

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS INCLUSOS: UMA ANÁLISE REPRESENTACIONAL

Eliane Cristina de OLIVEIRA
Universidade Estácio de Sá

Edna Maria Querido de Oliveira CHAMON
Universidade de Taubaté; Universidade Estácio de Sá

Patrícia Ortiz MONTEIRO
Universidade de Taubaté; Universidade Estácio de Sá

Resumo

A pesquisa aborda uma experiência de inclusão de surdos em uma escola do ensino regular. Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e tem como objetivo geral investigar as representações sociais de professores sobre o trabalho docente na educação bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa) para estudantes surdos inclusos. Metodologicamente procedeu-se a uma abordagem quali-quantitativa do tipo exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Contou-se com uma amostra por adesão e 40 docentes foram entrevistados. Os dados levantados pelas entrevistas foram tratados por meio do software IRaMuTeQ. Posteriormente, foram submetidos à análise de conteúdo conforme proposto por Bardin. Foi possível apreender que os docentes compreendem a centralidade do papel da Libras e da cultura surda no processo educativo dos estudantes surdos e não relegam a Libras à condição de recurso. Assim, os docentes revelaram desconforto em relação a não saber se comunicar com os surdos por meio da Língua de Sinais. Neste sentido, os profissionais que atuam na escola experimentam a incompletude, que até pouco tempo era (ou ainda é) atribuída aos surdos, devido à ausência da audição e da oralização.

Palavras-chave: Bilíngue; Representação Social; Surdo; Trabalho docente.

TEACHING WORK IN BILINGUAL EDUCATION FOR INCLUDED DEAF STUDENTS: A REPRESENTATIONAL ANALYSIS

Abstract

The research addresses an experience of including deaf people in a regular school. It is based on Serge Moscovici's Theory of Social Representations and has the general objective of investigating the social representations of teachers about teaching work in bilingual education (Brazilian Sign Language - Libras/Portuguese Language) for included deaf students. Methodologically, an exploratory and descriptive quali-quantitative approach was carried out, developed through the application of questionnaires and semi-structured interviews. A

convenience sampling method was used. The data collected from the interviews were processed using the IRaMuTeQ software and subsequently, they were submitted to content analysis as proposed by Bardin. It was possible to apprehend that the teachers understand the central role of Brazilian Sign Language (Libras) and Deaf culture in the educational process of deaf students and do not relegate Libras to the status of a resource. Thus, teachers expressed discomfort in not being able to communicate with deaf students through Sign Language. In this sense, professionals working at the school experience incompleteness, which until recently was (or still is) attributed to deaf individuals, due to the absence of hearing and oralization.

Keywords: Bilingual; Social Representation; Deaf; Teaching Work.

EL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE PARA ALUMNOS SORDOS INCLUSIVOS: UN ANÁLISIS REPRESENTACIONAL

Resumen

La investigación aborda una experiencia de inclusión de personas sordas en una escuela regular. Se basa en la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici y tiene como objetivo general investigar las representaciones sociales de los docentes sobre el trabajo docente en la educación bilingüe (Libras/Lengua Portuguesa) para alumnos sordos incluidos. Metodológicamente se realizó un abordaje cuali-cuantitativo, exploratorio y descriptivo, desarrollado a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Se realizó una muestra por adhesión y se entrevistó a 40 profesores. Los datos recolectados por medio de las entrevistas fueron procesados mediante el software IRaMuTeQ. Posteriormente, fueron sometidos al análisis de contenido propuesto por Bardin. Fue posible aprehender que los profesores comprenden la centralidad del papel de Libras y de la cultura sorda en el proceso educativo de los estudiantes sordos y no relegan a Libras a la condición de recurso. Así, los docentes revelaron malestar con relación a no saber comunicarse con personas sordas a través de la Lengua de Señas. En ese sentido, los profesionales que actúan en la escuela experimentan la incompletitud, que hasta hace poco era (o aún es) atribuida a los sordos, por la ausencia de audición y oralización.

Palabras clave: Bilingüe; Representación Social; Sordo; Labor Docente.

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue em Libras e língua Portuguesa no Brasil é amparada pelo Decreto nº 5.626 de 22/12/2005 (Brasil, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras (Brasil, 2002). Por meio do bilinguismo (ensino de duas línguas), os estudantes com surdez têm garantido o direito de aprender Libras como primeira língua e aprender a Língua Portuguesa como segunda língua (Bolonhini; Costa, 2011; Lacerda et al., 2013).

Ao afirmar que é um dever garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes, as escolas e seus currículos escolares devem promover possibilidades de um aprendizado compartilhado e equitativo. Na medida em que cada pessoa é singular, ou seja, como cada um aprende de um jeito, as práticas na sala de aula devem flexibilizar e diversificar o processo de ensino e aprendizagem para contemplar as especificidades de cada estudante (Brasil, 2006).

Diante dessa constatação, entende-se que a implementação de um projeto¹ de escola bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa) com estudantes surdos matriculados no ensino regular em salas de aulas comuns e heterogêneas contempla as especificidades da educação dos surdos atendendo aos dispositivos legais que garantem uma educação bilíngue para essa comunidade linguística, o que se alinha a uma visão socioantropológica da surdez.

A concepção socioantropológica da surdez enuncia os surdos como um grupo pertencente a uma minoria linguística, que tem cultura e história próprias, e defende uma pedagogia específica para a educação das crianças surdas (Soleman; Bousquat, 2021).

Considerando essa concepção, é necessário cuidar das especificidades do processo educacional desse público no que diz respeito à centralidade dos aspectos linguísticos, desafio este que é ampliado no contexto inclusivo.

Com a consolidação da perspectiva de que “[...] o surdo é capaz de ter acesso a qualquer conhecimento por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, a proposta de educação bilíngue para os surdos tornou-se uma política de Estado implementada a partir das diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) desde 2002 (Nunes *et al.*, 2015, p. 539). Essas mudanças nos dispositivos legais resultaram das lutas e disputas nas quais as contribuições científicas eram apropriadas e significadas no campo da vida cotidiana. Assim, os dispositivos legais, por meio de pressões sociais, incorporaram resultados de pesquisas científicas em relação à surdez e a ser surdo (Lacerda *et al.*, 2013) e resultaram em

¹ “Para efeito de esclarecimento a palavra “projeto” refere-se a uma proposta diferenciada de ações educacionais que são realizadas concomitantes ao currículo básico do ensino regular, implantadas nas escolas da rede municipal de ensino. Para esta rede de ensino, todas as escolas com características diferenciadas são denominadas “Escola Projeto”. Para cada escola de projeto são encaminhadas regras específicas de carga horária de trabalho e de permanência de alunos na escola, bem como a diferenciação dos processos de atribuição realizados para o corpo docente efetivo, incluindo-se, especialmente nesta unidade escolar, os profissionais que atuarão diretamente com os alunos surdos” (Santos, 2013, p. 48-49).

dispositivos legais no âmbito do município de São José dos Campos (Lei nº 8117/2010 e Portaria nº 117/SME/2010). Para atender às demandas nacionais, houve necessidade de mudanças na organização da escola e em suas práticas pedagógicas.

