

O aluno Surdo na escola comum: percepções e práticas

Janine Candeias Balbino Dias¹

Rita de Cassia Cristofoleti²

Isabel Matos Nunes³

147

Resumo: Com o objetivo de refletir sobre o processo escolar de um aluno surdo no ensino comum, o presente artigo apresenta um recorte dos dados de uma pesquisa de dissertação de mestrado e se propôs conhecer a percepção de professores e supervisores relacionadas ao aluno surdo e suas implicações nas práticas pedagógicas a ele direcionadas. Na tentativa de alcançar o objetivo proposto, a coleta de dados procedeu-se por meio de entrevistas semiestruturadas a 25 professores e 3 supervisores que antecederam seu percurso escolar. A interpretação dos dados e suas análises fundamentaram-se na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborado por Vygotsky (1997) e na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2006). Os dados evidenciam o enraizamento hegemônico da perspectiva médica nas concepções dos professores e supervisores, um olhar voltado para “falta de”, para deficiência, que limita o sujeito ao não ter. Há a necessidade urgente pelo cumprimento das políticas vigentes na educação de surdos, para que o olhar e as práticas da comunidade escolar comecem a ser transformadas, passando a olhar esses sujeitos pelo viés da diferença e não da deficiência.

Palavras-chave: Aprendizagem; Linguagem; Surdez.

The deaf in the common school: perceptions and practices

Abstract: In order to reflect on the school process of a deaf student in ordinary education, this article presents a snippet of data from a master's thesis research and proposed to know the perception of teachers and supervisors related to the deaf student and their implications in pedagogical practices directed to him. In an attempt to achieve the proposed objective, data collection was carried out through semi-structured interviews with 25 teachers and 3 supervisors who preceded their school career. The interpretation of the data and its analyzes were based on the historical-cultural perspective of human development elaborated by Vygotsky (1997) and on the enunciative-discursive perspective of language by Bakhtin (2006). The data show the hegemonic rooting of the medical perspective in the conceptions of teachers and supervisors, a look turned to “lack of”, to disability, which limits the subject to not having it. There is an urgent need to comply with the policies in force in the education of the deaf, so that the view and practices of the school community begin to be transformed, starting to look at these subjects through the bias of difference and not disability.

Keywords: Learning; Language; Deafness.

¹ E-mail: janine_balbino@hotmail.com

² E-mail: rita.cristofoleti@ufes.br; ritadecassiacristofoleti@gmail.com

³ E-mail: bel_mnunes@hotmail.com



Palavras Introdutórias

Este artigo é fruto do recorte dos dados de uma pesquisa de mestrado concluída no ano de 2020 do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. O recorte analisado, faz parte de uma das categorias de análises da pesquisa referente as práticas pedagógicas dos professores e supervisores que antecederam o atual percurso escolar de um aluno surdo. Desse modo, objetivou-se conhecer a percepção de professores e supervisores perante o aluno surdo e suas implicações nas práticas pedagógicas a ele direcionadas.

As áreas que priorizamos na pesquisa estão relacionadas a Aprendizagem, Linguagem e Surdez. A partir destas perspectivas, realizamos alguns apontamentos sobre a pessoa surda, tendo como base uma visão construída e fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) e na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2006), por ambos entenderem que a linguagem se constrói em âmbito social e relacional, por meio das interações dialógicas com outro.

A história da educação de surdos tem sido marcada por diversas tentativas de práticas ineficientes, “hoje é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável” (LACERDA, 2006, p. 164).

Quando os surdos chegam as escolas, estas também se encontram despreparadas e não sabem como desenvolver o trabalho pedagógico. Várias escolas comuns têm se tornado laboratórios vivos, onde temos experimentado ações equivocadas no processo de escolarização destes sujeitos.

Buscamos então refletir as percepções dos professores e supervisores e suas implicações nas práticas pedagógicas direcionadas ao aluno surdo, para isso realizamos entrevistas com os profissionais que antecederam o percurso escolar do participante da pesquisa, a fim de apreender informações que dessem subsídio a composição do corpus da pesquisa.

Sendo assim, o artigo ora apresentado é constituído por 6 seções que explicam o movimento de tecitura da pesquisa. A primeira seção introduz e sinaliza ao leitor o que será desenvolvido no texto, a segunda seção discorrerá



sobre a História, diferentes concepções e ganhos legais na educação de surdos, a terceira discorrerá sobre a aprendizagem, linguagem e surdez pautadas em uma perspectiva histórico cultural, a quarta seção tece o itinerário metodológico seguido pela pesquisa, a quinta apresenta e dialoga os dados produzidos com os interlocutores convidados, a sexta e última seção traz as considerações finais reforçando a discussão e interpretação dos dados de maiores relevâncias apresentados no decurso do texto.

História, diferentes concepções e ganhos legais da educação de surdos

O processo construtivo de pensamento e escritura da história dos surdos, foi tecido basicamente a partir da leitura de três autores (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; SACKS, 2010), os contornos desse processo de tecitura serão sinalizados durante a sequência do texto.

A história dos surdos é materializada por meio de negações, lutas e conquistas, ao analisar os vestígios dessa história, podemos observar que na antiguidade estes eram percebidos de diferentes formas: com miseração e condolência, como seres reprimidos por Deuses ou enfeitiçados, em certos momentos eram marginalizados ou sacrificados.

