessibilidade e superação da crença da normalização.

Nesse cenário, Mantoan (2015) critica a educação especial e os seus ideais excludentes. É a favor da inclusão plena, isto é, que a escola seja para todos. De acordo com Fávero (2013), o ensino na modalidade especial está em desacordo com a legislação internacional recente a favor da luta contra a discriminação, uma vez que o exercício dos direitos ocorre de modo separado. Os centros de reabilitações, as escolas especiais e demais ambientes segregados contribuem para a difusão do modelo médico de deficiência na comunidade (SASSAKI, 1997).

Não se pode privar as pessoas surdas do acesso aos espaços públicos e do estabelecimento de relações interpessoais, culturais e participação na vida coletiva, pois é nesses lugares que os sujeitos compartilham ideias, fluem opiniões, conteúdo e diálogos e participam ativamente, interagindo uns com os outros sobre as visões e sentidos de mundo. Assim, limitações dessa ordem são uma das formas de discriminação contra esse grupo vulnerável.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, denominada Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999 (BRASIL, 2001a), foi o primeiro documento internacional a explicitar a necessidade de os Estados adotarem medidas para superação da discriminação, em razão da deficiência, reconhecidos o direito ao tratamento igualitário e a dignidade humana e evidenciando as dificuldades que as pessoas com deficiência encontram na tutela dos seus direitos, em vista das barreiras que sofrem para o pleno exercício das suas liberdades. Em suma,

a mencionada norma contribuiu para o aperfeiçoamento dos conceitos de dignidade e igualdade material, além de inspirar a criação de normas internacionais posteriores, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007 e incorporada no sistema jurídico brasileiro em 2009 (BRASIL, 2009).

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

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

Assim, as escolas, os educadores e todos os que atuam nesse âmbito são obrigados a favorecer um ambiente acolhedor, acessível e inclusivo aos alunos que possuem limitações, sejam estas de aprendizagem, comportamento ou deficiências severas. Consoante Fávero (2013), o ato de educar, especialmente no ensino fundamental, tem de agregar valores, afastando-se da mera reprodução de conteúdo, visto que a educação consiste na formação humana e social para a vida toda.

Por meio do ensino inclusivo, é possível a construção de uma sociedade mais empática, justa, que respeite e promova os direitos dos cidadãos. Além disso, para os sujeitos que se encontram à margem da sociedade, trata-se da possibilidade de participação, interação em espaços outrora renegados. Para a sociedade, constitui-se no estabelecimento de relações plurais e o convívio com as diferentes identidades, crenças, hábitos e costumes.

No entanto, segundo Mantoan (2015), a inclusão não é unanimidade, precipuamente, entre os defensores da educação especial, contempladas as organizações, pais ou responsáveis e professores especializados que não desejam perder seus espaços. Rodrigues (2006) ressalta

os vários significados dados à inclusão, especialmente no âmbito popular. Igualmente, critica a distância entre o discurso e a prática. Conseqüentemente, o termo é visto como uma expressão politicamente correta que, ao invés de garantir os direitos das pessoas com deficiência, exclui e gera mais discriminações e preconceitos no ambiente escolar. Trata-se de um conceito vazio e retórico, o qual pode ser facilmente substituído sem os efeitos materiais indispensáveis à devida alteração da situação atual, amplamente exposta.

Dentre os argumentos contrários à inclusão escolar, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEM) alegou na citada ADI n.º 5357 o custo elevado para reestruturação adequada do ambiente escolar em inclusivo (BRASIL, 2016). A mencionada entidade depreende que a oferta de educação inclusiva com qualidade gera ônus que as instituições não podem suportar. Fávero (2013) destaca, além disso, o despreparo alegado pelas escolas e profissionais para lidar com alunos com deficiência. Para Mantoan (2015), na formação dos professores, muito mais do que apenas especializações, a inclusão precisa ser eixo transversal e orientador de todo o currículo universitário dos cursos da área da educação.

Rodrigues (2006) aponta, dentre as ideias malfeitas acerca da inclusão escolar, aquela em que os recursos materiais devem ser deixados em segunda discussão, visto ser mais essencial buscar a mudança atitudinal dos profissionais atuantes na escola. No entanto, o mesmo autor enfatiza também a importância da via econômica na implementação do ensino inclusivo, dado que a inclusão é cara e assim deve ser para garantir a qualidade do ensino. Ao contrário do que se pensa, a inserção desses alunos nas classes regulares gera menos custos aos Estados se comparada aos valores destinados às escolas especializadas.

Uma educação inclusiva de excelência demanda, sim, o comprometimento de todos os membros da escola e da sociedade, tanto por meio das ações positivas em prol dos alunos surdos como dos investimentos em meios acessíveis e que oportunizem a máxima apreensão do conhecimento e do desenvolvimento, respeitadas as particularidades. Assim, a exigência por mais recursos e, conseqüentemente, a captação destes meios incidem não somente no melhoramento dos recintos, mas, principalmente, no empenho dos profissionais em incluir e dos educandos em aprender.

A inclusão escolar tem um querer muito forte e importante; no entanto, ainda há um caminho longo que precisa ser construído, por meio da luta de todos aqueles que acreditam no ensino inclusivo, nas formações, valores, ideias e atitudes, para se desenvolver de maneira mais eficaz e contundente. São necessários cada vez mais estudos e aprendizagens práticas na busca pela efetividade, apesar das resistências e da presença constante dos modelos integrativos, bem como da visão clínica terapêutica e assistencial da deficiência (RODRIGUES, 2006).

No caso dos surdos, a barreira linguística compromete o direito à educação com qualidade nas escolas inclusivas. Para Strobel (2018), a língua de sinais é fundamental na construção das identidades, da cultura e da elaboração das experiências surdas. Estes artefatos ajudam no conhecimento e reconhecimento da história dos surdos, porquanto narrados por eles próprios. São meios que possibilitam novas percepções, principalmente dos ouvintes, sobre esse grupo, suas formas de organização e vivência nas comunidades surdas. O intuito fundamental é a modificação das representações dominantes sobre a surdez e o sujeito surdo, a longo prazo.

Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, os elementos que compõem a trajetória cultural das pessoas surdas, retratada, em sua maioria, por autores surdos que estudam essa temática. Em prestígio ao que expressa o lema, "nada sobre nós, sem nós"¹³ (SASSAKI, 2007), é de extrema relevância sublinhar o protagonismo dos surdos pelo reconhecimento das suas particularidades no meio social ouvinte, do qual a pesquisadora e a maioria dos leitores fazem parte.

2.3 A importância dos aspectos culturais na inclusão escolar dos sujeitos surdos

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 às limitações na comunicação entre os envolvidos. Os surdos possuem cultura, identidades e língua próprias, que os caracterizam como diferentes aos padrões sociais e escolares adotados no decorrer dos tempos. Segundo Skliar (2010), a história da comunidade surda é marcada pelo estigma da língua de sinais, das identidades e da cultura surda. Outrossim, a surdez está incorporada ao discurso da deficiência, vista como uma anormalidade.

A sociedade percebe os surdos sob a ótica da deficiência, porquanto a maioria da população é composta por sujeitos que escutam. Strobel (2018) destaca o desconforto dos pais ouvintes de crianças surdas ao receberem o diagnóstico da surdez. Tendo por referência a avaliação médica, os genitores questionam a vivência ante a ausência da audição, a aceitação dos demais membros da comunidade e se, apesar da "deficiência", é possível levar uma vida "normal". Isto acontece porque a fala e a escuta são consideradas referências de normalidade. Por outro lado, a surdez causa estranhamento e segue sendo representada como uma doença

¹³ O referido lema assevera que as legislações, as políticas públicas e as demais ações voltadas à inclusão das pessoas com deficiência devem necessariamente contar com a atuação direta destes sujeitos, os quais reivindicam a autoridade, o direito e a competência no desenvolvimento das medidas inclusivas propostas pela sociedade, incluídos os governantes e as instituições civis (SASSAKI, 2007).

que deve ser curada. Até o momento, visualizam-se brincadeiras e falas, partilhadas socialmente, seja no meio físico ou virtual, as quais expõem este segmento à depreciação à vista da sua diferença.

A normalização expressa pela adequação aos padrões de vida normal não é imposta somente aos serviços ofertados, mas, essencialmente, sobre as pessoas com deficiência (SASSAKI, 1997). São exemplos o emprego do oralismo, isto é, do método oral de ensino para que os surdos possam integrar-se a sociedade, e a utilização de implantes e técnicas focalizadas nos resíduos auditivos. De acordo com essa ideia, caso desejem atuar no meio coletivo, as únicas opções das pessoas surdas remontam à adaptação dos seus corpos e funções.

Malgrado essa percepção normalizadora seja presença constante nos atos e comportamentos humanos, Strobel (2018) evidencia a importância dos estudos sobre a cultura, identidades e língua dos surdos, propondo a superação e desmistificação de tais representações construídas historicamente pelo modelo médico e pela corrente oralista.

A Língua Brasileira de Sinais é considerada o idioma oficial dos surdos, consoante a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Estes sujeitos aprendem, interagem e constroem experiências de vida nas suas comunidades por meio da expressão visual sinalizada. Segundo Guarinello (2007), é uma língua falada e a aquisição acontece pelo canal viso-espacial, enquanto as demais línguas são transmitidas no canal auditivo-oral. Logo, mesmo processadas em canais distintos, são igualmente eficientes na transmissão da comunicação.

A língua de sinais é considerada natural, pois floresce espontaneamente entre os surdos, no interior de suas comunidades, sendo habitualmente utilizadas nos processos comunicativos¹⁴. A naturalidade interna e externa da referida língua reflete a capacidade e necessidade humana de expressar ideias, sentimentos e ações por meio da linguagem (QUADROS, 1997).

As línguas de sinais são completas, porque possuem estruturas gramaticais próprias que as distinguem das demais línguas faladas ou escritas (SACKS, 2010). Sendo assim, não podem ser meras traduções de outros idiomas, como o português. Quadros (1997) assinala a alta complexidade da citada língua, uma vez que se utiliza de mecanismos sintáticos e espaciais, enquanto Strobel (2018) ressalta a interação da língua de sinais com as mudanças históricas, podendo os sinais serem modificados em razão disso.

Conforme dito, no País, o reconhecimento da Libras se deu mediante a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 5.626 (BRASIL,

¹⁴ Este fato acontece em sua maioria no interior das comunidades surdas, lugar em que as crianças surdas têm contato habitual com adultos surdos e a língua de sinais é o idioma predominante.

2005). Esta legislação é considerada relevante conquista para a comunidade surda no processo de inclusão. A primeira lei reconhece a identidade surda por meio da língua de sinais e prevê a inserção desta nos conteúdos curriculares dos cursos superiores, especialmente da educação e da saúde. Trata ainda acerca da formação de professores e intérpretes de Libras.

Tais exigências normativas intentam proporcionar a comunicação adequada entre os surdos e ouvintes, garantindo a participação dos primeiros no meio público. O norte deste arcabouço jurídico é a valorização das particularidades surdas, destacada pela língua de sinais. No entanto, embora instituída há mais de quinze anos, as normas supracitadas ainda necessitam ser amplamente incorporadas nos mais distintos espaços, a fim de assegurar a participação dos surdos no meio social. Atualmente, percebe-se uma maior mobilização de toda a sociedade em favor da incorporação e uso da língua brasileira de sinais nos lugares públicos. Mais do que a curiosidade pessoal, desperta-se a necessidade social em aprender a mencionada língua, no intuito de assegurar a adequada participação deste grupo.

Empresas investem no marketing social inclusivo¹⁵, o qual focaliza o seu conteúdo publicitário nos grupos vulneráveis, como as mulheres, as crianças, os idosos e as pessoas com deficiência, de modo a ganhar prestígio no interior das comunidades e de modo geral. Tal fato favorece a compreensão e empatia dos membros da sociedade em relação às diversidades, uma vez que os meios de comunicação também são uma maneira de acessar o conhecimento. Espera-se cada vez mais a produção de campanhas que valorizem as diferenças e a presença dos intérpretes, inclusive nas plataformas digitais.

Nas escolas brasileiras, o ensino da língua brasileira de sinais não é obrigatório. O Projeto de Lei n.º 2040/11, de autoria do senador Cristovam Buarque, determinava a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para inserção da oferta de Libras apenas para os alunos surdos. Após anos de debate e movimentações nas casas legislativas, em 2017, o deputado Diego Garcia apresentou texto substitutivo ao supracitado projeto, em que fosse determinada a oferta de Libras nas escolas, facultativa aos estudantes e também para municípios com menos de 10 mil habitantes. Contudo, sob a alegação de inconstitucionalidade da matéria, em razão da competência para propositura de alterações curriculares na atual LDBEN ser atribuída ao Poder Executivo, o projeto foi arquivado em fevereiro de 2020 (BRASIL, 2011).

¹⁵ Na campanha de Natal de 2018, a empresa Boticário tratou da inclusão dos surdos ao narrar a história de um menino surdo que frequentava uma escola regular. No evento de fim de ano, a professora organiza um coral e decide incluir o aluno surdo sem retirar a sua identidade; assim, o menino apresenta-se utilizando a língua de sinais (O BOTICÁRIO..., 2019).

Esse projeto, caso fosse aprovado, poderia facilitar o processo de inclusão dos surdos, devido à real necessidade de inserção da língua brasileira de sinais, nos mais distintos locais públicos. Porém, o seu caráter facultativo à comunidade escolar e aos municípios considerados menos populosos imprime a garantia do direito apenas de modo parcial, dado que um dos pilares da inclusão se refere à cooperação entre todos aqueles que atuam no ambiente escolar. Sem demora, há a necessidade da democratização e oferta do ensino de Libras em todo o território nacional.

Nessa lógica, o Município de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, instituiu pela Lei n.º 8.422 (CAXIAS DO SUL, 2019) o ensino de Libras nas escolas públicas e privadas municipais de ensino infantil e fundamental para surdos e ouvintes, com prazo de um a três anos para que as escolas cumpram a exigências legais, estabelecendo, ainda, a prioridade de contratação de professores surdos no ensino da língua de sinais. Nota-se, portanto, nesse município, avanços nos objetivos da inclusão, por intermédio do respeito e promoção das diferenças dos alunos surdos ao assegurar a todos os alunos a aprendizagem da língua brasileira de sinais, e se aspira que a citada iniciativa seja replicada em outros municípios.

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). É necessário perceber a temática pelo olhar do grupo social evidenciado, pois, conforme Perlin (2010), na cultura ouvinte os signos são falados, o que dificulta o entendimento da cultura surda e seus artefatos, necessariamente visuais.

Os artefatos culturais surdos manifestam os sentidos, os símbolos, as experiências e as narrativas, os quais formam os saberes deste grupo. Dentre os inúmeros elementos existentes nos costumes do povo surdo, a língua de sinais talvez seja a mais conhecida. Ademais, os recursos visuais são essenciais aos surdos para o descobrimento do mundo ao seu redor. Por não perceberem o som, fixam seus sentidos nas impressões visuais. Neste sentido, a ausência desses mecanismos, tais como 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 são componentes essenciais à construção e valorização das identidades surdas. A literatura explora as narrativas, as experiências, quer positivas ou negativas, do povo surdo no processo social. Por sua vez, os desenhos, a pintura, as ilustrações e as expressões faciais e corporais materializam os sentimentos, ideias e representações deste segmento acerca da realidade. Notadamente, os recursos de acessibilidade

ou artefatos materiais asseguram a esses sujeitos o exercício das atividades cotidianas. Dentre os artifícios comumente usufruídos, estão o *Telephone Device for the Deaf* (TDD)¹⁶, os intérpretes e a internet (STROBEL, 2018).

As comunidades surdas não são formadas apenas por sujeitos surdos, mas por todos aqueles que participam e compartilham interesses sobre o povo surdo em uma determinada localidade, como, os ouvintes, professores e membros da sociedade que sabem língua de sinais. De outra parte, o povo surdo é composto pelos sujeitos que se ligam pela origem e que não necessariamente estão na mesma comunidade. Nessa lógica, os povos surdos são diversos e possuem culturas diversas, assim como os demais povos, sendo uma importante desmitificação à crença de que todos os surdos são iguais (STROBEL, 2018).

As identidades surdas são dinâmicas e móveis, estando em contínua mudança e transformação. Diante disso, a autora ressalta a existência de múltiplas identidades, cuja característica marcante é o pertencimento a um mundo de experiências visuais e não auditivas. Ademais, as identidades não se perdem, mesmo presentes no meio cultural ouvinte, podendo, ao invés, assumir versões multifacetadas ou fragmentadas (PERLIN, 2010).

Exemplificando, existem as identidades surdas híbridas e as de transição, as quais referem-se, respectivamente, aos surdos que nasceram ouvintes, mas passaram a ser surdos e os sujeitos surdos que tiveram contato com a comunidade surda tardiamente, após anos de experiências relacionadas à cultura ouvinte — esta última muito comum em filhos surdos de pais ouvintes.

Sob outra perspectiva, as identidades surdas incompletas e flutuantes se reportam à dominação do padrão ouvinte sobre esse grupo social, que acaba por rejeitar a cultura surda e sua identidade como sujeito surdo, passando a reproduzir a identidade ouvinte (PERLIN, 2010). Observa-se que a corrente oralista é uma das maneiras de reprodução da identidade flutuante, pois, conforme salientado, objetiva que esses indivíduos sejam integrados à sociedade mediante o treino da fala.

Uma vez reconhecida essa pluralidade, pontua-se que as identidades citadas não serão objeto do presente estudo em sua totalidade, uma vez que escolheu-se trabalhar apenas com as identidades surdas propriamente ditas, sendo estas caracterizadas pela comunicação e interação dos indivíduos surdos, respectivamente, mediante o uso da língua de sinais e dos meios visuais, equitativamente, pelo manifesto conhecimento sobre a cultura surda e seus artefatos.

¹⁶ Trata-se de um telefone adaptado à comunicação dos surdos: "um pouco maior que o telefone convencional, na parte de cima tem um encaixe de fone e embaixo dele tem um visor onde aparece escrito digitado e, mais abaixo, tem as teclas para digitar [...]" (STROBEL, 2018, p. 95).

Logo, ressalta Guarinello (2007) que a importância do ensino da Libras está em consonância aos valores sociais, culturais e hábitos do povo surdo, repassado de geração a geração, sublinhado o diálogo contínuo entre os integrantes dessas comunidades. Consoante Perlin (2010), os sujeitos surdos, ao conviverem, conseguem construir uma identidade forte e representativa pelo direito de ser surdo. Strobel (2018) destaca o fortalecimento da autoestima, bem como da segurança no processo de comunicação. Nesse sentido, resta evidenciada a relevância de as crianças surdas terem conhecimento dos artefatos culturais transmitidos pelos próprios surdos desde o início do desenvolvimento da personalidade.

O direito de ser surdo é reivindicado pelas organizações e associações, as quais se mobilizam a favor desse segmento social e lutam pelo reconhecimento das singularidades destacadas no processo inclusivo, principalmente no que diz respeito a educação. Sobre a inclusão escolar de alunos surdos, Strobel (2018) defende a interação ativa com a comunidade surda, mediante a colaboração dos professores surdos, a inserção dos artefatos culturais no ensino e do incentivo ao protagonismo desses indivíduos no ensino da língua brasileira de sinais, tudo isso com vistas à aproximação desta comunidade e da sociedade ouvinte, estabelecendo, deste modo, uma relação de interculturalidade.

Uma das medidas atuais de inclusão dos sujeitos surdos é a adoção do ensino bilíngue, o qual, segundo Guarinello (2007), refere-se à educação dos surdos por meio da língua de sinais como primeira língua e o uso do português na escrita. Objetiva-se, desse modo, a incorporação das identidades surdas no processo de participação coletiva.

Segundo Quadros (1997), podem-se dividir três fases de ensino. Na primeira, representada pelo método oral, os surdos não podiam usar a língua de sinais, somente se permitia a reprodução da fala. O segundo período é marcado pelo começo da difusão da supracitada língua e objetivou a adoção de um sistema híbrido, no qual os alunos surdos deveriam aprender a falar e o português era sinalizado, isto é, traduzia-se o referido idioma para a língua de sinais. Já o terceiro período reveste-se na tentativa de inserção do bilinguismo nas escolas.

Conforme salientado, o oralismo ou método oral de ensino representa um retrocesso na luta da comunidade surda pelo reconhecimento dos seus direitos e singularidades identitárias, linguísticas e cultura. Este método de ensino se fez presente, por muitas décadas, nas escolas, principalmente nas especiais, e também no discurso clínico e terapêutico, levantado pelas organizações, pelos familiares e por terceiros, os quais creem na enfermidade e na incapacidade dos sujeitos surdos para a realização de muito atos devido à falta da audição.

Consoante Quadros (1997), o processo de fala não acontece da mesma maneira para as pessoas surdas, uma vez que se utilizam de outro canal comunicacional. Neste sentido, o método oral é ineficaz na aprendizagem e na inserção qualitativa dos surdos na esfera pública. A título de exemplo, a autora assinala a experiência de um surdo, praticante deste método, que se viu incompreendido no seu local de trabalho. Ademais, o baixo desempenho escolar destes sujeitos ao longo dos anos está fundamentado na proibição de uso da língua de sinais e na prática do oralismo (SACKS, 2010).

A proposta do bimodalismo ou comunicação total, na qual são utilizadas simultaneamente a língua de sinais e a fala, revela-se problemática, pois a supracitada língua é empregada de modo artificial. No Brasil, o denominado "português sinalizado" explicita a supremacia do idioma majoritário sobre a língua de sinais. Assim, as crianças surdas não aprendem nenhuma das duas formas de comunicação de maneira apropriada. Para Sacks (2010) e Quadros (1997), o sistema combinado dos sinais e da fala priva os surdos do exercício da língua de sinais e, por consequência, do conhecimento e melhor acompanhamento dos conteúdos escolares.

Sem demora, o bilinguismo surge na tentativa de assegurar favorável desempenho e o desenvolvimento psicossocial dos alunos surdos nas escolas especiais e regulares e objetiva tornar acessível a aprendizagem das duas línguas, respeitadas as identidades plurais. De acordo com Guarinello (2007), o bilinguismo diferencia-se do bimodalismo ou comunicação total ao utilizar diferentes interlocutores: o professor surdo para emprego da língua de sinais e o professor ouvinte para a língua predominante. 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).

Apona Quadros (1997) a necessidade de adotar medidas a longo prazo para o avanço da educação bilíngue, mediante a cooperação da escola, dos pais e da sociedade. Cabe evidenciar que os autores citados destacam a aplicação do referido modelo apenas nas escolas especiais, visto entenderem ser o melhor caminho para o progresso escolar dos surdos. No entanto, na perspectiva inclusiva, defende-se que os surdos devem ter a opção de acesso às escolas regulares, garantida a participação e tomada de decisões na vida pública.

Todos os autores são unânimes em salientar a importância de um interlocutor surdo para mediar o processo dialógico na modalidade bilíngue, bem como o contato das crianças surdas com adultos surdos para aquisição precoce da língua de sinais, quando filhas de pais ouvintes.

Conforme Sacks (2010), o contato prematuro com surdos adultos otimiza o aprendizado da referida língua, de modo natural e livre de intercorrências. Essa interação não impede a aquisição da fala; porém, o contrário afeta sobremaneira o desempenho dessas crianças. Strobel (2018) evidencia ser raro as famílias ouvintes com crianças surdas procurarem conhecer as comunidades e a cultura surda, no intuito de gerar vínculos. Em sua maioria, os responsáveis optam por seguir as avaliações e os diagnósticos médicos, de maneira a alcançar uma vida mais próxima da ideia de normalidade.

Sacks (2010) relata a experiência da menina surda Charlotte, que, no primeiro ano de vida, começou a aprender a língua de sinais, pois seus pais ouvintes entenderam a necessidade da intervenção linguística antecipada para o desenvolvimento completo da menina. Assim, pais e familiares aprenderam a referida língua para interagir com a menina. Dessa forma, segundo o autor, a exposição precoce à língua de sinais facilitou o progresso intelectual e comunicacional, visto que, aos seis anos, sabia ler e escrever ao nível maior do que frequentando na escola e comunicava-se ativamente com membros da comunidade surda e da ouvinte. Atenta-se, no caso narrado, ao envolvimento da família ouvinte em aprender a se relacionar com a filha surda, por meio do seu mundo e cultura.

Logo, a participação familiar nesse processo pode favorecer a formação das crianças surdas, bem como o desenvolvimento das relações afetivas e coletivas. Conforme Sacks (2010), no relato ilustrado, Charlotte é uma menina ativa, brincalhona, interage com todos à sua volta, explora os ambientes e frequenta a escola. Para Guarinello (2007), é relevante o compromisso das famílias e comunidade na construção dos saberes, sendo priorizadas ferramentas que trabalhem os artefatos culturais surdos, com o intuito de que as crianças estabeleçam uma relação mais próxima de pertencimento à comunidade surda, o que reforça a maneira como essas desenvolverão futuras interações com o meio exterior e de participação na vida social.

Na presente seção foi apresentado um breve contexto histórico da educação das pessoas com deficiência, destacadas as adversidades enfrentadas pelos surdos, marcadas pela forte presença do modelo médico nas ideias e crenças dos membros da sociedade. Ainda, foram apresentados os elementos culturais, de identidade e linguísticos que caracterizam os surdos como um grupo singular. Assim, identificou-se que a proibição do uso da língua de sinais e o fortalecimento da corrente oralista produziram marcas até os dias atuais na educação dos surdos. Contudo, os estudos culturais permitem a mudança desse cenário, por meio do fortalecimento das particularidades surdas, as quais devem estar presentes no processo de inclusão escolar e no social.

