

IDEAU

**A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
PESSOA SURDA ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

**THE CONSTRUCTION OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF
DEAF PEOPLE AMONG SPECIAL EDUCATION
PROFESSIONALS**

**LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
DE LA PERSONA SORDA ENTRE PROFESIONALES DE LA
EDUCACIÓN ESPECIAL**

Eduardo Alberto Megda

Mestrando em Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do
Paraná, Campo Mourão, Paraná, Brasil.

E-mail: dudumegda@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1708-1663>

Márcio Lopes da Silva

Mestrando Profissional em Educação Inclusiva, Universidade Estadual Paulista,
Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

E-mail: marcio-lobes.silva@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9818-8124>

Márcia Simone da Silva

Mestra em Educação Bilingue, Instituto Nacional do Surdo, Rio de Janeiro, Rio
de Janeiro, Brasil. E-mail: simone.lifr11@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4210-603X>

Sueli Pereira

Graduada em Letras-Libras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo
Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: susupereira2003@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8917-5315>

Marcelo de Araújo Costa

Graduado em Letras, Libras, Universidade Federal de Santa Catarina,
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: marlibras@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5198-3201>

DOI:10.55905/reiv6n1-005

Submitted on: 1.4.2026 | Accepted on: 1.8.2026 | Published on: 1.21.2026

Adriano de Oliveira Gianotto

Doutor em Desenvolvimento Local, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
E-mail: adriano.gianotto@ufms.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1651-5132>

Isabele Sant'Ana de Brito

Graduada em Letras Libras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: isabeleana@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-5458-6322>

Marcos Paulo de Almeida

Mestre em Estudo de Tradução, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília, Brasil. E-mail: marcos.pa@unitins.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6813-5480>

RESUMO

O presente artigo analisa a construção das representações sociais da pessoa surda entre profissionais da Educação Especial, considerando os impactos dessas representações nas práticas pedagógicas e nos processos de inclusão educacional. A pesquisa justifica-se pela permanência de concepções historicamente marcadas pelo modelo médico-clínico da surdez, que ainda influenciam a atuação profissional e podem comprometer o reconhecimento da diferença linguística e cultural da pessoa surda. O objetivo do estudo consiste em discutir, à luz da Teoria das Representações Sociais, os significados atribuídos à pessoa surda no contexto da Educação Especial e suas implicações para a educação inclusiva. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem teórica e bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos das áreas da Psicologia Social, Educação Especial e Estudos Surdos. Os resultados indicam que coexistem representações sociais antagônicas entre os profissionais, ora ancoradas em concepções deficitárias da surdez, ora alinhadas à perspectiva socioantropológica, que reconhece a pessoa surda como sujeito de direitos, pertencente a uma comunidade linguística específica. Conclui-se que a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Especial desempenha papel central na ressignificação dessas representações, sendo fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Pessoa Surda. Educação Especial. Inclusão Educacional. Libras.

ABSTRACT

This article analyzes the construction of social representations of deaf people among Special Education professionals, considering the impact of these representations on pedagogical practices and inclusive education processes. The study is justified by the persistence of conceptions historically grounded in the medical-clinical model of deafness, which continue to influence professional

practices and may hinder the recognition of linguistic and cultural differences. The objective is to discuss, based on the Theory of Social Representations, the meanings attributed to deaf people within the context of Special Education and their implications for inclusive education. The methodology consists of a qualitative, theoretical, and bibliographic study, grounded in classical and contemporary authors from Social Psychology, Special Education, and Deaf Studies. The results reveal the coexistence of antagonistic social representations among professionals, ranging from deficit-based conceptions of deafness to socio-anthropological perspectives that recognize deaf individuals as subjects of rights and members of a distinct linguistic community. It is concluded that initial and continuing professional education plays a central role in reshaping these representations and is essential for the development of inclusive and equitable pedagogical practices.

Keywords: Social Representations. Deaf People. Special Education. Inclusive Education. Sign Language.

