

# A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM SURDEZ NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REGULAR

## THE SUBJECTIVE DIMENSION OF THE INCLUSION OF THE STUDENT WITH DECEIT IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASSROOM IN REGULAR EDUCATION

Júlio Ribeiro Soares<sup>1</sup>

Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças<sup>2</sup>

**Resumo:** Para atender à atual proposta educacional de inclusão, a escola regular tem o desafio de reconhecer as diferenças humanas e garantir o direito básico de todos à educação, inclusive de estudantes com surdez nela matriculados. Por toda a complexidade que a temática traz e, em virtude da constatação de poucos estudos acerca da dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em salas inclusivas de estudantes com surdez, a pesquisa teve como objetivo apreender os sentidos e significados produzidos por uma professora sobre esta realidade. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a Psicologia Sócio-Histórica como pressuposto teórico-metodológico e a entrevista reflexiva como procedimento para obtenção de informações, as quais foram analisadas e interpretadas a partir da proposta de sistematização dos Núcleos de Significação. Os sentidos e significados produzidos pela professora desvelam que muitas são as tentativas didático-pedagógicas para superar os inúmeros desafios vividos no processo de inclusão escolar do estudante com surdez na aula de Língua Portuguesa. Seu sentimento é de que a educação - de uma forma geral - pode melhorar, a partir de uma compreensão mais ampla por parte da comunidade escolar sobre o fracasso escolar. Assim, reconhecemos o valor das ações realizadas pela escola, em virtude de entendermos que não há um caminho traçado para que esta perspectiva se efetive. Este somente será construído por aqueles que - mediados por ações afirmativas de políticas públicas efetivas de inclusão -, responsabilmente, aventurarem-se a desbravá-lo.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Surdez. Ensino da Língua Portuguesa. Dimensão Subjetiva.

**Abstract:** To recognize the human differences and ensure the basic right of all the education, including the students with deafness there enrolled. For all the complexity that thematic brings and, in virtue of little studies verification about the dimension subjective of the process teaching-learning of Portuguese language in inclusive rooms of students with deafness the research had the goal seize the feelings and meanings produced for a teacher about this reality. For the research development we adopted the socio-historical psychology as the assumption theoretical-methodological and the reflective interview as procediment to obtention of information that was analyzed and interpret from the proposal systematic of core meaning. The feelings and meanings prouzed by the teacher to reveal that many are the didadic-pedagogical attempts for overcome innumerable challenges lived at the process of student

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (Psicologia da Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: julioribeirosoares@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestre em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: januariamesquita@yahoo.com.br.

with deafness's school inclusion in the Portuguese Language class. The feelings is about the education - in a general way - can be better, from of a biggest understanding by the community school about the school failure. So we recognize the actions realized value for the school. In virtue to understand there isn't a way outline for this perspective is effective. This only will be build by those who - mediated by affirmative actions of effective public policies of inclusion - responsibly, to venture to clear it.

**Keywords:** School inclusion. Deafness. Teaching of the Portuguese Language. Subjective Dimension.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação das pessoas com deficiência é marcada por grandes lutas e por uma longa trajetória percorrida até ser, finalmente e oficialmente, instituída em nosso sistema educacional (MAZZOTTA, 1996). Neste percurso, muitos foram os embates travados - sobretudo, pelas próprias pessoas com deficiência - para a construção de uma sociedade mais igualitária em que a educação viesse a ser, por garantia, um direito de todos.

No que se refere à educação das pessoas com surdez, em 2005, um grande avanço foi dado com a publicação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). O decreto estabelece a garantia do direito à educação bilíngue - Libras e a Língua Portuguesa (na modalidade escrita como línguas de instrução) - das pessoas com surdez ou com deficiência auditiva.

Dessa forma, esses progressos têm contribuído para que a escola cumpra a sua função, especificamente educativa: socializar o objeto próprio do trabalho escolar, que é o saber elaborado, sistematizado, a cultura erudita. Ou seja, executar “o seu papel no processo de democratização” do saber (SAVIANI, 2013, p. 16) e transformação da sociedade.

A partir disso, o sistema educacional brasileiro tem, diante de si, o grande desafio de efetivar o reconhecimento das diferenças humanas e legalizar sua existência, assim como garantir o direito básico de todos à educação<sup>3</sup>. Essa garantia só pode ser assegurada quando a escola atende ao princípio fundamental da educação inclusiva: a equidade. Ou seja, igualdade de oportunidades nos sistemas educacionais para todo aquele que nele está matriculado. A respeito do que é inclusão, Mantoan (2002, p. 86) destaca que se trata de “um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõe sua ideia motriz”.

---

<sup>3</sup> Para Aquino (1998, p. 8), “condição *sine qua non* para a existência humana e social, pré-requisito da possibilidade de cidadania” (p.7) e “uma exigência ético-política para todos”.