3 A INCLUSÃO FORMALMENTE GARANTIDA: a alteração do status jurídico das pessoas surdas

Ao longo de anos, os surdos foram excluídos da vida coletiva, pois não sabiam se expressar segundo a ótica ouvinte. Do mesmo modo, foram silenciados, uma vez que a língua de sinais causava estranhamento nas pessoas acostumadas a interagir verbalmente. Em sua maioria, a sociedade desconhece os marcadores diferenciados surdos, sejam linguísticos, culturais ou identitários. Essa situação começou a ser modificada quando, no cenário globalizado, os grupos vulneráveis¹⁷ buscaram maneiras de reivindicar direitos básicos como a educação, o trabalho e a saúde (GALLERY, 2017). Quanto às pessoas surdas, a iniciativa teve por meta principal o uso da língua de sinais nas escolas, após décadas de proibição (SACKS, 2010; STROBEL, 2018).

As dificuldades apontadas exprimem as inúmeras barreiras existentes no meio público que impedem as pessoas desse segmento de exercerem direitos básicos e tarefas com autonomia. Estas limitações tornam inviáveis os seus interesses e expectativas em alcançar desígnios e projetos de vida. O artigo 3.º, inciso IV, da LBI (BRASIL, 2015) classifica as barreiras em urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes e nas comunicações. Aquelas concernentes aos locais públicos e privados, como vias, prédios e ônibus, acrescida as de alcance tecnológico, representam os impedimentos materiais, ao passo que as ações e comportamentos que impedem e prejudicam os direitos das pessoas surdas simbolizam as comunicacionais e atitudinais.

Malgrado a importância de conhecer os diferentes tipos de barreiras previstos na lei, o presente estudo se atém a investigar duas destas: a comunicacional e a atitudinal. Justifica-se a escolha porque ambas estão diretamente relacionadas¹⁸ e definem as representações da surdez e das pessoas surdas no espaço comum. Neste sentido, a primeira impede a interação entre os membros da comunidade, constituída por surdos e ouvintes, porquanto a Libras não é de domínio popular — em que pese a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5626/2005 indicarem a difusão da língua de sinais brasileira nos mais variados locais, especialmente no âmbito educacional. Outrossim, geralmente a comunicação entre os indivíduos acontece oralmente, o que dificulta a inclusão e acentua a exclusão do citado grupo. Os obstáculos gerados pela comunicação distinta impedem que os surdos expressem suas ideias, valores, hábitos e anseios ao maior quantitativo de pessoas e lugares.

¹⁷ Incluídos os sujeitos surdos.

¹⁸ Visto que inseridas na dimensão cognitiva, a qual será mais bem explicitada nas seções seguintes.

A segunda barreira, também denominada comportamental, manifesta as condutas, atitudes e falas dos indivíduos, as quais interferem no direito de participação social dos surdos. Considera-se este impedimento um dos mais problemáticos no êxito da inclusão, enfaticamente quando se trata do espaço escolar. Nesse local, durante anos, restaram normalizadas classes homogêneas e posturas tradicionais no ato de educar e disciplinar. A abertura das instituições à diversidade e novos saberes repercutiu nas ações de todos os agentes perante os desafios suscitados pelo pensamento inclusivo.

No plano mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1945 marca o movimento dos países pela formalização dos direitos frente à opressão e aos massacres de inúmeros grupos, incluídas as pessoas com deficiência, no período das guerras. O discurso dos direitos humanos associado à dignidade, à época, tencionou o debate acerca da perspectiva universalista, a qual considera todos os sujeitos detentores dos mesmos direitos e deveres.

Todavia, entende-se, semelhantemente a Dallari (2004), ser incongruente o referido propósito universal desta Declaração, na medida em que grupos sociais continuam segregados, gerando desigualdades. Foi preciso que estes segmentos lutassem para terem seus direitos formalmente assegurados em leis próprias. Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007, conjuga a garantia de meios equitativos para que as pessoas surdas possam atuar e ser parte da vida comunitária.

Em âmbito nacional, a igualdade prevista no caput do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 considera o mesmo tratamento formalmente constituído a todos os indivíduos. Entretanto, conforme dito, os segmentos vulneráveis, tal qual os surdos, demandam ações e políticas específicas. Assim, no intuito de serem asseguradas condições mínimas de sobrevivência e acesso a serviços básicos, a referida lei prevê condições diferenciadas, as quais propiciam uma vida mais digna.

Segundo Dallari (2004), os direitos humanos visam à superação das discriminações e das violações, primando pela efetivação da dignidade e da igualdade de oportunidades entre os integrantes da sociedade. Ao dizer que todos os seres humanos são iguais, não se desconsidera as respectivas particularidades de cada um, sejam, étnicas, culturais ou linguísticas.

Os sujeitos surdos foram, por muito tempo, considerados uma segunda classe. Os povos da era antiga acreditavam que a falta de audição e da fala prejudicaria a capacidade desses indivíduos para realização das tarefas civis. São exemplos a percepção dos filósofos antigos acerca da surdez, especialmente de Aristóteles, o qual acreditava que as pessoas surdas não possuíam alma (FRANÇA, 2014). Outro exemplo era a contratação de professores, no século XVIII, pelas famílias abastadas, formadas por integrantes surdos, na pretensão de oralizá-los,

porquanto a constituição daquela época desconsiderava as pessoas sem comunicação contundente por meio da fala (MARTINS, 2015).

Estes fatos corroboram a maneira como o sentido da deficiência equivalente à incapacidade se ancora nas relações sociais e se estabiliza ao longo do tempo (ABRIC, 2001), pois mesmo quando reconhecida a sua capacidade de fato, a sociedade parte o seu olhar e ações aos surdos a partir das representações antigamente construídas. No campo legislativo, as percepções sobre os surdos, no decorrer das décadas, acompanharam o contexto social, histórico e modelos de deficiência vigentes. A seguir, serão apresentadas estas representações no sistema de garantias nacional e internacional, com ênfase na legislação educacional.

3.1 O sistema de garantias em prol dos sujeitos surdos

Em 1975, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, visando ampliar a proteção deste grupo. De acordo com o artigo 1, "o termo 'pessoas deficientes' refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais" (BRASIL, 1975). Acrescenta, além disso, a possibilidade de integração na vida normal, se possível.

Conforme Martins (2015), foi a partir de 1970 que o interesse pela integração das pessoas surdas ganhou respaldo legal, principalmente o relacionado ao direito à educação. Pretendia-se ofertar os serviços básicos destinados à sociedade àqueles que eram considerados "anormais".

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe um novo cenário jurídico para os grupos vulneráveis, dado que a Constituição se fundamenta na dignidade da pessoa humana e na cidadania e objetiva promover o bem de todos, livre de preconceitos e quaisquer formas de discriminações, bem como se compromete, em âmbito internacional, a garantir a prevalência dos direitos humanos. Entretanto, continuou a inserir no texto legal os sentidos e ideias provenientes da mencionada Declaração no tocante à capacidade das pessoas com deficiência.

Assumindo o compromisso internacional de salvaguardar os direitos humanos, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê no artigo 5º, §3º, a aprovação dos tratados e convenções equivalentes às emendas constitucionais, mediante quórum legislativo diferenciado. Atualmente, as normas internacionais consentidas por essa exigência são a

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo, incorporada pelo Decreto n.º 6.949/2005, o Tratado de Marraquexe pelo Decreto n.º 9.522/2018 e a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, promulgada pelo Decreto Legislativo 1/2021 (BRASIL, 2021). Desde a elaboração da nova constituinte até a incorporação das referidas normas no ordenamento jurídico brasileiro, evidencia-se a atuação do legislador em prol dos direitos das pessoas com deficiência, donde formalmente se inserem os surdos.

Nessa lógica, o artigo 5º da Constituição (BRASIL, 1988) destaca no caput a igualdade como princípio norteador das relações humanas. No presente estudo, destaca-se o referido princípio nas formas material e procedimental, as quais, respectivamente, asseguram e materializam as normas e políticas destinadas aos grupos que ainda não alcançaram seus direitos e estão em desvantagem, imposta por fatores de ordem social, econômica e histórica, como os surdos. Segundo Brito Filho (2014), a aplicação da igualdade material garante o equilíbrio e oportunidade do exercício de direitos para os segmentos vulneráveis.

3.1.1 A mudança internacional na percepção dos sujeitos surdos: a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Em se tratando especificamente dos direitos das pessoas com deficiência, a instituição da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) tem por fundamento a universalidade dos direitos humanos aplicados a este grupo, sendo um avanço para o estabelecimento de ações, diretrizes e políticas voltadas à sua inclusão nos mais variados espaços sociais. Nessa norma, o conceito de deficiência está em aprimoramento e se ampara em dois importantes princípios: a não discriminação e a igualdade de oportunidades.

Mais adiante, a citada Convenção enfatiza as múltiplas vulnerabilidades às quais estão expostos esses sujeitos e que contribuem para o agravamento das condutas discriminatórias, sejam ações ou omissões. Sem embargo, a renda e o gênero impactam direta e negativamente no progresso e aceleração da concretização dos direitos de modo equitativo. Por tais motivos, procura-se reparar as desvantagens sociais e difundir a participação das pessoas com deficiência em todos os setores da vida. O compromisso dos Estados partes na produção de leis, políticas públicas e demais ações de inclusão colaboram nesse progresso.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁹ contém uma série de diretrizes, as quais demonstram a mudança de percepção do cenário internacional sobre os sujeitos deste segmento. Nesse contexto, a partir de uma nova ordem social, pautada na interferência estatal nas relações privadas e no reconhecimento formal, passam a ser representados como sujeitos capazes, livres e autônomos para a persecução da vida digna. O artigo 5 destaca a elaboração de medidas lícitas de discriminação na impulsão da efetiva igualdade. Neste sentido, a defesa pela inclusão das pessoas surdas não é assistencialismo social, mas sim um direito fundamental (CRUZ, 2009).

Além disso, o artigo 5 assinala a relevância de construir percepções e a consciência coletiva positiva em relação às pessoas com deficiência. Nota-se que a convenção visa ultrapassar a ideia de deficiência ligada ao corpo e a patologias, presente no discurso médico e biológico, ao utilizar o termo impedimento ao invés de incapacidade no conceito do artigo 1: "pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena [...]" (BRASIL, 2009).

O sentido de deficiência até o início dos anos 2000, atrelado ao discurso médico, passa a ser reconhecido em consonância ao modelo social. Desse modo, os obstáculos para a garantia de direitos não estão nos corpos das pessoas com deficiência, mas sim nos espaços físicos e nas condutas da sociedade civil (SASSAKI, 1997). Reconhecem-se a capacidade, cidadania e diversidade dessas pessoas, bem como o pertencimento à comunidade em que vivem, uma vez que, conforme exposto, esses sujeitos passaram muitos anos isolados do meio coletivo.

Logo, os participantes da elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência procuraram corrigir as desvantagens sociais marcantes na vida dessas pessoas, por intermédio da promoção dos seus direitos humanos, possibilitando a ocupação dos mais diversos espaços, dentre esses o escolar, o cultural, o profissional e o político.

Outrossim, pretende a superação do preconceito e discriminação, revelado principalmente no comportamento social. Consoante a história aponta, em um passado não tão distante, as pessoas com deficiência sequer eram reconhecidas como cidadãs, viviam escondidas em casas de apoio ou de familiares e seus direitos básicos foram negados (JANUZZI, 2012; MARTINS, 2015; SASSAKI, 1997). Eram marcadas, então, no imaginário popular por sentimentos paradoxais: do desprezo público à compaixão e piedade.

¹⁹ Internacionalmente, os sujeitos surdos estão inseridos na categoria das pessoas com deficiência e por esse motivo são mencionados e têm seus direitos garantidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

O artigo 1, alínea "p", da mencionada Convenção ressalta as formas de violência contra esses sujeitos, alinhadas a fatores sociais, políticos, econômicos e de gênero. Logo, também estão inseridos no contexto da vulnerabilidade social (CANÇADO; SOUZA; CARDOSO, 2014). Tais problemáticas carecem ser investigadas e incluídas nos debates em prol de garantir os direitos das pessoas surdas, porquanto situações de pobreza, marginalização e invisibilidade das mulheres com deficiência se convertem em fatores impeditivos de ampliação destas garantias.

À vista disso, a mencionada Convenção preceitua no artigo 2 uma das mais importantes diretrizes no enfrentamento à mudança do cenário excludente, com enfoque no enfrentamento e superação das práticas discriminatórias. A orientação é ampla e contempla entre as formas de discriminação a recusa em adaptar os ambientes razoavelmente, além das limitações ao reconhecimento e fruição dos direitos e liberdades deste segmento, em igualdade de oportunidades aos demais indivíduos, por conta da deficiência (BRASIL, 2009).

3.1.2. A recente incorporação no sistema jurídico brasileiro: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Nesse sentido, a criação dos microssistemas protetivos, como a Lei Brasileira de Inclusão em 2015, é significativa na proteção e promoção dos direitos humanos dos sujeitos surdos. Tal norma incorporou, em âmbito nacional, os direitos civis, políticos, sociais e culturais das pessoas com deficiência, bem como os princípios citados no tratado internacional, quais sejam, a igualdade de oportunidades e a não-discriminação, este último no art. 4º: "Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (BRASIL, 2015).

A citada lei acrescenta, respectivamente, nos artigos 22, § 1.º e 23, como formas de recusa e conseqüente discriminação, o não fornecimento de tecnologias assistivas e a cobrança de valores distintos feitos por planos e seguros privados de saúde fundamentadas na condição desses sujeitos (BRASIL, 2015).

Outra mudança refere-se à alteração do Código Civil (BRASIL, 2002) em virtude da promulgação da LIB. Dessa maneira, a primeira passa a assegurar as pessoas com deficiência capacidade plena e autodeterminação para as atividades da vida civil, inclusive no tocante aos direitos sexuais e reprodutivos. Anteriormente, a lei civilista percebia e considerava, respectivamente, as pessoas com deficiência mental que não tivessem o discernimento e os chamados "excepcionais, sem desenvolvimento mental completo", absoluta e relativamente

incapazes. Para tanto, era necessário a fixação de um curador especial para lidar com questões jurídicas ou na tomada de decisões estritamente pessoais destes indivíduos.

As ideias, as visões e as percepções humanas são o modo pelo qual os sujeitos respondem aos estímulos presentes no meio físico (MOSCOVICI, 2015). Neste sentido, as representações das pessoas com deficiência, na legislação infraconstitucional, são significadas pelo status jurídico da capacidade, na medida em que se asseguram, dentre outros, a igualdade de reconhecimento perante a lei, a participação na vida política, o direito ao trabalho e ao lazer.

O artigo 2º da LBI considera a pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A LBI inova ao estabelecer no parágrafo único que, caso necessária, a avaliação da deficiência deverá ser feita por uma equipe composta por profissionais de diversas áreas e não somente deve-se atentar para os impedimentos funcionais e corporais, mas, precipuamente, aos fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, bem como as limitações e restrição impostas ao indivíduo diante da inserção na vida pública (BRASIL, 2015).

O modelo adotado pela referida norma é o biopsicossocial. Em conformidade ao que dispõe o *Informe Mundial Sobre La Discapacidad*, elaborado em 2011 pela OMS e pelo Banco Mundial, e filiado à classificação internacional de funcionalidade (CIF), os sujeitos têm o exercício dos seus direitos prejudicados por impedimentos de ordem física e dos fatores sociais amplos, como a interação ao meio ambiente e entraves pessoais que interferem, efetivamente, na participação e exercício das liberdades. Contrapõe-se ao modelo médico, o qual representava os surdos como portadores de doenças que precisavam ser curadas ou, no mínimo, reabilitadas, a fim de serem considerados "normais". Porém, existem ressalvas ao modelo biopsicossocial, visto que contempla características biomédicas ao avaliar fatores do corpo e do ambiente na avaliação da deficiência, contrastante ao modelo social, que enfatiza apenas as limitações dos espaços nessa contenda.

Consoante explicitado anteriormente, o artigo 3º, inciso IV, da LBI (BRASIL, 2015), considera barreiras todos os empecilhos, as dificuldades, os entraves e os comportamentos que limitam o exercício dos direitos das pessoas surdas. Aquelas denominadas comunicacionais impedem o acesso e fruição dos sistemas de tecnologias voltados à informação, a exemplo da ausência dos recursos acessíveis previstos em lei. Outrossim, as barreiras atitudinais são óbices à atuação dos referidos sujeitos no meio social. Segundo Raiol (2008), o conceito de

acessibilidade depreende, além do deslocamento em espaços físicos, do uso da Libras e de outras formas de comunicação, a busca por outros direitos.

Como sublinhado, a mobilização pelo reconhecimento dos direitos dos segmentos vulneráveis refletiu positivamente na atuação legislativa no sentido de mudança no status jurídico das pessoas com deficiência, considerados, a partir de então, sujeitos capazes. Em se tratando dos surdos, foram promulgadas, nos anos 2000, duas normas significativas, a Lei n.º 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras e o Decreto n.º 5.626/2005, adiante explicitadas.

3.1.3 As normas específicas de proteção aos direitos dos sujeitos surdos

A Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Libras como o idioma das pessoas surdas e o meio de comunicação adequado na relação entre surdos e ouvintes. Desse modo, prevê a disseminação da referida língua na sociedade tendo em vista o enfrentamento das barreiras, precipuamente aquelas de ordem comportamental e comunicacional. É preciso expandir a citada língua nos espaços públicos com a intenção das pessoas surdas alcançarem o livre exercício dos direitos, especialmente os básicos, exemplificados pela simples busca por atendimento médico nos postos de saúde, os quais não possuem intérpretes. De acordo com Frazão e Lodi (2019), esta norma se estabeleceu por mobilizações e pressões das comunidades surdas nos setores públicos pelo reconhecimento do direito linguístico.

O artigo 3º da Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) trata a deficiência auditiva equivalente à surdez: "as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, segundo as normas legais em vigor".

Ainda, o parágrafo único do artigo 4º veda a substituição da modalidade escrita da língua portuguesa pela Libras. Isto porque, mesmo diante do reconhecimento jurídico da língua natural deste grupo, as representações sociais apoiam-se na percepção de deficiência. Os sentidos culturais são deixados à parte, uma vez que o português é um idioma estranho para os surdos, assim como quando se aprende uma nova língua de difícil compreensão.

O Decreto n.º 5.626/2005, regulamentador da lei anteriormente citada, tenciona a difusão da mencionada língua em todo território nacional, principalmente nos cursos da área da saúde e licenciaturas, e especifica prazos para que as instituições de ensino incluam a Libras no currículo e garantam a formação de professores e intérpretes. Segundo o artigo 2.º do Decreto: "[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua

Brasileira de Sinais [...]” (BRASIL, 2005). Nessa norma, as representações construídas dos surdos são de sujeitos que, por possuírem perda auditiva, relacionam-se entre si e com os demais e manifestaram sua cultura por meio da Libras.

Todavia, mediante uma leitura crítica do dispositivo, observa-se que o legislador pretendeu reconhecer a diferenciação linguística e das identidades surdas no processo de interação e participação coletiva. No entanto, os identifica pela "perda auditiva", uma representação comum da surdez feita por pessoas ouvintes, as quais relacionam a falta de audição com a ideia de deficiência. Ainda no parágrafo único desse mesmo artigo, a deficiência auditiva/surdez é relacionada ao modelo médico, isto é feita por padrões clínicos: "considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (BRASIL, 2005).

Da mesma forma, o artigo 3.º da Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), ao dispor sobre o dever dos órgãos públicos em garantir assistência à saúde, representa a surdez como uma doença e/ou deficiência: "as instituições públicas e empresas concessionárias de serviço público devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor".

Dessarte, observa-se que no decorrer do referido decreto (BRASIL, 2005), os termos "perda auditiva" e "surdez" possuem sentido equivalente. À vista disso, serão pontuados trechos que corroboram essa análise. No capítulo IV, destinado à educação das pessoas surdas, o artigo 14, inciso VIII, dispõe a obrigação das instituições em "disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva".

Contudo, o mesmo artigo emprega nas demais alíneas e incisos os termos alunos surdos ou pessoas surdas, incluído, o próprio título deste capítulo, qual seja, "Do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação" (BRASIL, 2005). Destacam-se também os seguintes trechos do analisado artigo 14: "promover cursos de formações de professores para: c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas" (inciso I, alínea c), e, ainda, "prover as escolas com: d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística para alunos surdos" (inciso III, alínea d).

Nota-se que os incisos e alíneas do artigo 14 do decreto em análise tratam somente dos surdos propriamente ditos, isto é, daqueles que possuem as diferenciações linguística e identitária a serem notadas nesse processo de aprendizagem (PERLIN, 2010). Assim, às pessoas

que escutam em menor frequência também devem ter asseguradas medidas de inclusão para poderem ter acesso ao ensino de qualidade, visto que estão incluídas no grupo dos sujeitos com necessidades educativas especiais. Porém, é preciso deixar claras as distinções, pois, mediante o exposto, nem sempre estas últimas utilizam a Libras para comunicar-se e adotam o português como segunda língua, semelhantemente aos surdos. O presente documento utiliza as representações da surdez como deficiência, por isso assinala os termos de modo equivalente.

O Decreto n.º 5626/2005 (BRASIL, 2005) discute ainda a viabilização de intérpretes e recursos acessíveis nas instituições de ensino federal, bem como a propagação do conhecimento acerca da literatura e especificidades surdas aos educadores. Os instrumentos de inclusão precisam ser ampliados nos espaços da vida comunitária e nas esferas particulares, pois só assim os sujeitos atuarão de maneira independente em busca dos seus interesses.

3.1.3.1 Saúde

Na área da saúde tem-se a predominância do pensamento científico voltado à cura e à reabilitação das pessoas surdas. A crença da deficiência como incapacidade favorece a procura por condições de vida próximas da normalidade. Conforme visto, verifica-se a interferência do modelo médico também nas escolas, as quais, de início, foram pensadas como um espaço destinado ao tratamento, dirigido por médicos que visavam submeter as pessoas com deficiência às suas teorias e estudos científicos. Entre esses, encontra-se o ensino emendativo, pautado na ideia de correção das anormalidades dos alunos em prol de possibilitar educação de qualidade²⁰.

Nesse sentido, o Decreto n.º 5626/2005 (BRASIL, 2005) institui no capítulo VII o direito à saúde dos sujeitos surdos ou com deficiência auditiva. Nota-se a presença das representações da surdez alusivas à deficiência. Dentre as instruções encontradas, salienta-se a articulação entre a saúde e a educação, em vistas à salvaguarda do grupo referenciado. No artigo 25, assegura de modo prioritário aos alunos surdos matriculados na rede regular o atendimento integral da saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS), sendo alguns dos serviços a serem prestados o fornecimento de próteses auditivas ou aparelhos de amplificação, quando indicados pelo profissional capacitado, bem como o diagnóstico, o tratamento clínico e a reabilitação.

O artigo 25 do Decreto (BRASIL, 2005) estipula, ainda, que aos sujeitos deste grupo precisam ser garantidos o acompanhamento fonoaudiológico, a prevenção da saúde auditiva e

²⁰ Segundo Januzzi (2012, p. 60), "a expressão ensino emendativo, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido desse trabalho educativo em muitas das providências da época [...]".

o atendimento no SUS, por servidores devidamente capacitados na Língua Brasileira de Sinais, sendo a formação necessariamente ofertada pelo poder público. Outros pontos a serem destacados neste mesmo artigo reportam ao auxílio que os trabalhadores atuantes nesta área devem prestar aos familiares dos surdos a respeito da surdez, do uso da Libras e da língua portuguesa para crianças surdas.

No entanto, para que os profissionais da saúde possam atender os pacientes surdos adequadamente, orientando ao uso precoce da língua de sinais, precisam inteirar-se a respeito da surdez e suas especificidades. A redação do artigo 25, incisos VIII e IX, do referido decreto (BRASIL, 2005) preceitua "orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa" e "atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão pública de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação". Logo, neste campo, resta mais evidente a indistinção entre a surdez e a deficiência.

Também no capítulo referente ao papel dos órgãos públicos e privados na difusão da Libras, o art. 26 do decreto analisado denota que:

O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento [...] (BRASIL, 2005).

Ademais, merece destaque na LBI (BRASIL, 2015) a previsão no art. 18, §1º da participação direta das pessoas com deficiência na criação das políticas públicas de saúde a estas destinadas. Acrescido a isso, o artigo 25 preceitua a priorização na remoção das barreiras arquitetônicas nos locais de atendimento à saúde.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) preceitua a importância de refletir os comportamentos dos profissionais de saúde. Na mesma lógica atribuída ao espaço escolar e seus agentes, o artigo 25, alínea d, aponta a exigência do mesmo tratamento aos pacientes com deficiência dispensado aos demais. Para tanto, indica o fornecimento de capacitações fundamentadas em valores éticos e nos direitos humanos, assegurando a independência, a dignidade e o atendimento às necessidades destes indivíduos. Estas medidas intentam prevenir a negação dos serviços de saúde ao referido segmento, a exemplo do atendimento recusado aos sujeitos surdos nos postos de saúde pela falta de servidores capacitados na língua brasileira de sinais.