O século XVIII é considerado como a época mais fecunda na educação de surdos, houve um aumento exorbitante pelo interesse da educação destes e diferentes filosofias de ensino foram divulgadas. Por volta do ano de 1704, o alemão Wilhelm Keger adotou em suas aulas, a escrita, a fala e os gestos.

Na Espanha, seguindo as ideias de Bonet, Jacob Rodrigues Pereira utilizava-se dos sinais apenas para instruir os surdos, porém com a finalidade de se comunicarem oralmente e pela escrita.

Eis que em 1750, na França iniciam os trabalhos do Abade Charles Michel de L'Épée, que se atenta a comunicação utilizada pelos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, com eles aprendeu a língua de sinais e a sistematizou com a gramática sinalizada francesa, criando assim os "Sinais Metódicos⁴". O grande sucesso fez com que em 1755 criasse em sua casa uma escola e em 1760 fundasse o Instituto Nacional para Surdos-mudos de

⁴ Uma combinação de língua de sinais com gramática sinalizada francesa.



Paris, por acreditar que independente da classe social ocupada pelos surdos, todos deveriam ter acesso à educação. Começa-se aí também um aumento quantitativo de formação de professores surdos, para atuarem nas escolas de surdos que cresciam pela Europa.

Nessa mesma época na Alemanha, Samuel Heinick consolida as noções da filosofia do método oral para surdos, fundando a primeira escola pública baseada na oralização, rejeitando a língua de sinais, por entender que a melhor forma de integração dos surdos à sociedade, acontece por meio da língua oral.

Em 1817 um professor americano conhecido por Thomas Hopkins Gallaudet em conjunto com Laurent Clerc um dos alunos de De L'Épée, fundou a primeira escola permanente para surdos nos EUA, que utilizavam como metodologia o léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa que aos poucos foi se adaptando para o inglês. Em 1850 todas as escolas de surdos passam a utilizar a American Sign Language (ASL), em 1864 surge a primeira universidade para surdos, Universidade Gallaudet nos EUA.

Durante um século houve um grande crescimento no processo educacional e emancipatório dos surdos com o uso dos sinais, por volta dos anos de 1860 com os inúmeros avanços tecnológicos da medicina na área da surdez, todo o percurso de um século de aprendizagem por meio da língua de sinais, começa a ficar ameaçado. Diversos profissionais começam a investir na língua oral como forma integrativa do surdo na sociedade, buscando igualar o surdo a norma majoritária ouvintista. Com a morte do instrutor surdo Laurent Clerc em 1869 o método oral ganha força.

Em 1880 acontece em Milão o Congresso Internacional da Educação de Surdos, onde colocou-se em votação pelo oralismo ou língua de sinais, que a partir de então seria a filosofia vigente na educação dos surdos. O oralismo ganhou, sendo esta a filosofia mais indicada a ser trabalhada com os surdos.

Um dos grandes influenciadores do oralismo foi Alexander Graham Bell, o tecnólogo inventor do telefone. Nesse momento, todo o status de possibilidades dos surdos utilizadores da língua de sinais caem por terra, nessa nova etapa os surdos teriam que se adequar ao modelo ouvinte.



O objetivo primordial das escolas era o ensino da língua oral por meio de cansativos treinamentos, o aprendizado das disciplinas entrava em segundo plano, os adultos surdos, agora não mais eram tidos como professores das crianças surdas, os professores passaram a ser pessoas ouvintes que dominavam a língua majoritária. “Com isso houve uma queda no nível de escolarização dos surdos” (GOLDFELD, 2002, p. 31).

O processo educativo é construído sempre dentro de uma arena de disputa pelo poder, quem é detentor do poder é o controlador de todas as minorias. Analisando a história dos surdos, percebemos que seu processo educativo se inicia aos surdos da nobreza, pois seriam os detentores da posse. Quando as minorias começam a ganhar destaque, há sempre uma força repressora que tende a os colocar novamente para baixo, foi o que aconteceu com o status da língua de sinais, os tecnólogos investiram para que estes continuassem se adequando ao padrão da norma majoritária, retomando assim o oralismo. Por outras palavras Sacks (2010) vem nos dizer que,

[...] o que estava acontecendo com os surdos e a língua de sinais era parte de um movimento político da época: uma tendência à opressão e ao conformismo vitorianos, à intolerância com as minorias e com as práticas das minorias de todos os tipos – religiosas, linguísticas, étnicas (SACKS 2010, p.33).

O oralismo na maior parte das escolas perdurou e dominou todo o mundo até o final dos anos de 1960, quando surgiu um linguista americano da Universidade de Gallaudet, William Stokoe com a publicação do seguinte artigo “Sign Language Structure: Na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, onde demonstrava que a ASL era uma língua com todas as características da língua oral, retomou-se aí as pesquisas pela língua de sinais.

É válido ressaltar o grau de importância na história da educação dos surdos, De L’Épée, Gallaudet e Laurent Clerc, persistentes defensores do sinal, que conseguiram difundir-lo por todo o mundo durante a maior parte do século XIX.

Nos anos de 1970 uma abordagem de uso simultânea da língua oral e da língua de sinais, começa a ganhar força, este conhecido por comunicação



total se espalha rapidamente, porém não vai à frente pelos estudos identificarem que o uso simultâneo de duas línguas interfere no significado passado pela língua de sinais.

No final da década de 1970 inicia-se um movimento pelo reconhecimento do direito e da cultura surda, os surdos passam a reivindicar o direito do uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária como segunda língua (L2), nunca de forma concomitante. Nos anos de 1980 surge então a filosofia bilíngue, que passa a ganhar mais adeptos nos anos de 1990 por todo o mundo.