Por toda a complexidade que a perspectiva educacional envolve, esta vem despertando grande interesse nos pesquisadores. Porém, enfatizamos que poucos são os estudos voltados para a dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a estudantes com surdez incluídos na escola regular, o que muito nos estimulou para o desenvolvimento da investigação.

Diante desse quadro de escassez de investigações e de estudos a respeito dos sentidos e significados constituídos por professores de Língua Portuguesa, no atual contexto da política educacional de inclusão, acreditamos na relevância de nosso estudo para reflexão crítica e movimento evolutivo das questões que envolvem a temática.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica como pressuposto teórico-metodológico. Além disso, a investigação teve o significado e o sentido como categorias<sup>4</sup> centrais, o que nos possibilitou a apreensão da dimensão subjetiva da realidade. Isto quer dizer que nos aproximamos dos aspectos sociais e históricos que, dialeticamente, constituíram e mediatizaram a singularidade da realidade investigada.

Destacamos que, em nossa pesquisa, utilizamos as nomenclaturas “pessoas com deficiência” e “estudante (s) com surdez” em detrimento de “pessoa deficiente” e “estudante (s) surdo (s)” por entendermos que, assim como aleijado e retardado, por exemplo, ou mesmo “pessoa deficiente”, “pessoa surda” e “estudante surdo” correspondem a expressões específicas de estigma carregadas de forte teor de preconceito. De acordo com Goffman (1998, p. 15), recorrer a esta terminologia é o mesmo que generalizar a deficiência “sob a forma de uma gestalt de incapacidade”.

Corroborando a ideia de Goffman sobre “Gestalt de incapacidade”, Amaral (1998, p. 16) classifica tal atitude como “generalização indevida”, mito existente em nosso contexto social que é a transformação ou redução da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência - enquanto diferença significativa - na ineficiência global. Além disso, no artigo 2º, inciso I, da Portaria nº 2.344 (BRASIL, 2010)<sup>5</sup>, encontramos a

---

<sup>4</sup> Para Aguiar (2001), categorias são “aspectos do fenômeno, constituídos a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último”, assim como “devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade”.

<sup>5</sup> Da Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, de 3 de novembro de 2010, DOU de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, p. 4). Altera a Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005.

oficialização da nomenclatura defendida pela literatura, aqui abordada: “pessoas com deficiência”.

## **O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS**

Conforme a perspectiva adotada nesta investigação - a Psicologia Sócio-Histórica -, o homem é um ser biológico que se desenvolve e se constitui culturalmente como humano através das relações sociais concretas que estabelece com o mundo e com outros indivíduos.

Este fenômeno psicológico consiste na conversão das experiências sociais - significações culturais da sociedade - em experiências individuais - significações individuais, constituindo o psiquismo humano e definindo a subjetividade de cada indivíduo. Para Bock e Gonçalves (2009, p. 61), o processo de significação é a “capacidade/atividade humana de significação que se refere ao processo de constituição do pensamento e, desse modo, de constituição dos significados e sentidos” - categorias de análise e de grande destaque da perspectiva sócio-histórica por darem visibilidade a elementos da subjetividade do sujeito.

Dessa forma, conforme assinala Oliveira (2004, p. 48), no campo psicológico, o significado é uma generalização ou um conceito contido na palavra, construído historicamente e compartilhado nas relações sociais. Para Bock e Gonçalves (2009, p. 61), são os significados “que permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo”.

No caso dos sentidos, estes são produzidos e criados pelo sujeito, ao longo de toda a sua história - portanto, durante sua atividade no meio externo - por meio das interações sociais e, em virtude de ter sido afetado intelectual e afetivamente.

Para Vigotski (2009, p. 465) “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. Ainda, de acordo com Aguiar (2001, p. 105), “o sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal”.

A partir disto, o indivíduo internaliza e transforma os significados sociais em sentidos, o que faz a categoria ser de maior complexidade e amplitude do que os significados. O processo é considerado por Vigotski como uma ‘síntese psicológica’ na qual, explica Rey (2004, p. 52), “o objetivo se converte em psicológico”.

Porém, é de vital importância destacarmos que, ao converter o significado social em sentido, o indivíduo disponibiliza ao social aquilo que produz e constrói. Assim, os sentidos

são produzidos a partir de sua interpretação, de sua subjetividade, de suas vivências e do seu momento particular, sendo estes, portanto, os elementos que delineiam e configuram a reorganização de suas generalizações e conceitos. Desta forma, é o sistema dinâmico dessa relação entre sentidos e significados que nos permite tratar de fala e pensamento, bem como de indivíduo e sociedade como polos dialeticamente antagônicos. Isto é, polos que, apesar de diferentes, são constitutivos um do outro.

Assim sendo, quando tratamos a inclusão escolar como questão central deste trabalho - especificamente a inclusão do estudante com surdez -, temos a profunda preocupação em não dicotomizarmos a relação entre esses polos para evitarmos, assim, a naturalização do fenômeno da construção de possíveis explicações sobre a realidade investigada.