De modo algum o serviço pode ser deixado de lado por conta da ausência de adaptação social. Destarte, evidencia-se a preocupação mundial pela eliminação não somente das barreiras

físicas, mas, precipuamente, das atitudinais, as quais influenciam no desempenho das pessoas com deficiência nos mais variados locais.

3.1.3.2 Trabalho

No campo do trabalho, as ideias, crenças e sentidos da deficiência referentes à incapacidade estão presentes nas ações dos empregadores que desrespeitam a Lei de Cotas e dos colegas que, no ambiente de trabalho, criam situações discriminatórias quanto à aptidão das pessoas com deficiência em ocupar este importante espaço e exercer suas funções. Nesta acepção, o Decreto n.º 5626/2005 nada dispõe, explicitamente, acerca deste direito social, estando mais vinculado às searas educacionais e da saúde.

As disposições contidas na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) enfatizam o direito das pessoas com deficiência, donde se incluem os surdos, na livre escolha e assentimento do trabalho, devendo ser garantido um ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades aos demais empregados. Nesta lógica, compete ao Poder Público promover o empreendedorismo e o trabalho autônomo, dispondo linhas de crédito a este grupo, caso assim o desejarem. Além disso, deve estabelecer programas que auxiliem na habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência, a fim de viabilizar o acesso, permanência ou retorno ao mercado de trabalho, atendidas a liberdade de decisão, a vocação e o interesse.

As normas concernentes ao trabalho das pessoas surdas denotam a inserção neste ambiente de modo igualitário aos demais. Para tanto, é preciso garantir a acessibilidade, as adaptações razoáveis e as tecnologias assistivas, as quais perfazem uma sociedade inclusiva e disposta a cooperar. Percebe-se, no decorrer do texto, a ênfase e o respeito ao direito de escolha destes sujeitos em relação às funções que desejam desempenhar, restando clara a tentativa de superação das crenças incapacitantes que levam os empregadores e a sociedade, em geral, a acreditar que estes sujeitos não podem alcançar outros cargos sem ser os manuais, tendo em vista as suas limitações.

Relativamente às discriminações na citada área, a LBI (BRASIL, 2015) institui no art. 37, inciso IV, a obrigatoriedade dos governantes em ofertar programas de aconselhamento e apoio aos empregadores, tendo em vista a superação das barreiras atitudinais. Nesse norte, o Ministério Público do Trabalho tem papel fundamental nessa conscientização e mediação, realizando capacitações dos servidores e campanhas informativas ao público.

O Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), portanto, contempla inúmeras incoerências, pois, em passagens, destaca a necessidade de reconhecimento dos surdos nas esferas coletivas,

por meio da promoção do uso da língua brasileira de sinais, principalmente, quando trata do direito à educação inclusiva, a exemplo do artigo 13, o qual assevera a aprendizagem secundária da língua portuguesa, realçada o ensino da Libras em primeiro lugar, ao contrário do que dispunha a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Todavia, em certos momentos, emprega o termo pessoa com deficiência auditiva como sinônimo de sujeito surdo, conforme demonstrado, o que deve ser evitado, uma vez que os estudos sobre a cultura surda ressaltam a superação da relação surdez, doença e deficiência (STROBEL, 2008; 2018; SKLIAR, 2010).

Na verdade, a surdez e a deficiência auditiva são utilizadas de modo semelhante, não porque se quer garantir tanto aos surdos quanto as pessoas que possuem audição em menor grau o acesso aos direitos e serviços exemplificados, mas sim devido aos legisladores representarem a deficiência, no conteúdo normativo, por meio das crenças e ideias sobre o tema presentes no meio social. Desse modo, resta evidenciado, inclusive no sistema de garantias, o emprego destes termos, sem realizar a diferenciação adequada, os quais não são apenas palavras dispostas, mas sentidos em movimento.

Logo, o estudo das legislações supracitadas aponta que as representações sociais foram baseadas na evolução do conceito de deficiência, bem como pela mobilização dos grupos vulneráveis ao reconhecimento dos seus direitos e capacidades. Nesse mote, cabe à sociedade o dever de garantir e promover a dignidade e a cidadania dos sujeitos surdos. Para Dallari (2004, p. 14), é preciso promover o respeito e a solidariedade de modo a solidificar os direitos humanos: "em tal sentido as pessoas são diferentes, mas continuam todas iguais como seres humanos, tendo as mesmas necessidades e faculdades essenciais. Disso decorre a existência de direitos fundamentais, que são iguais para todos".

Especificamente aos surdos, restou evidenciado a necessidade de superação das barreiras comunicacional e atitudinais para a materialização dos direitos, dentre esses a inclusão escolar, que visa garantir todos os recursos possíveis para o acesso e permanência equitativa e qualitativa dos diferentes seres humanos, consoante exposto na primeira seção desse trabalho e a seguir minuciada pela legislação específica sobre a matéria.

3.2. O direito à educação das pessoas surdas na agenda internacional e nacional

O contexto social e histórico, bem como o arcabouço jurídico apresentados anteriormente, demonstram que, mesmo diante das diferenciações culturais formalmente reconhecidas, os surdos acabam sendo representados pela deficiência auditiva. Nada obstante, em maior parte, são percebidos e categorizados nas mesmas legislações feitas para a proteção

e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Nacionalmente, as exceções são a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005.

Assim, será primeiramente destacado o arcabouço internacional, contempladas as principais declarações, convenções e documentos que influenciaram, posterior ou paralelamente, os países a criarem suas leis acerca do assunto. Em seguida, apresenta-se como se deu esse processo no território pátrio, somente recentemente, por meio dos principais documentos em vigor.

A ênfase nas normas educacionais é justificada, devido ser este campo objeto de inúmeros estudos, tanto nacionalmente, quanto mundialmente, na medida em que se confia à escola os primeiros passos do ser humano para o desenvolvimento em todos os âmbitos da vida. Ademais, as leis acerca do direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência encontram-se mais definidas se comparada a outras áreas, como o trabalho, a cultura ou o lazer, as quais ainda carecem de melhor detalhamento e reflexão junto à sociedade.

3.2.1 Normas e Tratados Internacionais sobre a Educação

A Declaração Mundial da Educação para Todos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, é um marco na agenda internacional. Trata-se de um plano de ação que pretende a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos. Os países membros discutiram, entre os dias 05 e 09 de março daquele ano, o alcance deste direito social. Dados indicados no texto demonstram a exclusão de milhares de crianças, jovens e adultos, especialmente de meninas e mulheres, do acesso ao ensino básico.

Nesse sentido, a referida declaração (UNESCO, 1990) foi elaborada com o intuito de estabelecer metas, objetivos e diretrizes na resolução de problemas relativos à educação, como o alto índice de analfabetismo e exclusão. Assim, converteu-se no documento referência para o enfrentamento dos problemas gerados ante a ausência de acesso à educação primária, a qual reverbera diretamente no desenvolvimento humano, social, político e econômico.

A Declaração evidencia a relação entre a educação e as adversidades sociais que assolam os países, como a pobreza, a guerra e o meio ambiente degradado. Assim sendo, uma sociedade que não prioriza e garante aos seus membros educação básica jamais conseguirá enfrentar adequadamente situações de conflito e as inúmeras limitações de ordem política, econômica e ambiental. Nota-se a referência à emancipação dos indivíduos por meio da educação e o desejo pelo avanço de pautas sociais e de gênero. Segundo Dallari (2004), a educação tem de ser

prioridade nas pautas políticas, porquanto cidadãos esclarecidos tomam melhores decisões nas questões públicas.

O item 4, do artigo 1, da Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990) esclarece que a educação básica, além da absorção de conhecimento, serve ao desenvolvimento pleno do ser humano. A proposta precípua elencada no artigo 3 visa universalizar o ensino e reduzir as desigualdades. Em relação às pessoas com deficiência, resta acentuada a necessidade de garantir a igualdade no acesso. Chama atenção, nos artigos seguintes, o destaque à incorporação de novos métodos e práticas educativas. O ato de ensinar deve expandir horizontes e rechaçar a mera replicação do conhecimento teórico ou cumprimento de requisitos formais para obtenção de um diploma.

Outro fator evidenciado ao longo de todo o texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos refere-se à colaboração, isto é, ao compromisso dos atores sociais (os gestores, os educadores, a família e as instituições) no cumprimento de medidas universais e em empreender atividades conjuntas para alcance da educação, notadamente pelos grupos vulneráveis. Assim, "a parceria deve ser estimulada aos níveis, comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar recursos com maior eficácia e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais quando necessário" (UNESCO, 1990). Observa-se na norma investigada poucas referências aos surdos. Este fato se explica pela generalização do instrumento apresentado.

Por outro lado, a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, por influência da mobilização social na década de noventa pelos direitos educacionais de todos, trata especificamente das limitações e entraves sofridos pelas pessoas com necessidades educativas especiais, incluídas aquelas com deficiência, no ingresso ao ensino básico. Conforme o mencionado escrito, a inclusão escolar deve ser prioridade política e financeira. Nesse sentido, os Países reafirmaram o compromisso assumido na Declaração Mundial da Educação para Todos, outrora citada, em garantir a universalização da educação.

Nota-se na Declaração de Salamanca uma mudança na maneira de perceber as diferenças: "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, linguísticas ou outras [...]" (ONU, 1994). Cada indivíduo possui necessidades distintas, e o papel da escola regular no processo de socialização destes é pertinente. Igualmente, identificam-se os conceitos, os objetivos e propósitos da inclusão na seara escolar, entre esses a solidariedade, a superação das dificuldades e diferenças e a aprendizagem em conjunto, os quais também são evidenciados nas legislações posteriores acerca do tema.

Os países-membros instituem nesta declaração uma série de orientações, fundamentadas na inclusão e diferença nos ambientes escolares. Assim, recomendam, encorajam e incentivam a frequência das crianças, precipuamente, nas escolas comuns, bem como a atuação dos agentes colaboradores e formações dos educadores. Nesse sentido, a educação especial começa a ser pensada sob a ótica inclusiva. Esta medida visa superar as percepções que pairam sobre o ensino especializado a estas pessoas, de cunho excludente e normalizador. Ao citar a importância das escolas inclusivas, assinalam que "[...] o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva" (ONU, 1994).

No item 18, atinente às linhas de ação ao nível nacional, a Declaração de Salamanca compatibiliza as particularidades e diferenças dos indivíduos. Relativamente aos surdos, sublinha a importância da "linguagem dos sinais" na comunicação entre os pares e a adequação em escolas especiais ou unidades especializadas no interior das instituições regulares, caso necessário (ONU, 1994).

Percebe-se nesse ponto o desconhecimento daqueles que elaboraram o documento quanto ao fato da língua de sinais, desde a época de Stokoe, ser considerado um idioma com estrutura própria e não uma linguagem (SACKS, 2010). Nessa senda, o que se vê ao analisar o texto são as palavras inclusão e integração utilizadas tanto como sinônimos quanto para demarcar distintos significados e, igualmente, a continuação da expressão "portadores de deficiência" a ser empregada na referência a esse grupo.

De modo geral, a Declaração de Salamanca avança no sentido de discutir qual tipo de educação almejam as pessoas com deficiência quando se mobilizam por reconhecimento e direitos. Por muitas décadas, estas viveram à margem da sociedade e dos serviços básicos, renegados do mínimo considerável a uma vida digna. Todavia, o teor da mencionada norma internacional traz sentidos confusos, os quais repercutem na estabilização das representações de deficiência e incapacidade, especialmente aos surdos. Em certos momentos, apresenta orientações à inclusão escolar, embora utilize o termo "integração", este último não condizente as finalidades e propósitos inclusivos, doravante sublinhados na mesma declaração.

Em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência foi instituída pela Organização dos Estados Americanos e incorporada no território brasileiro pelo Decreto n.º 3.956/2001. Em sua alínea "a", chama atenção para o enfrentamento da comunidade internacional contra as múltiplas formas de discriminação cometidas em desfavor do grupo social investigado, originária da percepção de deficiência no contexto passado e presente. No entanto,

semelhantermente às normas internacionais assinaladas, está fundamentada no modelo de integração social das pessoas com deficiência e assevera o termo "portadores de deficiência" em todo o texto (BRASIL, 2001a)

Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz no capítulo referente à educação a ideia de que nenhum aluno pode ser excluído do ensino regular por razões de deficiência. Tal orientação, replicada em inúmeros documentos posteriores, inclusive em âmbito nacional, evidencia a transformação do contexto social vigente e das percepções negativas e discriminatórias contra esses sujeitos. Pontua, dentre outros, a garantia de um sistema educacional inclusivo, o desenvolvimento das potencialidades e autoestima do referido grupo, além do respeito aos direitos humanos e à diversidade humana.

No cenário internacional, a UNESCO é o órgão responsável por discutir e promover a educação. Por meio deste, foram criados inúmeros documentos voltados à garantia da educação, sendo considerado um dos órgãos mais importantes no cenário internacional em defesa deste direito (LIMA, 2019). Destarte, são diversos os relatórios elaborados ao longo dos anos, com o intuito de monitorar a situação educacional mundial e propor medidas de promoção deste direito social, sobretudo nos países atingidos pela guerra, fome e graves situações de violação aos direitos humanos.

Malgrado não seja finalidade do presente trabalho detalhar pontualmente cada um dos documentos atribuídos à UNESCO, cabe salientar os mais recentes sobre a proposta da inclusão como meio de universalização da educação, assinalados os caminhos para essa concretização, especialmente aos surdos.

Nessa conjuntura, a Agenda Global 2030 é um plano de ações e metas, criado no ano de 2015 em Nova York e visa promover condições de vida digna para todos. Dentre estas, destaca-se a redução das desigualdades, o desenvolvimento sustentável, o trabalho decente e a igualdade de gênero (PLATAFORMA..., 2015). Além disso, o objetivo 04 aponta a difusão e garantia da educação inclusiva, equitativa e aprendizagem ao longo da vida, além da capacitação e empoderamento dos sujeitos, especialmente os integrantes dos grupos vulneráveis, máxime as pessoas com deficiência (BRASIL, 2020).

No mesmo ano, foi elaborada a Declaração de Incheon e seu marco de Ação da Educação 2030 rumo à Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo de toda a vida, na Coreia do Sul (UNESCO, 2015). Nesse cenário, a comunidade internacional reafirmou os propósitos estipulados em Jomtien, na década de 90, relativos ao avanço da educação universal. Todavia, as limitações ao alcance das metas relacionadas à educação de

qualidade estão ligadas aos problemas políticos, econômicos, ambientais e sociais vivenciados mundialmente.

Resta claro que a inclusão deve ser de todos e ninguém pode ser excluído; assim, precisam ser feitas modificações consideráveis na transformação da seara educacional, principalmente no que toca o grupo estudado. Consoante Lima (2019), a agenda internacional atualmente salienta a necessidade de incorporação dos valores éticos, humanos e do respeito à diversidade e à dignidade no ambiente institucional escolar. A educação é vista como fator fundamental na materialização de outros direitos, como a conquista do pleno emprego. Ressalta-se a inserção do ensino secundário, técnico e profissional, tal qual a valorização da primeira infância, temas importantes, porém, tratados de modo sucinto nas legislações anteriores.

Em consonância com as novas relações de trabalho e do mundo digital, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) enfatiza a necessidade de encorajar jovens e adultos à busca pela capacitação profissional e ir além da absorção dos aspectos teóricos. A ideia é formar os indivíduos para a participação na vida comum, mediante a interferência nas decisões coletivas. Ainda, nesse processo de concretização da igualdade de oportunidades e da equidade, deve-se melhorar as condições estruturais das escolas, de modo a torná-las ambientes seguros, acessíveis e livres de toda forma de violência.

Mais recentemente, em junho de 2020, a Unesco publicou o Relatório de Monitoramento Global da Educação. Este documento preceitua a atual situação da educação no âmbito global, influenciada por fatores externos, barreiras e entraves observadas até o momento, para a materialização do objetivo 04, da Agenda Global 2030, qual seja, a promoção da educação inclusiva e equitativa ao longo da vida proporcionada a todos, sem exceções (UNESCO, 2020). O Relatório aponta que a exclusão educacional, realidade de milhares de pessoas ao redor do mundo, foi acentuada pela pandemia do coronavírus. Nesse contexto, uma das saídas encontradas pelos governantes e instituições de ensino para minimizar essa realidade e garantir o direito à educação se deu pelo uso das tecnologias, como a internet e as plataformas digitais.

De acordo com Monteiro e Raiol (2020), é essencial debater, de modo responsável, o uso das tecnologias na inclusão escolar, dado que existem poucos trabalhos sobre o tema e o cenário pandêmico aponta estas ferramentas como um dos únicos meios de garantir o acesso à educação. Essencialmente aos grupos vulneráveis, este mecanismo pode acarretar ainda mais a exclusão daqueles que não possuem o acesso qualitativo aos meios digitais, seja pela baixa

renda familiar, pela moradia em locais sem acesso à internet e pela ausência dos recursos assistivos ofertados pelo poder público e pelas escolas.

Além disso, o relatório aponta como questões a serem enfrentadas e combatidas as atitudes, as ações discriminatórias e os estereótipos percebidos no comportamento da sociedade. Nesse sentido, reforça a educação inclusiva como meio de enfrentamento às formas de violência contra os grupos mais vulneráveis, especialmente as pessoas com deficiência. Outrossim, enfatiza o papel dos professores na construção de sistemas educacionais inclusivos e chama atenção para a ineficácia das legislações e a resistência coletiva no alcance dos objetivos propostos pela inclusão, os quais prejudicam o alcance das metas universais estipuladas na Agenda Global 2030 pertinentes à educação (UNESCO, 2020).

3.2.2 Legislação educacional brasileira

No cenário brasileiro, os fundamentos da educação nacional foram pela primeira vez fixados em 1961, mediante a promulgação da Lei n.º 4024/1961, denominada Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN). As finalidades e orientações educacionais propostas visavam, entre outros objetivos, o desenvolvimento do sujeito, o exercício da cidadania e a qualificação profissional.

No título denominado "Da educação de excepcionais", a referida lei dispunha no artigo 88 que "a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961). Observa-se que as pessoas com deficiência eram representadas como "excepcionais". No dicionário, a palavra excepcional denota aquilo que é incomum, atípico. Consoante explicitado, à época de elaboração da LDBEN, na década de 60, essas pessoas viviam isoladas e eram excluídas socialmente. Assim, a presença pública causava estranhamento, esses sujeitos eram categorizados e objetivados por meio das crenças e ideias vigentes acerca da deficiência.

A LDBEN encontra-se revogada pela atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). Dentre as mudanças desta lei, assinala-se a atenção dedicada à educação das pessoas com deficiência. Nesta, é possível perceber a renúncia aos termos "excepcionais", "portadores de necessidades especiais" e "deficientes", comumente utilizados nas legislações anteriores à vigência das normas de inclusão, donde sobressaiam as representações da deficiência como inaptidão. Conforme o artigo 58 da LDBEN (BRASIL, 1996), "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação

escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Entretanto, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebe-se a referência ao modelo de integração quando se trata do ingresso das pessoas com deficiência na educação escolar. A título de exemplo, o artigo 59, inciso IV da LDBEN de 1996 prevê, dentre as obrigações dos sistemas de ensino junto ao segmento destacado, a educação especial para o trabalho "visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos afins [...]" (BRASIL, 1996).

No seguinte trecho da lei é possível auferir que a inserção da referida população no mercado de trabalho está condicionada à capacidade e à produtividade, sendo, assim, contrária ao movimento internacional iniciado no começo dos anos noventa, o qual notabiliza a inclusão, a transformação social e o respeito pelas diferenças. Entretanto, no Brasil, ao tempo de elaboração desta norma, a integração e normalização ainda eram os modelos a serem seguidos quando se tratava de estabelecer orientações, políticas e leis à promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o §2º do artigo 58 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996). Repara-se que, mesmo precedente às normas inclusivas brasileiras, essa legislação está em curso na atualidade, ocasionando algumas incongruências e interpretações ambíguas dos dispositivos afins que tratam sobre a educação especial e a inclusão escolar. Deste modo, permanece sublinhado na LDBEN a possibilidade do envio às classes especiais nos casos em que não for possível a inclusão na instituição regular, dadas as particularidades destes alunos. Este quadro demonstra o quanto ainda é factual a normalização aos padrões escolares.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 09 de janeiro de 2001, em diagnóstico sobre a educação especial, identificou a escassez de dados tanto em relação ao número de pessoas com necessidades educativas especiais existentes no País, quanto ao atendimento prestado. Verificou-se a atuação mínima da União na implementação de políticas educacionais para esses grupos; outrossim, em se tratando do Norte do País, apenas 6% dos estabelecimentos de ensino possuíam instalações sanitárias acessíveis se comparados a 31% da média nacional. No mais, o documento aponta que, em 1998, predominavam no Brasil as classes especializadas, onde cerca de 62% dos atendimentos educacionais especializados eram realizados (BRASIL, 2001b).

Assente as leis de diretrizes e base da educação evidenciadas, o Plano Nacional de Educação aponta a utilização dos serviços especializados em substituição ao ensino regular. Ressalta-se, nesta norma, os sentidos e crenças que permeiam a representação dos alunos ditos especiais, pois somente poderiam permanecer nas escolas comuns caso suas necessidades não demandassem maiores esforços, sendo dever das classes especiais supri-las.

Nota-se no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b) referências à inclusão, no avanço da chamada década da educação para o atendimento da diversidade humana. Todavia, em sua maioria, as diretrizes se relacionam à ideia de integração, a qual tem por finalidade normalizar as pessoas com deficiência, com o escopo de garantir algo próximo à realidade coletiva — o que, de fato, não corresponde aos objetivos propostos pelo modelo inclusivo, conforme ressaltado. Outrossim, de acordo com Lima (2019), a falta de previsão orçamentária dificulta o cumprimento das metas estabelecidas ao longo do plano.

Dentre as diretrizes do PNE de 2001, tem-se o estabelecimento de uma política educacional que contemple tanto o social, com o reconhecimento da cidadania e direitos desses sujeitos, quanto o educacional, mediante a formação de todos os colaboradores do ambiente a fim de torná-lo acessível. Assim, conforme disposto no PNE, a proposta é de uma escola "integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração" (BRASIL, 2001b).

Em outra passagem do PNE, é explicitado o reforço das autoridades em garantir a permanência dos alunos que possuem dificuldades comuns de aprendizado, como indisciplina ou falta de atenção. Destaca-se que o encaminhamento destes educandos às classes especiais seria uma prática nociva, na medida em que "a esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes e não o separar como se precisassem de atendimento especial" (BRASIL, 2001b).

Assim sendo, por que, para os alunos com deficiências mais severas, a ida para classes separadas não seria prejudicial ao desenvolvimento em sua totalidade? Percebe-se que, embora a ideia de inclusão começasse a ganhar força, ao final da década de 90, a imagem do aluno com deficiência alusiva ao incapaz e problemático continuava em foco nas escolas regulares.

Semelhante ponto a ser ressaltado nessa lei refere-se ao termo "atendimento" presente quando evidenciada a implementação de políticas intersetoriais, especialmente junto à área da saúde (BRASIL, 2001b). São percepções e sentidos que entendem a constante necessidade de reabilitação das pessoas com deficiência. Conforme dito, a colaboração entre distintos saberes é significativa ao desenvolvimento desses sujeitos. A educação não deve ser percebida mediante

a ideia de reabilitação, pois, além de fortalecer o discurso clínico e normalizador, reforça as representações de incapacidade e deficiência, as quais se visa superar por intermédio dos estudos qualitativos e da difusão do conhecimento a respeito da matéria.

Ademais, os avanços legais em âmbito nacional e internacional visam a superação das formas de exclusão e discriminação contra os surdos. Nesse cenário, atualmente, as modalidades de educação especial e regular devem atuar em regime de colaboração, a fim de proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais o ensino de qualidade, garantindo, assim, o acesso e permanência escolar das pessoas surdas. Nessa conjuntura, a inclusão tenciona e questiona o debate acerca da existência das classes especiais, bem como das casas terapêuticas e serviços especializados, as quais reúnem, nos mesmos espaços, as ideias de educar e reabilitar os alunos surdos.

No capítulo reservado à Educação, disposto no Decreto n.º 5.626/2005, resta sublinhada a necessidade da ajuda mútua entre os participantes do ambiente escolar, dado que, sejam nas escolas especiais ou regulares, a garantia da singularidade linguística das pessoas deve ser preservada no ensino e aprendizagem. Percebe-se, em todo o capítulo, a ênfase nesse reconhecimento, por meio da formação progressiva de professores, intérpretes e demais pessoas que queiram aprender o idioma para democratização da Libras nos espaços coletivos.

Verifica-se no artigo 14, §1º, do mencionado decreto que aos docentes devem ser possibilitados meios de acesso ao conhecimento dos artefatos surdos, especialmente das particularidades que permeiam a língua brasileira de sinais (BRASIL, 2005). Contudo, é importante ressaltar que as informações sobre as particularidades desse grupo, mormente imprescindíveis para os professores, precisam estar ao alcance de toda a sociedade civil, com o propósito de desmitificar crenças e percepções estigmatizantes no tocante à cultura surda.