RESUMEN

Este artículo analiza la construcción de las representaciones sociales de la persona sorda entre profesionales de la Educación Especial, considerando la influencia de dichas representaciones en las prácticas pedagógicas y en los procesos de inclusión educativa. El estudio se justifica por la persistencia de concepciones históricamente vinculadas al modelo médico-clínico de la sordera, que aún influyen en la actuación profesional y pueden limitar el reconocimiento de la diferencia lingüística y cultural. El objetivo es discutir, desde la Teoría de las Representaciones Sociales, los significados atribuidos a la persona sorda en el ámbito de la Educación Especial y sus implicaciones para la educación inclusiva. La metodología adoptada es de carácter cualitativo, con enfoque teórico y bibliográfico, fundamentada en autores clásicos y contemporáneos de la Psicología Social, la Educación Especial y los Estudios Sordos. Los resultados evidencian la coexistencia de representaciones sociales antagónicas, que oscilan entre concepciones deficitarias de la sordera y perspectivas socioantropológicas que reconocen a la persona sorda como sujeto de derechos y miembro de una comunidad lingüística específica. Se concluye que la formación inicial y continua de los profesionales es fundamental para la resignificación de estas representaciones y para el fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Persona Sorda. Educación Especial. Inclusión Educativa. Lengua de Señas.

1 INTRODUÇÃO

A construção das representações sociais da pessoa surda entre profissionais da Educação Especial constitui um campo de análise fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e dos processos de inclusão escolar. As representações sociais, enquanto formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, influenciam diretamente as percepções, atitudes e decisões dos profissionais que atuam com estudantes surdos, repercutindo de maneira significativa na organização do ensino, nas estratégias pedagógicas adotadas e na forma como a diferença é concebida no espaço escolar (Moscovici, 2003).

Historicamente, a pessoa surda foi interpretada a partir de discursos hegemônicos marcados pela medicalização da diferença, nos quais a surdez era compreendida prioritariamente como deficiência, perda ou déficit a ser corrigido. Essa concepção, fortemente ancorada no modelo clínico-terapêutico, produziu representações sociais negativas, associando a surdez à incapacidade cognitiva, à limitação comunicacional e à dependência permanente de intervenções especializadas (Skliar, 1998). Tais representações foram amplamente difundidas nos sistemas educacionais, influenciando a formação de professores e consolidando práticas pedagógicas excludentes ou assimilacionistas.

No contexto da Educação Especial, essas representações ganharam contornos ainda mais complexos, uma vez que os profissionais dessa área passaram a ser vistos como mediadores privilegiados entre a pessoa surda e o processo educativo. As crenças e valores compartilhados por esses profissionais não apenas refletem concepções sociais mais amplas sobre a surdez, mas também contribuem para a sua reprodução ou transformação no cotidiano escolar. Conforme aponta Jodelet (2001), as representações sociais não se limitam a explicações abstratas da realidade, mas orientam práticas, legitimam ações e estruturam relações sociais, tornando-se elementos centrais na análise das dinâmicas educacionais.

A emergência de perspectivas socioantropológicas sobre a surdez,

especialmente a partir da segunda metade do século XX, provocou deslocamentos importantes nas representações sociais da pessoa surda. Nessa abordagem, a surdez deixa de ser concebida exclusivamente como deficiência e passa a ser compreendida como diferença linguística e cultural, reconhecendo a existência de uma comunidade surda com identidade própria, história, valores e língua específica, a língua de sinais (Perlin, 2004). Esse novo paradigma tensiona as representações tradicionais e exige dos profissionais da Educação Especial uma revisão crítica de suas concepções e práticas.

Entretanto, a coexistência de diferentes paradigmas no campo educacional contribui para a permanência de representações sociais ambíguas e, por vezes, contraditórias. Muitos profissionais transitam entre discursos inclusivos e práticas ainda marcadas por concepções deficitárias da surdez, revelando a força dos processos de ancoragem descritos por Moscovici (2003), nos quais novos conhecimentos são interpretados à luz de categorias já consolidadas no senso comum profissional. Assim, mesmo diante de avanços legais e políticos, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e a defesa da educação bilíngue, persistem representações que limitam a autonomia e o protagonismo da pessoa surda.

A formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Especial desempenha papel decisivo na construção e na ressignificação dessas representações sociais. Estudos indicam que lacunas na formação docente, especialmente no que se refere ao conhecimento sobre a cultura surda e à fluência em Libras, contribuem para a manutenção de estereótipos e para a reprodução de práticas pedagógicas pouco sensíveis à diferença linguística (LACERDA, 2006). Nesse sentido, as representações sociais da pessoa surda são construídas não apenas a partir de experiências diretas com estudantes surdos, mas também a partir de discursos institucionais, políticas públicas, materiais didáticos e saberes acadêmicos que circulam nos espaços formativos.