Portanto, por compreendermos a inclusão escolar como um fenômeno histórico, temos recorrido à categoria “dimensão subjetiva da realidade” como constructo teórico que nos possibilita explicarmos que os sentidos e significados constituídos pelo professor sobre a inclusão escolar não se referem apenas a uma produção do indivíduo ou da sociedade. Na realidade, trata-se de uma dimensão que é subjetiva, mas que é mediada pela realidade objetiva. Ou seja, é uma subjetividade que - sem ser reduzida ao indivíduo colaborador da pesquisa - é constituída pela história da existência de outros sujeitos, instituições sociais, projetos e ações políticas, os quais podem ou não ser comprometidos com o processo de inclusão.

Conceitualmente, Bock e Aguiar (2016, p. 49) apontam que a dimensão subjetiva “é caracterizada por elementos de significação (valores, sentimentos, ideias, significados) que se encontram ancorados na subjetividade e objetivados na realidade social e nas relações vividas entre os humanos”. Assim sendo, a categoria “dimensão subjetiva da realidade” é usada, neste trabalho, como recurso teórico-metodológico que pode envidar esforços para compreendermos não apenas o sujeito, mas, sobretudo, construir teorizações que, de algum modo, contribuam para que a realidade da inclusão do aluno com surdez na escola regular seja um fenômeno constituído na atividade humana, a qual é histórica e contraditória.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### ***O processo de produção dos dados***

Para o processo de produção de informações para esta investigação, utilizamos a entrevista reflexiva - procedimento elaborado por Szymanski (2004) para tornar mais dinâmico e interativo o procedimento de apreensão da realidade. A autora defende que este formato de pesquisa é marcado pelo diálogo compreensivo no qual o entrevistador acolhe - com respeito - a fala do sujeito participante o que, para Szymanski (*ibidem*), tende a minimizar a hierarquia e as relações de poder entre pesquisador e sujeito participante que, porventura, possam vir a existir, durante a situação de entrevista.

### ***O processo de análise e interpretação dos dados qualitativos: caminho percorrido***

Para a realização da análise e interpretação da dimensão subjetiva da realidade investigada, recorreremos à proposta metodológica de sistematização dos Núcleos de Significação, recomendada por Aguiar, Soares e Machado (2015).

### ***Campo de pesquisa***

A pesquisa foi realizada numa escola pública da Rede Municipal de Aracati, localizada na área urbana periférica, zona norte do município.

### ***O sujeito da pesquisa***

Como sujeito participante da pesquisa, tivemos uma professora de 39 anos, natural de Aracati, estado do Ceará e residente na mesma cidade. A educadora é graduada em Pedagogia - pela Universidade do Estado do Ceará - e em Letras - pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ)<sup>6</sup>. Concluiu também o Curso de Especialização em Língua Portuguesa e atua como docente efetiva há dezessete anos.

Na escola em que estava lotada - à época da investigação -, permanecia no quadro docente há sete anos e estava lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Por motivos éticos e para que sua identidade se mantenha preservada, adotamos Maressa como seu nome fictício.

### **Análise e discussão dos dados**

Nesta seção, apresentaremos a análise que realizamos acerca do fenômeno social examinado: o ensino de Língua Portuguesa numa sala inclusiva de um estudante com surdez, no município de Aracati. Este processo nos permitiu uma aproximação dos sentidos e significados produzidos por Maressa acerca desta realidade em que a educadora atuou como professora regente e, ainda, o desenvolvimento de uma compreensão sobre a dimensão

---

<sup>6</sup> Unidade de Aracati.

subjetiva da inclusão do estudante com surdez na aula de Língua Portuguesa ministrada na escola regular.

Assim, foi possível identificarmos o modo da professora pensar e sentir a realidade vivida, como também observarmos sua forma de agir para superar as dificuldades encontradas. Ainda, conhecemos as estratégias usadas pela educadora para assegurar a integração, proteção e desenvolvimento da autonomia do estudante com surdez e seu aprendizado da Língua Portuguesa.

Sendo assim, no discurso de Maressa, podemos perceber que diversas foram as dificuldades vividas pela educadora no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em sua sala de aula que incluía um estudante com surdez. Todavia, esclarecemos que apresentaremos essas dificuldades não pelo grau de complexidade, mas numa ordem que nos possibilitou uma melhor articulação de sua fala e maior capacidade de apreensão de suas significações constituídas acerca da realidade investigada.

Uma das dificuldades vividas e relatadas por Maressa é o fato de não ter tido capacitação que a habilitasse a sinalizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) o que, em sua concepção, poderia possibilitar-lhe um melhor desenvolvimento de sua tarefa docente. Dessa forma, o momento da transmissão dos conteúdos de sua disciplina tornou-se difícil e constrangedor.