Em contrapartida, o artigo 16 deste mesmo decreto indica a possibilidade de utilização da modalidade oral do português, mediante a estimulação da fala, feita por profissionais da área da saúde: "a modalidade oral da língua portuguesa na educação básica deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente, em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação [...]" (BRASIL, 2005).

Enquanto o artigo 25, relativo ao direito à saúde, apresenta medidas que também visam integrar as áreas da saúde e da educação; dentre essas, destacam-se os incisos VI e VII, respectivamente: "atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional e atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio

de ações integradas com a área da saúde, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno" (BRASIL, 2005).

Malgrado o esforço em garantir ambos os direitos à educação e à saúde, essa "integração" deve ser vista com cautela, principalmente pelos profissionais das citadas áreas, pois a história da escolarização dos surdos, antes sublinhada, demonstra o domínio das crenças populares de que esses sujeitos, para conviver em sociedade, deveriam ser normalizados, seja nas escolas especiais, nos serviços de reabilitações, tratamentos médicos e na aprendizagem por meio da fala. Os objetivos propostos nos dois campos são distintos, porquanto o avanço da inclusão necessariamente assinala o emprego e difusão da língua brasileira de sinais, com vistas à garantia de autonomia às pessoas surdas. Guarinello (2007) e Skliar (2010) apontam a importância da citada língua na superação da corrente oralista, demonstrando, assim, a pertinência da temática cultural no presente estudo.

Para as comunidades surdas, o oralismo representa o silenciamento e opressão das suas maneiras de expressão e formas de vivências diferenciadas, notadamente quando se trata da língua de sinais (SKLIAR, 2010). Assim, os referidos artigos do Decreto n.º 5.626/2005 não estão em harmonia ao que sinaliza o conteúdo legal em sua totalidade — elaborado tendo em vista a efetivação dos direitos das pessoas surdas — tampouco às reivindicações desse grupo por reconhecimento e respeito às suas singularidades.

Nada obstante, é preciso ressaltar que, por existirem múltiplas identidades surdas (PERLIN, 2010), o diálogo entre a escola e os profissionais da saúde viabiliza aos sujeitos que não utilizam a língua brasileira de sinais a opção por implantes, dentre outras possibilidades de escolha. Nessa direção, o que se propõe é a atuação em conjunto desses ramos para o florescimento da ideia de colaboração, respeitadas as diferenças existentes nesse grupo social e consequente superação das representações de deficiência encontradas no texto do Decreto n.º 5.626/2005, as quais refletem na implementação material desses direitos.

A barreira comunicacional constitui-se em um expressivo desafio ao exercício dos direitos pelos sujeitos surdos, especialmente à participação social, visto que a maioria das pessoas são ouvintes e deste modo não dominam a língua brasileira de sinais. Mesmo após anos da criação das normas citadas, identifica-se a necessidade de cada vez mais difundir e estimular o ensino da Libras nos mais distintos meios, a fim de modificar esse cenário de exclusão comunitária dos referidos sujeitos.

Consoante o art. 3.º, inciso V, da LBI (BRASIL, 2015), entende-se por comunicação as diversas maneiras com as quais os indivíduos interagem, por intermédio de seus idiomas, auxiliados por recursos e sistemas de informação. Estes proporcionam o desenvolvimento das

relações interpessoais, relevantes à formação dos seres humanos. Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no artigo 21, alínea "e", preceitua o reconhecimento e promoção do uso da língua de sinais (BRASIL, 2009). Além disso, as instituições públicas e privadas devem dar tratamento diferenciado às pessoas surdas, disponibilizando os meios necessários para o gozo dos direitos por intérpretes e uso de tecnologias assistivas. As discriminações lícitas²¹ (CRUZ, 2009) estimulam a sociedade a respeitar as diferenças.

Em relação aos surdos, a forma de comunicação natural se perfaz mediante o uso da língua de sinais. Nessa direção, o Decreto n.º 5.626/2005 evolui no sentido de reconhecer que a inclusão dos surdos na vida pública somente se materializa mediante o uso da Libras ao maior número de ouvintes, especialmente aqueles que trabalham diretamente com esse grupo, nas escolas e com os próprios surdos. Sem embargo, tenciona ainda a implementação paulatina de cursos superiores em Libras e português, a inserção do idioma nos currículos disciplinares, bem como a formação de profissionais da saúde, da educação e intérpretes, donde destaca-se a prioridade de escolha dos profissionais surdos no processo educacional. Ademais, impõe às instituições públicas e privadas a oferta de serviços na língua de sinais.

A instituição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), elaborada por profissionais especializados nas duas áreas, visou romper com a oposição entre as modalidades de educação especial e inclusiva, impulsionando a materialização desta última nas escolas. Fez-se presente, pela primeira vez, no sistema de garantias educacional brasileiro, a primazia do modelo social de deficiência e das representações de capacidade e autonomia dos sujeitos surdos.

Na supracitada política, a educação especial percebida e incorporada nas legislações até então como um substituto ao ensino regular passa a dialogar diretamente com a educação inclusiva em prol de garantir o acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais, donde se inserem os surdos, no espaço escolar, dinâmico e plural. Dentre os objetivos estipulados, estão a articulação intersetorial para implementação de políticas públicas, a formação de professores em ambas as áreas, a acessibilidade e a participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008).

O AEE, nesse contexto inclusivo, tem o intuito de assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais recursos pedagógicos diferenciados que atendam suas

²¹ Segundo Cruz (2009, p. 16) "[...] estabelecer uma diferença ou separar é necessário e indispensável para a garantia do próprio princípio da isonomia, isto é para que a noção de igualdade atenda as exigências do princípio da dignidade humana [...]".

dificuldades e reforcem os conteúdos estudados na sala de aula regular. Logo, deve ser visto como um importante instrumento para o desenvolvimento destes educandos no sistema de escolarização e também na meio social. Em relação aos sujeitos surdos, o AEE possui o condão de reforçar as habilidades na língua brasileira de sinais e na modalidade escrita da língua portuguesa. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), se houver mais de um aluno surdo na instituição de ensino regular, estes devem frequentar a mesma sala de aula, priorizados a comunicação e o laço interpessoal.

As diretrizes estabelecidas nesta lei têm por escopo orientar e conscientizar as escolas quanto à necessidade de disponibilização dos profissionais especializados, como intérpretes, tradutores, monitores e de apoio escolar, a bem de garantir a inclusão de qualidade. Esses recursos e medidas, atualmente, conforme a LBI, são obrigatórios tanto para as escolas públicas quanto para as instituições de ensino particulares, conforme decisão do Supremo Tribunal Federal na ADI n.º 5.357, anteriormente explicitada.

Outro fator positivo no conteúdo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) remete à atuação conjunta dos diversos órgãos e campos do saber, objetivando aprimorar e materializar as políticas públicas. O documento enfatiza, ainda, a superação das barreiras estruturais, mediante a presença dos espaços e equipamentos acessíveis, bem como daquelas relacionadas ao acesso das comunicações e informações.

Todavia, nota-se nesta lei a ausência de tratamento quanto à eliminação das barreiras atitudinais, ou seja, dos comportamentos discriminatórios e estigmatizantes, os quais se converteram em um dos fatores essenciais no texto dos documentos internacionais de proteção às pessoas com deficiência citados. Nessa circunstância, a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência impulsionou o debate relativo à influência das ações humanas na participação social dos surdos, presentemente inserida na LBI.

Corroboram esse entendimento as diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) vigente até o ano de 2024. Nesse sentido, pretende, dentre outros, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na eliminação de todas as formas de discriminação, o respeito aos direitos humanos e a diversidade, por intermédio de um ambiente escolar inclusivo. As políticas escolares hodiernas percebem os surdos como sujeitos capazes de estar e permanecer na escola inclusiva. Tais ideias visam superar, também, na prática, as representações encontradas nos textos legais, expressas nos termos "deficientes" e "excepcionais".

Assim sendo, especificamente, a meta 04 do PNE (BRASIL, 2014) aponta a universalização do ensino inclusivo, preferencialmente no ensino convencional aos alunos com deficiência de faixa etária entre 4 e 17 anos e, igualmente, a garantia do atendimento educacional especializado, o qual passa a ser percebido como um somador de esforços ao alcance de escolarização após a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Isso muito contribui para a desmitificação das crenças de incapacidade e dependência institucional deste grupo. Porém, em que pese a existência de ferramentas no próprio plano, os dados apontam dificuldades para que a referida meta seja cumprida (LIMA, 2019).

Ressalta-se ainda, respectivamente, os itens 4.8 e 4.9, do PNE (BRASIL, 2014), os quais asseveram a oferta da educação na modalidade inclusiva, vedada a exclusão das escolas regulares sob a alegação de deficiência, bem como a importância de participação da sociedade civil no combate as questões de violência e discriminações contra esse grupo vulnerável. Percebe-se a influência dos textos internacionais no âmbito doméstico. Assim sendo, pontua-se a necessidade de debater as formas de opressão e atitudes limitadoras do exercício dos direitos dos surdos na garantia de participação social, dado que a inclusão realizada apenas de maneira formal evidencia o sentimento de exclusão e indignidade. Constata Lima (2019) que o atraso na efetivação de uma das metas impede a progressividade de todas as demais e do próprio plano nacional. Assim, os avanços são mínimos²².

Nessa perspectiva, a seguir discute-se como são estes indivíduos representados nas disposições legais pátrias mais recentes. Conforme visto, a luta pela inclusão dos surdos avançou no Brasil a partir do final da década de noventa. A incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na legislação pátria e a elaboração da Lei Brasileira de Inclusão são exemplos do alinhamento brasileiro ao movimento internacional pelo reconhecimento dos direitos deste segmento. Portanto, contemporaneamente, são as duas leis mais importantes na superação das representações da surdez como deficiência e consequente incapacidade, compartilhadas pelos indivíduos no meio social.

A LBI (BRASIL, 2015), em convergência com a citada Convenção internacional, não utiliza mais a palavra integração e inclusão como sinônimos. Resta claros em ambas os propósitos inclusivos de participação, socialização, autonomia e liberdade das pessoas surdas. Além do mais, asseveram a transformação das percepções de deficiência gravadas no imaginário popular e fortalecidas pelas ideias de normalização das pessoas do segmento

²² Mais recentemente, o relatório disponibilizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação apontou que apenas 15% das metas no Plano Nacional de Educação estão sendo materializadas (MENOS..., 2021).

estudado. Porquanto o arcabouço jurídico acompanha o contexto em vigor, as representações realçam a capacidade e reconhecimento formal dos surdos em estar e atuar nos espaços coletivos.

No capítulo referente à Educação, a LBI corrobora a percepção mundial e moderna da inclusão escolar enquanto meio vital ao desenvolvimento e progresso das pessoas com deficiência em todos os campos da vida, tendo por escopo promover o sistema educacional, mediante representações positivas das pessoas com deficiência. Neste sentido, o desenvolvimento das habilidades e potencialidades não necessariamente se voltam ao alcance de uma profissão, mas sim à realização pessoal e à garantia de uma vida digna.

Nessa senda, o art. 27 da LBI (BRASIL, 2015) garante a educação inclusiva "de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem". Acrescido a isso, o art. 28, inciso IX, prevê a "adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência" (BRASIL, 2015).

A LBI salienta, ainda, de modo acertado, a tendência mundial pela inclusão das pessoas com deficiência, a qual tem por um dos objetivos primordiais promover o direito de participação social. Em relação aos surdos, a aludida norma dispõe, semelhantemente ao Decreto n.º 5626/2005 e à Lei n.º 10.436/2002, a primazia das particularidades surdas no processo inclusivo. Interessante assinalar no decorrer do texto da LBI a influência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na ênfase à promoção da igualdade de oportunidades e da não discriminação, visto que se entende essencial discutir a interferência das condutas humanas neste caminho.

A busca pela igualdade determinou mudanças importantes na percepção da capacidade civil das pessoas surdas, em âmbito formal. Representados desde a era antiga como incapazes e comparados aos padrões comunitários de cada época, o acesso à cidadania — entendida como o processo de participação na vida pública — foi por muito tempo negado. Não obstante, até a promulgação da LBI, as pessoas com deficiências severas estavam, por exemplo, impossibilitadas de se casar, ter a guarda, exercer a sexualidade livremente e adotar. Nesse cenário, a citada norma pátria vislumbra um passo importante na superação destas representações de incapacidade mediante o alcance não somente de direitos mínimos a sobrevivência digna, mas de todos aqueles aptos ao empoderamento destes indivíduos.

Ao tempo de criação da Lei Brasileira de Inclusão, muitas foram as críticas relativas aos direitos das pessoas com deficiência em exercer os direitos sexuais e reprodutivos, a maternidade e a paternidade. O senso comum acreditava ser impossível que estes sujeitos pudessem fazer suas próprias escolhas como qualquer outro cidadão, sem o auxílio e consentimento de terceiros, pois infantilizados e percebidos a partir do corpo enfermo. Tais dizeres denotam o quanto as representações oriundas da idade antiga e média são perceptíveis até os dias contemporâneos. Destarte, não se garante apenas a mínima reparação histórica; a finalidade inclusiva pretende garantir o máximo florescimento humano, a exemplo do demonstrado no artigo 8º desta norma²³.

No decorrer do texto da LBI (BRASIL, 2015), a expressão "em igualdade de oportunidades" é constantemente assinalada, demonstrando a imprescindibilidade de reequilíbrio das relações sociais, econômicas e políticas nas quais estejam presentes os surdos. A vulnerabilidade, notadamente a social, resta acentuada por fatores de gênero, renda, cultura e língua. Conforme Cruz (2009), as ações afirmativas e discriminações lícitas tentam equiparar estas relações, prejudicadas pelas barreiras existentes. Estas últimas são exemplificadas na citada norma (BRASIL, 2015) por meio do atendimento prioritário em serviços, sejam públicos ou privados, na prestação de socorro e no acesso às informações (art. 9º). Igualmente, possuem prioridade na aquisição de imóvel, oriundos de programas habitacionais financiados pelo poder público (art. 32).

Neste viés, pode ser questionado o porquê de a norma evidenciar e realizar tratamento desigual em vistas ao alcance da igualdade a esse grupo vulnerável. A situação histórica ora referenciada demonstra a ausência das pessoas surdas no ambiente laboral. De acordo com Sacks (2010), no século XVII, os surdos realizavam trabalhos forçados ou indignos e muitos viviam nas ruas devido à ausência de oportunidades e das percepções populares acerca das suas particularidades. As representações circulantes na seara laboral são pautadas nas ideias de inaptidão e debilidade. As vagas oferecidas, majoritariamente, nos setores manuais, enfatizam tais crenças (STROBEL, 2018). No entanto, é necessário superar estes sentidos no fomento de uma comunidade igualitária.

²³ "É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros [...]" (BRASIL, 2015).

O artigo 23 da LBI (BRASIL, 2015) proíbe toda e qualquer forma de discriminação contra essas pessoas. A cobrança de valores diferenciados nos planos de saúde é um exemplo de discriminação ilícita, que se pretende combater por meio da lei. Outra forma de discriminação refere-se à negativa de matrículas nas escolas regulares, alegada como justificativa a condição de deficiência do sujeito. Segundo a LBI, nos casos em que sejam comprovadas as atitudes discriminatórias, caberá a responsabilização, também, na esfera penal (BRASIL, 2015).

Na ADI n.º 5.357, as percepções dos Magistrados foram decisivas para garantir às pessoas com deficiência a matrícula em instituições regulares particulares, sem cobrança adicional, em razão da deficiência, sendo reconhecido o direito à inclusão escolar com qualidade desse segmento social (BRASIL, 2016). As representações sociais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência fundamentaram-se tanto no arcabouço jurídico protetivo analisado, quanto nas crenças, sentidos e ideias particulares dos Ministros sobre o respeito e a empatia com a diferença. Ilustra-se, assim, como o saber comum, tal qual o científico, interfere na maneira como são definidos a realidade, as pessoas e os objetos (MOSCOVICI, 2015).

No atual cenário brasileiro, cumpre-se de fato, o que é pretendido formalmente no sistema de garantias apresentado? Qual o papel das representações nesta concretização? Diante do sistema de garantias apresentado, muito se discute a eficácia em garantir os direitos de estar e atuar dos sujeitos surdos nos mais variados espaços coletivos, especialmente prejudicados pela barreira linguística, uma vez que a maioria dos indivíduos são ouvintes e desconhecem ou sabem pouco a respeito da língua brasileira de sinais.

Novaes (2010) e Rodrigues (2006) alertam para a politização da inclusão, o que acaba por esvaziar o seu sentido, valores e objetivos, sendo criticado por muitos doutrinadores e membros das comunidades surdas, visto como mais um discurso do momento, retórico, vago, sem efeitos práticos desejados, pois tanto não assegura, de modo material, a participação no meio coletivo, quanto gera mais exclusão. Desta feita, para esses autores, a inclusão não garante aquilo que se propõem os documentos nacionais e internacionais referidos, continuando os surdos afastados socialmente do acesso à educação de qualidade.

De fato, não se cumpre parte do que é posto formalmente, e setores apoiadores da educação especial tentam garantir a prioridade de atendimento destes sujeitos nas escolas especializadas²⁴. Estes alegam, em sua maioria, as dificuldades de inclusão, a ausência de

²⁴ O exemplo mais recente é a aprovação da Lei n.º 14.191/2021, a qual insere na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) o capítulo V-A, referente à educação bilíngue de surdos como modalidade independente de ensino.

formação dos professores e a acentuação dos preconceitos e estigmas em virtude do tratamento diferenciado proporcionado em um ambiente formado por personalidades plurais (NOVAES, 2010). No entanto, acredita-se, com base nas reivindicações, ao longo de anos, feitas pelos movimentos atuantes, ser o retorno das classes especiais — sem possibilidade de socialização junto aos diferentes valores humanos — um retrocesso de direitos, os quais foram conquistados pelos surdos e pelas pessoas com deficiência.

O exemplo da aprovação da nova Política de Educação Especial, Inclusiva e Equitativa pelo Decreto n.º 10.502/2020 (BRASIL, 2020a)²⁵ demonstra que as representações continuam a evidenciar a condição de deficiência dos surdos e a obrigatoriedade de tratamentos e espaços próprios para se desenvolverem. Para Moscovici (2015), as representações são fenômenos que estão constantemente se reincorporando nas categorias consideradas, padrões aceitáveis no meio social, nos discursos e nos processos participativos.

Nesse sentido, esta política se contrapõe às normas nacionais e internacionais apresentadas, principalmente no que concerne à materialização a longo prazo de uma educação inclusiva e equitativa. O artigo 2º, inciso X, da citada lei, permite a possibilidade de salas especiais no interior das escolares regulares e afirma ser esta uma medida de inclusão (BRASIL, 2020). Porém, diante do sistema de garantias instituído, não se depreende positiva a inserção dos alunos com deficiência em salas exclusivas, se há espaços dinâmicos e plurais para o florescimento das diferenças.

Sem embargo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece a obrigação dos Estados partes em assegurar ao citado segmento vulnerável a participação coletiva de modo equitativo. Para tanto, os Países se responsabilizaram em adicionar este compromisso nos seus respectivos sistemas de garantias, tal qual fez o Brasil em 2009, quando inseriu no ordenamento jurídico pátrio, mediante Decreto, a citada Convenção. Ademais, o artigo 4, "d", orienta que os Países membros assegurem a articulação dos agentes públicos e das instituições em consonância as orientações da supracitada lei, renunciando aos atos incompatíveis com esta. Apesar disso, mais recentemente, a nova Política de Educação Especial caminha no sentido oposto ao da Convenção.

O artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) prima, entre outros, pelo aprimoramento do sistema educacional inclusivo, o qual pretende o acesso, a permanência e a evolução no processo educativo. Identicamente, impulsiona novas pesquisas e mecanismos, sejam individuais ou coletivos, que favoreçam as pessoas com deficiência. Em sentido oposto,

²⁵ Até o fechamento do presente trabalho, esta norma encontra-se suspensa devido às alegações de incompatibilidade com o arcabouço jurídico protetivo dos direitos das pessoas com deficiência existentes no País.

a mencionada Política de Educação Especial — o Decreto n.º 10.502/2020 — incita a criação de classes especiais no interior das escolas regulares, bem como de locais exclusivos no atendimento a este público (BRASIL, 2020). Ao prever no texto legal tais possibilidades, o poder público transfere os recursos e a responsabilidade às instituições privadas pela garantia de educação das pessoas com deficiência.

Apesar de o Decreto n.º 10.502/2020 (BRASIL, 2020) enfatizar a criação e difusão das escolas bilíngues para os surdos, também flexibiliza os propósitos inclusivos, pois preceitua a criação de salas bilíngues nas escolas comuns. Consoante o que se define por inclusão, tal medida não contribui para o desenvolvimento social destes sujeitos, uma vez que a comunidade, o poder público e os gestores continuarão sem demandar os esforços necessários à promoção adequada da língua de sinais publicamente, sendo este meio essencial de comunicação entre os diferentes interlocutores.

Embora a LBI (BRASIL, 2015) incentive a educação bilíngue, tanto nas classes regulares quanto especializadas, em nenhum item específico trata de ambientes separados no interior das instituições regulares. Além disso, independentemente das reflexões feitas a respeito do Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), este documento deixa clara a possibilidade de surdos e ouvintes estarem nas classes bilíngues. Assim, não se verificam trechos que preceitem a criação de salas separadas em ambientes comuns, porquanto esse não é um objetivo a ser seguido por uma sociedade inclusiva.

Dallari (2004), tal qual Lima (2019), afirma que a inclusão formal por si só não é passível de concretizar os direitos humanos de cidadania. Nas palavras de Lima (2019, p. 301), "tal realidade é fruto das ações tanto do Estado quanto da sociedade e dos padrões de mentalidade presentes ao longo da história nacional, intensamente marcados pela exclusão e pela desigualdade no campo social, econômico e político [...]".

No caso do grupo estudado, a história demonstra o longo período de silenciamento, diante da proibição da língua de sinais e uso apenas da fala e leitura labial nas escolas especiais. Os apoiadores do método oral acreditavam ser a melhor maneira de assegurar uma política educacional integrativa e normalizadora aos surdos. Entretanto, a citada reprimenda impossibilitou a difusão desta língua e contribuiu para a invisibilidade deste segmento.

Nesse sentido, considera-se primordial a reivindicação das escolas bilíngues, contudo, não de modo paralelo, como menciona a recente política. É preciso a criação de mecanismos de cooperação que influenciem a busca pela aprendizagem da língua de sinais ao maior número de surdos e ouvintes.

Assim, acredita-se que o Decreto n.º 10.502/2020 tenha pontos relevantes, precipuamente no que tange ao estabelecimento de uma rede colaborativa. Contudo, acaba por ratificar o estranhamento da sociedade civil quanto à presença dos surdos no meio público. Similarmente, as representações da incapacidade alusivas à inaptidão e desqualificação ao alcance de cursos superiores, cargos públicos e outras profissões almejadas. Precisa-se pensar em cada vez mais abarcar as diferenças e não as apartar, em virtude da ausência dos espaços acessíveis e do diálogo com as comunidades surdas.

4 O PROCESSO DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO REAL DOS SUJEITOS SURDOS

Consoante a análise anteriormente empreendida, formalmente os surdos alcançaram direitos e capacidade na medida em que a legislação avançou e as lutas dos grupos sociais ganharam força. Demonstrou-se que as representações circulantes nos documentos nacionais e internacionais refletem o modelo de deficiência vigente à época de cada lei. Estes indivíduos são percebidos desde a era antiga pela sociedade mediante a ideia de deficiência e, mesmo presentemente, estando em vigor o reconhecimento legal das suas identidades e cultura diferenciadas, experimentam situações difíceis frente à existência de barreiras comunicacionais e atitudinais, as quais impedem a materialização dos seus direitos.

A maneira como estão representados ao longo das décadas, exemplificados no decorrer do trabalho pelos sentimentos de compaixão, caridade e julgamento da capacidade civil, indicam as representações estabilizadas e resistentes a mudanças (ABRIC, 2001). A deterioração da imagem social deste segmento acontece ainda nos dias contemporâneos, notadamente quando se expõe a surdez em sentido depreciativo. Tais representações, formadas tanto pelo saber popular quanto científico e disseminadas pelos indivíduos, intervêm nos diversos ambientes e direitos a serem conquistados e exercidos pelos surdos. Ademais, acentuam o processo de exclusão real destes indivíduos.

Nesta perspectiva, Vanessa Dias Sampaio, mulher, surda e atendente em uma loja de celulares, percebeu que os seus colegas de trabalho faziam brincadeiras e falavam dela. Orientada por sua mãe, a trabalhadora gravou uma conversa entre a subgerente e outra colega da empresa em que trabalha. No áudio, a chefia afirmava que Vanessa, por ser surda e utilizar outra comunicação, não tinha condições de atender os clientes, pois a maioria não sabe a língua brasileira de sinais, e que a atendente deveria estar na APAE (VENDEDORA..., 2021).

Similarmente, em Curitiba, um professor da rede pública de ensino se recusou a ministrar aulas a uma turma da 5ª série, a qual tinha entre os componentes um aluno surdo. A Secretaria de Educação Especial informou que o citado docente se sentiu inseguro com a chegada do estudante surdo e iria contratar um intérprete para o acompanhamento das aulas (PROFESSOR..., 2009).