Segundo Goldfeld (2002), o relato sobre a história dos surdos no Brasil iniciou no ano de 1855, quando o imperador D. Pedro II, trouxe para o Brasil um professor surdo Hernest Huet para ensinar duas crianças surdas da nobreza, nessa época por todo o mundo, o status da língua de sinais era superior as outras filosofias.

No ano de 1857, é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual INES que utilizava como filosofia de ensino a língua de sinais. Assim como na maior parte dos países, a educação dos surdos no Brasil sofreu modificações de acordo com as tendências vigentes da época, passando pelo oralismo, pela comunicação total e pelo bilinguismo.

Atualmente o bilinguismo é a filosofia educacional vigente no País, porém a comunicação total e o oralismo refletem sobre o modo como representamos e percebemos o surdo e a surdez perante a sociedade por terem perspectivas e abordagens diferentes, que se exprimem em nossas práticas educacionais perante e com os surdos.

O oralismo objetiva-se na integração do surdo na sociedade ouvinte, restringe a língua oral como a única forma de comunicação, percebe o surdo como deficiente que precisa se moldar aos padrões da sociedade majoritária, sendo que somente os surdos que conseguirem entrar neste padrão de normalidade serão bem-sucedidos, percebendo o surdo por meio de uma concepção terapêutica de reabilitação.

Segundo Goldfeld (2002), aqui no Brasil a maior parte das crianças surdas não tem uma educação pública especializada, sendo comum encontrar



surdos que passaram pelo processo de escolarização sem saber a modalidade oral e escrita do português. “O oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos” (QUADROS 1997, p. 22).

A segunda abordagem tida como comunicação total, defende a utilização dos sinais e da linguagem oral concomitantemente, atuando metodologicamente com a língua oral sinalizada como forma de facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes, sendo esta contrária ao oralismo por entender que o aprendizado da língua oral não é o suficiente para o desenvolvimento do surdo.

Segundo Capovilla (2000), os estudos da comunicação total demonstraram que o uso concomitante da língua oral com os sinais, compromete o processo de assimilação dos surdos, por ambas possuírem estruturas diferentes e acabarem favorecendo a língua oral, ficando o surdo sem um resultado significativo. Assim, Skliar faz uma crítica sobre essa questão,

O que podia ter sido e deveria ser uma estimulante transição terminou sendo um fim em si mesmo; o que deveria ser uma transição para a autonomia lingüística dos surdos terminou sendo uma eleição consciente e exclusiva dos ouvintes e, de certa forma, uma eleição contra as necessidades sociolinguísticas e psicolinguísticas dos surdos. Em síntese, uma nova estrutura comunicativa para os ouvintes, mas não um instrumento cultural significativo para os surdos (SKLIAR, 1997, p. 44 apud GESSER, 2012, p. 87).

Após essas observações o Bilinguismo passa a ser considerado a filosofia mais adequada a ser trabalhada com os surdos. Os autores que estudam o bilinguismo percebem o surdo pelo viés da diferença linguística não pelo viés da deficiência, por isso, o surdo não precisa mais se igualar ao ouvinte em termos do uso da língua oral, este é considerado dentro de uma comunidade que comunga de cultura e língua própria, fazendo o uso das duas línguas de forma isolada, da forma como se sentir mais confortável, o importante é não lhe negar o direito a escolha tanto no âmbito social quanto no escolar.



Se voltarmos o olhar para a história da educação dos surdos no Brasil, veremos que estes por muito tempo foram percebidos pelo viés da falta, da incapacidade, sob um olhar da perspectiva médica da deficiência. Concordando com Guarinello (2007) quando se fala de surdez numa perspectiva sócio antropológica, deve se atentar nas especificidades linguísticas do sujeito, concebê-lo como um ser de potencialidades, mas que necessita de formas diferenciadas de trabalho, voltados para um olhar da diferença não de deficiência.

Vygotsky (1997) em seus estudos já evidenciava um olhar de possibilidades dos processos humanos e da importância social na consolidação do potencial dos indivíduos. Fez críticas a centralização do defeito, as classificações e a dinâmica de atendimento educacional baseado na falta, esquecendo-se de olhar as potencialidades dos indivíduos.

Essa forma de percepção médica não sócio antropológica tem marcado a vida escolar de muitos surdos, com ações equivocadas mesmo após os diversos ganhos legais.

Ao averiguarmos os movimentos políticos e educacionais da educação de surdos no Brasil, observamos um grande avanço nos marcos inclusivos desses sujeitos, iniciando pela Lei nº 10.436/02, popularmente conhecida como Lei da Libras, segundo a qual “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art.1º). Em seguida destacamos o decreto nº 5.626/05 que vem regulamentar a referida Lei e atribuir novas providências (BRASIL, 2008).

Dentre as principais providências previstas pelo decreto para área educacional, temos o acesso à escola comum dos alunos surdos. O ensino da Libras como Língua de instrução e o ensino do Português como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Buscando estabelecer as diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, foi criada a Lei nº 5.016/13 que dentre outras atribuições



busca ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras como primeira língua e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Embora a legislação e os estudos apontem várias conquistas legais, ainda nos deparamos com sujeitos surdos com atraso no desenvolvimento da linguagem, até mesmo jovens surdos que passaram pela escolarização sem acesso a sua língua de instrução.

A seguir detalharemos como todo esse processo da educação de surdos influencia na aprendizagem e linguagem desses sujeitos e como essas abordagens estão atreladas ao seu desenvolvimento cognitivo.