A professora afirmou também ter identificado habilidades de leitura e de escrita no estudante com surdez, descoberta que a fez sentir-se mais angustiada por não conseguir contribuir para novas aprendizagens e dar continuidade ao desenvolvimento pleno do estudante, conforme podemos verificar, quando diz:

*Ele sabe se comunicar através dos sinais, ele TEM esse conhecimento o que aumentou MAIS AINDA a minha angústia. Eu sabia. Eu tinha o conhecimento que ele sabia LER, sabe ESCREVER, se comunica através dos sinais e EU, na hora que é para explicar a ele a matéria, o conteúdo, então, aquilo ali acabava comigo porque, infelizmente, eu não tenho, eu não sei, eu não tenho a capacitação PRA ISSO.*

No início da afirmação da professora, ao dizer: “*Ele sabe se comunicar através dos sinais, ele TEM esse conhecimento que o que **aumentou MAIS AINDA** a minha angústia*”, Maressa parece surpresa e desafiada por saber que o estudante tinha conhecimento acerca da Libras. Para a educadora, isto foi como algo inesperado e, portanto, um grande desafio a ser enfrentado, visto não ter sido preparada para viver esta situação. Ao usar o termo “*infelizmente*”, a professora revela sua tristeza e frustração por não saber sinalizar a língua do estudante. Através da expressão “*aquilo ali **acabava comigo***”, compreendemos também que

Maressa parece sentir-se, sobretudo, culpada e responsável por não conseguir fazer com que o estudante com surdez apreendesse o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Quanto à falta de sucesso escolar do estudante em questão - constatado por Maressa - salientamos também que a ausência do cumprimento da lei que garante a presença do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS), em sala de aula, constitui um dos fatores que contribuiriam, substancialmente, para que o estudante com surdez não apreenda os conhecimentos produzidos no âmbito escolar.

Outrossim, convém lembrarmos que cabe à escola pública democrática assegurar “a todos as condições de assimilação dos conhecimentos sistematizados e a cada um o desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais” (LIBÂNEO, 2013, p. 44).

Ainda, esta afirmação revela que Maressa desenvolve um trabalho docente que tem como ponto de partida aquilo que o estudante já sabe, motivo que a levou a sentir a necessidade de aproximar-se do educando com surdez a fim de observar seu Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo para, a partir daí, trabalhar a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próxima que constitui o processo educacional vivido pelo estudante, conceitos defendidos por Vigotski (1998). Identificamos essa postura quando a professora diz: “*Eu sabia. Eu tinha o conhecimento que ele sabia LER, sabe ESCREVER*”. Através dessa afirmação, a professora permite apreendermos sua compreensão de que o estudante com surdez tem o direito de aprender, assim como qualquer outro estudante que não tenha essa condição. Entendemos que essa percepção contribui para o cumprimento do princípio da inclusão: a equidade para todos os estudantes.

Maressa também fez referência à dificuldade que tinha para fazer a mediação pedagógica junto ao estudante com surdez, no momento da realização das atividades de Língua Portuguesa propostas à turma. A professora destaca que a disciplina que ministrava era complexa, o que fazia com que os estudantes solicitassem muito seu apoio e atenção.

Além disso, enquanto Maressa assistia pedagogicamente ao educando com surdez, a indisciplina dos demais estudantes gestava um clima de desordem na sala e, conseqüentemente, não contribuía para que a professora pudesse - de forma individualizada - dar suporte ao estudante. Sobretudo nas atividades de interpretação de texto, Maressa afirmou ser ainda mais difícil a sua intervenção, apesar da tentativa realizada, porque, na visão da professora, estas atividades constituem as mais complexas, conforme podemos ver, abaixo:

*QUANDO ERA DE INTERPRETAÇÃO ((as atividades propostas)), eram as mais difíceis porque é contextualizada. Quando já era de gramática, a parte gramatical e era uma resposta simples, eu fazia aquela tentativa. Em outras ((atividades)), eu*

*não lograva êxito. Não vou mentir, não vou inventar! Algumas vezes, eu não conseguia transmitir pra ele o que ele queria aprender e o que eu queria ensinar. Não tinha aquela comunicação.*

Por meio desta afirmação, percebemos a preocupação de Maressa com o processo de aprendizagem do estudante com surdez. Porém, a ausência de uma linguagem comum aos dois - estudante e professora - e a falta de um apoio especializado - como o serviço de um profissional TILS - inviabilizavam a comunicação e o entendimento de ambos, fazendo com que a tentativa da professora de mediação fosse frustrada.

Aqui, torna-se fundamental lembrarmos que, de acordo com a perspectiva vigotskiana, a linguagem é elemento fundamental para a aprendizagem e constitui a ferramenta que possibilita ao indivíduo a apreensão da cultura. Portanto, as tentativas frustradas de comunicação entre Maressa e o estudante com surdez resultaram na impossibilidade do estudante de assimilar o conhecimento construído em sala de aula e, concomitantemente, realizar as atividades que lhe eram propostas. Nesta abordagem, a linguagem - enquanto instrumento de mediação - é indispensável para que o pensamento e as funções psicológicas superiores de todo e qualquer estudante - inclusive com surdez - se desenvolvam satisfatoriamente.