Nos documentos internacionais referenciados, a exclusão está relacionada às privações de ordem econômica, social, política e cultural vivenciada pelos seres humanos que impedem o gozo de direitos básicos, como a educação, a saúde e o trabalho. Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, apenas 41 países reconhecem a língua de sinais como idioma oficial (UNESCO, 2020). Para os grupos vulneráveis, estas limitações tornam-se

mais expressivas pelas ações e comportamentos discriminatórios executados pelos integrantes da sociedade. O termo exclusão depreende inúmeros significados e notadamente ganhou destaque a partir da década de noventa, devido às mudanças ocorridas nas relações de trabalho que impactaram especialmente os grupos estigmatizados (VERAS, 2014). Outrossim, as ações discriminatórias são reflexos da exclusão social, por isso devem ser combatidas (WANDERLEY, 2014).

Relativamente aos sentidos da exclusão, Jodelet (2014) adota a abordagem psicossocial, a qual intenta identificar os mecanismos que levam certas pessoas ou grupos a serem percebidos como uma categoria à parte. A exclusão, traduzida pela discriminação, abrange as ações, os atos e os comportamentos diferenciados ou negativos que restringem o exercício dos direitos, bem como o acesso de segmentos da coletividade a determinados bens, recursos e posições.

Neste sentido e tendo como enfoque o ambiente escolar, resta significativo conhecer os trabalhos acadêmicos concentrados, especialmente, nas áreas da educação e da psicologia, os quais possibilitam entender o modo pelo qual as ideias, percepções, sentidos e visões sobre a inclusão dos alunos surdos interferem e definem o processo de inclusão/exclusão real deste grupo nas escolas. A análise dos autores é feita a partir das narrativas, percepções e olhares dos agentes que compõem esse meio social, precipuamente os professores que atuam na sala de aula regular.

4.1 A inclusão escolar de alunos surdos: revisão de literatura

A investigação das representações sociais dos alunos com deficiência na escola regular se deu após a mobilização pela inclusão ocorrida entre final da década de oitenta e o início da década de noventa, retratado nas legislações e documentos outrora expostos. Os estudiosos estavam interessados em saber quais os sentidos, percepções e símbolos que os agentes escolares, principalmente os professores, tinham diante do novo cenário que se desenhava em um ambiente institucional. O discurso médico assistencialista, até então hegemônico nas pautas relacionadas ao citado grupo, cede lugar a um modelo alternativo delineado por objetivos e finalidades específicas. Destarte, a inclusão propõe a modificação da sociedade e dos espaços individuais e coletivos por meio do reconhecimento das diferenças.

Em averiguação realizada no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como nos periódicos, nota-se que as pesquisas estão concentradas majoritariamente na educação e na psicologia. Os pesquisadores em ambas as áreas analisam as representações sociais na avaliação do ensino e

aprendizado dos alunos com deficiência, com vistas ao aperfeiçoamento do acesso à educação com qualidade e superação das barreiras encontradas neste ambiente.

No campo do direito, são poucas as investigações sobre o tema referido, pois, neste mesmo portal, ao filtrar os termos "direito" e "direitos humanos" não foi possível encontrar nenhum trabalho relativo à "inclusão escolar alunos surdos". Acrescido a isso, de modo geral, existem poucos trabalhos referente ao grupo vulnerável estudado na mesma área do saber. Dentre esses, ilustra-se o trabalho de Luís Fernando Balieiro Lodi (2004).

Neste cenário, em sua maioria, a literatura trabalha com a representação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, como em Cunha (2015); Machado e Albuquerque (2012); Paganotti (2017); Almeida e Naiff (2011); Pereira (2016) e Albuquerque (2007). Outros analisam, especificamente, as representações dos sujeitos surdos presentes nas percepções de professoras das escolas regulares: Silveira e Oliveira (2013), Santos, Barros e Lopes (2018), Gonçalves (2016), Guarinello *et al.* (2006), Barbosa, Vitorino e Dias (2016), Lacerda (2006) e Gesueli (2006).

Vasconcellos, Santos e Almeida (2011) e Silva, Silva e Silva (2014) buscaram examinar as representações dos demais educandos da sala de aula, os quais convivem diretamente com os discentes surdos. Por outro lado, Bittencourt e Montagnoli (2007) colheram relatos dos pais de crianças surdas, e Lobato, Oliveira e Bentes (2017), as percepções de professoras do atendimento educacional especializado (AEE). Destarte, as averiguações e objetivos principais dos autores mencionados se pautaram na apreciação das práticas de ensino dirigidas aos indivíduos citados²⁶. Os profissionais aspiravam saber se tais ações coadunam ao pensamento inclusivo e quais as medidas precisam ser tomadas, a fim de aprimorar o sistema educacional para receber este público.

Conforme ressaltado genericamente, os estudos apontam as Representações Sociais (RS) de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, sem especificar uma deficiência em particular. Nesse sentido, Cunha (2015) investigou as RS de professores acerca da inclusão escolar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental de 12 (doze) alunos com necessidades educativas especiais, dentre esses autistas e aqueles com déficit de atenção.

Por sua vez, Machado e Albuquerque (2012) trabalharam em pesquisa empírica com as representações sociais de 43 (quarenta e três) professoras da rede pública de ensino regular acerca da inclusão de alunos com deficiência. Ainda, Paganotti (2017) teve como objetivo

²⁶ Nestes trabalhos, os surdos são igualados as pessoas com deficiência. Isto acontece devido ao cenário protetivo dos primeiros estar inserido, majoritariamente, nas leis elaboradas em prol do segundo grupo.

principal conhecer as representações sociais de professores do Ensino Fundamental I e das salas de recursos especiais do município de Rio Claro, no contexto da inclusão escolar de alunos que apresentam deficiências diversas.

Em contrapartida, Vasconcellos, Santos e Almeida (2011) buscaram investigar como os alunos, especificamente crianças entre 7 e 9 anos, de uma escola de ensino regular, representam o aluno com deficiência, por meio da técnica de elaboração de desenhos. Pereira (2016) buscou identificar as concepções de inclusão escolar, o desenvolvimento dos métodos de ensino e o conhecimento do arcabouço jurídico de 11 (onze) docentes de uma escola regular de um município do Ceará.

Em relação aos estudos voltados a trabalhar especificamente as representações dos alunos surdos, Silveira e Oliveira (2013) entrevistaram professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo e as implicações da surdez nas práticas pedagógicas inclusivas em uma escola municipal de Ananindeua, no Pará. Por outro lado, Bittencourt e Montagnoli (2007) realizaram entrevistas semiestruturadas²⁷ com 15 (quinze) familiares de crianças surdas atendidas em um serviço de reabilitação, tendo por finalidade conhecer as percepções dos pais e mães de crianças surdas a respeito da surdez e da maneira como essas representações influenciam nas suas vidas.

Almeida e Naiff (2011) elaboraram um estudo comparativo sobre as representações da inclusão escolar de alunos com deficiência, mediante entrevistas com um grupo de 120 (cento e vinte) professores do ensino regular e outro de 100 (cem) estudantes de Magistério, no Município de Mendes, localizado no Rio de Janeiro, de modo a refletir o papel do professor formado e em formação na construção de uma sociedade inclusiva. Ao passo que Oliveira (2017) optou por investigar as representações de 10 (dez) professoras que trabalham em salas de recursos multifuncionais de dois municípios no interior de São Paulo, em relação à escolarização, às práticas inclusivas e à formação dos professores, destacados os sentimentos desses profissionais no tocante à inclusão escolar dos referidos discentes.

Santos, Barros e Lopes (2018) analisaram as representações de 17 (dezessete) professores da rede regular de ensino, em duas escolas de ensino profissionalizante do município de Caucaia, no Ceará. Contudo, optaram por averiguar as representações da surdez, do aluno surdo e a influência destas nas práticas escolares, escutando os profissionais que ainda não trabalham com alunos surdos. Por sua vez, Gonçalves (2016) abordou faixa etária distinta,

²⁷ Entrevistas feitas com questões abertas, ou seja, que demandam ao participante responder para além do sim ou não.

ao retratar como as pessoas surdas universitárias se percebem nesse meio e como estas representações repercutem na escolha e concretização dos seus planos de vida.

Dentre os resultados obtidos, Vasconcellos, Santos e Almeida (2011) salientaram que os alunos da sala de aula comum permitem a participação do colega com deficiência no grupo; contudo, creem que o seu lugar é outro, devido à "deficiência" que apresentam e que os tornam incapazes de acompanhar as aulas regulares e aprender semelhantemente aos demais. Nesse cenário, o outro espaço destinado a esses alunos são as classes especiais. Somente mais recentemente, a inclusão garantiu a pluralidade dos sujeitos nas escolas comuns. Assim, por muito tempo, as crianças do ensino regular não conviviam com as diferenças de modo acentuado, configurada, assim, a resistência dos alunos, dos professores e da escola regular em reconhecer e incluir os surdos como um dos seus.

Bittencourt e Montagnoli (2007) evidenciaram a crença dos pais de alunos surdos, os quais percebem a surdez como uma deficiência e, diante de uma sociedade eminentemente ouvinte, acreditam ser essa uma condição negativa. Ademais, apontam que, diante do cenário excludente no qual as pessoas surdas estão inseridas, acabam por sentir tristeza e sofrimento ao imaginar o futuro. Neste sentido, os genitores representam a surdez como uma limitação ao progresso dos filhos. Isto acontece devido às atitudes da sociedade em relação a esta diferença representada como deficiência. Nota-se, portanto, que mesmo após o reconhecimento formal desses sujeitos, permanecem em evidência as representações da incapacidade dos surdos, as quais refletem nas realizações profissionais, pessoais e sociais a serem alcançadas e, igualmente, no temor dos responsáveis quanto à vida futura.

Os demais estudos se detêm a investigar como as representações sociais dos professores interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, inclusive dos surdos, e conseqüentemente na inclusão escolar qualitativa. Cunha (2015) demonstra que, para os professores entrevistados, o comportamento e a capacidade cognitiva dos alunos são elementos-chave no processo de inclusão escolar. Os referidos trabalhadores pressupõem que os alunos com deficiência devem ter comportamento semelhante aos dos alunos ouvintes. Entretanto, diante das barreiras encontradas, repassam ao intérprete o papel de educar e acompanhar os referidos discentes. Logo, o autor conclui que as representações da surdez e do surdo retratadas no modelo de integração e normalização não podem ser ignoradas nas formações e aperfeiçoamentos das práticas de ensino (CUNHA, 2015). É preciso refletir sobre o assunto e buscar meios de ultrapassar essas crenças limitantes.

Segundo Machado e Albuquerque (2016), as representações sociais das docentes entrevistadas se baseiam na resistência e impossibilidade de desenvolver práticas pedagógicas

inclusivas aos alunos com deficiência ante a falta de preparo nas universidades para o enfrentamento das novas realidades. Além do mais, as autoras exprimem falas, ações e signos discriminatórios em relação a esses alunos. Acrescido a isso, salientam que a insuficiente cooperação e apoio da gestão administrativa geram sentimentos de angústia, medo e solidão frente ao desafio inclusivo.

Paganotti (2017) comparou as representações de professoras atuantes tanto na sala de aula regular quanto na especial. Dentre os problemas apontados pelas primeiras, estão as diversas deficiências e a crença de um modelo perfeito de aluno. Ademais, estas docentes, as quais lidam diariamente com o público mencionado, acreditam que os sentidos e ideias acerca da inclusão e deficiência são saberes próprios das professoras da educação especial. Desse modo, a escola transmite toda a responsabilidade de educação às docentes do ensino especializado.

Aliás, segundo Paganotti (2017), parte das docentes da escola comum creem ser irrealizável a inclusão escolar, ao passo que nenhuma professora da sala de recursos acredita nesta impossibilidade. Entretanto, ambos os grupos de docente salientaram a necessidade de maior auxílio do poder público, das formações continuadas e dos horários mais flexíveis para trabalharem, conjuntamente, em prol dos alunos com deficiência. Segundo Capellini e Zerbato (2019), a cultura colaborativa requer de ambos os professores a disponibilidade de tempo, o diálogo e a resiliência na construção síncrona das atividades.

Constatou Pereira (2016) que as docentes entrevistadas ancoram a categoria inclusão escolar às pessoas com deficiência, excluindo os demais educandos com necessidades educativas especiais²⁸ e as minorias²⁹. Assim, a pluralidade e a diversidade são deixadas de lado na construção de um ambiente escolar inclusivo. Na pesquisa supracitada, os profissionais indicam como óbice a este processo a ausência de recursos tanto de cunho material quanto humano e demandam por formações que abordem a temática, além da capacitação referente à legislação específica vigente, dado que as narrativas demonstram o afastamento das participantes na busca pelo conhecimento relativo a este arcabouço jurídico. Ademais, consoante a mesma autora, precisam ser desenvolvidas ações que contemplem a diversidade

²⁸ As pessoas com necessidades educativas especiais são todas aquelas que precisam de apoio na realização das tarefas e obrigações escolares. Logo, não está restrito ao grupo das pessoas com deficiência.

²⁹ Segundo Siqueira e Castro (2017), as minorias são conceituadas como espécies de grupos vulneráveis, que se distinguem destes últimos por possuírem traços específicos, como a cultura, criando vínculos e estabelecendo relações recíprocas. É válido ressaltar que o termo minoria deve ser dissociado da ideia de quantidade e sim, atrelado ao objetivo comum de todos os integrantes em relação à defesa das suas características singulares, as quais são passíveis de violações e exclusões pela sociedade.

dos grupos sociais, de modo que a inclusão não reste marcada pela ideia de deficiência e possa então incluir as diversas identidades.

Silva, Silva e Silva (2014) examinaram as narrativas e memórias dos estudantes surdos na escola regular. Os discentes deveriam evidenciar as estratégias positivas e as negativas utilizadas por seus professores no processo de inclusão. Neste sentido, os meios favoráveis contemplavam o uso de imagens, a repetição exaustiva do conteúdo e o auxílio dos intérpretes, enquanto os desfavoráveis indicavam a preferência dos docentes pela explanação verbal e as atitudes discriminatórias, as quais colocavam em dúvida a capacidade intelectual dos referidos discentes, especialmente quanto conseguiam obter notas altas. No mais, os alunos surdos esperam que a língua de sinais possa ser aprendida por todos a fim de modificar a conjuntura excludente.

Gonçalves (2016), ao investigar o processo de escolarização dos surdos, colheu relatos e experiências de cinco universitários. No tocante à Libras, três desses afirmaram ter aprendido o idioma somente na juventude, com amigos e comunidade surda. No período da infância, os responsáveis se preocupavam em garantir a educação oralista, sendo aquela pautada na prática da fala³⁰. Segundo a mesma autora, os pais ouvintes de crianças surdas possuem maiores dificuldades em compreender e reconhecer as necessidades dos filhos, porquanto as representações da surdez ancoradas na ideia de deficiência significam uma vida limitada, sem objetivos, eivada de estigmas e discriminações.

Para os sujeitos da pesquisa de Gonçalves (2016), a aprendizagem na língua de sinais representou o florescimento das ideias e melhor absorção do conhecimento. Dessa maneira, orgulham-se da Libras e a explicitam o seu uso em todas as ocasiões. Outrossim, uma das estudantes realça a importância da língua de sinais e também do português na formação social e nos laços formados entre surdos e ouvintes. Nessa conjuntura, acredita-se que o direito de participação, tão fomentado na legislação outrora exposta, somente se perfaz quando estes sujeitos puderem ocupar todos os ambientes de modo digno e acessível.

A autora observou, ainda, sinais de esperança e de exclusão, marcados pela luta destes indivíduos pela ocupação dos espaços coletivos, principalmente o escolar e o laboral. Somado a isso, verificou a necessidade de expansão da língua brasileira de sinais como meio de inclusão também no espaço universitário (GONÇALVES, 2016).

As representações sociais são formadas pela interação ativa e recíproca dos sujeitos e do meio social, uma vez que o coletivo se constrói, se mobiliza e se fortalece por meio da

³⁰ Similarmente aos casos relatados por Sacks (2010) Strobel (2008) e Quadros (2010), na segunda seção.

participação direta dos atores inseridos nesse espaço (MOSCOVICI, 2015). Nessa conjuntura, destaca-se a importância da dimensão cognitiva, acolhidas as emoções e os sentidos, os quais podem contribuir para a desconstrução das representações pontuadas.

Almeida e Naiff (2011) identificaram nas percepções dos docentes atuantes no ensino regular e dos estudantes de Magistério o preconceito³¹ e a ausência de informação a respeito da inclusão e das múltiplas deficiências. Estes professores salientaram as dificuldades em lidar em simultâneo com a igualdade e as diferenças, representados pela repetição, nos relatos, dos termos insegurança e medo. Em contrapartida, ressaltam a predominância da afetividade na relação entre o professor e os alunos com deficiência, por meio das palavras amor, respeito e dedicação.

Segundo Oliveira (2017), no processo de inclusão escolar, é preciso estar atento às emoções dos mencionados profissionais frente aos desafios propostos. As percepções das professoras entrevistadas assinalam as dúvidas, as angústias e os temores produzidos ante a falta de formação inicial na área, a sobrecarga de trabalho e a desorganização administrativa quanto aos assuntos ligados à inclusão. Consoante Moscovici (2015), as representações se conectam às emoções presentes na coletividade. Sendo assim, as docentes ancoram sentimentos negativos devido ao enfrentamento do desconhecido. A inclusão das pessoas surdas não é percebida pela sociedade como algo normal.

Consoante Gonçalves (2016), dentre as emoções relatadas pelos universitários surdos na época da escola, estão a tristeza, a solidão e o esforço considerável na compreensão do conteúdo ministrado em sala, dado que os professores explicavam o conteúdo, majoritariamente, de maneira verbal e faltavam intérpretes no acompanhamento das aulas. Estes discentes narram, ainda, a sensação de insuficiência quanto à absorção do conhecimento apresentado. Por outro lado, a experiência de acesso à universidade é representada pelos sentimentos de felicidade e conquista, embora, notadamente, ficaram surpresos com as exigências da universidade em comparação ao ensino básico.

Santos, Barros e Lopes (2018), ao investigarem as representações circulantes em duas instituições profissionalizantes acerca da inclusão de alunos surdos, concluíram que a maioria dos professores entrevistados não conhecem a fundo a Lei n.º 10.436/2002, malgrado tenham participado das disciplinas e atividades relativas à educação dos surdos na universidade. Assim, a realidade das escolas brasileiras está distante do que dispõem as normas e os estudos desenvolvidos na academia. Logo, as representações em voga se baseiam nas ideias de

³¹ "O preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas" (JODELET, 2014, p. 61).

incapacidade, deficiência e busca pela integração na sociedade ouvinte³². Os autores concluíram a ancoragem e objetivação destas ideias e falas, em atitudes discriminatórias, máxime pela falta de conhecimento sobre a cultura surda.

Diante do exposto, a leitura crítica e contextual da Lei n.º 10.436/2002 e do Decreto n.º 5.626/2005 faz-se essencial para a compreensão das ideias e sentidos da surdez e do sujeito surdo, as quais as pessoas compartilham atualmente. O discurso médico e a crença das reabilitações e tratamentos como únicos meios das pessoas surdas viverem dignamente precisam ser substituídos pelo saber cultural surdo.

Guarinello *et al.* (2006) explorou a inclusão escolar de alunos surdos a partir das percepções de 36 (trinta e seis) professores de escolas públicas do ensino fundamental e médio em municípios do Estado do Paraná, os quais tiveram ou ainda têm alunos surdos. Estes autores, assim como Lacerda (2006), denotam ser imperceptível para os docentes que as barreiras enfrentadas pelos surdos sejam ocasionadas pelo próprio desconhecimento destes em relação à cultura surda e seus elementos. Por outro lado, apontam a surdez como causa direta, além do desinteresse, apatia e desânimo percebidos nestes estudantes. No mesmo passo, as professoras, tanto do ensino regular quanto da sala de recursos, entrevistadas por Barbosa, Vitorino e Dias (2016) também relacionaram a surdez com a perda auditiva.

Conforme Guarinello *et al.* (2006), entre as adversidades apontadas pelos docentes no processo de inclusão das pessoas surdas, estão a ausência de compreensão textual, da escrita em português e dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. Os professores remetem o fracasso dos alunos surdos nas escolas comuns à ausência de oralidade e escrita gramatical correta na língua portuguesa. Segundo os autores, esses fatos demonstram a pouca percepção desses profissionais quanto à necessidade de inserir as particularidades surdas no cotidiano acadêmico.

Destarte, isto ocorre porque as representações do sujeito surdo estão sob o enfoque da surdez e a sociedade transfere a essas pessoas a obrigação de adaptação aos espaços coletivos tal como defende o modelo médico de deficiência. Aliás, a escrita em português representa um empecilho ao processo de aprendizagem, dado que a língua de sinais possui estrutura própria, sendo incorretamente utilizada para traduzir o português. Qualquer indivíduo quando inicia o aprendizado de uma nova língua tem dificuldades na observância das regras. Logo, verifica-se, desde o princípio, a necessidade da formação dos professores e demais colaboradores seja

³² Sociedade formada em sua maioria por pessoas que escutam.

cotejada pelos saberes inclusivos e culturais, almejando sensibilizar estes agentes quanto aos aspectos diferenciados da língua de sinais e dos outros elementos formadores da cultura surda.

No estudo feito por Lacerda (2006) com duas alunas ouvintes, estas ressaltaram a boa relação entre a classe e o único aluno surdo. De outra parte, acreditavam ser mais interessante se ele pudesse falar, porquanto consideravam entediante a interação sem diálogos do outro interlocutor. Enquanto isso, o estudante surdo percebia sua experiência na escola regular dentro da normalidade. Todavia, a autora destaca, nas observações e diálogos colhidos, o estabelecimento do vínculo social e afetivo deste sujeito mais com as intérpretes, que o acompanhavam desde os seis anos, e esporadicamente junto aos professores e o restante da turma.

Lobato, Oliveira e Bentes (2017) destacaram as representações de cinco professores do AEE, localizado no Município de Breves, no Pará, os quais trabalham com alunos surdos em contraturno, sobre a frequência dos ditos sujeitos na escola regular. Os questionamentos pautaram-se em dois eixos, o primeiro voltado a conhecer as emoções geradas nos docentes em relação à educação de surdos e o segundo à percepção daqueles quanto ao modo de execução do AEE. Nesta pesquisa, todos os profissionais escutados possuem domínio da língua brasileira de sinais, situação inversa à dos professores das instituições regulares.

Para os professores da sala de recursos do citado município paraense, as representações circulantes no espaço social especializado definem a legislação inclusiva como ineficaz e reivindicam a garantia dos direitos dos surdos. Assim, creem na mudança do cenário, mediante a expansão do uso da língua de sinais, a oferta de recursos pedagógicos e de profissionais capacitados, uma vez que, em Breves, faltam intérpretes para trabalhar cotidianamente na escolarização das pessoas surdas, o que dificulta o ingresso no ensino superior (LOBATO; OLIVEIRA; BENTES, 2017).

Os docentes, enquanto retratam o orgulho com o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado, ressaltam o receio quanto à inserção dos citados indivíduos no ensino superior, pois acreditam ser o processo de "inclusão" escolar atualmente em vigor excludente. Para os autores, as escolas, neste sentido, precisam respeitar a diferença linguística dos surdos na apreensão do conhecimento e, igualmente, na forma de expressão. Além disso, esperam maior atuação das famílias e comunidade neste caminho (LOBATO; OLIVEIRA; BENTES, 2017).

Em relação às atitudes negativas, apontam, além da rejeição e da discriminação, as crenças na incapacidade e desconhecimento (equivocos) sobre a língua de sinais (LOBATO; OLIVEIRA; BENTES, 2017). Diante da história dos surdos, sabe-se que a língua de sinais foi,

por muito tempo, abolida dos ambientes coletivos, devido à emergência da corrente oralista. Neste seguimento, acaba sendo algo estranho, não familiar à maioria, dado que costuma ser mais utilizada nos grupos de surdos e suas comunidades. Tendo em vista este cenário, os indivíduos ancoram esta categoria desconhecida às experiências existentes e materializam percepções equivocadas, as quais levam os indivíduos a fazerem brincadeiras degradantes³³, com a forma de comunicação oficial das pessoas surdas.

Nota-se que a inclusão real dos sujeitos surdos somente é possível mediante a ajuda de todos os componentes nas escolas inclusivas, seja pela difusão e aprendizagem da Libras, seja pela inserção nos currículos dos artefatos culturais surdos. O trabalho colaborativo permite que ambos os lados se sintam parte daquele lugar, pois constroem juntos o processo de conhecimento. A colaboração visa aproximar as práticas educativas e reestruturar o modo de ensinar. Segundo Capellini e Zerbato (2019), os serviços da educação especial continuam sendo ofertados aos alunos que destes necessitam, porém no interior das classes regulares.

As representações sobre a surdez e as barreiras materiais, destacadas nas pesquisas analisadas, levam, como ressaltado por Moreira e Tavares (2009), à opção pelo acesso à escola especial, frequentadas apenas por alunos surdos e professores fluentes em língua de sinais, sem necessidade de intérpretes, pois sentem aversão ao ambiente acadêmico regular, onde são excluídos por conta da barreira comunicacional.

Por sua vez, os participantes da pesquisa feita por Gonçalves (2016) consideram a escola para surdos a melhor opção em desenvolvimento e aceitação. Thoma e Klein (2010) indicam a necessidade de uma educação bilíngue como estratégia de inclusão. Segundo as autoras, para além da mera inserção da Libras nos currículos escolares, é preciso um modelo de inclusão que contemple o marcador linguístico diferenciado.