É no quadro da discussão das políticas públicas que promovam o direito dos estudantes surdos a uma escolarização/educação de qualidade que esta pesquisa se insere e é na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012), em sua abordagem dialógica (Marková, 2006), que esta pesquisa se fundamenta.

O projeto bilíngue para surdos colocou os docentes e a equipe técnica pedagógica da unidade escolar pesquisada diante de algo desconhecido: o trabalho docente na educação bilíngue para estudantes surdos inclusos. As pesquisas teóricas no campo educacional para o surdo e os desdobramentos legais tomaram dimensão de um fato social que se enraizou na vida cotidiana da escola. Exigiu-se, portanto, um movimento na busca da compreensão de “uma ciência *do* real” (universo reificado) para uma “ciência *no* real” (universo consensual) (Moscovici, 2012), ou seja, a construção/reconstrução do trabalho docente no processo de inclusão de surdos.

O referido estudo tem como objetivo geral investigar as representações sociais de professores sobre o trabalho docente na educação bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa) para estudantes surdos inclusos, desenvolvido em uma escola de uma rede municipal de São José dos Campos.

O CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo tem como *locus* uma experiência de inclusão de crianças surdas em uma escola da rede regular de Ensino Fundamental público municipal de São José dos Campos, uma cidade de grande porte da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral de São Paulo, com população estimada de 737.310 pessoas e com indicadores socioeconômicos e sociais elevados (IBGE, 2021).

A unidade escolar pesquisada, doravante Escola Bilíngue Inclusiva², apresenta uma evolução do IDEB que superou, em 2019, as metas estabelecidas para a instituição pelo governo federal para o ano de 2021. Os resultados alcançados pela unidade escolar em 2019 foram de 6,9 nos Anos Iniciais e 5,4 nos Anos Finais. Esses indicadores estão abaixo dos dados da Rede Privada e da Rede de Ensino Municipal da qual a escola faz parte e acima em relação aos das demais esferas - Rede Estadual de São Paulo, Rede Municipal do Brasil, Estado e Brasil (INEP, 2021).

A Escola Bilíngue Inclusiva em 2021 contava com 788 estudantes matriculados no Ensino Fundamental, distribuídos em 15 turmas dos Anos Iniciais (Ciclo I), o que corresponde a uma média de 28,66 estudantes por turma e 12 turmas dos Anos Finais (Ciclo II), tendo em média 29,83 estudantes por turma. Desse modo, em 2021 a unidade escolar encontrava-se dentro da meta 2 do Plano Municipal de Educação de 2015 a 2025, Lei nº 9.298 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2015), que estipulou “[...] implantar, de forma progressiva, a redução do número de estudantes por classe, pactuando metas e estratégias entre as redes de ensino existentes, consolidando o número de 30 estudantes por sala e chegando a 25 estudantes em 2025”.

Em 2021, eram 67 os estudantes da Educação Especial na unidade escolar. Dentre eles, 22 estudantes surdos estavam matriculados no primeiro semestre do ano letivo de 2021, de acordo com os dados informados pela direção da Unidade Escolar.

Com a implementação do Projeto Bilíngue, desde 2011 o corpo docente da Escola Bilíngue Inclusiva foi mobilizado para estudar, refletir e construir um trabalho de intervenção pedagógica para a promoção da aprendizagem dos estudantes surdos. O contexto da educação dos surdos passou a fazer parte do cotidiano da unidade escolar, inaugurando temas, estudos e debates em relação aos surdos, o que forneceu, de forma crescente, elementos para reflexão coletiva e fundamentação da prática.

Assim, diferentes contextos estiveram presentes na realização do trabalho docente na educação bilíngue para surdos na unidade escolar pesquisada. O mais amplo refere-se à

² Para garantir o **anonimato** firmado pelas pesquisadoras nesta pesquisa, os nomes da unidade escolar e dos participantes da pesquisa são substituídos, respectivamente, por Escola Bilíngue Inclusiva e os sujeitos serão representados por meio de números.

Educação na Perspectiva Inclusiva, uma diretriz orientada internacionalmente e normatizada no sistema de educação nacionalmente. Por conseguinte, paulatinamente se consolidam, primeiramente internacionalmente, e depois nacionalmente, as pesquisas e discussões quanto à educação bilíngue para surdos, tanto nos meios acadêmicos como na comunidade surda, que resultaram em normativas para sua promoção no país.

Localmente, no município, normatiza-se a articulação da educação bilíngue dos surdos com a proposta de educação inclusiva já existente. Isso se efetiva por meio da implementação da escola pesquisada como escola referência (polo) para a educação bilíngue dos surdos na rede municipal de ensino e a instituição do Projeto de Educação Bilíngue para surdos da unidade escolar. Nesse Projeto garantiu-se a presença de profissionais para atuar como docentes interlocutores, de professores surdos e de formação continuada para os docentes na área da educação dos surdos na abordagem bilíngue, além de transporte para os estudantes surdos, que se deslocam de várias regiões da cidade.

As formações acompanhavam e fundamentavam a prática do trabalho docente na educação bilíngue com os surdos, e permitiam a reflexão sobre essa prática. A socialização das práticas cotidianas entre os docentes, o registro e o acompanhamento da aprendizagem dos surdos pelos professores possibilitaram a construção (pelos próprios docentes da escola) de um ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua (L2) para os surdos, norteado pela sequência didática. As parcerias entre os docentes da unidade escolar estenderam-se para Institutos de Ensino Superior do município, que apoiaram a produção de objetos educacionais digitais (OEDs) e do site da escola onde esses OEDs ficavam disponibilizados.

Da mesma forma, é necessário considerar o fato de a escola fazer parte de um município de grande porte, em uma rede de ensino pública municipal com recursos voltados para investimento em estrutura técnica, formativa e materiais e, principalmente, em tecnologia digitais. Além disso, os docentes apresentam formação acima da meta estabelecida pelo MEC (Brasil, 2014).

Todos esses aspectos dizem respeito a condições bastante específicas que, juntas, atuaram e movimentaram uma série de diferentes saberes que foram mobilizados no cotidiano da escola para atender à demanda de aprendizagem bilíngue dos surdos.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, a partir da compreensão proposta por Bauer e Gaskell (2002) de que as pesquisas qualitativas e quantitativas não são excludentes, pois não há quantificação sem qualificação e vice-versa. Em ambas as abordagens é crucial categorizar, interpretar e desvelar os sentidos por parte do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa. Somente a interpretação pode construir resultados relevantes, o que antes era reconhecido apenas em pesquisas quantitativas.

Trata-se de um estudo exploratório para aprofundar a familiaridade com o problema, e descritivo, para conhecimento das características dos fenômenos e suas relações (Gil, 2002). Na pesquisa descritiva e exploratória optou-se pela estratégia plurimetodológica, que consiste na utilização de várias técnicas, quer na obtenção, quer na análise dos dados (Pereira, 1997). São dois os elementos que explicam a necessidade dessa abordagem nas pesquisas em Representações Sociais (RS): o sistema teórico e o objeto de investigação. Esses elementos são caracterizados por múltiplas perspectivas, sendo imprescindíveis diferentes métodos e técnicas para que seja possível construir a compreensão do objeto de pesquisa em RS, abarcando sua totalidade e complexidade (ALMEIDA, 2005).