Diante das dificuldades vividas e relatadas por Maressa, seus sentimentos são de angústia e desapontamento. Por não conseguir estabelecer uma comunicação - de qualidade - com o estudante com surdez, a professora também não atingia as necessidades mais específicas do referido educando, conforme podemos verificar, abaixo:

*É justamente essa a minha angústia porque eu dava aula, eu sabia que ele estava prestando atenção, ele olhava pra mim fixamente, ficava olhando, queria aprender e eu não estava atendendo àquela necessidade dele.*

*Eu me sentia muito mal diante disso. Frustrada. Quando terminava e que ele olhava para mim e dizia assim ((gesticula)). Eu me sentia, sinceramente/Era a hora que eu me sentia péssima por não ATENDER àquela necessidade dele. Ele tem a necessidade, ele tinha vontade de estudar.*

Ao fazer esta revelação, Maressa ajuda a desvelar uma questão complexa da realidade da educação escolar inclusiva: contribuir para um maior aprendizado do estudante com surdez incluído em sua sala de aula regular e atender às necessidades sociais dele.

A angústia de Maressa decorre também em virtude da professora entender que o direito assegurado ao estudante ouvinte não é garantido - da mesma forma - ao estudante com surdez. Dentre esses direitos, destacamos o de aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula e o domínio da leitura e da escrita, como podemos observar em seu discurso:

*Essa é uma das causas da minha ANGÚSTIA. Por quê? Porque se eu tivesse um filho dessa maneira, eu queria que ele aprendesse a ler e a escrever, que ele fosse respeitado, que ele fosse tratado como um estudante. Apesar da dificuldade dele, mas como um estudante como qualquer outro.*

Ao fazer este comentário, a professora demonstra ter percebido, sensivelmente, a imprescindibilidade de o estudante aprender tanto quanto os demais. Em virtude disso, lamenta pelo não cumprimento da lei, no sentido que a aprendizagem do estudante com surdez não é garantida e o fato que, na realidade, é assegurado apenas o direito à sua matrícula e permanência na escola, constituindo um desrespeito inconcebível à dignidade humana, resultando na aceção de pessoas contrárias à Carta Magna do país.

Diante disto, salientamos que, para que a inclusão deixe de ser apenas uma proposta de uma vasta legislação e se concretize de forma prática no cotidiano escolar, deve-se também reelaborar métodos e técnicas de ensino, ou seja, suas práticas educativas. A respeito disto, afirmam Stainback e Stainback (1999, p. 26 – 27):

*Sem dúvida, a razão mais importante para um ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os estudantes através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação.*

Apesar das dificuldades sentidas por Maressa, acima mencionadas, a professora nutriu boas expectativas em relação à educação - de forma geral - e manteve a esperança de que sempre poderá haver melhorias significativas no ensino, no sentido de que as causas do fracasso escolar serão melhores compreendidas e solucionadas, ao invés de se apenas buscar de quem é a culpa, apontada por ela como práxis atual. A seguir, podemos constatar sua compreensão:

*Eu espero assim que haja mais seriedade porque nossa educação, quando chega no final do ano ou até mesmo durante o ano, se você ver que aquela sua turma não está rendendo, procura-se um culpado.*

O entendimento da necessidade de transformações na escola regular e a gestão de boas expectativas, para Freire (1996), é um saber fundamental que possibilita ao educador programar sua ação político-pedagógica que os leva ao êxito.

Por meio do discurso de Maressa, observamos que muitas foram as suas tentativas no intuito de superar os obstáculos e desafios encontrados e de contribuir para o aprendizado

efetivo da Língua Portuguesa pelo estudante com surdez matriculado na escola regular onde lecionava.

Por conhecer o alfabeto da Libras, uma das tentativas de Maressa para se comunicar com o estudante com surdez foi fazer a datilologia das palavras e também recorrer a gestos particulares elaborados por ela e pelo estudante, durante a interação dos dois, conforme é possível verificarmos, quando a professora faz as afirmações:

*Era assim: às vezes, eu fazia as palavras ((datilologia)). Eu fazia os gestos dos sinais e, digamos, ERRADO, aí eu fazia a palavra “errado” ((datilologia)).*

*Você vai entendendo também os gestos dele e a gente vai estabelecendo alguns códigos, do nosso dia a dia/Uma caneta ((gesticula o exemplo)). Quer dizer, então, a gente vai criando, com o dia a dia, a gente vai criando esses sinais, esses gestos e eles vão percebendo e vão entendendo o que a gente quer e o que eles querem também.*

Ao dizer: “**ele também entende quando a gente fala alguma coisa**”, Maressa acredita que, apesar da forma de comunicação ser rudimentar, o estudante com surdez conseguia compreender a informação transmitida por ela. Entretanto, percebemos que o entendimento entre professora e estudante se dava em situações em que a informação era simples e de pouca complexidade, o que nos levou a inferir que, quando a situação era de maior dificuldade, a interação entre os dois não se estabelecia.