Gesueli (2006) aponta que, para uma parte dos surdos, assumir a identidade surda propriamente dita é um processo de exclusão e discriminação, porque evidencia a condição de surdez e pertencimento a uma minoria invisível. Por isso, a autora compreende como muito importante a percepção do aluno surdo como pertencente a uma comunidade surda, devendo ser intermediada por um professor surdo no ambiente escolar. Contudo, não descarta a relevância do professor ouvinte, o qual, se fluente na língua de sinais, também muito tem a contribuir para a construção pessoal e coletiva da criança surda: "garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para haver reconhecimento da surdez, pois é por

³³ Uma das maneiras mais comuns é a utilização da língua de sinais como mímica no sentido de ridicularizar.

intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos" (GESUELI, 2006, p. 287).

Albuquerque (2007) identificou nas experiências partilhadas pelas professoras entrevistadas de escolas regulares do município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, crenças e sentidos negativos quanto à real possibilidade de inclusão dos alunos com deficiência, na medida em que consideram a condição de deficiência um entrave à aprendizagem plena: "as professoras não o reconhecem como aprendiz. Fica implícito que a inserção do aluno na escola centra-se muito mais na integração física e social" (ALBUQUERQUE, 2007, p. 130). Conclui a autora pela presença das representações sociais marcadas pelo modelo clínico nas falas das professoras, quando reivindicam a contratação de profissionais especializados, corroborando a percepção da educação como condição terapêutica.

Silveira e Oliveira (2013) averiguaram os sentidos e as ideias imputadas à inclusão dos alunos surdos, presentes nos desenhos elaborados por professores do ensino fundamental de uma escola regular no município de Ananindeua, Estado do Pará. Assim, verificaram a presença de representações excludentes, as quais precisam ser refletidas nos caminhos da inclusão. A título de exemplo, os professores das matérias de língua portuguesa, ensino religioso, história e matemática objetivam o aluno surdo no interior da sala de aula sob a ótica do seu referencial dominante, qual seja, a escuta. Assim, a "falta de audição", o silêncio oriundo da presença deste sujeito e a angústia contrastam ao intenso barulho dos demais discentes.

O aluno surdo é, portanto, o excluído, o isolado, o incapaz de interagir neste ambiente dominado pelo padrão ouvinte. Nessa lógica, as autoras salientaram a ausência do debate relativo à inserção da língua brasileira de sinais no ambiente escolar inclusivo e dos recursos de ordem visual, que são deixados de lado no processo de inclusão do referido segmento (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2013). No mais, ante a importância da língua de sinais no cenário escolar, o cerne da discussão e das práticas escolares deve estar centrado nas experiências visuais (SKLIAR, 2010).

Em suma, as representações dos professores, majoritariamente, da escola comum, apontam a exigência de um comportamento padrão, ao qual o surdo não se encaixa. O que se espera de um aluno, segundo as crenças e sentidos circulantes, é que este verbalize, dialogue, interaja, isto é, esteja dentro de um modelo de aluno. Outrossim, a surdez é representada como um grave problema, pois o sentido de perda auditiva em um ambiente marcado pela oralidade traz obstáculos julgados intransponíveis. Logo, entendem ser a inclusão irrealizável devido à barreira comunicacional presente.

Na totalidade dos estudos analisados, os professores apontaram como fatores que contribuem para a ineficácia da inclusão a ausência de formação adequada acerca do tema e o descompromisso dos gestores na concretização deste propósito. O desconhecimento da legislação vigente também foi salientado por alguns docentes, porém, somente quando objeto específico de questionamento. Restou evidente a crença na ineficácia das normas inclusivas.

Lobato, Oliveira e Bentes (2017) salientam que, embora as professoras entrevistadas possuam domínio da língua de sinais, também encontram limitações no avanço escolar dos alunos surdos, principalmente quando os citados sujeitos não conseguem apreender o conteúdo do modo esperado. Comparativamente, os autores demonstram que as barreiras comunicacionais e atitudinais atingem de modo mais acentuado os docentes das classes regulares e que tais dificuldades podem impedir a criação de vínculo afetivo entre estes e os referidos alunos.

Dentre as emoções apresentadas nas falas das professoras, percebe-se a repetição dos termos angústia, medo, solidão e insegurança. As docentes se sentem perdidas na implementação dos objetivos inclusivos, o desconhecido leva a categorização e objetivação do aluno surdo. Neste ambiente interativo, também se constituem laços afetivos, onde o amor, o respeito e a dedicação são continuamente lembrados pelos educadores quando pensam no aluno com deficiência.

Os colegas de sala percebem a pessoa surda como aquela que não interage, não brinca e nem fala. Permitem a sua participação no espaço evidenciado, contudo, sem reconhecê-lo como um dos membros do grupo. Acreditam ser as escolas especiais o lugar destinado a esse aluno, pois estará junto dos demais indivíduos que possuem a mesma condição. Sob o enfoque familiar, precipuamente dos genitores, ser surdo é uma condição negativa. Prontamente, ao tomar conhecimento deste fato, a angústia, o sofrimento e a tristeza dominam os sentidos e crenças destes indivíduos. Assim, pensam ser melhor que os filhos surdos aprendam a oralizar e para tanto são submetidos a inúmeros tratamentos médicos e terapêuticos, na tentativa de levar uma vida normal, próxima à referência ouvinte.

Por sua vez, as representações dos alunos surdos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, indicam o esforço demasiado no acompanhamento das aulas e ministração dos professores, os quais utilizam prioritariamente a oralidade neste processo. Além do mais, restaram marcadas, para esses sujeitos, falas e atitudes discriminatórias dos agentes que compõem a construção do processo inclusivo, referentes à (in)aptidão intelectual de estarem naquele ambiente.

De acordo com Strobel (2018), as pessoas ouvintes, ao se depararem com sujeitos surdos, tentam imaginar como é ser surdo, contudo o fazem sob o enfoque da ausência e não da diferença. Nesse sentido, resta evidenciado o motivo pelo qual a professora de ensino religioso, entrevistada por Silveira e Oliveira (2013), objetiva o aluno surdo por meio da angústia. Para esta, ser surdo deve ser dificultoso, uma vez que, em um local de interações e sons sendo reproduzidos, este indivíduo encontra-se excluído. Há, nesse caso, o desconhecimento acerca das múltiplas identidades surdas (PERLIN, 2010) e do marcador linguístico diferenciado.

Strobel (2018) afirma que as representações da cultura surda interferem na inclusão social dos surdos. Logo, a exclusão ocorre também nas representações construídas sobre a cultura surda, precipuamente em relação à língua de sinais, a qual causa estranhamento aos ouvintes. Esse fato se dá sobretudo pelo desconhecimento do mundo surdo, das múltiplas identidades e artefatos que expõem a história, as vivências e as narrativas desse povo.

As investigações citadas demonstram que a sociedade exemplificada pelo espaço escolar representa o surdo a partir da crença na deficiência auditiva. Assim, este meio está recheado de práticas excludentes e normalizadoras. Há a tentativa de encaixar o surdo em um padrão ouvinte, o que é inadequado, pois não respeita as diferenças culturais, linguísticas e de identidade. A surdez é, então, uma deficiência; segundo o modelo médico, passa a ser percebida como uma doença que precisa ser curada (SKLIAR, 2010; PERLIN, 2010).

Consoante Perlin (2010), tanto nas escolas regulares quanto especiais, circulam representações clínicas da surdez, destacadas, sobretudo, pelas narrativas e ações dos professores. Neste sentido, as pesquisas referenciadas indicam que os surdos são narrados e educados segundo aqueles que escutam, ou seja, a maioria. Neste sentido, a ausência de audição é representada como um defeito, um problema e um fardo. Assim, nasce a vontade de que esses sujeitos falem, estudem pelo método oral, para terem uma vida próxima da normalidade.

O oralismo é uma ideologia dominante na área educacional que percebe a surdez como deficiência (SKLIAR, 2010; PERLIN, 2010). O ambiente escolar está repleto deste pensamento, uma vez que as práticas e atendimentos médicos-terapêuticos, recheados de representações clínicas e normalizadoras da surdez, são incorporados nos discursos dos agentes responsáveis pela educação dos surdos. Entende-se que, mesmo originário do ambiente escolar, o oralismo está inserido em todos os locais, porque o acesso e especialmente o domínio na língua de sinais ainda é insuficiente. Logo, estas práticas precisam ser observadas nas discussões sobre a inclusão, pois as representações emanadas destas se constituem nas crenças da maioria em relação à capacidade e ao direito de participação social das pessoas surdas.

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

Tendo em vista o contexto histórico e social suscitado, o arcabouço jurídico em voga e a literatura pautada nas representações circulantes no espaço institucional escolar, verificam-se inúmeros entraves ao alcance da cidadania, dos direitos e ao reconhecimento das diferenças dos sujeitos surdos, em um dos primeiros lócus de trocas e experiências socioafetivas.

Neste sentido, as ações e comportamentos humanos discriminatórios e estigmatizantes se constituem em barreiras atitudinais, previstas e combatidas pela LBI (BRASIL, 2015). Estas, portanto, podem ser apontadas como fatores reais da exclusão escolar e social das pessoas surdas. Os indivíduos são adeptos de fatos confirmadores das suas crenças cotidianas, as quais partem da realidade e contribuem para a formação de opiniões convergentes do senso comum (MOSCOVICI, 2015). Dessa maneira, destaca-se a importância do debate psicossocial no cenário de inclusão/exclusão escolar das pessoas surdas.

Os estudos apontam que a inclusão de fato — isso é, da maneira como vem sendo materializada — não cumpre as leis outrora referenciadas, especialmente no tocante ao direito de participação social. Os sujeitos surdos se encontram invisíveis até mesmo nos censos demográficos³⁴. Ademais, o conceito de inclusão e suas finalidades provocam diversas críticas, pois é retratado tendo em vista a ineficácia legislativa e o fracasso na materialização dos direitos.

Destarte, tal qual outros termos utilizados na promoção dos direitos humanos³⁵, existem diversos sentidos acerca da inclusão na escola: o que está formalmente posto, as posições doutrinárias favoráveis e desfavoráveis, além das opiniões, ideias e percepções dos agentes, os quais atuam habitualmente neste ambiente institucional. Inúmeros são os sentidos e as representações, repensados, recriados e partilhados, constantemente, no meio social (MOSCOVICI, 2015).

Skliar (2010) afirma que o insucesso da educação dos surdos é constantemente atribuído à surdez, à própria pessoa surda e aos professores ouvintes. Na verdade, para o autor, esta ideia sobrevém do modo como as pessoas ouvintes percebem os surdos, isto é, pela sua própria realidade. São representações ouvintistas, onde as visões, as crenças, os símbolos e os sentidos

³⁴ Uma experiência pessoal simboliza bem essa constatação: uma amiga, professora e servidora pública, ligada ao movimento pelos direitos dos surdos em Ananindeua, desejava saber quantas pessoas surdas existiam neste município a fim de serem elaboradas propostas de políticas públicas, as quais seriam posteriormente remetidas aos governantes. Contudo, esta ideia restou dificultada devido à ausência de dados referentes ao quantitativo de surdos nesta localidade.

³⁵ A dignidade humana é um exemplo de termo popular teoricamente questionado no que concerne aos seus efeitos práticos na salvaguarda dos direitos.

apontam que os sujeitos surdos precisam atuar em sociedade como se fossem ouvintes. Um exemplo é a defesa durante anos pela educação oralista. Tais representações estão pautadas no enfoque clínico, normalizador e estigmatizante da surdez. A maioria da coletividade percebe os surdos e o mundo ao seu redor, tendo como referenciais, somente, a comunicação falada.

As pessoas ouvintes se comunicam por intermédio da escuta e da fala. Portanto, representam e definem a realidade por esses canais de comunicação. Desse modo, as percepções em relação aos sujeitos surdos estão ancoradas na ausência destes meios. A história demonstra a imposição do método oral ao citado segmento, perpetuada por décadas. Conforme Skliar (2010), há a negativa documentada no reconhecimento das comunidades surdas, o estigma quanto à língua de sinais e, de maneira singular, as experiências visuais são deixadas em segundo plano na elaboração das políticas educacionais em prol deste grupo (SKLIAR, 2010).

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

Isto acontece porque, no espaço social escolar, encontram-se representações relativas à surdez enquanto deficiência. Estas determinam as ações destes agentes no processo educativo, nas interações e nas trocas afetivas entre os integrantes da escola. Ademais, as ideias, os símbolos, as imagens e os estigmas circulantes no meio social estimulam o pensar e o agir dos seres humanos, seja na troca de informações cotidianas, seja na formulação de uma teoria científica (MOSCOVICI, 2015).

Nas instituições de ensino, as representações se fazem presente em todos os ambientes: na docência exercida, nas brincadeiras entre os colegas, na explanação de uma matéria ou em um diálogo entre pais, gestores e alunos, porquanto as formas de interação humana são importantes na construção das percepções e definição da realidade. Os indivíduos surdos, por possuírem um canal comunicativo diverso, encontram limitações quando inseridos nas salas de aulas regulares, sentem-se excluídos e precisam provar a capacidade de estar naquele ambiente, como retratado pelos participantes das pesquisas de Moreira e Tavares (2009), Gonçalves (2010) e Gesueli (2006).

O ser humano é movido pela linguagem e comunicação. Assim, ao se deparar com algo inexplorado, incomum, precisa torná-lo familiar, visto que aquilo que é diferente causa desconforto e por vezes repulsa. A significação da realidade resulta de dois processos cognitivos: a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 2015). Consoante o mesmo autor, ao

ancorar o estranho em uma categoria familiar, é possível garantir a continuidade dos acontecimentos definidos socialmente. A ancoragem corrobora-se, portanto, em um juízo de valor, na classificação e nomeação do outro, a partir de concepções e julgamentos existentes, enquanto a objetivação refere-se à materialização desse juízo; a categoria torna-se uma realidade física, a qual pode ser visualizada como algo concreto e atingível.

É possível identificar nas representações dos professores a respeito da inclusão de alunos surdos o que Moscovici (2015) reconhece como uma das funções das representações, isto é, a força prescritiva, capaz de influenciar e determinar a maneira de interação entre os indivíduos. Neste sentido, as atitudes e as ações das educadoras passam a ser determinadas pelas crenças, ideias e percepções existentes no senso comum, nos dicionários e nos livros científicos. Conforme o autor, "essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado [...]" (MOSCOVICI, 2015, p. 36). A surdez foi e continua sendo simbolizada pela ideia de deficiência, relativa à incapacidade e inaptidão para a vida pública.

Considerando os processos geradores das representações, os docentes ancoram as categorias surdez e sujeitos surdos, comparando-os a uma categoria existente: a deficiência. Nota-se que em sua maioria, antes do cenário inclusivo, os professores sequer possuíam alunos deste grupo. Eram, conseqüentemente, estranhos ao cotidiano profissional das escolas regulares e dos seus agentes. As características da deficiência construídas na história, mediante os sentidos de piedade, infantilização, loucura e, principalmente, incapacidade, passam a ser incorporadas no discurso da deficiência e se tornam uma realidade para algo até então distante. Assim, passa a ser definido que os alunos surdos, por conta da deficiência auditiva, possuem sérias limitações de frequentar e progredir nas atividades escolares da classe comum e, mais do que isso, de atuar na vida pública ou ter um trabalho almejável.

Os estudos evidenciados demonstram o processo de ancoragem e objetivação das representações das pessoas surdas e da surdez existentes no contexto educacional, as quais estão ancoradas nos sentidos de deficiência e incapacidade. Diante das representações circundantes no ambiente escolar, constrói-se a imagem do aluno surdo, simbolicamente, pela ideia de incompetência para estar nesse lugar. Tal aluno é percebido na vivência cotidiana como desinteressado, apático, um problema ao andamento regular da classe comum. Os docentes, por significarem em suas realidades esta imagem, retiram a atenção do problema verdadeiro, isto é, o desconhecimento das particularidades surdas, as quais, na verdade, segundo a legislação em vigor, precisam ser disseminadas e incorporadas, especialmente na formação dos professores, considerando a escola um dos primeiros espaços sociais de interação plural.

Neste seguimento, a teoria do núcleo central (ABRIC, 2001) explicita a necessidade de observação da estrutura cognitiva das representações, constituída por um sistema rígido e complexo, composta de uma matriz e periferia. As representações estão dispostas tanto no centro quanto ao redor, contudo, aquelas presentes naquele possuem mais dificuldades de modificação devido à estabilidade, e aquelas inseridas nos elementos periféricos têm possibilidade de alteração por ocasião das práticas e contexto em vigor.

O núcleo central é formado por um ou mais elementos que, na estrutura da representação, possui uma posição privilegiada, visto que dão significado a esta. Este núcleo é determinado tanto pela natureza do objeto representado quanto pela relação do sujeito ou grupo com este objeto, bem como pelo sistema de valores e normas sociais que constroem o contexto ideológico e do grupo, ou seja, define-se pela natureza do objeto e também pela finalidade da situação (ABRIC, 2001).

Neste sentido, é possível notar a relevância que é conferida internacionalmente ao enfrentamento das barreiras atitudinais no alcance da inclusão escolar, principalmente por meio das mudanças comportamentais dos educadores, dos gestores, sejam públicos ou privados, bem como da comunidade em relação à diferença. Aponta-se a necessidade de discutir as representações sociais destes sujeitos, mediante o conhecimento histórico passado e atual do sistema de garantias e da experiência cotidiana, já explicitados. Interessa, assim, compreender as representações dos sujeitos surdos presentes no núcleo estruturante e assim mais resistentes à mudança e aquelas predominantes no sistema periférico, passíveis de transformações, de acordo com as condições e ambiente vigentes (ABRIC, 2001).

No núcleo estruturante estão os elementos mais rígidos e com problemas de flexibilização, uma vez que preservados ao decorrer do tempo pelas sociedades (ABRIC, 2001). Desta feita, considerando a história da educação dos surdos, o sistema de garantias e a realidade outrora evidenciadas, as representações sociais da surdez presentes no núcleo central correspondem à deficiência auditiva, por isso, percebe-se que, mesmo após o reconhecimento formal, este segmento continua apartado dos principais espaços coletivos.

As percepções circundantes organizadas ao redor do núcleo determinam o valor e função deste último, ou seja, quando próximas do centro, fornecem sentido as representações. Tais elementos carregam consigo juízos de valor, estereótipos e crenças a respeito do objeto representado, conseguindo alterar as representações porque influenciados pelo contexto social e histórico da época em vigor (ABRIC, 2001). No caso do grupo estudado, as percepções dispostas na periferia são simbolizadas pela caridade, loucura e diferença.

Em relação ao objeto de estudo, no artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005, considera-se pessoa surda "[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais" (BRASIL, 2005). Nessa norma, as representações construídas dos surdos são de sujeitos que, por possuírem perda auditiva, relacionam-se entre si e com os demais e manifestam sua cultura por meio da língua brasileira de sinais.

Ainda no parágrafo único desse mesmo artigo, a deficiência auditiva/surdez é relacionada ao modelo biomédico, isto é feita por padrões científicos: "considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (BRASIL, 2005)

Mediante uma leitura crítica do dispositivo, observa-se que o legislador pretendeu reconhecer a diferenciação linguística e das identidades surdas no processo de interação e participação coletiva; contudo, identifica os sujeitos surdos pela "perda auditiva", uma representação comum da surdez feita por pessoas ouvintes, as quais relacionam a falta de audição com a ideia de deficiência. Assim, a surdez e a deficiência auditiva são entendidas como sinônimos, o que dificulta, por exemplo, a coleta de dados sobre a população surda no País para o estabelecimento de políticas públicas.

Por conseguinte, debater as representações da inclusão dos sujeitos surdos é essencial, dado que o cenário principalmente internacional caminha no sentido de superação das barreiras atitudinais, evidenciadas pelas crenças, ações e comportamentos humanos, os quais prejudicam a participação social dos grupos vulneráveis e o exercício dos seus direitos e liberdades. Além disso, contribui-se no combate à exclusão real das pessoas surdas quando, na verdade, se luta pela inclusão nos mais diversos locais, individuais ou coletivos. Nesta perspectiva, em seguida, destaca-se a referida discussão psicossocial nas legislações internacionais e nacionais ora estudadas.

4.2.1 O debate psicossocial da inclusão escolar de pessoas surdas nas legislações internacionais e nacionais

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994), foi o primeiro documento internacional a defender explicitamente a inclusão nas escolas. Este chama atenção para a necessidade de transformar em realidade o que estabelece a lei. Ao longo de todo o texto, são encorajadas atitudes positivas não somente dos professores e alunos, mas de todos os participantes deste processo, incluindo os gestores, o poder público, a sociedade civil, além da mídia — esta última,

com o propósito de difundir conhecimento e superar a desinformação e ideias negativas sobre a capacidade das pessoas com deficiência. Logo, "uma mudança de perspectiva social é imperativa" (ONU, 1994).

Na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Opressão Contra as Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001a), o combate à barreira atitudinal fundamenta-se em um dos conceitos de discriminação descrito na citada lei. Assim, são consideradas impeditivas ao exercício dos direitos e liberdades pelos surdos as percepções anteriores ou atuais de deficiência, sendo uma das prioridades dos Estados signatários a sensibilização da população por campanhas educativas.

De modo aprimorado, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) adota como um dos princípios gerais, estabelecidos no artigo 3, o da não-discriminação. Estes servem a regência de todo o sistema de garantias voltados a esta população. Semelhantemente, no artigo 8, traz medidas positivas a fim de conscientizar a coletividade sobre os direitos, as capacidades e a dignidade humana das pessoas com deficiência. Veda ainda, no artigo 27, os comportamentos discriminatórios por parte dos empregadores, seja na admissão ou no recrutamento, na permanência ou na ascensão.

Conforme elucidado no caso da vendedora surda discriminada em seu ambiente de trabalho, é preciso superar as barreiras atitudinais neste campo, as quais inviabilizam o crescimento profissional dos surdos, em virtude das crenças e signos circulantes e estabilizados. A LBI (BRASIL, 2015) dispõe no artigo 34, §3º, ser proibida a exigência de capacidade plena na contratação dos trabalhadores com deficiência. Ademais, as empresas devem assegurar de modo equitativo a todos os seus empregados formações continuadas, promoções e outras vantagens. Nota-se, portanto, ser crucial a regulamentação de tais práticas, visto que a capacidade destes sujeitos é colocada em dúvida, devido às representações da deficiência contextualizadas.

Ao mesmo passo, no *Informe Mundial Sobre La Discapacidad*, (OMS; BANCO MUNDIAL, 2011), um dos empecilhos à participação coletiva das pessoas surdas refere-se às atitudes e comportamentos negativos dos integrantes da comunidade. Em se tratando do espaço escolar, tem-se que as crenças, hábitos e ações dos professores, dos diretores, dos alunos e das famílias impossibilitam o acesso à educação qualitativa dos surdos.

Concernente ao trabalho, o referido documento ressalva as percepções negativas dos empregadores diante da contratação de trabalhadores pessoa com deficiência. A representação da incapacidade pela condição de deficiência é admitida sem questionamentos neste campo, por

isso, as leis e as políticas de cotas para inserção destes indivíduos no mercado de trabalho são cruciais à superação da crença da improdutividade ou da inutilidade.

No cenário escolar, as ações e atitudes negativas dos gestores quanto ao acesso e permanência dos alunos com deficiência geram pedidos indenizatórios e também a possibilidade de condenação na esfera penal. O artigo 88 da LBI (BRASIL, 2015) considera crime, sujeito à reclusão, condutas que pratiquem, incitem ou induzam atos discriminatórios contra as pessoas com deficiência em virtude da sua condição. Ademais, se realizadas em meio midiático, a pena passa a ser de dois a cinco anos de reclusão.

A Lei n.º 7.853/1989 (BRASIL, 1989) considera crime, no artigo 8º, inciso I, a recusa e cobrança de valores adicionais nas instituições de ensino sob a alegação de deficiência³⁶. Recentemente, o diretor de uma escola em Paulínia, São Paulo foi condenado a pena de 2 anos e 8 (oito) meses de prisão em regime aberto, mais pagamento de multa, porque recusou a matrícula de um aluno com deficiência. Esta atitude por parte do gestor aconteceu após a genitora não aceitar arcar com os custos de um tutor, condição imposta pela escola para a permanência deste aluno (JUSTIÇA..., 2021).

Em 2012, o Ministério Público do Estado da Paraíba recomendou que uma escola particular em João Pessoa garantisse o acesso à educação regular e um intérprete a um estudante surdo que teve sua matrícula recusada em razão da condição de surdez (PROMOTORIA..., 2012). Ao passo que, em 2019, em Santa Catarina, a diretora de uma escola particular foi condenada por negar matrícula no ensino médio a um aluno surdo. A gestora recorreu e, em segunda instância, a 2ª Câmara Criminal do Tribunal de Justiça de Santa Catarina manteve a condenação, fundamentada na Lei n.º 7.853/1989 (MEDEIROS, 2019).