Do total de 49 docentes em exercício no ano letivo de 2021, obteve-se a adesão de 45, além de dez docentes que trabalharam na unidade escolar entre 2011 e 2020, totalizando 55 docentes, que constituíram o grupo de sujeitos da pesquisa para investigar as representações sociais de professores sobre o trabalho docente na educação bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa) para estudantes surdos inclusos. Foram obtidas respostas de 50 questionários e realizaram-se 40 entrevistas semiestruturadas, ao se considerar o critério de saturação proposto por Bauer e Gaskel (2002).

Apresentam-se aqui os resultados das entrevistas, sendo que 13 foram realizadas presencialmente na unidade escolar, *locus* desta pesquisa, e gravadas no *GOOGLE MEET*. A gravação das entrevistas, quer presencial, quer remotamente, foi realizada utilizando-se o recurso do *GOOGLE MEET*, devido à familiaridade (adquirida durante o período pandêmico) da pesquisadora com esse dispositivo. Todas as demais entrevistas foram realizadas de forma remota, via *GOOGLE MEET*, após agendamento prévio, conforme disponibilidade do

entrevistado. Os dados levantados pelas entrevistas foram inicialmente tratados pelo software IRaMuTeQ³, para posterior análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É na perspectiva dialógica proposta por Marková, que retoma o conceito de *themata* e incorpora aos conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS) o conceito de dialogicidade, em que esta pesquisa se fundamenta, para investigar as representações sociais de professores sobre o trabalho docente na educação bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa) para estudantes surdos inclusos.

Em diversos estudos das representações sociais (RS) busca-se saber como uma teoria científica (específica) é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum, e como se constrói um significante (geral). Em sentido mais amplo, as RS alimentam-se, não somente das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas. É nesse quadro de identificação do papel ativo do sujeito e da importância do contexto social que reside a inovação trazida pelo conceito de RS de Moscovici (Vala, 2003).

As RS são criadas no interior das dinâmicas de comunicação, nas conversações diárias (Palmonari, 2009), como um fenômeno característico da sociedade contemporânea, “[...] na qual os meios de comunicação de massa passaram a promover uma ampla diversidade de socialização de todas as formas de conhecimento” (Sá, 2011, p. 588).

Como fenômenos observáveis – que circulam nos discursos, são veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, e cristalizam-se nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais –, as RS tornaram-se objeto central nas ciências sociais e humanas. Nesses campos de pesquisas reconhece-se que os pressupostos das RS possibilitam contribuições singulares para o estudo das práticas profissionais na educação, na política e na saúde (Marková, 2017).

³ Entre os diferentes softwares disponíveis para trabalhar a corpora textual, destaca-se, conforme descrito por Justo e Camargo (2013) e Camargo e Justo (2014), o IRaMuTeQ, que possibilita análises sofisticadas, além de ser aberto e gratuito e ter adaptação para a língua portuguesa. Seu uso viabiliza diferentes tipos de análises de dados textuais: lexicográfica, com lematização e cálculo de frequência; multivariada com classificação hierárquica descendente; pós-fatorial de correspondência; de similitude. Isso porque organiza e apresenta os vocábulos de forma compreensível e visualmente, com representações gráficas.

A TRS, como teoria do conhecimento social, é conhecimento em comunicação, ou seja, em ação-dialógica. Marková (2006) estabeleceu que o elo entre dialogicidade e pensamento são as RS, demonstrando que pensar e comunicar são processos ativos e mútuos. A dialogicidade, condição indispensável da mente humana, é definida por ela como:

[...] a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos de Alter. [...] Pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem em comunicação. [...] Não importa se rápida ou lenta, a mudança, ao contrário da estabilidade, é a pressuposição na qual esta teoria do conhecimento social será construída (Marková, 2006, p. 15).

Portanto, a dialogicidade envolve tensão, comunicação e mudança, constituindo, para a autora, a base teórica da comunicação na TRS. Considera ainda que a capacidade dos seres humanos para se comunicar está enraizada na cultura, na história e na linguagem.

A tensão das oposições, ao ser confrontada nas interações, configura-se como o ponto/aspecto/elemento que liga a tríade dialógica (Alter-Ego-Objeto) ao conceito de *themata* na TRS. Portanto, “[...] é o estudo dessas tensões que constitui o desafio e a especificidades da psicologia social” (Marková, 2017, p. 361).

Para Moscovici, os fenômenos que podem ser tratados como RS são *themata*, ou seja, “[...] um conjunto de concepções gerais, de ideias-força enraizadas na memória coletiva de um grupo social; elas normalmente implicam numa oposição entre duas ou três noções que dão lugar à formação de representações diferentes e ativação de conflito de ideias” (Palmonari, 2009, p. 40). A introdução do conceito *themata* na TRS ocorreu a partir dos anos 1990 (Marková, 2006).

As antinomias referem-se a dois componentes criados conjuntamente, pois a imagem de fundo de uma evoca o seu oposto, constituindo-se em complementariedades integrais de forma sequencial e simultânea. Quando as antinomias alcançam a esfera do debate público, tornam-se *themata*. Isso explica por que, mesmo o pensamento sendo de natureza antinômica, nem todas as antinomias tornam-se *themata* (Marková, 2006). Somente com antinomias tematizadas é que podem gerar as RS sobre o fenômeno focalizado no debate público.

Por pertencerem à cultura, *themata* caracterizam-se como um elemento de memória, uma referência, disponíveis em diferentes repertórios, que guiam e organizam o pensamento socialmente compartilhado entre Ego e Alter (Bastos; Ribeiro, 2020) sobre, por exemplo, a exclusão/inclusão, deficiente/diferente, ouvinte/surdo, oralizar/sinalizar.

Em síntese, Marková (2006) considerou duas características do pensamento: ele é dialógico e antinômico. Neste sentido, a TRS, como expressão do conhecimento social, refere-se ao conhecimento em comunicação, portanto em ação-dialógica, que requer contemplar o Alter-Ego e o Objeto de conhecimento como elementos em dinâmica pela tensão, constituindo assim a tríade dialógica como um todo orgânico, uma unidade em funcionamento.

Nesta pesquisa interessa levantar os conhecimentos culturalmente compartilhados que foram tematizados pelos docentes em relação a seu trabalho na educação bilíngue de surdos e os conteúdos formados e transformados que geraram as RS em relação ao fenômeno em questão.

ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

Após a submissão do *corpus* de entrevistas ao *software* IRaMuTeQ, obteve-se formação de cinco classes representativas dos conteúdos das entrevistas, como apresentado na Figura 1: a classe 1, 15,8%; classe 2, 12,4%; classe 3, 24,8%; classe 4, 21 % e classe 5, 26%.