A professora relata também ter feito, algumas vezes, a tentativa de intervir - individualmente - junto ao estudante com surdez. Na intenção de que o educando realizasse a atividade proposta à turma e/ou respondesse à avaliação - desejo manifestado por ele -, a docente aproximava-o dela e recorria a gestos como apontar o trecho do texto onde estava a resposta para que o estudante a escrevesse.

Ainda, quando a atividade era de interpretação textual, Maressa orientava que o estudante com surdez respondesse à atividade somente no momento da correção - quando escrevia as respostas no quadro -, em virtude da educadora não sinalizar a Libras, e por essas atividades serem as mais difíceis, conforme já mencionamos. Podemos observar estas estratégias utilizadas, quando diz:

*Algumas vezes, ele tentava e eu apontava a resposta. “- Aqui!” ((gesticula))/Escrevia ((o estudante)). Às vezes, quando a atividade era muito extensa que era de interpretação, quando eu FOSSE CORRIGIR, na hora da correção era que ele ia responder a atividade.*

*Ele copiava. E, às vezes, eu fazia as indicações no livro e ele escrevia essas respostas. E fazia também alguns gestos, algumas palavras usando o alfabeto em Libras.*

*Eu fazia assim: pegava a prova/Depois que todo mundo recebesse e que eu explicasse. O que que eu fazia? Eu entregava a prova. Ai ele perguntava a primeira. Se fosse de interpretação, eu ia lá, naquela respotazinha que tinha. Eu ((gesticula que apontava)). Ele ia e copiava a resposta embaixo.*

Entendemos que, mesmo objetivando a participação do estudante - no momento em que todos realizavam a atividade de interpretação textual ou respondiam à avaliação, por exemplo -, apontar as respostas ou anotá-las no quadro para que o educando as copiasse não representava uma estratégia que contribuísse, efetivamente, para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante com surdez. Além disso, a avaliação feita dessa forma perde sua essência, fazendo com que o instrumento e todo o processo de verificação da aprendizagem percam suas funções. Todavia, certificamos reconhecer a nobre intenção de Maressa em incluir o estudante com surdez em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, mesmo cometendo equívocos e erros em suas decisões como docente.

Além de tentativas para assegurar a aprendizagem da Língua Portuguesa pelo estudante com surdez, Maressa também empreendeu grande esforço para que o estudante se sentisse aceito, incluído em sala de aula regular e que percebesse que também dispunha de oportunidades, assim como os demais estudantes.

Mesmo com todas as dificuldades vividas, na concepção da professora, suas tentativas de comunicação com o estudante, sua preocupação em acolhê-lo e inseri-lo no meio dos outros e suas tentativas de mediação durante as atividades corresponderam a fatores positivos de seu trabalho, como podemos constatar, abaixo:

*Em relação à comunicação, a tentar conversar, a me comunicar mais com ele. Então, o que eu achei positivo no meu trabalho foi que eu sempre procurava tê-lo perto de mim [...]. Eu achei positivo. E também de servir como ponte para que ele pudesse se comunicar com os outros estudantes em sala de aula.*

Maressa também tentava sensibilizar estudantes ouvintes acerca da necessidade urgente de se considerar o estudante com surdez e diminuir seu sofrimento decorrente da exclusão, realidade ainda muito latente em nossa sociedade, na visão da professora. Assim, Maressa acredita que tentava minimizar as dificuldades - que, a seu ver, a deficiência provoca no estudante com surdez - como a ansiedade por não ouvir e, conseqüentemente, não compreender os outros. Destacamos que Maressa fazia isso por sentir-se no papel de acolher e socializar o estudante, conforme podemos constatar, a seguir:

*Eu procuro fazer esse trabalho de DIMINUIR, o que eu PUDER, o MÁXIMO, até mesmo aniquilar toda a tentativa de exclusão. E, o máximo que eu pudesse, eu passava dez minutos. Tirava mesmo. Eu deixava mesmo, muitas vezes, teve de acontecer isso mesmo. E, deixar a aula de lado e, me concentrar nessa parte*

*((diminuir a exclusão)) porque eu via, assim, que ele precisava ser aceito pela turma, sabe?*

Nossa interpretação é de que o acolhimento pedagógico do estudante com surdez nas aulas de Língua Portuguesa era uma prioridade para Maressa, e que essa postura correspondeu a uma espécie de estratégia usada pela docente para que os estudantes ouvintes aceitassem as diferenças linguísticas e especificidades do estudante com surdez. Em seu entender, o acolhimento foi uma forma de socializar o estudante com surdez e ampará-lo, de modo a compensar as falhas pedagógicas que envolvem todo o sistema escolar, conforme podemos observar, abaixo:

*Contribui muito para que ele se sinta, justamente, acolhido, que ele se sinta inserido no meio, que se sinta parte do todo. [...] Foi essa preocupação que eu tive pra que ele não se sentisse tão, justamente, excluído, né? Pelo contrário! Mas, que ele se sentisse incluído, que ele se sentisse IGUAL, que ele tinha o valor IGUAL a todos os outros estudantes.*

Por último, observamos que, para Maressa, a deficiência não corresponde a um fator que fragiliza o indivíduo. Na concepção da professora colaboradora da pesquisa, a exclusão cometida pelas pessoas ditas “normais” é que, na realidade, tem esse efeito.