Consoante o relator do caso ocorrido em Santa Catarina, a instituição justificou a rejeição por conta da surdez do aluno e alegava que este não possuía "capacidade de inclusão", sendo um mero observador no ensino regular. Para o referido magistrado, é inadmissível que, em tempos de inclusão, a escola coloque no aluno a responsabilidade pela sua falta de comprometimento em garantir o acesso à educação, em um ambiente apropriado e com a presença do intérprete, conforme resguarda a legislação (MEDEIROS, 2019).

Em 2016, a cobrança de valores adicionais na matrícula de alunos com deficiência em instituições particulares foi objeto de demanda encaminhada ao Supremo Tribunal Federal, por meio da ADI n.º 5.357. No julgamento, a corte reconheceu a constitucionalidade do §1º do

³⁶ Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou, grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (BRASIL, 1989).

artigo 27 da LBI questionada pelo órgão representativo das instituições de ensino privado, em âmbito nacional, a CONFENEM. A citada lei obriga as escolas privadas a efetivarem a matrícula dos alunos com deficiência sem cobranças de valores a mais na matrícula. Ademais, as remodelações estruturais, as contratações de acompanhantes, de professores auxiliares, convertem-se em responsabilidade das instituições, no intuito de proporcionar educação adequada e qualitativa ao seu alunado.

A sociedade acaba por normalizar os comportamentos e as condutas violadoras dos direitos e da dignidade humana das pessoas surdas. Na maioria das vezes, estas atitudes não são percebidas e definidas como intencionais e prejudiciais, mas sim, como meras brincadeiras. Digitalmente, então, este tipo de ação é comumente aceita e compartilhada. Muitos se disfarçam utilizando perfis falsos no intuito de expor seus preconceitos, estigmas e representações, os quais favorecem a perpetuação das crenças sobre a surdez. A disseminação dos referenciados dispositivos legais e precedentes reclamam uma maior disseminação, principalmente na esfera pública.

O Relatório da UNESCO sobre a educação, um dos documentos mais atuais sobre o tema, relaciona os atos discriminatórios e os estigmas evidenciados no interior das salas de aula como um dos "riscos" de exclusão escolar. Logo, precisam ser primeiramente reconhecidas e depois combatidas, a fim de tornar o espaço referido verdadeiramente inclusivo. Segundo este documento, "atitudes e mentalidades predominantes devem ser questionadas" (UNESCO, 2020, p. 12).

Assim, a reconstrução dos sistemas educacionais se perfaz por meio da inclusão; neste processo, o enfrentamento das barreiras, especialmente as atitudinais, evidenciados os estigmas, os rótulos e as representações atribuídas aos surdos, é de suma importância: "a inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento" (UNESCO, 2020, p. 7).

O papel atribuído ao professor merece atenção, dado que as percepções errôneas circulantes no citado espaço institucional interferem na maneira destes profissionais atuarem junto aos seus educandos (UNESCO, 2020). No mesmo sentido, a importância dos docentes para a concretização de uma sociedade inclusiva, equitativa e sustentável encontra-se sublinhada na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015). O estímulo deve ocorrer mediante a oferta de melhores condições de serviço, contempladas qualificações contínuas e adequadas, salário compatível ao tempo, ao estudo e à responsabilidade conferida a estes profissionais, além do apoio efetivo dos gestores, do poder público e da comunidade, no cumprimento de suas jornadas de trabalho.

O destaque ao papel do educador no processo inclusivo é percebido, da mesma maneira, nas pesquisas referenciadas, pois se debruçam, majoritariamente, na relação docente-aluno. Foi possível notar a descrença dos professores em relação às legislações que tratam da inclusão, mormente devido à falta de colaboração dos gestores e de capacitações nas escolas.

Internacionalmente, as crenças estigmatizantes, as quais se constituem em ações discriminatórias contra os surdos, vêm sendo paulatinamente apontadas como umas das principais barreiras à concretização da inclusão na escola, consoante as pesquisas mais recentes sobre o assunto. Entretanto, no Brasil, a realidade é distinta. A título exemplificativo, a Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), embora seja um diagnóstico completo que dispõe de dados e conteúdo sobre o tema, até o ano de criação, nada preceituou sobre as barreiras comportamentais. A reflexão dos obstáculos e impedimentos que inviabilizam os direitos das pessoas com deficiência na mencionada política voltou-se, eminentemente, para a superação dos impedimentos físicos e conseguinte garantia da acessibilidade.

Similarmente, os documentos referentes aos direitos das pessoas surdas, isto é, a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626 /2005, focam apenas na barreira comunicacional, sem tratar das limitações impostas aos sujeitos surdos em virtude das percepções negativas da surdez. Somente na LBI, regramento mais geral, porque inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estas crenças e atitudes estão explicitadas, ainda que de maneira sutil.

Ainda mais recentemente, a aprovação do Decreto n.º 10.502/2020, referente à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, também deixa de lado essa relevante discussão. Apenas estabelece, de modo a prestigiar as classes especializadas, a excelência do ensino na educação especial, livre de quaisquer discriminação e preconceito.

Na percepção legislativa atual, a construção de um sistema educacional, equitativo, inclusivo e sustentável, conforme as diretrizes internacionais, devem ocorrer, principalmente, nas classes especiais. Segundo a referenciada política, uma escola regular inclusiva e equitativa deve garantir atendimento educacional especializado e ensino especial aos alunos com deficiência. Todavia, o propósito da inclusão, atualmente delineado nos documentos estrangeiros e na doutrina, vai além da oferta da educação especial pois, prima pela socialização, diversidade e aprendizagem por meio da diferença.

O Atendimento Educacional Especializado é um direito que deve ser reivindicado e assegurado. Porém, da maneira como está inserido no texto legal da nova política, apenas favorece a segregação social dos alunos surdos, uma vez que a inserção de classes especiais dentro das escolas comuns contradiz o que estabelece o artigo 3º da própria norma citada,

quando institui, dentre os princípios norteadores, um ambiente escolar acolhedor e o desenvolvimento das potencialidades dos discentes. É preciso pensar sobre o papel das modalidades de educação especial e regular, no florescimento humano destes cidadãos, na intermediação das relações interpessoais e vivências fora dos espaços de atendimento, propiciando a construção de uma sociedade inclusiva.

Segundo Skliar (2010), a educação especial tende a considerar os surdos a partir da deficiência, da normalização e da integração. Neste sentido, o autor defende a superação de visões antagônicas em relação ao ensino especializado e à escola inclusiva, pois ambas apresentam limitações no progresso da educação de surdos, ocasionadas pelas representações das pessoas ouvintes produzidas nestes locais³⁷. Sublinhada, novamente, a importância da dimensão psicossocial no estudo da inclusão/exclusão das pessoas surdas.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020) inclui o que vem sendo discutido no âmbito mundial, especialmente pela UNESCO, no tocante aos sistemas educacionais inclusivos e equitativos. Entretanto, o faz para atender as finalidades da educação especial, ao invés de refletir os desafios enfrentados pelos professores regulares neste processo. Conforme dito, a educação especial deve ser valorizada, mas em colaboração ao ensino inclusivo.

Segundo Abric (2001), as representações estáveis são menos propensas a sofrer alterações graças a conservação no tempo, contudo, não significa dizer que não possam ser superadas. Logo é preciso trabalhar na modificação das representações encontradas no sistema periférico da mente. Uma contribuição nesse sentido se dá por meio da promoção das diferenças surdas, primando pelo reconhecimento, de fato, das particularidades linguísticas e culturais, mediante a difusão do conhecimento popular e científico sobre o tema.

4.2.2 O enfrentamento das barreiras comunicacionais e atitudinais: a mudança na representação do sujeito surdo por meio do reconhecimento da diferença

É possível a transformação do pensamento social relativo à surdez e ao sujeito surdo? Embora existam diversas barreiras que limitam os projetos de vida dos surdos, as comunicacionais e atitudinais se constituem nas principais, pois a comunicação entre os sujeitos evidencia as ações e condutas humanas. Nas legislações analisadas, especialmente, no Decreto

³⁷ "Trata-se de 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, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais" (SKLIAR, 2010, p. 15).

n.º 9656/2005 e na LBI, destaca-se o reconhecimento das particularidades surdas, principalmente, da Libras. Contudo, estas normas continuam sendo definidas pelas representações da surdez equivalente à deficiência, porquanto a alteração da categoria, por si só, não altera as percepções circulantes de incapacidade constituídas na mente dos integrantes da comunidade.

Segundo Moscovici (2015), as representações exercem força nos indivíduos e se tornam verdades inquestionáveis. Assim, os estudos salientados demonstram que, para os professores, familiares e demais alunos, é incontestável que a surdez é uma barreira intransponível ao processo de aprendizagem e às trocas sociais, pessoais e afetivas. Como, então, confrontar essa realidade presente no imaginário coletivo? Faz-se necessário conhecer as singularidades que permeiam a cultura surda e aprender sob as perspectivas destes sujeitos, bem como os meios de inclusão em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

A diferença dos sujeitos surdos, mais do que o uso de uma língua diferente, é marcada pelas experiências visuais (SKLIAR, 2010). Neste sentido, a cultura surda está repleta de signos, ideias e recursos imagéticos que necessitam ser mais explorados no processo de inclusão. Aprender a língua de sinais é muito importante, dado que proporciona a interação entre surdos e ouvintes, além da aproximação destes últimos junto às comunidades surdas. Constroem-se interações humanas capazes de superar os obstáculos, principalmente os relacionados à comunicação. No entanto, conforme visto, nem todos os surdos conhecem ou utilizam a Libras, em razão da existência das múltiplas identidades surdas (PERLIN, 2010). Deste modo, evidenciar o campo visual obriga os membros da sociedade a modificarem suas posturas no tocante à surdez e às pessoas surdas.

Consoante Cristiano (2021), o mês de setembro, conhecido como "setembro azul", marca a luta pela visibilidade e garantia dos direitos das pessoas surdas. O azul simboliza o orgulho e a resistência do povo surdo frente ao massacre de pessoas surdas durante o regime nazista. Naquela época, as pessoas com deficiência, incluídos os surdos, foram levados aos campos de concentração e eram identificadas por uma faixa azul no braço. Anos mais tarde, esta cor passou a ser utilizada para homenagear as vítimas: "ao fim do Holocausto, é estimado que o número de vítimas exterminadas por possuírem uma deficiência tenha atingido a marca de um milhão de vidas" (FRANÇA, 2014, p. 10).

No dia 26 do mesmo mês, comemora-se a abertura da primeira escola para surdos no Brasil, evento corrido em 1857 (JANUZZI, 2012; MARTINS, 2015). Ademais, são realizadas tanto em âmbito público quanto pelas instituições filantrópicas, eventos e campanhas visando conscientizar a população sobre a importância de conhecer os elementos da cultura surda e

promover o protagonismo surdo na reivindicação de melhores condições de vida, na participação coletiva e inserção no mercado de trabalho. Outra data bastante enfatizada pela comunidade surda é o dia nacional da Língua Brasileira de Sinais, instituído em 24 de abril, em comemoração à promulgação da Lei nº 10.436/2002, a qual oficializou a Libras (CRISTIANO, 2020). Atualmente, estas comunidades, da qual fazem parte surdos e ouvintes, lutam pela inclusão da Libras nos locais públicos e particulares.

Percebe-se que nos últimos anos a mobilização restou intensificada, principalmente nos meios digitais, onde são reivindicadas a acessibilidade, a dignidade humana e a igualdade de oportunidades, tendo em vista, entre outros, a ausência de intérpretes e legendas nos vídeos. Ainda, os comentários ofensivos e estigmatizantes feitos na internet demonstram as atitudes negativas repletas de crenças da incapacidade, as quais acompanham os surdos no decorrer da vida e violam os seus direitos, precipuamente, o de estar na vida pública.

Desta feita, mesmo sendo certificada como língua oficial dos surdos, a Libras não faz parte do currículo escolar obrigatório das escolas regulares. Isto porque faz-necessário a modificação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) por meio de lei federal³⁸. Outrossim, alguns municípios criaram leis específicas, a fim de tornar real a oferta nas escolas, tanto para surdos quanto para ouvintes — medida esta essencial na disseminação das diferenças surdas e superação das representações dominantes.

O Decreto n.º 10.502/2020, na contramão do que vem sendo ressaltado pelos órgãos internacionais, salienta a essencialidade da garantia do atendimento especial aos surdos em classes exclusivas (BRASIL, 2020). Nessa lógica, o sistema educacional brasileiro, o qual deveria ser pensado coletivamente de modo equitativo e inclusivo, rumo ao cumprimento da Agenda 2030, estabelece a possibilidade de existirem salas apartadas no interior das escolas comuns. Essas diretrizes em nada valorizam a transformação dos comportamentos e atitudes humanas para com os sujeitos diferentes, tampouco evidencia o debate psicossocial da inclusão escolar.

Neste sentido, órgãos representativos demandaram, no Supremo Tribunal Federal, a ADI n.º 6.590, questionando o Decreto n.º 10.502/2020 (BRASIL, 2020b), indicativo da nova Política Nacional de Educação Especial. No dia 1º de dezembro de 2020, o relator Ministro Dias Toffoli suspendeu liminarmente a eficácia da citada lei. Nada obstante, no dia 18 de

³⁸ As últimas alterações realizadas na LDB (1996), no que concerne aos direitos das pessoas surdas, ocorreram recentemente com a promulgação da Lei n.º 14.191/2021, a qual inseriu na LDB a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente, mas que continua a privilegiar a educação destes sujeitos em espaços especializados, individualizados.

dezembro do mesmo ano, a liminar foi levada ao plenário e confirmada pela maioria dos magistrados³⁹. Ressaltou-se o direito à educação inclusiva como uma medida importante contra a exclusão social das pessoas com deficiência e consequente participação e atuação na vida comum. O ponto crucial levantado pelo Relator alude à criação das classes ou escolas exclusivas, colocando o ensino regular como uma opção ao sistema educativo especial. Esta medida legislativa é um retrocesso ao arcabouço jurídico atual e uma forma de exaurir a luta pela inclusão (BRASIL, 2020b).

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

Antigamente, o estigma estava relacionado a marcas físicas utilizadas como meio de distinguir os indivíduos, considerados indesejáveis. Porém, modernamente, indica o modo de vida prejudicado de uma pessoa por conta de sua condição física, social ou psíquica, considerada estranha, diferente e repugnante à maioria (GOFFMAN, 2019).

Consoante o mesmo autor, ao conhecer uma pessoa, são estabelecidas categorias, pensa-se em atributos que possam classificar este sujeito, de acordo com as concepções previamente concebidas e expectativas, isto é, cria-se uma identidade social virtual (GOFFMAN, 2019). As concepções definidas dos sujeitos surdos se referem à audição. O discurso das professoras, dos alunos e dos familiares, objeto das pesquisas citadas, indicam o desejo de que tais indivíduos pudessem interagir pela fala e escuta, assim como a maioria o faz. No entanto, ao perceberem essa impossibilidade, o surdo passa a ser representado de modo estigmatizante.

Em outro sentido, a identidade social real apresenta o que a pessoa é de fato (GOFFMAN, 2019). Por isso, os surdos são, de fato, sujeitos que possuem diferenças culturais e linguísticas. Percebem o mundo, interagem e dialogam por meio do canal visual. Nesta perspectiva, torna-se essencial superar a crença de que a estranheza dos surdos se justifica pela surdez e pelo uso de uma língua diferente. Estas são representações rígidas da deficiência, as

³⁹ O STF realizou, nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, audiência pública para discutir a citada política, reunindo setores favoráveis à educação especial e também que atuam pela defesa da inclusão.

quais influenciam ainda nos dias atuais, a concretização dos direitos deste segmento, especialmente de participação no meio público e usufruto das liberdades.

Segundo Goffman (2019), o atributo diferente faz com que os indivíduos desacreditem e diminuam o estigmatizado. A surdez, então, passa a ser percebida como uma desvantagem, um defeito, um elemento prejudicial ao desenvolvimento completo e uma barreira ao alcance dos planos de vida. Relativamente ao estigmatizado, a sociedade adota comportamento diferenciado: reduz os direitos e tem posturas discriminatórias.

No entanto, não se pondera que com estas ações, restam prejudicados os direitos e os projetos de vida do referido grupo. O desacreditado sabe que o seu atributo é reconhecido pelos outros integrantes e por isto tende a assumir comportamentos diferenciados. Assim, os surdos podem esconder a surdez para não serem desacreditados, haja visto que esta condição é representada socialmente como um defeito físico (GOFFMAN, 2019).

O estigma da surdez é desacreditável, isto é, não pode ser visualizado prontamente. No entanto, quando esses indivíduos usam a língua de sinais, passam a ser desacreditados. As expressões manuais e sons projetados no momento da comunicação são atributos facilmente percebidos. Um grupo de surdos utilizando a Libras chamam atenção para si, e as pessoas ao redor estranham essa comunicação. Para a sociedade ser surdo não é normal. Contudo, esta crença precisa ser superada, pois reflete nos atos e no crédito⁴⁰ que se garante ao mencionado segmento, principalmente, na luta por fazer valer as suas conquistas.

De acordo com Goffman (2019), as características diferenciáveis dos sujeitos fazem com que o contato entre o estigmatizado e o "normal" seja evitado ou adiado o máximo possível, na medida em que a interação evidencia o estigma. Nesse contexto, as escolas especiais representam o isolamento, a postergação do contato e o estabelecimento das relações interpessoais entre os surdos e os ouvintes. No entanto, o referido autor afirma que quando conseguem ultrapassar esse espaço, inevitavelmente, este encontro irá ocorrer em algum momento da vida. Exemplo notável se dá pela presença dos surdos no mercado de trabalho. Neste espaço social, são inúmeras as atitudes e atos discriminatórios contra esses sujeitos, os quais se intenta combater legalmente e pelos órgãos competentes.

Os estigmas, também, influenciam na autorrepresentação dos surdos, ou seja, na maneira como este sujeito se percebe no meio social. Goffman (2014) afirma que as pessoas agem na presença dos outros de modo distinto ao que agiriam estando em ambiente particular, podendo ser estas condutas previamente pensadas e encenadas. Assim, na frente das pessoas

⁴⁰ Entendido como confiabilidade, certeza e segurança.

são evidenciadas características que serão objeto do reconhecimento alheio. Segundo o mesmo autor, a representação constitui-se na impressão de que o indivíduo deseja passar ao entrar contato com outros membros da coletividade.

Frente a uma representação composta por valores ideais, um indivíduo acredita na posição inferior que a sociedade lhe atribui. Neste sentido, esta pessoa pode se diminuir, esconder seu verdadeiro eu, para ser aceito na sociedade e por si mesmo (GOFFMAN, 2014). Um surdo que deseja se adequar aos padrões ouvintes esconde as ações que não correspondem à realidade dominante. Por isso, o estigma interfere na forma como estes sujeitos se apresentam à sociedade e podem também refletir na sua autorrepresentação. Desse modo, ressalta-se que as práticas escolares dialógicas devem ser pensadas no sentido de abraçar as diferenças surdas sem acentuar a exclusão vivenciada cotidianamente.

Segundo a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada no dia 16 de novembro de 1995, pela Conferência Geral da UNESCO⁴¹, ser tolerante significa respeitar e aceitar as diferenças dos indivíduos, as suas formas de comunicação, expressões e vivências. Historicamente, o termo foi criado tendo em vista apaziguar as perseguições aos segmentos religiosos, étnicos e raciais. Na referenciada Declaração, foram acrescentadas as violações cometidas contra os grupos vulneráveis, por conta dos aspectos singulares. A intolerância significa a opressão e a discriminação destes grupos, resultando na exclusão da vida coletiva, social e política.

A educação tem papel central no combate a intolerância. Neste sentido, as práticas de tolerância, nos termos da mencionada Declaração, devem estar fundadas em valores éticos e nas possibilidades de os educandos desenvolverem reflexões acerca das diferenças, por meio de incentivo à pesquisa para formação de indivíduos voltados a acolher as diferentes realidades e culturas, dado que a intolerância, ou seja, as práticas excludentes e discriminatórias geram a segregação dos grupos vulneráveis, os surdos (UNESCO, 1995).

Ocorre que o sentido de tolerar, empregado popularmente e mesmo no dicionário, está mais atrelado a aceitação de algo discordante, porque imposto legal e socialmente. Logo, se utilizada nestes termos, pode-se dizer que a sociedade apenas aceita as pessoas diferentes, devido à legislação anteriormente citada, a qual evidencia a obrigação dos agentes públicos e particulares em garantir acessibilidade aos surdos, por conta das suas diferenças. Por essa acepção, a sociedade inclusiva, intitulada por Sasaki (1997), é, atualmente, tolerante, porquanto a presença das pessoas surdas nos diferentes espaços da vida comum traz ações,

⁴¹ A aprovação da Declaração de Princípios sobre a Tolerância ocorreu na 28ª reunião da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris.

comportamentos e representações incompatíveis com os princípios da tolerância, dispostos na Declaração de 1995, pautados no respeito e aceitação das diferenças.

Desse modo, as barreiras atitudinais se constituem em umas das principais dificuldades ao fomento da inclusão dos surdos, não somente no ambiente escolar, mas também na participação social como um todo. Conforme visto, as condutas humanas em relação a este segmento estão eivadas de representações estigmatizantes, as quais não necessariamente são intencionadas pelos indivíduos, mas que interferem diretamente na percepção e definição da realidade, das pessoas e dos objetos.

Assim, tanto o conhecimento depreendido do saber popular representado pelas comunidades surdas quanto da ciência fomentada por autores surdos e demais pesquisadores na temática da cultura surda são essenciais, no sentido de modificação das representações individualizadas dos sujeitos, dado que ambos os conhecimentos possuem relevância nas percepções construídas de mundo.

A maioria ouvinte deve representar os sujeitos surdos a partir das suas diferenças: "a sociedade começa a perceber a existência do povo surdo e procura se organizar para recebê-lo" (STROBEL, 2018, p. 17). Nesta lógica, faz-se importante estabelecer uma relação intercultural entre os dois mundos, ou seja, além do respeito aos espaços dos surdos, a coletividade carece se aproximar das comunidades surdas, conhecer a história destes sujeitos e seus artefatos culturais, a fim de modificar as representações estereotipadas da cultura surda e estabelecer uma convivência harmoniosa entre culturas distintas (STROBEL, 2018).

Skliar (2010) frisa ser relevante a transformação das representações acerca da surdez produzidas pelo saber científico. Ademais, aponta que a educação de surdos precisa ir adiante do debate bilíngue estabelecido nas instituições de ensino. As pessoas surdas possuem o direito linguístico e cultural reconhecido pela lei e, portanto, obrigatoriamente deve fazer parte das políticas públicas elaboradas para este grupo. Neste sentido, o autor enfatiza a importância de aproximar as comunidades surdas da referida discussão, bem como disseminar outros meios, além da língua de sinais, no processo educacional dos surdos.

Acrescenta Quadros (1997) os aspectos psicossociais e culturais mediante o respeito e difusão dos seus direitos linguísticos. Este segmento reclama o contato desde o início da vida escolar com outros indivíduos também surdos. Para tanto, faz-se essencial inserir as comunidades surdas na rede colaborativa das instituições de ensino, na medida em que a identificação com os membros de sua comunidade surda reflete na interação dos referidos sujeitos em ambos os espaços, individuais ou sociais.

Em se tratando das escolas, é preciso criar possibilidades para inserção do conteúdo e conhecimento da cultura surda, oportunizando e compartilhando junto a todos os agentes que compõem este local, bem como os genitores ou responsáveis (QUADROS 1997), de modo a desmistificar as crenças sobre a surdez, voltadas à incapacidade e ao fracasso.

O engajamento com as comunidades surdas é essencial na busca pelo empoderamento dos surdos, sendo um dever da sociedade, composta majoritariamente por ouvintes, inserir esse segmento no meio físico e virtual. Deste modo, a finalidade da inclusão é assegurar a todos as mesmas possibilidade e condições, respeitadas as particularidades de cada cidadão. Conforme Strobel (2018), a aproximação dos dois mundos pretende a superação das representações estereotipadas e estigmatizantes da cultura surda.

De modo algum se pretende que esses sujeitos deixem suas características e adotem aquelas pertencentes ao padrão social vigente, pois se visa à eliminação das práticas normalizadoras a longo prazo. A opção pela frequência nas escolas especiais ou regulares continua sendo um direito. A inclusão visa modificar e despertar na coletividade a alteridade⁴² e a constituição de novas percepções sobre a diferença. Outrossim, assegura a inserção desde logo no meio social, vislumbrando melhores condições de desenvolvimento humano.

As pessoas surdas têm o direito de estar e ocupar o ambiente escolar e demais espaços públicos. Percebe-se que a inclusão social de fato para esse grupo requer o esforço dos ouvintes em saber respeitar a distinta forma de comunicação, a não verbalização e a presença dos elementos visuais. As representações dos sujeitos surdos a partir das suas diferenças instigam os indivíduos a modificarem a maneira como percebem o mundo ao seu redor e levam ao estabelecimento de novas crenças, sentidos e símbolos, agora não mais focalizados na ausência da audição. Daí o porquê de se considerar tão relevante o conhecimento científico e popular a respeito deste público.

Almeja-se, com isso, que as barreiras, especialmente as comportamentais, possam ser alteradas à medida que a sociedade saiba mais sobre a cultura surda na perspectiva dos direitos humanos, os quais muito têm a nos ensinar acerca do que é ser diferente.