Aprendizagem e Linguagem

“O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”
(VYGOTSKY).

De acordo com Vygotsky (2017), todas as nossas funções psicointelectuais aparecem no decurso de nossa história duas vezes, primeiramente de uma forma intersíquica, quando entramos em contato com a cultura ao nascer e posteriormente de forma intrapsíquica, quando internalizamos e produzimos pensamentos.

Todo nosso processo de aprendizagem inicia-se bem antes ao período escolar, nascemos, balbuciamos, formamos palavras mais à frente frases, esse processo de aprendizagem não acontece de forma inata e sim adquirida, por meio do intercâmbio cultural ao qual estamos inseridos. No “surdo congênito” é um processo diferente, nasce, chora, balbucia e não desenvolve a fala de forma natural.

Por muito tempo na história dos surdos, estes foram considerados como imbecis, por não conseguirem se instruir como os demais, esperavam que o desenvolvimento acontecesse de uma forma espontânea, mas, do que estes precisavam era aprender por outros mecanismos, para que conseguissem desenvolver-se intelectualmente.

De maneira geral, independente do indivíduo, não podemos negar que a aprendizagem escolar não se inicia do nada, ela é precedida por uma etapa



anterior por meio do intercâmbio social, sendo esta considerada uma aprendizagem não sistematizada, mas que gera um desenvolvimento (VYGOTSKY, 2017).

No caso do surdo, este se encontra em desvantagem neste quesito por 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes, que na maioria das vezes, tem como fonte primordial de comunicação a via oral auditiva (SACKS, 2010). Na maioria dos casos, os surdos chegam na escola sem terem tido essa aprendizagem não sistemática e com um desenvolvimento aquém do esperado, não por serem surdos, mas por não terem aprendido pelos mecanismos favoráveis ao seu desenvolvimento.

Essa aprendizagem não sistematizada envolve a linguagem, Vygotsky e Bakhtin entendem-na como constitutiva do humano, é ela que nos diferencia dos outros animais, somos sujeitos históricos e nos constituímos humanos por meio de nossas relações sociais com os outros. Embora sejamos seres biológicos, a espécie *Homo sapiens* ou precisamente o Homem, é o único animal que nasce duplamente, uma vez que nascemos como seres biológicos e nos constituímos humanos por meio de nossa relação dialética com o outro, no decurso de nossas relações sociais, que vão se desenvolvendo durante nossa história (PINO, 2005).

Segundo Vygotsky ao nascer possuímos todos os aparatos biológicos, inseridos no contexto cultural somos expostos a práticas sociais, por meio da mediação com o outro, sendo por meio da linguagem que vamos construindo o sujeito humano que somos (GÓES, SMOLKA e PINO, 1998).

O surdo também possui todos os aparatos biológicos, mas quando este é inserido no contexto cultural, é limitado pelas práticas sociais serem baseadas na cultural majoritária ouvinte, que comunga do canal receptivo de mediação da linguagem diferente dos surdos, enquanto que para os surdos este canal é o visoespacial para os ouvintes este é o auditivo.

O atraso no desenvolvimento da linguagem influencia toda essa cadeia de intercâmbio social com o outro. É inegável que os surdos possuem atraso no desenvolvimento da linguagem, pela sociedade não comungar da mesma língua que os mesmos, estes ficam isolados, o que compromete seu processo



de constituição humana, este atraso não é inerente a surdez e sim as relações comunicativas que são fixadas por um único canal receptivo de comunicação, o auditivo.

No Brasil esse processo histórico de negação ao direito do surdo vem se perdurando até os dias atuais, mesmo após as diversas conquistas legais e reconhecimento da Libras. Embora várias pesquisas apontem que o mecanismo mais adequado de ensino aos surdos seja por meio da língua de sinais, ainda hoje existem surdos nas escolas que não comungam dessa prática, ficando comprometidos em seu processo de desenvolvimento psicointelectual.

Se é a linguagem que nos constitui sujeitos humanos, sendo nela e por meio dela que internalizamos nossos pensamentos e nos subjetivamos, como esperarmos que os surdos se constituam, sem o ato dialógico com o outro, estando este com limitações na linguagem e falta de uma língua que lhe permita significar e ser significado?

Para Vygotsky (1997), as duas funções básicas da linguagem são as generalizações e o intercâmbio social, se a sociedade não comunga da mesma língua que os surdos, estes ficam privados de língua, as relações dialógicas não acontecem de maneira eficiente e possuem dificuldades na realização das generalizações, por não ter tido acesso a uma língua organizada e estruturada para este fim, por meio do canal visoespacial ao qual possuem, sendo neste caso, a língua de sinais.

Embora em nossa sociedade haja predomínio da língua oral, a Libras é imprescindível ao surdo no desenvolvimento e aquisição da linguagem. Haja vista, a necessidade de colocar o surdo em contato com seus pares linguísticos fluentes em Libras o mais cedo possível, para possibilitar o acesso à língua, tornando-o capaz de significar o mundo a sua volta (DIZEU e CAPORALI, 2005).

Significar o mundo faz parte do processo de constituição humana que ocorre na linguagem e por meio dela. Para Bakhtin (2010) cada “eu” é constituído arquitetonicamente por meio do jogo de interações, é na vida e por meio dela, nas relações interpessoais que vamos constituindo o eu-para-mim, o



eu-para-outro e o outro-para-mim. A voz que fala por mim não é única e sim um conjunto de vozes que vamos internalizando a nossa subjetividade. “A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN 2010, p. 58).