Apesar de reconhecermos a atitude de Maressa como importante, lembramos que o que a professora conseguiu desenvolver foi tão somente a socialização do estudante, processo que corresponde a um dos critérios da integração - modelo de educação, comprovadamente obsoleto para as pessoas com deficiência. Compreendemos que a inclusão exige mais que isso: requer que as necessidades dos estudantes com deficiência sejam atendidas - integralmente -, de modo que a aprendizagem desses educandos aconteça, assim como para os demais estudantes que não têm deficiência.

Ao ser questionada acerca da estratégia que utilizava para exigir o respeito - dos estudantes ouvintes - pelo estudante com surdez, Maressa explica que sua preocupação não era com relação aos direitos garantidos por lei às pessoas com deficiência nem constituía um receio de possíveis punições legais. Na realidade, sua forte consciência da necessidade de respeitar o próximo a levou a ter essa atitude incisiva de exigir, veementemente, o respeito pelo estudante com surdez.

Outras vezes, a professora realizou um trabalho mais individualizado de conscientização dos estudantes ouvintes que insistiam em discriminar o estudante com surdez. A iniciativa da educadora foi de conversar - em particular - com o estudante que excluía

procurando levá-lo a entender o que, ao ser discriminado, o educando com surdez seria afetado negativamente.

Ao mesmo tempo, afirmou que adotava também a postura de manter um certo distanciamento para dar ao estudante com surdez a oportunidade de enfrentar a situação de discriminação sozinho e, assim, elaborar seus próprios mecanismos de defesa e desenvolver sua autonomia, conforme pode ser constatado, a seguir:

*Eu ficava um pouco de fora, fazia de conta que eu não estava vendo. Porém, estava (incompreensível). Eu fazia de conta que eu não estava vendo aquilo. Pra quê? Pra ver também como ele reagia, pra ele aprender também a se defender porque, nem sempre, ele vai ter a mãe, nem sempre ele vai ter o pai nem o professor perto dele. Então, ele vai ter que se defender nessas situações, na sociedade. Criar esses mecanismos de defesa.*

Com essa conduta, Maressa revelou seu incansável zelo e cuidado referente ao estudante com surdez, de modo a tentar facilitar sua aceitação, na intenção de que ele não viesse a sofrer - em demasia - a exclusão que alguns estudantes ouvintes insistiam em fazer.

A professora colaboradora da pesquisa relata ter tido outras experiências com estudante com surdez em sua sala de aula e que a nova vivência - de ter um estudante com surdez em sua sala de aula - representou relevante crescimento no aspecto pessoal. Na concepção de Maressa, a oportunidade de conviver com a diversidade e com as diferenças lhe oportunizou aprendizado, como podemos verificar, abaixo:

***ME TORNA mais sensível à dificuldade do outro. E, a gente cresce mesmo como pessoa.***

*Eu vejo assim, como pessoa, como ser humano, pra mim representa crescimento porque você vai aprender a conviver com essa dificuldade. Vai ter que aprender, crescer junto com ele. Então, pra mim, representa isso.*

Em decorrência do enfrentamento de suas dificuldades, Maressa desenvolveu a consciência de que sua prática não foi a mais correta, inclusive seu modelo de avaliar o estudante com surdez. A professora afirma ter conhecimento de que o instrumento de avaliação do estudante com surdez deve ser adaptado para que, efetivamente, revele os conhecimentos apreendidos pelo educando, como podemos verificar, a seguir:

*Eu fazia isso. É certo? Eu tenho consciência de que é certo? Não. É errado. Eu tinha a consciência de que eu não estava agindo certo porque a prova era pra medir o conhecimento de todo estudante. Então, ele deveria estar fazendo a prova dele. Eu sabia que estava agindo errado, mas ele queria responder a prova dele. Então, eu tinha que atender àquela ansiedade dele de fazer. Então, eu sabia, eu tinha consciência de não estar certa. [...] Eu não dava TODAS as respostas.*

A docente colaboradora da pesquisa também faz uma crítica às orientações que recebeu, as quais fazem da aprovação dos estudantes com deficiência - inclusive do estudante com surdez - um processo automático e mecanizado. Maressa discorda do que é estabelecido, internamente, no sistema escolar, em seu município, por entender que o estudante com surdez tem capacidade para aprender. Essas afirmações podem ser constatadas nos seguintes trechos:

*Eu não concordo ((que o estudante com surdez seja aprovado automaticamente)). Eu não concordo. Eu faço, a gente faz porque a gente recebe a orientação: é especial, tem que passar. Mas, eu não concordo visto que eu percebo que o estudante ele tem capacidade sim de aprender, um estudante com surdez. Eu não concordo não que o estudante seja aprovado automaticamente não.*

Dessa forma, percebemos que, diante de todos os desafios vividos por Maressa e, tendo em vista seu enfrentamento dos obstáculos decorrentes da experiência de ensinar Língua Portuguesa em salas inclusivas de estudantes com surdez, a professora conseguiu elaborar sua própria crítica em relação às práticas desenvolvidas. Como sinalização de avanço, Maressa desenvolveu a consciência de que seu trabalho docente precisa ser melhorado para que, de fato, atenda às necessidades dos estudantes com surdez.