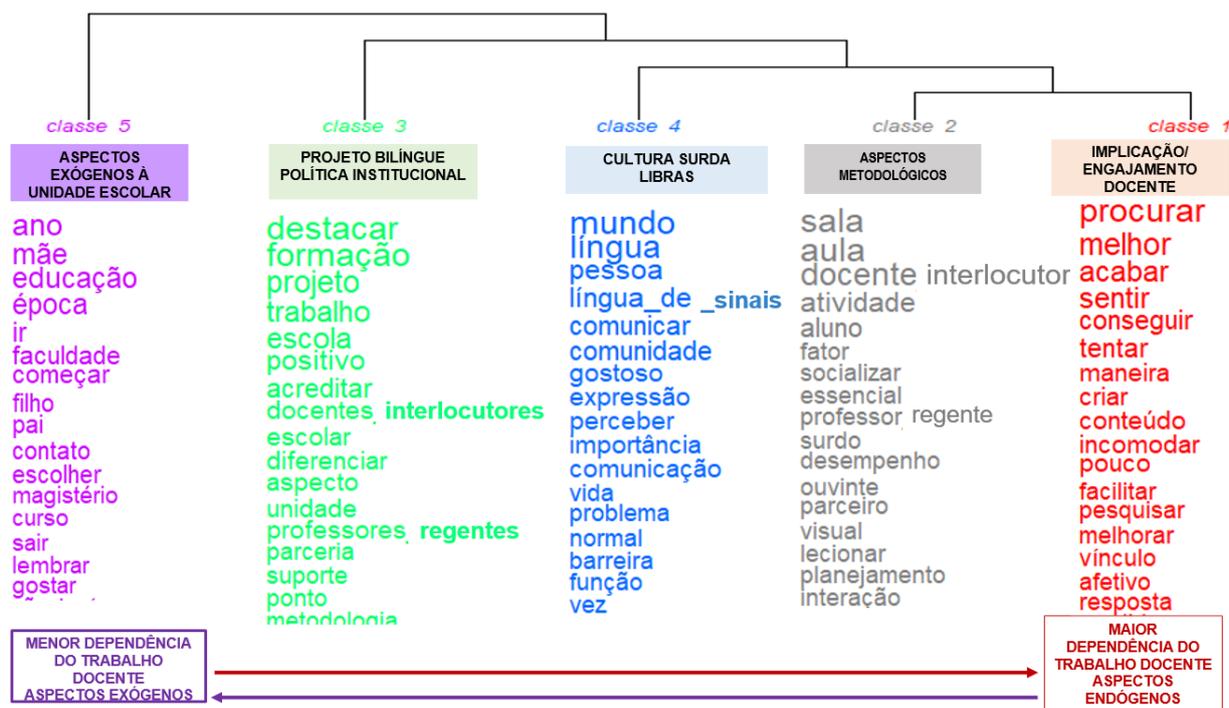


Figura 1- Dendrograma com as palavras estatisticamente mais significativas, as classes nomeadas e as relações de interdependências e responsabilização
Fonte: IRaMuTeQ, 2022.

As classes foram nomeadas de acordo com os sentidos expressos nos segmentos de textos (trechos nos quais as entrevistas são divididas). Foi possível, a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016) dos segmentos de textos de cada classe, nomear essas classes segundo os grandes temas nelas tratados.

As análises dessas cinco classes permitiram identificar as categorias presentes. A classe 1 refere-se às Implicações e ao Engajamento docente no trabalho com o ensino bilíngue dos surdos, que corresponde a aspectos articulados ao planejamento, conforme exemplificado nos extratos de fala⁴.

[...] e além disso, **procuro** apoio na própria comunidade surda, nos outros surdos para poder saber mesmo, não só o aperfeiçoamento de Libras, mas a cultura surda, que mudou muito ao longo do tempo (Sujeito 26).

[...] então acho que é um eterno aprendizado atender ao surdo não só aprender Libras, mas aprender a **melhor** maneira de ajudar e facilitar o aprendizado dele da língua portuguesa, o que uso sempre, **procuro** usar pedagogia visual (Sujeito 26).

⁴ Os fragmentos relatados pelos Sujeitos da pesquisa estão sendo reproduzidos de acordo com a sua fala.

A classe 2 refere-se aos Aspectos Metodológicos que são vivenciados em aula, às atividades propostas que contemplem as necessidades de aprendizagem dos estudantes, como a sequência didática (SD) e à pedagogia visual (PV). A classe 2 corresponde à execução da ação pedagógica. As Classes 1 e 2 estão bem próximas, pois se referem ao professor e seu engajamento no planejamento (Classe 1) e à realização das atividades com os estudantes, em sala de aula (Classe 2), ou seja, aos processos interativos da execução pedagógica voltadas à aprendizagem.

*[...] destaco a integração dos surdos com a **sala** os surdos se sentem muito bem também na **sala de aula** acho que os surdos se sentem inseridos os surdos gostam de ir na frente e contar (Sujeito 13).*

*[...] procuro fazer, quando tenho aluno surdo em **sala** tem toda essa questão da pedagogia visual dentro da **sala** e desenvolver um trabalho muito lado a lado com a **docente interlocutora** (Sujeito 39).*

*[...] tínhamos dias da semana que deixávamos uma hora específica para poder fazer uma **aula** de libras com a **docente interlocutora** dentro de **sala** porque as outras crianças também gostam (Sujeito 39).*

Na sequência, conforme a Figura 1, temos a classe 4, que corresponde à Cultura Surda/Libras e aponta os aspectos fundamentais que devem ser contemplados no trabalho docente com os surdos. Quanto mais presentes a comunidade surda e os elementos de sua cultura, mais potencializado é o processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

*[...] positivo no trabalho da escola bilíngue é você entender a **língua** do surdo é você entrar no **mundo** do surdo não é o surdo que entra no nosso **mundo** isso é positivo (Sujeito 10).*

*[...] temos que fazer todo o trabalho de apropriação de aquisição da **língua** e isso junto ensinando a língua portuguesa, então é um desafio, mas é um desafio gostoso porque é a **língua** dos surdos então quando eles vão se apropriando é tudo mais fácil vai sendo gratificante percebe (Sujeito1).*

A classe 3, do Projeto Bilíngue e Política Institucional, refere-se aos elementos estruturais do projeto e à política institucional, ou seja, aos profissionais específicos para atuar nos projetos, como docentes interlocutoras, professor surdo e professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os surdos, no contraturno. Além dos profissionais, há referências a formações externas e a formações internas, realizadas por

especialistas da área na escola e por profissionais da escola. Essa categoria refere-se ao conjunto de ações estabelecidas pela Secretaria de Educação do Município, que buscou dar suporte para o trabalho docente na inclusão dos surdos na unidade escolar.

*[...] é o primeiro lugar que vejo nessa modalidade é aqui onde **trabalho**, como **positivo destaque** o que é pensado para os surdos, a **formação** dos professores, a sequência didática que é todinha pensada para eles (Sujeito 2).*

*[...] o que **destaco** como mais positivo é essa questão da análise da prática, a transposição teórica, da **escola** ter esse olhar para a **formação** do professor que é fundamental, que é um público alvo muito específico que exigiu isso (Sujeito 12).*

A classe 5, que aborda os elementos externos à escola, é denominada Aspectos Exógenos à unidade escolar. Esses aspectos exógenos são: as razões para a escolha da profissão docente; a falta da continuidade do projeto (municipal) no ensino médio (estadual); o papel das igrejas na disseminação da Libras; o primeiro contato dos docentes com surdos ter sido na Escola Bilíngue Inclusiva; os pais dos alunos surdos não se comunicarem em Libras em casa e não conseguirem apoiar e acompanhar a vida escolar desses estudantes. Os aspectos exógenos podem funcionar como obstáculos ao processo de ensino aprendizagem ou como seus potencializadores, a depender da forma como incidem sobre o processo.