⁴² Sentido de alteridade: empatia com aquilo que é diferente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto no decorrer do presente trabalho, mesmo diante dos atuais sistemas de garantias e contexto social — direcionados ao reconhecimento das diferenças — os sujeitos surdos continuam a ser percebidos pela sociedade tendo por referencial a deficiência auditiva, a qual tem por ideia principal a incapacidade dos sujeitos com esta condição para o exercício dos direitos e liberdades. Isto porque a construção das representações sociais dos sujeitos surdos no processo de inclusão/exclusão evidencia a percepção coletiva da surdez como deficiência e incapacidade, tanto no contexto histórico passado e atual, quanto na instituição do sistema de garantias e na experiência cotidiana.

Essas representações são mais resistentes às mudanças porque estão presente no núcleo rígido, diferentemente daquelas predominantes no sistema periférico, passíveis de transformações, de acordo com as condições e ambiente vigentes. É notório, na era antiga, os estigmas da deficiência, relacionados ao corpo. Por essa representação, as pessoas surdas eram tratadas como seres inferiores, marginalizadas e nem se cogitava a cidadania, pelo simples fato de possuírem percepções e modo de comunicação distintos da maioria. Nesta época, existia pouca ou nenhuma compreensão científica acerca da deficiência e por essa razão as classificações ficavam por conta do saber popular, disseminado amplamente entre os povos daquele tempo.

Após a fase de completa exclusão social, os surdos foram enviados às instituições hospitalares. No citado ambiente, conviviam juntamente a toda variedade de enfermo, os quais eram, em sua maioria, considerados "loucos". Daí a crença que as pessoas intituladas como "deficientes" eram loucas ou especiais. Segundo Januzzi (2015), os profissionais e as pessoas que respectivamente trabalham e frequentam as APAES localizadas no Rio Grande do Norte sofrem, cotidianamente, discriminações e têm seus trabalhos diminuídos por conta desta representação, o que não é diverso nas demais unidades encontradas no território nacional.

Em contrapartida, na década de 70, a tentativa de integração no meio comunitário ocorreu por decisão do poder público visando conter os gastos dispensados para a manutenção das citadas instituições especializadas. Para tanto, foram criados serviços personalizados que pudessem aproximar estas pessoas daquelas consideradas "normais". Desde então, as percepções voltadas à normalização dos sujeitos surdos estão presentes no pensamento popular, sendo as escolas especiais um dos exemplos mais notórios.

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. Dividem-se os lugares e os indivíduos entre os "normais" e os "anormais", entre as escolas comuns e exclusivas. Logo, caso reste impossibilitada a adaptação, estarão aptas a usufruírem apenas dos ambientes criados separadamente. No exemplo do grupo estudado, a ideia de normalidade compartilhada é popularmente simbolizada pela audição; pelo fato de não se enquadrarem nesta categoria, a única opção são os ambientes especializados. E se as pessoas surdas desejarem, também, ocupar espaços distintos das comunidades em que vivem?

O conhecimento científico, elucidado pelas teorias biomédicas sobre a deficiência, formuladas na era da integração, à semelhança das crenças populares, contribuiu para o fortalecimento das representações da surdez como incapacidade, doença e anormalidade. Eram propostas de reabilitações, intervenções cirúrgicas e tratamentos com a finalidade de moldar, corrigir o corpo "deficiente". Assim, popularizou-se a ideia de que a surdez poderia ser corrigida mediante a implementação das técnicas terapêuticas e uso de aparelhos auditivos.

Do mesmo modo, o pensamento biomédico se apoderou do ambiente escolar e da maneira pela qual os agentes que ali trabalhavam definiam os sujeitos surdos. Os médicos desempenhavam a função de diretores das instituições de ensino especializadas e passaram a implementar o ensino emendativo ou terapêutico na formação dos alunos/pacientes. Tentava-se corrigir, tratar os "defeitos", as "anormalidades" (JANUZZI, 2012; MARTINS, 2015).

As representações da deficiência auditiva circulantes no meio público equivalem à ideia de incapacidade dos surdos para desenvolverem seus projetos de vida e exercer direitos. Tais percepções equivocadas da surdez limitam as potencialidades e possibilidades dos mencionados cidadãos, ilustradas pelo alcance do nível superior e o mercado de trabalho. A criação dos espaços especializados favoreceu a aplicação da corrente oralista, principalmente nas escolas, onde as pessoas surdas eram levadas por seus responsáveis a fim de treinarem a fala e a leitura labial. A sociedade desobrigou-se a conhecer melhor o referido grupo, que, em função disso, continua invisibilizado e mantido afastado dos locais públicos.

Na fase correspondente à integração, o atendimento na educação visava a reabilitação dos surdos. Desta maneira, as escolas especiais tinham por missão ensinar o básico, mas, precipuamente, garantir assistência médica e social. Contudo, há de se ressaltar as práticas neste lugar, marcadas pelas representações da deficiência. As ações em tais estabelecimentos primavam pelo assistencialismo paternalista e caridoso, definindo estas pessoas como seres fragilizados e inabilitadas para atuar e progredir. Assim, procuravam protegê-los da vida comum, pois se acreditava que os citados indivíduos não possuíam as mesmas condições para se desenvolver plenamente sem auxílio de terceiros.

O movimento pela inclusão, ocasionado pelo descontentamento dos grupos excluídos (GALLERY, 2017), somado à elaboração de um novo modelo de deficiência feito pelos próprios integrantes na década de noventa (SASSAKI, 1997), trouxe importantes conquistas, a exemplo da reformulação da crença normalizadora de que precisavam se ajustar às condições de vida existentes. A partir de então, ficou determinada a responsabilidade de todos os integrantes da sociedade na eliminação das barreiras físicas, estruturais, comunicacionais e atitudinais, a exemplo de outras previstas na LBI.

A mobilização pela inclusão das pessoas com deficiência ganhou contornos expressivos na seara escolar, uma vez que se intenta modificar os símbolos, os sentidos e ideias circulantes neste ambiente acerca da diversidade. Durante décadas, as instituições de ensino possuíam percepções bem formuladas a respeito dos métodos, dos objetos, dos alunos e dos professores, que compunham o cenário ideal. No entanto, a realidade evidenciada pela existência de milhares de sujeitos, os quais têm o direito de estarem nas salas de aulas regulares e não estão, gera alterações significativas nestas representações e no papel das escolas no processo de inclusão.

Relativamente aos surdos, as representações da surdez anteriormente sublinhadas tornam-se obstáculos à concretização dos direitos e da participação social, conquistados nas legislações mais recentes. Era muito cômodo para a sociedade garantir os direitos dos surdos, mas em lugares segregados. A mudança interna, realçada pelos comportamentos discriminatórios e estigmatizantes, mais do que a mudança externa, exemplificada pelas reformas físicas, requer uma transformação completa que retire o ser humano da posição inerte.

As pessoas surdas almejam ocupar os ambientes coletivos, ascender profissionalmente e se destacar como cidadãos. Entretanto, as barreiras, enfatizadas neste trabalho as comunicacionais e atitudinais, constituem um desafio que necessita da cooperação e interesse dos membros da comunidade. Foi possível identificar tanto nas legislações como nas experiências em sala de aula, em sua maioria narradas pelos professores, as representações da surdez alusivas à deficiência. Logo, a ideia de incapacidade dos surdos por conta da ausência de audição continua a determinar os comportamentos, as ações e as omissões realizadas nas escolas, nas empresas, nos eventos presenciais e no meio virtual.

Embora estejam presentes nas normas específicas sobre os direitos dos surdos os sentidos e as ideias ligadas às diferenciações linguísticas e culturais deste povo, preponderantemente, as representações da surdez semelhante à deficiência continuam a definir estas leis. Em outras palavras, percebe-se que o legislador, embora reconheça e assegure que os sujeitos surdos possuem marcadores distintos, simboliza-os tendo por base a deficiência

auditiva. Isto porque as crenças formadas ao longo da história foram assim transmitidas e disseminadas pelos estudiosos e pelo senso comum. Segundo tal representação, as pessoas surdas são aquelas que não escutam, isto é que possuem uma deficiência ligada a audição. A ideia de deficiência auditiva está relacionada à ausência ou menor capacidade de escuta, conforme os padrões médicos definidos. Em contrapartida, para os sujeitos surdos investigados, a audição é condição dispensável para a comunicação, uma vez que dialogam e criam vínculos de outra maneira, por meio da língua brasileira de sinais.

A prática no campo escolar ressalta que as pessoas surdas, quando inseridas no meio educacional regular, sentem-se excluídas e discriminadas à conta da diferença (MOREIRA; TAVARES, 2009). Ademais, a insuficiência dos intérpretes em língua brasileira de sinais e de outros recursos de acessibilidade dificultam o entendimento e o relacionamento entre os professores e os alunos, bem como destes últimos com os demais colegas e profissionais atuantes na escola. Em razão disso, preferem frequentar as escolas especiais.

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

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

Nota-se que os professores, os gestores e os demais membros da comunidade escolar possuem representações nada favoráveis a respeito da inclusão de alunos surdos. Isto leva, similarmente, à descrença nas políticas educacionais bilíngues a serem implementadas neste âmbito. Todavia, repara-se, também, no teor das pesquisas mencionadas que são poucos os professores que realmente conhecem o conteúdo destas normas, especialmente, no que tange a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005. A desconsideração do arcabouço jurídico

protetivo impede que os docentes saibam, por exemplo, que a legislação supracitada salienta a importância dos citados profissionais em valorizar as diferenças, buscando meios de adequá-las à realidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, modificando visões e atitudes em relação ao estudante surdo e à surdez. Neste sentido, resta prejudicada a atuação satisfatória, bem como a garantia do direito à educação com qualidade.

Mudanças recentes no comportamento dos familiares junto as escolas, sejam positivas ou negativas, além do descompromisso dos governantes, interferem nos saberes experienciais encontrados no espaço escolar e principalmente nas atividades dos professores (JODELET, 2015). Desta feita, estes agentes passam a construir suas representações pautadas em vivências cotidianas. Assim, "não têm outra saída senão apoiarem-se sobre a sua própria experiência para definir o seu trabalho e o modo de se conduzir face aos alunos" (JODELET, 2015, p. 74).

A legislação internacional mais atual a respeito da inclusão escolar sublinha o papel dos professores e a importância de promover a atuação educativa, mediante a valorização salarial, a oferta de capacitações continuadas e o cuidado com os aspectos físicos e emocionais dos citados trabalhadores.

Acontece que as pessoas surdas continuam a ser representadas dentro das instituições de ensino por meio da deficiência. Neste sentido, o campo escolar conserva crenças e sentidos desestimulantes à inclusão desses alunos. Tais percepções são obstáculos à garantia dos direitos básicos, das liberdades e dos planos de vida. A título de exemplo, a Política de Educação Especial e Inclusiva, atualmente suspensa por decisão judicial, pretendia criar, no interior das escolas comuns, salas especiais, ou seja, na medida em que o legislador reconhece a diferença, continua a promover políticas educacionais segregacionistas para aqueles que não se encaixam nos padrões de normalidade vigente.

Resta menos complicado a uma sociedade que não tem interesse em assegurar a inclusão dos surdos primar pela construção e acesso aos espaços exclusivos do que lutar por ambientes acessíveis, sejam físicos ou virtuais. É preciso deixar clara a relevância da educação especial e dos serviços que a compõem, como o atendimento educacional especializado, na atual conjuntura, em que pouco quantitativo de pessoas sabem de fato a Libras. Assim, a sua disseminação e a viabilização dos intérpretes nos espaços públicos corrobora-se em uma das principais pautas das comunidades surdas diante do cenário de exclusão social.

Tendo em vista a expansão dos segmentos surdos às demais áreas sociais, como o mercado de trabalho, é necessário incentivar a sociedade a lutar pela inclusão mediante a mudança comportamental, isto é, das percepções, as quais definem estes sujeitos no meio social. Consoante Jodelet (2014), a dimensão psicossocial contribui na perpetuação de formas e

experiências excludentes. Logo, é primordial tencionar o debate pela inclusão do referido grupo nos estabelecimentos de ensino regulares e nos demais locais da vida comum.

Um dos caminhos para a superação das barreiras atitudinais e comunicacionais está na educação a longo prazo, focada tanto no conhecimento científico quanto popular, a respeito da cultura surda e seus elementos. Frequentemente, os artefatos que compõem esta cultura acabam sendo representados de modo estigmatizante. O caso mais simbólico refere-se à ridicularização da língua brasileira de sinais, comumente foco de chacotas e brincadeiras vexatórias. As informações disseminadas no meio acadêmico e no interior das comunidades surdas podem contribuir para alterar as percepções dos integrantes da sociedade, em relação aos surdos e as suas características particulares, inibindo ações que exponham os ditos sujeitos a episódios discriminatórios.

Por este ângulo, a investigação dos estudos culturais surdos, na perspectiva dos direitos humanos, pretende a modificação desta realidade. O compartilhamento do pensamento científico e do saber popular acerca dos principais artefatos caracterizadores de tal segmento leva os indivíduos a produzir na mente novas classificações e categoriais dos surdos e da surdez, equivalentes à diferença e não mais a deficiência, incapacidade e anormalidade.

Neste sentido, a produção do conteúdo explicativo sobre os aspectos culturais e linguísticos das pessoas surdas deve, essencialmente, contemplar os saberes populares transmitidos no interior das comunidades surdas. À vista disso, torna-se essencial consultar e trocar experiências com aqueles que sofreram diretamente e tiveram seus direitos violados ao longo do contexto histórico e social evidenciado.

Segundo Abric (2001) a transformação das representações individualizadas pode acontecer de acordo com os fatos sociais e históricos em vigor. Neste sentido, as representações da surdez alusiva à deficiência auditiva poderão ser alteradas tendo por via a incorporação no meio social dos sentidos e ideias correspondentes às diferenças dos sujeitos surdos. Estas percepções, fundamentadas também na promoção e garantia dos direitos humanos, possibilitam a superação da crença na anormalidade e na incapacidade, tão presente nos ambientes coletivos. Desse modo, a mudança de referencial nas escolas poderá fazer com os agentes pensem e invistam nas potencialidades dos seus alunos surdos e não mais foquem na perda auditiva e consequente ideia de fracasso.

Nesta acepção, apoia-se, em conformidade com a agenda internacional, que todos possam ter acesso à educação de qualidade no interior da mesma sala de aula, sem restrições. Este feito desafiador, porém, realizável, tenciona atribuir à escola — contemplando todos os agentes que nela atuam — e aos membros da sociedade o papel de reformular as percepções e

crenças incapacitantes. Outrossim, tende a afastar os modelos de ensino excludentes e ampliar os horizontes para além dos padrões educativos impostos há décadas.

Conhecer os artefatos culturais e a legislação estabelecida em prol do citado grupo suscita nos professores a utilização de outro referencial que não o da deficiência e o estabelecimento do diálogo contínuo entre os docentes do ensino regular e especial. As crenças pautadas no antagonismo entre as duas áreas devem ser superadas, conquanto os sistemas educativos internacionais deixem clara a ideia de colaboração entre os atores que compõem o cenário escolar. O compromisso na educação comum e na especial é a atuação concomitante dos seus profissionais na inclusão e no desenvolvimento dos alunos surdos.

Todavia, a apreensão do conteúdo a respeito da cultura surda e seus elementos em nada retira a responsabilidade dos gestores escolares em procurarem meios que ensejem a eliminação das barreiras comunicacionais e, especialmente, as atitudinais. Para tanto, necessitam incorporar nas suas ações medidas reais de acessibilidade, priorizando o campo visual e a contratação dos intérpretes em Libras, visto que este direito está regulamentando há mais de dez anos no Brasil. Desse modo, atuarão colaborativamente junto aos demais participantes no processo educacional inclusivo.

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

É notório lembrar que esse grupo lutou durante anos em meio a períodos de silenciamento e repressão pelo direito de se expressar. Neste sentido, torna-se essencial debater e refletir o processo educativo inclusivo atualmente apresentado sob a percepção dos sujeitos surdos, criando, assim, oportunidades para a transformação da realidade excludente.

As representações da surdez e do sujeito surdo podem ser transformadas mediante um longo caminho de difusão das diferenças e da promoção dos direitos humanos no meio social, sobretudo no que concerne à eliminação das ações e atitudes discriminatórias e estigmatizantes em desfavor deste segmento. Deste modo, não basta apenas assegurar em lei os direitos de acessibilidade, mas, prioritariamente, criar um ambiente favorável à interação entre surdos e ouvintes. Nesta 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. De fato, são nas singelas atitudes que se vê a alteração das percepções humanas.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. **Prácticas Sociales y Representaciones**. Trad. José da Costa Chevel e Fátima Flores Palacios. Cidade do México: Ediciones Coyoacán, 2001.
- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais das suas professoras**. 2007. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3685>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- ALMEIDA, Sabrina Araújo de; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Inclusão educacional nas representações sociais de professores e estudantes de magistério. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 29-38, jan./jul. 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Almeida_%26_Naiff.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.
- AMARO, Daniel. Quase 10 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva. **Edição do Brasil**, Belo Horizonte, 08 jun. 2017. Disponível em: <http://edicaodobrasil.com.br/2017/06/08/quase-10-milhoes-de-brasileiros-possuem-deficiencia-auditiva/>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE BELÉM. **Página Inicial**. Belém, 06 abr. 2020. Facebook: associacao.asbel. Disponível em: <https://www.facebook.com/associacao.asbel/>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BARBOSA, Marily Oliveira; VITORINO, Anderson Francisco; DIAS, Andreia Bezerra. Um contexto de inclusão escolar de estudantes surdos em escolar regular no sertão alagoano. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 176-192, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016176>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BITTENCOURT, Zélia Z. Lourenço de Camargo. MONTAGNOLI, Ana Paula. Representações sociais da surdez. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 40, n. 2, p. 243-249, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/322>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 1, de 2021**. Aprova o texto da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, adotada na Guatemala, por ocasião da 43ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, em 5 de junho de 2013. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-304416057>. Acesso em: 20 set. 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. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 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. 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. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 9.522, de 8 de outubro de 2018. Promulga o Tratado de Marraquexe para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraquexe, em 27 de junho de 2013. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2904/lei-n-4.024>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

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

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

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

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

BRASIL. Ministério do Turismo. **Estudo do perfil do turista pessoa com deficiência**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://web.archive.org/web/20181222203830/http://www.turismo.gov.br/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Estudo_do_perfil_do_turista_pessoa_com_deficixncia_set2013.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 2.040 de 2011**. Acrescenta art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em todas as etapas e modalidades da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2011. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=515874>. Acesso em 03 de maio de 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 3.803 de 2019**. Institui a Política Nacional para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas. Brasília, DF: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137500>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 5.357**. Medida Cautelar. Lei 13.146/2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ensino Inclusivo. Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Indeferimento da medida cautelar. Relator: Min. Edson Fachin, 09 de junho de 2016. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4818214>. Acesso em 15 ago. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6.590**. Referendo de medida cautelar em ação direta de inconstitucionalidade. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ato normativo que inova no ordenamento jurídico. Densidade normativa a justificar o controle abstrato de constitucionalidade. Cabimento. Artigo 208, inciso III, da Constituição Federal e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Educação inclusiva como paradigma constitucional. Inobservância. Medida cautelar deferida referendada. Relator: Min. Dias Toffoli, 21 de dezembro de 2020b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>. Acesso em 03 maio 2021.

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. Assegurando o gozo dos direitos em condições de igualdade: direitos humanos das pessoas com deficiência: contexto geral. *In*: BELTRÃO, Jane Felipe *et al.* (coord.). **Direitos humanos dos grupos vulneráveis**: manual. [S.l.]: DHES, 2014, p. 73-87. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/474>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CANÇADO, Taynara Candida; SOUZA, Rayssa Silva de; CARDOSO, Caun Braga da Silva. Trabalhando conceito de vulnerabilidade social. *In*: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 19., São Paulo, 2014. **Anais [...]**. São Paulo: ABEP, 2014. Disponível em: http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-10-45-499-410.pdf. Acesso em: 03 maio 2020.

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

CASAL, João Carlos Vieira. FRAGOSO, Francisca Maria Rocha Almas. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**. v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CAXIAS DO SUL. Câmara Municipal. **Lei n.º 8.422, de 03 de setembro de 2019**. Institui o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na rede municipal de educação para pessoas surdas e ouvintes, além de garantir o acesso dos pais de alunos às instituições de ensino, e dá outras providências. Caxias do Sul: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/lei-ordinaria/2019/843/8422/lei-ordinaria-n-8422-2019-institui-o-ensino-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-na-rede-municipal-de-educacao-para-pessoas-surdas-e-ouvintes-alem-de-garantir-o-acesso-dos-pais-de-alunos-as-instituicoes-de-ensino-e-da-outras-providencias?q=8.422>. Acesso em: 10 set. 2020.

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

CRISTIANO, Almir. Dia Nacional da Libras. **Libras.com.br**, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.libras.com.br/dia-nacional-da-libras>. Acesso em: 05 maio 2021.

CRISTIANO, Almir. Setembro Azul. **Libras.com.br**, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www.libras.com.br/setembro-azul>. Acesso em: 06 maio 2021.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O Direito à Diferença**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

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

FRANÇA, Thiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550>. Acesso em: 04 maio 2020.

FRAZÃO, Natalia Francisca; LODI, Ana Claudia Balieiro. Associação de Surdos de São Paulo e a defesa pelos direitos linguísticos dos surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38332>. Acesso em: 11 nov. 2019.

GALERY, Augusto (org.). **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

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

GOFFMAN, Erving. **A Representação do eu na vida cotidiana**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015.

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**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

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

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 53-72.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **Artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 55-68.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. *In*: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina; LOPES, Manuel José (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

JUSTIÇA condena diretor de escola que recusou aluno com deficiência em Paulínia. **G1 Campinas e Região**, Campinas, 15 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/02/15/justica-condena-diretor-de-escola-que-recusou-aluno-com-deficiencia-em-paulinia.ghtml>. Acesso em: 06 maio 2021.

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

LIMA, Carolina Alves de Souza. **Cidadania, Direitos Humanos e Educação**: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21. São Paulo: Almedina, 2019.

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

LODI, Luís Fernando Balieiro. **A Inclusão Social do Surdo**. 2004. 148f. Tese (Doutorado em Direito) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **A pesquisa nas ciências sociais e no direito**. Pará: Editora Cultural Brasil; UFPA/NAEA, 2018.

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.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In:* MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29-41.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In:* RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 183-210.

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.

MEDEIROS, Ângelo. TJ mantém condenação de diretora de escola que negou matrícula a aluno surdo. **Tribunal de Justiça de Santa Catarina**, Florianópolis, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/imprensa/-/tj-mantem-condenacao-de-diretora-de-escola-que-negou-matricula-a-aluno-surdo?inheritRedirect=true>. Acesso em: 06 maio 2021.

MENOS de 15 % dos dispositivos do PNE devem ser cumpridos até 2024, indica novo balanço. **De olho nos planos**, São Paulo, 25 de junho de 2021. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/balanco-pne-2021/>. Acesso em: 01 set. 2021.

MONTEIRO, Ana Paula Lima; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Professor auxiliar na educação inclusiva das pessoas com deficiência: direito e justiciabilidade. *In:* Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), 28., Belém, PA, 2019. **Anais [...]**. Belém, PA: CONPEDI, 2019, p. 179-197. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/048p2018/6tx47axf/6GXuuFr1J7UA5uEI.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

MONTEIRO, Ana Paula Lima; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Educação na era digital: acesso e inclusão das pessoas com deficiência em tempo de pandemia. *In:* Seminário Internacional de Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 6., São Paulo, 2020. **Anais [...]**. São Paulo: UNISAL, 2020. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/direito/semidi/ANAIS_SEMIDI.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

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.

NOVAES, Edmarcus Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

O BOTICÁRIO. **Cultura Surda**, 10 out. 2019. Disponível em: <https://culturasurda.net/2019/10/10/o-boticario/>. Acesso em: 03 maio 2020.

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.

OMS; BANCO MUNDIAL. **Informe Mundial Sobre La Discapacidad**: resumen. Genebra: OMS, 2011. Disponível em: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1. Acesso em: 24 jun. 2020.

ONU. Assembleia Geral. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: ONU, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

ONU. Assembleia Geral. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Nova Iorque: ONU, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 20 dez. 2020.

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

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

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

PLATAFORMA Agenda 2030. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

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

PROMOTORIA recomenda que escola privada matricule aluno surdo. **Inclusive**: inclusão e cidadania, 06 de fevereiro de 2012. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/21986>. Acesso em: 21 jul. 2021.

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

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.

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

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão, parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e Processo de Escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RjBWLpcthPxmLwyJjxhRVBH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2020.

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

STOKOE, William C. **Sign Language structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese (doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 22 ago. 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**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

THOMA, Adriana da Silva. KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdo no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, maio/ago. 2010, p. 107-131. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1603/1486>. Acesso em: 17 mar. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 set. 2020.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 10 set. 2020.

UNESCO. **2020 Global Education Monitoring Report**. Inclusion and Education: All means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://gem-report-2020.unesco.org>. Acesso em: 10 set. 2020.

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.

VENDEDORA surda grava discriminação de colegas e procura a polícia. **Balanco Geral**, 14 de junho de 2021. Disponível em: <https://recordtv.r7.com/balanco-geral/videos/vendedora-surda-grava-discriminacao-de-colegas-e-procura-a-policia-14062021>. Acesso em: 21 jul. 2021.

VERAS, Maura. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 29-53.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 17-28.