Diante do exposto, faz-se sobretudo oportuno o pensamento de Freire (1996, p. 17) de que a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, pois, para o autor, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (*ibidem*, p. 18).

## CONCLUSÃO

Ao nos aproximarmos da dimensão subjetiva da inclusão do estudante com surdez na aula de Língua Portuguesa no ensino regular, percebemos que esse processo se trata de uma perspectiva educacional que, no Brasil, deu apenas os primeiros passos. Na realidade, a discussão em torno do modelo de educação mais adequado para pessoas com surdez permanece em calorosos debates - por grandes estudiosos com projeções significativas em âmbito nacional e internacional - sem que se chegue a um consenso.

Contudo, vale salientarmos que o debate e a falta de consenso não são aspectos negativos no seu todo. Pelo contrário, carregam o tom de que a educação inclusiva não é um fenômeno natural, e sim uma construção subjetiva mediada por condições objetivas da realidade política, pedagógica e educacional em que nos encontramos, neste tempo em que a inclusão vem sendo concebida como um tema de grande relevância social.

Assim, mesmo em meio a tantas tensões de ideias e desafios pedagógicos e políticos vividos por professores e estudantes, constatamos grandes avanços no que se refere à ampliação da legislação que assegura a matrícula desses estudantes na escola regular, assim como a garantia de suporte - como o profissional tradutor intérprete de língua de sinais - para acessibilidade linguística destes educandos, e financiamento de recursos, entre outras ações.

Reconhecemos que essas iniciativas não correspondem ao necessário para que as dificuldades e obstáculos vividos por todo o sistema educacional sejam vencidos. Nem mesmo é o bastante para que se atenda às especificidades de estudantes com surdez - assim como os demais estudantes com deficiência - e se efetive o processo de aprendizagem de todos, ou seja, da inclusão no cotidiano escolar. Aliás, assegurar o aprendizado de **todos** os estudantes, conforme determina a Constituição Federal - inclusive dos estudantes **sem deficiência** -, de modo geral, tem sido uma grande dificuldade da escola que ainda não foi superada. Na realidade, os princípios da inclusão - enquanto proposta de educação - permanecem desconhecidos para muitos, e, portanto, inimigos.

Todavia, não podemos negar que, por meio do esforço de muitos educadores, pais, estudantes e sociedade em geral, avanços significativos têm sido registrados e empreendidos. Noutras palavras, podemos afirmar que, em meio a tantos desafios, há também vontade e engajamento de muitos “atores” na luta pela superação dos muitos obstáculos que constituem a educação inclusiva. É isso que nos permite tratar o processo escolar de inclusão numa perspectiva pedagógica que não seja dicotômica, isto é, que não seja apenas subjetivista ou objetivista. Assim sendo, a “dimensão subjetiva da realidade” é uma categoria utilizada neste estudo como uma forma de ajudar a compreender a educação inclusiva como uma realidade em movimento, dialeticamente determinada por condições materiais que são tanto objetivas quanto subjetivas.

Desse modo, defendemos a proposta de inclusão de estudantes com surdez na escola regular por compreendermos que estes educandos não poderão manter-se separados da sociedade. Seria um grande prejuízo para o desenvolvimento não apenas destas pessoas, mas da própria sociedade. Sendo assim, educá-los em âmbitos segregados é o mesmo que condenar a sociedade ao estágio selvagem de seu desenvolvimento, além de furtar do próprio educando as oportunidades de vivências e interações indispensáveis para o desenvolvimento de funções superiores de conduta.

Quanto aos desafios existentes e as mudanças que a escola ainda precisa superar e realizar, entendemos que não há um caminho traçado para que se efetive. Este somente será construído por aqueles que - mediados por ações afirmativas de políticas públicas efetivas de inclusão e que valorizem o trabalho colaborativo, responsabilmente, aventurarem-se a desbravá-lo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma Proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

AMARAL, Lígia Assumpção Amaral. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio Groppa Aquino (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, Júlio Groppa Aquino (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_.; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta no âmbito federal, dispositivos da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 22 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> Acesso em: 22 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.344**, de 3 de novembro de 2010. DOU de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4). Disponível em: <<http://deficientealerta.blogspot.com.br/2010/11/portaria-n-2344-de-3-de-novembro-de.html>>. Acesso em: 22 de março de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. SP: Coleção Leitura. Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. 4. Ed. RJ: Guanabara, 1998.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

REY, Fernando González. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis: Vozes: 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.