*[...] não existe uma escola da prefeitura que é raríssimo vá ter ensino médio então quando o surdo sai de uma escola bilíngue ele vai ter uma estrutura base para continuar nos **anos** posteriores, ele vai para rede estadual (Sujeito 15).*

*[...] meu primeiro **contato** com os surdos foi na pastoral dos surdos em 2007 quando fui convidada para participar (Sujeito 8).*

*[...] Meu primeiro **contato** com surdo foi na escola bilíngue, com surdo, **contato** de poder se comunicar foi na escola bilíngue (Sujeito 34).*

Compreender essas classes e a maneira como seus conteúdos tensionam e interagem é fundamental para apreender as Representações Sociais.

Os estudos em representação social consideram os participantes e seus contextos socioculturais como interdependentes (Marková, 2017). A configuração do conjunto de textos nestas cinco classes, organizados para análise, permite constatar uma relação de maior ou

menor interdependência e responsabilização pelo trabalho docente. Quanto mais próxima da classe 1, mais centradas as falas estão no trabalho docente (Figura 1). Quanto mais próximo da classe 5, mais descentralizado do trabalho docente. Em outras palavras, envolvendo outros sujeitos e aspectos para além da relação direta estudante-professor: comunidade surda, equipe técnica da Secretaria de Educação e dispositivos legais, família e universidade.

A Figura 2 sintetiza, a partir das entrevistas dos docentes, os aspectos encontrados e organizados nas classes sobre o trabalho docente na educação bilíngue de surdos inclusos em relação ao trabalho realizado na unidade escolar pesquisada, considerando todas as classes.

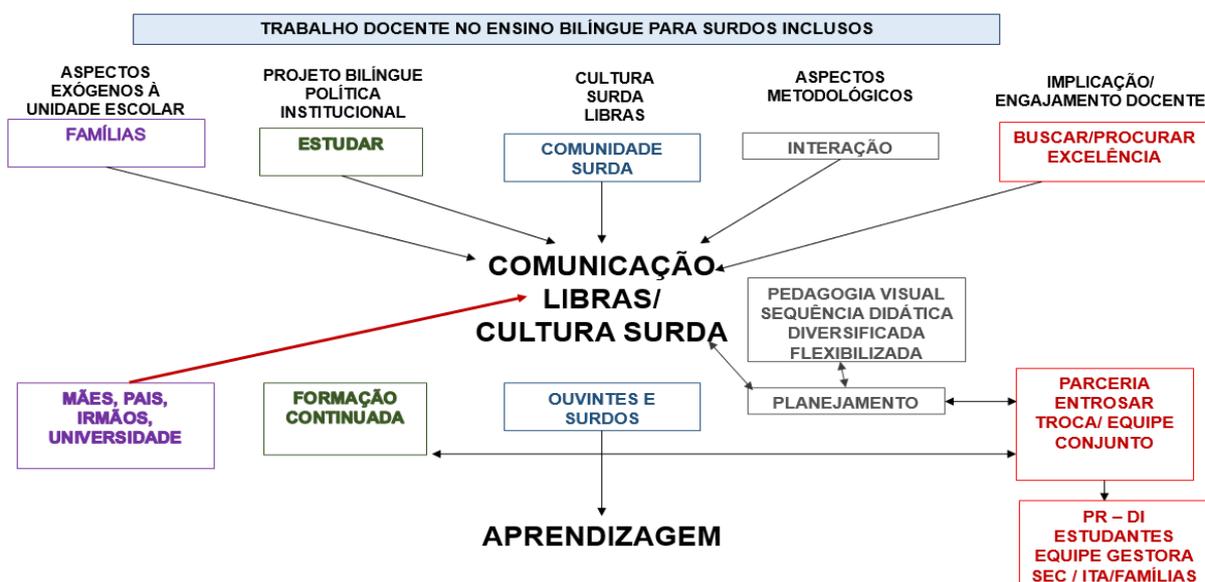


Figura 2- Aspectos Sobre O Trabalho Docente No Ensino Bilíngue Para Surdos Inclusos
Fonte: Elaborada Pelas Pesquisadoras.

A busca por um trabalho de qualidade, a garantia da interação com os estudantes surdos, a comunidade surda presente na escola, a necessidade de estudar e as famílias são os aspectos que, para os docentes, somente podem ser alcançados e plenamente realizados se houver comunicação e, portanto, o domínio da Libras.

Observa-se na Figura 2 que esses aspectos têm a Comunicação/Libras/Cultura Surda como elemento que os articula e que constitui a condição necessária para o exercício da prática docente com os surdos. Assim, a plena inclusão dos surdos e, portanto, sua aprendizagem, somente é possível garantindo-se a comunicação, que se dá pela Libras, que

é a primeira língua (L1) para os surdos, segundo a abordagem bilíngue. A compreensão por parte dos docentes da centralidade da Libras como L1 no processo de ensino com os surdos e a língua portuguesa como segunda língua (L2) corresponde ao aspecto que os teóricos da área defendem como condição imprescindível para uma efetiva educação desse público. É muito difícil que esse aspecto seja contemplado nas experiências de inclusão escolar dos surdos no geral (Nunes *et al.*, 2015; Ramos; Hayashi, 2019; Silva; Pereira, 2003).

Segundo Marková (2017), a transformação do conteúdo do conhecimento, questão central para Moscovici, ocorre nas relações de comunicação. Assim, compreende-se que o comunicar-se traz a possibilidade do novo, da inovação.

Nesse sentido, a inconclusão e a busca de inovação, acentuadas como processo coletivo de troca entre os profissionais na escola, podem ser constatadas na produção das sequências didáticas e dos objetos educacionais digitais, sempre garantindo a presença da Libras e dos recursos visuais.

*[...] a sequência didática daqui da escola bilíngue, o **trabalho** desta troca para construir a sequência didática e que está sendo construída constantemente acho que é o que mais diferencia (Sujeito 1).*

*[...] é a **construção coletiva** mesmo, do **trabalho** da sequência didática (Sujeito 28).*

Os enunciados dos sujeitos 1 e 28 revelam a construção permanente de um espaço de troca, de parcerias e de trabalho coletivo, ou seja, a construção de uma comunidade.

O estar junto não é algo que já está lá, a priori, ou que emerge já pronto na vida social. O estar junto é um longo e laborioso processo que necessita ser construído; ele é uma conquista. O estar junto e a ação conjunta impõem a necessidade de comunicar-se e de alcançar o entendimento, de construir uma linguagem, de formar grupos e dividir tarefas, de conhecer o Outro e expor-se ao Outro. No coração da comunidade está, portanto, a construção de espaços intersubjetivos que configuram não apenas a identidade do Eu, mas também um conjunto de relações intercoordenadas que produzem fenômenos como a comunicação e o diálogo, as identidades sociais, a memória social, a vida pública e, ligado a todos esses, os saberes sociais (Jovchelovitch, 2011, p. 128).