Como temos proporcionado aos surdos a constituição desta singularidade única? Sem a participação ativa no jogo das interações, comprometemos o processo de construção de sua subjetividade.

Quais as práticas temos desenvolvido em nossas escolas, que auxiliam esse processo de constituição humana? Estamos, pois, a esperar que os surdos se desenvolvam para enfim ensiná-los? Vygotsky (2017), já nos dizia que o aprendizado precede o desenvolvimento humano, é aprendendo imerso na cultura que vamos construindo a nossa subjetividade.

Na próxima seção delimitaremos o itinerário metodológico deste estudo a fim de buscar informações a respeito das percepções dos professores e supervisores que refletem nas práticas em salas de aulas das escolas comuns ao sujeito surdo.

Itinerário Metodológico

O percurso metodológico da pesquisa é análogo ao itinerário de um ônibus em que o caminhar nos leva a alcançar as questões que atravessam a pesquisa. “Os passos a serem trilhados em uma pesquisa é o lumiar que conduz a desvendar o enigma de uma investigação, encontrar o caminho certo é de suma importância para que o labor tenha êxito” (SANTOS, 2017, p. 69).

Pesquisar é uma arte, que se desenvolve por forçar nossos mecanismos de pensamento, à medida que vamos subjetivando as coisas, vamos nos enriquecendo cientificamente, ou seja,

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. (GIL, 2008, p. 8)



Diante do foco principal deste estudo que é conhecer a percepção de professores e supervisores relacionados ao aluno surdo e suas implicações nas práticas pedagógicas a ele direcionadas, a escolha pelo método adequado que atendesse as demandas foi de suma importância, pois foi ele que norteou o melhor caminho a percorrer para assim atendermos ao objetivo proposto.

Nessa perspectiva, optamos por trabalhar com a pesquisa de abordagem qualitativa por entender o fenômeno a partir do ponto de vista das pessoas estudadas de forma a captar o maior número de informações possíveis. De acordo com Bodgan e Biklen (1994, p.49),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Na tentativa incansável de explicar este fenômeno pautado em uma visão social, o estudo buscou levantar informações sobre as percepções dos professores e supervisores e suas implicações nas práticas pedagógicas ao sujeito pesquisado, ao qual discorreremos a seguir.

Sujeito

Um aluno surdo de codinome Miguel, que se encontrava no ano de 2019 matriculado no terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual no município de Conceição da Barra-ES. Miguel entrou em contato com a Libras aos 17 anos ao entrar na atual escola, tendo passado onze anos de (2005-2016) em escolas anteriores que não partilhavam dessas práticas. Miguel passou pelo percurso de escolarização sem ter acesso a Libras e apropriação da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada.

Procedimento

Os dados foram obtidos por meio de entrevista, seguindo um roteiro semiestruturado com treze questões, que nos permitiram uma maior interação com os entrevistados. Para Gil (2008) a entrevista é, portanto, uma forma de



interação social, um diálogo em que uma das partes coleta os dados e a outra responde as informações.

Para uma melhor organização dos dados que aos poucos foi se construindo, a entrevista foi dividida em cinco categorias, das quais analisaremos três neste estudo, sendo elas: Comportamental, Aprendizagem e Linguagem.

O corpus de dados que serão apresentados, são oriundos dos diálogos realizados com vinte e cinco professores e três supervisores que antecederam o percurso escolar do sujeito da pesquisa, desde a modalidade da educação infantil até o final do ensino fundamental, sendo apreendidos entre abril e maio de 2019.

As entrevistas foram realizadas mediante consentimento prévio dos participantes, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo (CAAE nº 02895018.5.0000.5063).

Análise da Tecitura Das Falas

Comportamental

Quanto ao aspecto comportamental, as análises demonstram que dos vinte e oito profissionais entrevistados, quatorze relataram que o aluno era calmo/tranquilo, oito consideraram-no como tímido/isolado, quatro como nervoso/agressivo e dois como desconcentrado. Dos dados apresentados 71% dos entrevistados relacionaram o comportamento de Miguel à surdez enquanto que 29% relacionaram as práticas a ele disponibilizadas.

Miguel ao chegar a escola tem dificuldade com o veículo linguístico e com as práticas ouvintistas⁵ por ela utilizada. Ser surdo em uma escola que comunga com essas práticas, faz com que o surdo seja percebido dentro de

⁵ O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização. (PERLIN, 1998, p. 58).



um viés da “anormalidade”. A seguir sinalizamos uma das falas dos entrevistados que compõe o conjunto de narrativas da descrição de Miguel:

[...] ele era mudo, surdo e tinha um problema de pobreza. Então talvez ele até aproximava-se da pessoa com boas intenções, igual eu via várias brigas dele no corredor da escola, no pátio. Eu via uma autodefesa dele, à medida que o tempo foi passando, eu vou falar que a escola o disciplinou, pois ele era muito nervoso (Graviola)⁶.

Sacks (2010), ao analisar a história da educação dos surdos em 1750, já sinalizava que estes eram percebidos como “imbecis”, “incapazes” como seres primitivos de serem educados e desenvolver a fala, portanto “mudos”. Tendo passado mais de 250 anos, ainda podemos observar em algumas narrativas de profissionais da educação, percepções do surdo enquanto mudo.