Na Figura 3 é possível observar essas relações de interdependência na realização do trabalho docente. É importante compreender que a interdependência se apresenta tanto em relação às pessoas envolvidas no processo de educação bilíngue dos surdos inclusos na

O excerto do sujeito 33 coloca em evidência a dimensão de formação docente como prática social (Chamon, 2014) e as tensões presentes em seu fazer cotidiano, que advém da

[...] capacidade humana para a crítica, para corrigir os erros, para aprender sobre as ruínas de seus enganos pregressos e com a experiência dos outros, em comunicação, reflexão e autocrítica que fornece tanto o antídoto para o isolamento e a solidão [...] como, ao mesmo tempo, os elementos para o crescimento e desenvolvimento de todos os saberes. (Jovchelovitch, 2011, p. 298).

Essas tensões são produzidas nas relações conjuntas, portanto em um movimento contínuo que resulta das diferentes interações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento – mundo reificado. Nesse contínuo, o senso comum e o conhecimento científico enriquecem-se mutuamente.

A experiência escolar trata do cerne das questões em Representações Sociais, do movimento contínuo do pensamento do senso comum para o conhecimento científico e do modo como este é apreendido no pensamento cotidiano (Marková, 2017). Mais do que isto, considerar o conhecimento do senso comum é importante para que se estabeleçam condições de compreensão do conhecimento reificado, como herança cultural a que todos têm direito de conhecer e por cuja efetivação a instituição escolar é responsável. Em outras palavras, compreender as transformações que ocorrem quando o conhecimento científico é incorporado à sociedade é importantíssimo para o campo educacional, uma vez que, além de permitir a compreensão do contexto cultural (considerando a escola/bairro/cidade/país), também possibilita compreender o que é obstáculo à compreensão do universo reificado.

Os docentes, ao afirmarem que procuram realizar um trabalho que melhor atenda às necessidades de aprendizagem dos surdos, destacam o olhar individual e o papel da comunicação. Esta comunicação refere-se à troca (parceria) entre os professores regentes de sala (PR) com as docentes interlocutoras (DI) e demais docentes com diferentes tempos de experiência no projeto da escola bilíngue. Isso corresponde ao aspecto metodológico e didático da ação docente no ensino bilíngue para os surdos, que precisa contemplar a comunicação com os estudantes surdos e entre os estudantes surdos e ouvintes (socializar).

[...] toda essa questão da pedagogia visual dentro da sala e desenvolver um trabalho muito lado a lado com a docente interlocutora. Tínhamos dias da semana que deixávamos uma hora específica para poder fazer uma aula de Libras com a docente

interlocutora dentro de sala, porque as outras crianças também gostam. Então por exemplo, se íamos fazer alguma atividade em grupo, não procurar colocar apenas surdo com surdo e ouvinte com ouvinte, mas também misturar os surdos com os ouvintes para ter esse trabalho, essa construção melhor do processo de educação deles. (Sujeito 39).

Há preocupação dos docentes com a falta de comunicação dos estudantes surdos no seio familiar, pois eles são, em sua maioria, filhos de pais ouvintes. A fala do docente (Sujeito 1) confirma a conclusão de Campos (2017) em relação ao fato de a família ocupar o lugar de ausência na interação em Língua de Sinais, o que não contribui para o desenvolvimento linguístico da criança surda.

[...] Acho que o ensino da Libras, desde pequenininho, para família também, porque é difícil quando a gente trabalha só a criança e chega em casa e não tem essa troca. Então uma das coisas que me veio na cabeça de primeiro é ensinar, ter uma forma de chegar na família, porque eu acho que é isso é o que falta. (Sujeito 1).

Ainda quanto à comunicação, embora o PR entenda o papel da DI na intermediação da comunicação, não reduz seu trabalho a interpretação, tampouco se exime da ação de buscar comunicar-se diretamente com os estudantes surdos. Uma das razões apontadas pelos professores regentes é a importância do vínculo com os estudantes surdos e de como eles se sentem valorizados quando observam o esforço do professor ouvinte e dos demais colegas de sala para aprender Libras. Observa-se que esse movimento, além do professor surdo dentro da escola, contribui para uma autoestima elevada dos surdos, que se sentem valorizados, acolhidos, pertencentes à escola, quando experienciam o PR e colegas ouvintes comunicando-se com eles, mesmo que de forma rudimentar.

Os docentes reconhecem que o conhecimento deles em Libras é bastante restrito e que deveria haver maior possibilidade de aprendizagem da Libras, tanto para os professores como para os demais estudantes ouvintes na escola, com profissionais contratados para esse fim. Apontam a necessidade de que a Libras circule mais na escola, em todos os ambientes, inclusive entre os funcionários.

Na educação dos surdos se pudesse mudar, todos os professores, toda comunidade escolar, o corpo docente da escola e funcionários ali da escola, tinham que saber Libras sim, pelo menos o básico para desenvolver o trabalho. (Sujeito 2).

O aspecto que precisa melhorar na educação dos surdos, precisa ter mais interação entre surdos e ouvintes. Isso precisa ser investido. [...] colocaria na grade curricular a aula de Libras, a disciplina de Libras [...] ia ser um diferencial que iria favorecer muito a interação entre surdos e ouvintes. (Sujeito 3).

Outro aspecto relevante em relação à Libras é que há o entendimento, por parte dos professores, de que conhecendo a Libras é possível se aproximar da forma como o aluno surdo pensa e compreende o mundo, além de aprender mais sobre a cultura surda. Esse conhecimento facilitaria a ação pedagógica, o planejamento de intervenções que considerassem a forma como esse aluno aprende e promoveriam uma aprendizagem mais significativa, tanto da língua portuguesa (L2 para os surdos) como dos conteúdos dos demais componentes curriculares. Os docentes revelam, além disso, compreender que saber se comunicar fluentemente com os surdos em Libras não substitui o DI, pois não é possível (ou recomendado) falar e sinalizar ao mesmo tempo, pois são duas línguas com estruturas diferentes.

[...] a presença do professor surdo, para que ele também possa, como ele mantém essa língua viva, tem muita experiência para levar para nós que somos ouvintes e professores, para levar para nós essa experiência para podermos nos aproximar mais dessa cultura e conseguir entendê-la, conseguir compartilhar com ela o nosso conhecimento. (Sujeito 40).

No relato docente (Sujeito 12) é possível constatar que obstáculos à compreensão da inclusão dos surdos por parte dos docentes são produzidos por quem deveria contribuir para sua efetivação. Os discursos presentes nos documentos oficiais, como no Plano Nacional de Educação Inclusiva, reduzem a Libras a um mero recurso de acessibilidade. A compreensão pelos docentes da Libras como uma língua que expressa uma cultura ultrapassa a compreensão limitada dos documentos oficiais sobre a questão.

As orientações que vinham do governo federal sempre foram ambíguas, hoje que estou estudando, estou podendo comparar mesmo, o próprio material produzido na época do Plano Nacional de Educação Inclusiva, ele subentende a Libras com se ela fosse só um recurso de acessibilidade, comparando por exemplo com um teclado, um braille. E não. A Libras é uma língua, tem toda uma questão cultural, uma questão linguística, que o pensamento do surdo é moldado dentro dessa comunidade surda, essa questão visual. (Sujeito 12).