Concordando com Silva e Pereira (2003), tanto as pessoas surdas, quanto as ouvintes, podem se irritar facilmente, ser nervosas, impulsivas, porém tais características não são inerentes à surdez, mas ao não compartilhamento e uso de uma mesma língua na família e na comunidade. Sacks (2010), nos aponta que 95% dos surdos são advindos de família de ouvintes que não compartilham com o sujeito o mesmo recurso linguístico.

Perceber o surdo pelo viés da mudez é não o conceber como um ser de possibilidades diferentes, é estigmatizá-lo pela “falta de”. É olhar o surdo por um modelo-clínico do conserto, de tentar atingir um grau de semelhança mais próximo o possível do “normal”.

Esse padrão ouvintista concebe o surdo pelo viés da “falta de” audição e pelo não acesso a fala, não se atentando para olhar as outras modalidades de acesso a linguagem.

Embora os ganhos legais na área da surdez, iniciando pela Lei de Libras nº 10.436/02, e o decreto nº 5.626/05 que veio regulamentar a referida Lei atribuisse providências tais como, o acesso à escola comum dos alunos surdos e o ensino da Libras como Língua de instrução e o ensino do Português como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2008), essas práticas não foram

⁶ Foram dados nomes de plantas aos professores e supervisores, participantes da pesquisa. A dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2020 tinha como título: “O aluno surdo em processo de aquisição de linguagem: trilhando caminhos indiretos no ensino da Biologia”.



efetivadas durante o percurso escolar de Miguel, estando este restrito a língua oral majoritária.

Aprendizagem

Aprendizagem e desenvolvimento são coisas distintas, embora tenham um elo de ligação, “o aprendizado precede o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2017). A medida que nascemos imersos na cultura, vamos nos constituindo por meio do intercâmbio social com a família e a comunidade que nos rodeia. A mediação das relações interpessoais, ou seja, entre a criança e o adulto, acontece por meio da linguagem e o mecanismo que utilizamos para que esta aconteça é a língua.

Os surdos se encontram em desvantagem, visto que na maioria das vezes “são filhos de pais ouvintes” (SACKS, 2010). Grande parte dos surdos chega a escola sem ter conseguido estabelecer uma comunicação efetiva em seu lar e com um desenvolvimento aquém do esperado, pelo fato da sociedade não partilhar de uma mesma língua com os surdos.

O atraso da linguagem no surdo, conseqüentemente interfere no atraso do aprendizado deste sujeito, pelo mecanismo comunicacional de seu lar ser a língua oral, conseqüentemente comprometendo seu desenvolvimento. Daí a importância do desenvolvimento da linguagem nesses sujeitos.

Miguel, assim como a maioria dos surdos chegou à escola com um aprendizado aquém do esperado, por não compartilhar do mesmo veículo de comunicação com sua família e sociedade.

As narrativas das entrevistas demonstram que o seu percurso de escolarização foi pouco cuidado, uma “inclusão camuflada⁷”. Miguel foi inserido no ambiente educacional e não foi lhe dado possibilidades condizentes com suas especificidades, embora a filosofia vigente no âmbito educacional para surdos já ser a bilíngue.

Os vinte e oito participantes da pesquisa tanto os professores quanto supervisores relataram que não receberam orientações, nem suporte quanto ao

⁷ É o conceito utilizado para se referir a uma falsa inclusão, um faz de conta, é mascarar o sistema com algo que não acontece.



processo de ensino com o aluno Miguel. Os professores mencionaram que a cobrança quanto as atividades diferenciadas haviam sem o devido suporte e na época não realizavam planejamento específico, já os supervisores mencionaram que o planejamento desses alunos era realizado de modo geral, não específico.

Em tese, todos os profissionais que antecederam o percurso escolar de Miguel, tanto professores quanto supervisores comungavam das mesmas práticas, o colocava mais próximo e falavam de frente para ele na tentativa que realizasse leitura labial. Quanto às atividades a ele direcionadas, a maioria dos professores mencionou que era comum a todos, quando modificavam era em um nível de série inferior ao que estava, o único diferencial era a forma de abordagem ao aluno, que era um direcionamento mais próximo.

As atividades eram confeccionadas por nós professores, então geralmente procurávamos as mais simples possível, para que ele pudesse não ficar ali, pensando estou sozinho, estou sobrando nessa sala, então cada professor ficava responsável por isso, mas não tínhamos nenhum tipo de orientação, ninguém para nos orientar a fazer isso (Guaco).

Segundo Lacerda (2000), ao longo do último século, as propostas educacionais desenvolvidas não se mostraram eficientes e encontra-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Refletindo as considerações feitas por Bakhtin, observamos outras possibilidades de utilização dos signos. “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, massa física, cor, movimento do corpo ou outra coisa qualquer” (1990, p. 33).

E a língua de sinais tem esse papel importantíssimo na constituição do sujeito surdo, mas nos parece que em algumas localidades as instituições de ensino não conseguiram se organizar dessa forma, há uma verdadeira *inclusão camuflada* da inserção dos alunos surdos nas escolas, sem o devido cumprimento das políticas públicas vigentes a estes sujeitos.

Segundo Machado (2008), parece haver um consenso mudo, se todos falam, esse estudante deve também falar. O verbo falar é limitado à concepção



ouvinte que restringe a língua oral, como se a comunicação por meio da língua de sinais não fosse um ato de fala, de pensamento, não dando o devido reconhecimento à língua de sinais como a língua natural dos surdos.