Portanto, aprender Libras e Cultura Surda contribui para o desenvolvimento de sequências didáticas que contemplem as especificidades dos estudantes surdos. Geralmente,

as DI dão sugestões, incrementam as atividades planejadas pelos PR com imagens, sugestões de vídeos, esquemas que favoreçam a compreensão dos surdos. Esse aspecto é bastante destacado pelos docentes: o engajamento e o compromisso das DI em contribuir com a aprendizagem dos estudantes surdos, e não somente interpretar. Por esse motivo, os professores regentes relatam práticas de antecipar o planejamento às DI e ter feedback de sugestões, principalmente de imagens, para melhor compreensão dos surdos. Assim, os PR vão ampliando as possibilidades de trabalho, enriquecendo as atividades, o que é sentido como facilitador também para a aprendizagem dos ouvintes. De forma gradativa, a sequência didática e a pedagogia visual vão sendo incorporadas à prática docente com todos os estudantes: nas trocas cotidianas, em Horário de Trabalho Coletivo (HTC), nas formações, nos corredores, nas salas dos professores, de acordo com o proposto pelo projeto bilíngue da unidade escolar.

[...] as aulas sempre têm muitas imagens, as docentes interlocutoras estão sempre ajudando nesta questão, as docentes interlocutoras adaptam material, as docentes interlocutoras procuram até coisas a mais para gente acrescentar para poder fazer com que os surdos entendam. (Sujeito 5).

Hoje, lecionar para os surdos, eles para mim são iguais as outras crianças é tudo a mesma turma assim, trato inteiramente igual, tirando a parte que de quando vou preparar uma aula lembro de colocar mais imagens porque sei que para os surdos é mais fácil de compreender, já faço um planejamento para passar para a docente interlocutora, tem toda essa parte, mas durante a aula é tudo muito tranquilo não tem uma dificuldade, não. (Sujeito 13).

Aqui na escola bilíngue, no ensino, tudo que é preparado pelas professoras regentes, o plano que as professoras regentes preparam para trabalhar com os surdos, acho muito importante quando elas incluem questões da cultura surda e fazem com que os alunos tenham acesso a essa comunidade surda. Além disso, também a qualidade do material que elas trabalham como primeira língua e segunda língua, o material que elas produzem, acaba fazendo com que os surdos tenham o mesmo desenvolvimento do aluno ouvinte e também esse contato que a gente tem com todos e as crianças tem com os amigos surdos, das duas línguas, é um movimento de inclusão, uma troca muito importante, esses são os aspectos que acho fundamental no projeto bilíngue aqui da escola bilíngue. (Sujeito 14).

Todos esses elementos permitem aos docentes observar que a inclusão do surdo ocorre de fato na escola bilíngue, ou seja, ele aprende. Seu desempenho acadêmico em sua L1 equipara-se ao do ouvinte, e muitas vezes o supera.

O trabalho com os surdos é um desafio, mas não vejo os surdos como menos capazes, porque ficava meio receoso quando vim para a Escola Bilíngue Inclusiva, nossa é bilíngue, será que vai ser diferente? Mas comecei ver que na sala de aula, você tem uma heterogeneidade e entre os indivíduos que não tem surdez também, então muitos surdos eles, inclusive tem um desempenho melhor, pelo menos na minha disciplina, do que alguns que conseguem ouvir. (Sujeito 7).

[...] a Escola Bilíngue Inclusiva é fenomenal, assim sabe, que percebia que o aluno aprendia de verdade, não é uma inclusão assim, joga o aluno ali e coloca a intérprete para traduzir e está tudo certo, não era só isso. (Sujeito 23).

Esta constatação produz um ciclo virtuoso, e o professor regente e a docente interlocutora têm altas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes surdos, uma vez que a representação social dos surdos como deficientes (Campos, 2017) está superada, nas representações sociais de quase todos os docentes da Escola bilíngue Inclusiva.

De forma geral, as respostas dos docentes, tanto aos questionários, como às entrevistas, revelam que eles enunciam uma série de elementos cognitivos e afetivos relacionados ao trabalho docente no projeto bilíngue para surdos inclusos na unidade escolar: *fundamental, primordial, maravilhoso, humano, incrível, fenomenal, importantíssimo, sensacional, interessante, estruturado, organizado, forte, focado, direcionado, com embasamento teórico e prático, intencional, cuidado, norteador, dá suporte, seriedade, faz sentido*. Esses termos permitem compreender os sentimentos que os docentes revelaram em relação a trabalhar na Escola Bilíngue Inclusiva: *de que é gratificante, lindo, apaixonante, emocionante, me sinto satisfeita, bem, feliz, acolhida, parte do processo, especial, um peixe dentro d'água, lisonjeada, orgulho, realizada, especial*. Esses elementos positivos relacionados ao Projeto Bilíngue e às expressões de emoções dos docentes condizem com seu fazer, que envolve empenho, engajamento, dedicação e preocupação.

Termos como *difícil, desafiador, assustador, medo, amedrontador, receio, incerteza, assusta, frustração, a desejar, não sei nada, e não vou dar conta* apareceram nos enunciados docentes, quando relataram o início do trabalho na unidade escolar. Assim, observa-se uma superação dessas primeiras impressões, que resultavam de desconhecimento, para a construção da compreensão do significado do projeto bilíngue e do trabalho realizado na escola com os estudantes surdos. Há demandas que precisam ser resolvidas e contempladas,

principalmente aquelas referentes a difusão da Libras e que se constituem em elementos que explicam o “deixa a desejar”. O termo *desafiador* é o que se mantém.

Nesse debate, no qual diferentes saberes são compartilhados, ou seja, comunicados, incontáveis sentidos são tematizados e vêm à tona inúmeros confrontos. Nesse movimento, a antinomia exclusão e inclusão se atualiza, “[...] em si não é questionada, foi o seu conteúdo, seu contexto e suas fronteiras que foram tematizadas e re-tematizadas, no contexto das mudanças das RS” (Marková, 2006, p. 264).

Assim, “[...] enquanto a *thema* da dignidade, através da qual o reconhecimento social se expressa, é tão velha como a humanidade, o seu conteúdo e fronteiras continuam mudando” (MARKOVÁ, 2006, p. 262), e no campo da educação tem seu debate centrado na antinomia exclusão X inclusão.

Foi possível verificar, ao considerar o conceito de *themata* e dialogicidade, segundo Marková (2006), que as Representações Sociais se revelam em algumas antinomias que fornecem pistas sobre os conteúdos que foram mobilizados nas tematizações e re-tematizações, realizados em torno do *thema* reconhecimento e organizados a partir da exclusão *versus* inclusão: clínico-terapêutico/socioantropológico; surdo-mudo/Surdo; oralizar/sinalizar; pauta sonora/pedagogia visual; não saber Libras/saber Libras; ouvintismo/cultura surda; fonaudiólogas, médicos, implantes/professor; primeira língua/segunda língua; mudança na criança/ mudança na didática; fácil/desafio; sozinho/parceria; largado, anexo, estão na escola/pertencimento, são da escola; “estando”/aprendendo (ensinando).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos (legislativo, sociodemográficos, formação, institucional) brevemente apresentados, incidem sobre uma série de diferentes saberes que são mobilizados no cotidiano da escola para atender à demanda de aprendizagem bilíngue dos estudantes surdos.

Esses elementos se articulam aos resultados encontrados em relação às Representações Sociais de trabalho docente no ensino bilíngue para surdos numa escola

inclusiva e possibilitam afirmar a compreensão dos docentes da centralidade do papel da Libras e da cultura surda no processo educativo desse público. Embora essa compreensão seja “esperada e comum” nas escolas exclusivas para surdos e entre os especialistas da área, as pesquisas apontam para as fragilidades e dificuldades da realização de uma educação bilíngue numa escola inclusiva, pois a Libras não tem destaque no processo educativo sob essas condições, sendo reduzida à condição de recurso.