O caso de Miguel é mais um desses relatos de “consenso mudo”, ao percebermos o surdo pelo viés da deficiência tentamos enquadrá-lo dentro de um padrão de normalidade concebido pela percepção ouvintista, que entende que somente quando o surdo adquirir a fala se desenvolverá e estará de fato inserido na sociedade (WITKOSKI, 2009).

Quanto ao empenho de Miguel no cumprimento das atividades, 64% dos professores apontaram que este se empenhava dentro de suas possibilidades e 36% relataram que o aluno não tinha comprometimento com as atividades a ele direcionadas. Mesmo os professores relatando que Miguel se empenhava em desenvolver as atividades, 60% dos professores relataram que não percebiam avanços em seu desenvolvimento escolar e 40% percebiam, mas esta percepção de desenvolvimento escolar aparecia sempre atrelada a cópia que Miguel realizava do quadro.

Ele conseguia copiar do quadro, fazia as atividades, mas a maioria das vezes eu via a preocupação dos colegas em fazer as atividades dele. Eu falava com os alunos e eles mencionavam que ele estava com dúvida, eu sentava ao seu lado para tentar ver até onde ele conseguia fazer sozinho, era complicado, não era fácil, porque mexer com o que você não conhece te causa um pouco de frustração, porque você conversa com todo mundo os alunos fazem e ele eu tinha que tentar fazer de uma forma que ele entendesse e ao mesmo tempo eu não era capacitada para fazer uma aula com ele para que ele entendesse melhor aquilo, então eu tinha um aluno insatisfeito [...] (Quebra Pedra).

Em consonância com Silva e Pereira (2003), o fato dos professores não se sentirem preparados para ensinar o aluno surdo, chegam a considerar a cópia como uma forma de desenvolvimento da aprendizagem.

Ao analisar a questão sobre as dificuldades atreladas ao processo de ensino aprendizagem, obtivemos como resultado que, 17 dos profissionais entrevistados atribuíram as dificuldades ao aluno, justificando a dificuldade ao fato de Miguel ser “deficiente”, “não falar”, “ser surdo-mudo”, “ser preguiçoso” e “copista”, enquanto que 11 relacionaram as dificuldades à falta de profissionais



qualificados com o aluno. Abaixo sinalizamos dois trechos que ilustram essas falas, o primeiro faz menção às dificuldades, à deficiência dele e o segundo à falta de profissionais qualificados para atuarem com o aluno:

Ele tinha dificuldades de fazer as atividades, porque ele não ouvia, ele não tinha como responder uma explicação principalmente na minha aula que é uma aula discursiva, uma aula que ele precisava da minha explicação. Eu pedia a ele para olhar para mim, o colocava de frente para mim, para ver se ele olhava e conseguia realizar minha leitura labial, mas ele não conseguia acompanhar. O Miguel pela deficiência dele, ele não conseguia passar para nós uma facilidade de como nós poderíamos nos comunicar com ele, porque ele só ria. Hoje eu enxergo como uma defesa, na época eu enxergava como uma indisciplina, por ficar apenas rindo e no meio dos bagunceiros. Ainda bem que ele insistiu na escola apesar do sistema ter o massacrado, mas, eu também fui massacrada, porque você receber e colocarem uma coisa para você, sem estar apta, como um socador de goela abaixo, para termos que nos virar, não é bom para o professor e não é bom para o aluno. Quando tínhamos resultado do aluno aí era bom, porque víamos o sucesso do aluno e o nosso sucesso, mas com ele não (Erva Doce).

É mais essa questão da técnica mesmo, de não ter um profissional habilitado para fazer a tradução, aqui ainda não tem e na época em 2014 era bem pior (Fedegoso).

A primeira narrativa demonstra a fala hegemônica pautada na percepção de Miguel dentro do viés da deficiência, estereotipando-o quanto a “falta de”, esses estereótipos tentam subjugar o não desenvolvimento de Miguel, pautado exclusivamente no indivíduo, sem o cuidado de olhar suas relações na família, na escola e na sociedade que o rodeia.

Enquanto que a segunda demonstra as falhas nas políticas públicas, na educação desses sujeitos, na localidade analisada, pois de acordo com o decreto 5.626/05 que regulamenta a lei nº 10.436/02, após um ano do decreto, as instituições de ensino deveriam se organizar para proporcionar aos alunos surdos da educação infantil até o ensino superior o acesso à educação Bilíngue, que segundo as autoras Gladis e Perlin impõe dois grandes desafios,

[...] o primeiro é a garantia de que a língua materna dos estudantes seja utilizada na base do processo educacional, como língua principal na comunicação, interação e ensino às crianças surdas; o segundo desafio é oportunizar, pela mediação da Libras, o aprendizado significativo, funcional e



efetivo da língua oficial e majoritária do país - o português - na modalidade escrita, pelo favorecimento de sua apropriação visual pelos surdos (2014, p. 15).

Embora o percurso escolar de Miguel tenha sido trilhado posterior ao decreto, este não usufruiu dos benefícios trazidos à educação de surdos.

Linguagem

Ele era sozinho, ninguém conversava com ele, por ele não saber se comunicar, eu tentava me aproximar, mas não sabia como (Arruda).

Miguel chegou à escola com apropriação tardia de linguagem e foi sobrevivendo a estas questões, sem considerar suas diferenças linguísticas, este foi percebido dentro do viés da deficiência, precisando se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade eleito pela sociedade majoritária, os ouvintes.