Tal compreensão expressa nas entrevistas docentes sobre a centralidade da Libras é resultado dos conteúdos, das tensões, das interações que foram possíveis somente por meio da experiência cotidiana com os surdos advinda do projeto de educação bilíngue para surdos implementado na unidade escolar pesquisada e de todas as ações de suporte efetivadas.

Outro aspecto que sobressai refere-se ao fato de os docentes revelarem desconforto em relação a não saber se comunicar com os surdos por meio da Língua de Sinais. Nesse sentido, os profissionais que atuam na escola experimentam uma incompletude, uma falta: “não sei Libras, todos deveriam saber”. Uma incompletude até pouco tempo atrás (ou ainda) atribuída aos surdos, devido à ausência da audição.

Há um aumento de tensão e angústia em relação a desejar saber Libras para interagir com os surdos e assim cumprir a ação pedagógica de produzir aprendizagens. Isto mostra que a comunicação constitui a centralidade do fazer pedagógico, pois é com ela que se efetivam as interações sociais, que são condição para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. *In*: SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Leda M. (orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações sociais**. Recife: EdUFPE/EdUFAL, 2005, p. 117-160.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Uma perspectiva dialógica de representações sociais sobre o uso de tecnologias digitais em contexto educacional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 66, p. 1038-1063, 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981416x2020000301038&script=sci_arttext&lng=pt
. Acesso em: 21 out. 2022.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOLONHINI, Carmen Zink; COSTA, Pellegrinelli Barbosa. LIBRAS, Língua Portuguesa e o Bilinguismo. In: UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana. **Bilinguismo:** subjetivação e identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 92-95.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 28 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC//SEESP, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 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. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.html>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016

CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de línguas e língua portuguesa no ensino fundamental I**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2017.tde-14072017-153930. Acesso em: 21 jun. 2022.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 303-312, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/Kh4bDyxMbc8yRw8dqsG74RP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidades e cultura. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brigido V. Estudos qualitativos e uso de softwares para análises lexicais. Em: C. NOVIKOFF; S. R. M. SANTOS; O. B. MITHIDIERI (org.). **Cadernos de artigos: X SIAT e II SERPRO** Lageres/UNIGRANRIO (pp. 37-54). Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 65-80, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>>. Epub 19 Mar 2013. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais**: As dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. A Fabricação da Teoria das Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan./maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3VdRjVMytzZqPRjWPkPNKTG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 3, set./dez., 2015, p. 537-545. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

PALMONARI, Augusto. A importância da teoria das representações sociais para a Psicologia Social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise. (org.). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009, p.35-50.

PEREIRA, Costa. A análise de dados nas representações sociais. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 49-62, mar. 1997. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 fev. 2021.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Balanço das Dissertações e Teses sobre o Tema Educação de Surdos (2010-2014). **Rev. bras. educ. espec.** Bauru, v. 25, n. 1, p. 117-132, mar. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000100117&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SÁ, Celso Pereira de. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, F.T. **História da Psicologia** – Rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

SANTOS, Maurem Alessandra Abreu dos. **O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: Aspectos da atuação deste novo profissional**. 2013. Dissertação de Mestrado. UFSCar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3125>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Lei nº 8117, de 19 de maio de 2010**. Autoriza o Poder Executivo a implantar o Programa de Educação Bilíngue e dá providências. Disponível em: sp.gov.br/legislacao/Leis/2010/8117.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria nº 117/SME/10**. Institui como ESCOLA BILÍNGUE, a partir de 2011, a EMEF Profa. Maria Aparecida Santos Ronconi, situada à Rua Ana Gonçalves da Cunha, nº 400, Jardim Jussara, São José dos Campos SP, para funcionar como referência de atendimento aos alunos surdos da Rede de Ensino Municipal. Disponível em: sp.gov.br/media/152438/portaria_117.sme.10_escola_bilingue.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Plano Municipal de Educação 2015 a 2025**. 2015. Disponível em: [sp.gov.br/media/550293/pme_documento_provisorio_\(revisado\)_com_anexo_ii_\(1\).pdf](http://sp.gov.br/media/550293/pme_documento_provisorio_(revisado)_com_anexo_ii_(1).pdf). Acesso em: 08 jan. 2021.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2003, v. 20, n. 2 pp. 5-13. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2003000200001>>. Epub 09 Mar 2009. ISSN 1982-0275. Acesso em: 9 ago. 2022.

SOLEMAN, Carla; BOUSQUAT, Aylene. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo? **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2021, v. 37, n. 8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00206620>. Epub 30 Ago 2021. ISSN 1678-4464. Acesso em: 6 set. 2022.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coords.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

Eliane Cristina de OLIVEIRA

Graduada em História pela Universidade de Taubaté - UNITAU (1994), com Especialização em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP em 1997 e Especialização em História do Brasil Republicano pela UNITAU-SP em 2002. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2005) e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2015). Tem experiência na área de Educação desde 1991 como docente de Anos Iniciais, Anos Finais em História e como Orientadora Pedagógica

de 2007 a 2021 desenvolvendo um trabalho de formação docente com ênfase no processo de ensino e aprendizagem de alunos ouvintes e surdos. Possui Doutorado Interinstitucional em Educação - DINTER da Universidade Estácio de Sá em parceria com a Universidade de Taubaté - UNITAU na linha de pesquisa de Representações Sociais em 2019, concluído em abril de 2023.

Edna Maria Querido de Oliveira CHAMON

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama (1991), graduação em Sciences de L?Education - Université de Toulouse II (Le Mirail) (1994), mestrado em Sciences de L?Education - Université de Toulouse II (Le Mirail) (1995), doutorado em Psicologia - Université de Toulouse II (Le Mirail) (1998) e pós-doutorado em Educação na UNICAMP (2003). Atualmente é professora permanente na Universidade de Taubaté (UNITAU) no Programa de Pós Graduação - Mestrado em Desenvolvimento Humano; e na Universidade Estácio de Sá - UNESA, no Rio de Janeiro. Tem experiência em Educação a Distância (Implementação e Gestão de Cursos e Materiais), além de experiência em avaliação institucional e de cursos (SINAES e CEE). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá ministrando aulas e orientando mestrandos. Coordena projeto de pesquisa com fomento do CNPq.

Patrícia Ortiz MONTEIRO

Doutora em Ciências Ambientais. Atualmente é professora vinculada ao Departamento de Gestão e Negócios e aos Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano (permanente) e em Educação (colaboradora) da Universidade de Taubaté, e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Tem experiência em Ensino Superior e Educação a Distância: Gestão de Programas, Projetos, Materiais Didáticos e Cursos, Regulação e Implantação de Cursos Superiores (CEE e SINAES), Coordenação de Polo, Coordenação de Cursos, Docência e Tutoria em Cursos Superiores.

REVISOR DE LINGUAGEM

Nome: Prof. Joel Abdallah

e-mail: abdallahdim@gmail.com

Recebido em 26/julho/2023

Aceito em 05/janeiro/2024.