As inferências trazidas neste artigo entendem, pois, que ao nascermos imersos a cultura, vamos nos constituído envoltos pelas relações sociais que nos rodeiam, mediado pela linguagem. Para que a linguagem seja significativa para o locutor e o interlocutor é necessário que seja materializada por meio de signos ideológicos, constituindo sua existência dentro de uma comunicação de sentidos (BAKHTIN, 2006). O que não acontecia com a linguagem de Miguel no ambiente escolar,

Eu acho que gerava um pouco de desconforto para ele, porque ele tentava se comunicar e eu tentava entender o que ele estava falando (Quebra Pedra).

Miguel se enquadra nos dados dos 95% de surdos que possuem pais ouvintes que não compartilham da mesma língua, a falta do ato dialógico comunicacional entre filhos surdos e pais ouvintes compromete o processo de apropriação da linguagem por parte do surdo, por não possuir um par linguístico que dialogue de forma similar, o surdo vai sempre ficando de lado, com limitações na apropriação da linguagem. Fanti, destaca que as relações de tensão existentes entre o ato dialógico e lógico “indica que a linguagem somente tem vida na comunicação dialógica, comunicação de sentidos, que constitui o seu campo de existência” (FANTI, 2003, p. 98).



Embora durante o percurso escolar de Miguel, o cenário da educação fosse voltado para uma vertente da inclusão, este vivenciou uma tentativa de integração, com percepções que marcadamente demonstram essas ações. Nesse sentido, a escola não se organizou, tão pouco a percepção dos professores se modificou, continuaram olhando-o dentro do padrão ouvintista.

A narrativa a seguir descreve este fato,

Ele era um menino tranquilo, esforçado, quieto, bem calado, ele era maior que os outros, pensa bem, uma criança que mal ouve, mal escreve sendo massacrada por um sistema educacional que não conseguiu atender as suas necessidades, foi penalizado pela segunda vez, foi penalizado quando não teve o sentido e foi penalizado quando não conseguiu ser entendido, por que faltava um pedaço para completar a aprendizagem dessa criança (Romã).

Ao analisar o percurso escolar de Miguel, é notório que este passou por dificuldades em seu processo de interação dialógica na comunidade escolar, conseqüentemente tendo uma apropriação de linguagem e de subjetivação aquém do esperado. Não que ele estivesse impedido de desenvolver sua linguagem, mas esta não permitia um grau de abstração fora do campo imediato. Segundo Bakhtin,

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. [...] o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 1998, p. 89).

Essas questões podem ser evidenciadas na fala da professora,

Ele era um adolescente que se relacionava bem com os colegas, mesmo com a deficiência dele os colegas brincavam com ele, se comunicavam mais com atitudes do que com palavras, comigo eu procurava entender a situação dele, mas sempre colocando na frente aquele rótulo, eu não vou negar que eu o rotulava, ele não escuta, como que eu vou ensinar (Erva Doce).

Segundo Luria (1987), o homem duplica o mundo por meio da palavra e, nesse aspecto, as palavras significam e dão diferentes sentidos a cada interlocutor que se apropria delas. Para Miguel, o acesso ao mundo pelo universo da linguagem ficou comprometido, por não ter tido acesso aquilo que



lhe era de direito: o campo da comunicação, do intercâmbio social e da significação do mundo por meio de uma língua que lhe é própria.

Considerações Finais

As análises do caso de Miguel evidenciam a necessidade de quebra de paradigma da percepção do surdo perante a comunidade escolar, tanto quanto a urgência na efetivação das políticas públicas vigentes ao surdo.

O conhecimento ressignifica o homem, é conhecendo que vamos modificando ou agregando novas atitudes e comportamento às nossas ações, é somente conhecendo a história dos surdos e as diferentes concepções, que vamos elaborando nossas percepções perante os sujeitos.

É necessário o conhecimento pela comunidade escolar dos alunos que a ela adentram, para que suas práticas sejam condizentes com as necessidades singulares de aprendizagem de cada um. É nesse sentido que deixaremos de vivenciar uma “inclusão camuflada” e passaremos a dar condições de existência e de aprendizagens por meio de práticas que façam sentido e colaborem para os processos de formação humana com base na qualidade das relações sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTHIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto-lei n.5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a lei n.10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União. 23 dez. 2005.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas - Rev. Est. Ling**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.



DIZEU, Liliane; CAPORALI, Sueli. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito, **Educ. Soc.** vol.26 no.91 Campinas May/Aug. 2005.

GIL, Carlos; Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 7.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

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

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristiana B. Feitosa de. A Prática Pedagógica Mediada (Também) pela Língua de Sinais: Trabalhando com Sujeitos Surdos. In: **Caderno CEDES**, V. 70, Ano xx, nº 50, Abril, 2000. p.70-83.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-75, 1987.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.

PERLIN, Gladis e STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR, 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. 4.ed. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. Apud in GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



SANTOS, Fábio A. **Expressões químicas sinalizadas nas mãos de intérpretes de libras**. Dissertação, Ensino de Ciências e Educação Matemática, Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2017.

SILVA, Angélica B. P; PEREIRA, Maria C.C. O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Mai-Ago 2003, Vol. 19 n. 2, pp. 173-176.

SMOLKA, A.L.B., GÓES, M. C. R. & PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In. J. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (orgs), **Estudos socioculturais da mente** (pp. 143-158). Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WITKOSKI, Sílvia A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15.ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

SOBRE AS AUTORAS

JANINE CANDEIAS BALBINO DIAS

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Professora de Atendimento Educacional Especializado, Instituto Federal do Espírito Santo (Campus São Mateus).

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES/CEUNES).

ISABEL MATOS NUNES

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES).