Além disso, o contexto institucional em que os profissionais da Educação Especial atuam exerce influência significativa sobre a consolidação dessas representações. Ambientes escolares que valorizam a inclusão como princípio ético e político tendem a favorecer representações mais positivas e

emancipadoras da pessoa surda, enquanto contextos marcados por práticas segregadoras reforçam visões assistencialistas e paternalistas (Mantoan, 2003). Dessa forma, as representações sociais não podem ser analisadas de forma isolada, mas devem ser compreendidas em articulação com as condições sociais, históricas e institucionais que as produzem e sustentam.

A análise da construção das representações sociais da pessoa surda entre profissionais da Educação Especial revela, portanto, a complexidade dos processos simbólicos que atravessam a educação inclusiva. Tais representações influenciam expectativas em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes surdos, a definição de estratégias pedagógicas e a forma como a comunicação e a participação são promovidas no ambiente escolar. Quando marcadas por concepções deficitárias, essas representações tendem a limitar as possibilidades educativas, enquanto representações fundamentadas na valorização da diferença contribuem para práticas mais equitativas e inclusivas (Sá, 1998).

Dessa maneira, compreender a construção das representações sociais da pessoa surda entre profissionais da Educação Especial torna-se essencial para o enfrentamento de práticas excludentes e para a consolidação de uma educação comprometida com a diversidade. Ao problematizar essas representações, abre-se espaço para a reflexão crítica sobre os saberes que orientam a ação pedagógica e para a construção de novos sentidos que reconheçam a pessoa surda como sujeito de direitos, produtor de cultura e participante ativo dos processos educativos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais constitui um dos referenciais teóricos mais relevantes para a compreensão dos modos pelos quais os indivíduos e os grupos sociais constroem sentidos sobre a realidade, organizam seus conhecimentos e orientam suas práticas cotidianas. Desenvolvida

inicialmente por Serge Moscovici, na década de 1960, essa teoria emerge como uma alternativa crítica às abordagens psicológicas tradicionais, ao deslocar o foco do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, reconhecendo-o como legítimo, estruturado e socialmente produzido (Moscovici, 1978).

Para Moscovici, as representações sociais não são meras opiniões individuais, mas sistemas simbólicos coletivos que permitem aos sujeitos interpretar o mundo, comunicar-se e agir socialmente. Elas desempenham a função de tornar familiar aquilo que é estranho, possibilitando a assimilação de novos fenômenos a categorias já existentes no universo social dos indivíduos. Nesse sentido, as representações sociais constituem uma forma específica de conhecimento prático, orientado para a ação e profundamente enraizado nas interações sociais (Moscovici, 2003).

A definição clássica de representação social proposta por Moscovici destaca seu caráter dinâmico e relacional. Segundo o autor, as representações sociais são “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (Moscovici, 1978, p. 181). Essa concepção rompe com a dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento comum, ao reconhecer que ambos coexistem e se influenciam mutuamente no interior das sociedades contemporâneas.

Denise Jodelet, uma das principais expoentes da teoria, amplia essa compreensão ao enfatizar o papel das representações sociais na construção da realidade social e na orientação das condutas. Para a autora, as representações sociais constituem:

uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 2001, p. 36).

Essa definição evidencia que as representações sociais possuem uma função normativa e prescritiva, uma vez que orientam comportamentos, justificam práticas e legitimam relações sociais. No campo educacional, essa característica torna-se particularmente relevante, pois as representações

construídas pelos profissionais influenciam diretamente suas expectativas, decisões pedagógicas e interações com os estudantes.

A teoria moscoviciano estrutura-se a partir de dois processos fundamentais na gênese das representações sociais: a **ancoragem** e a **objetivação**. A ancoragem refere-se ao mecanismo pelo qual um novo objeto social é integrado a sistemas de pensamento já existentes, sendo classificado, nomeado e interpretado a partir de categorias familiares ao grupo social. Esse processo permite reduzir a ameaça do desconhecido, inserindo o novo em esquemas cognitivos e culturais previamente consolidados (Moscovici, 2003).

A objetivação, por sua vez, diz respeito à transformação de conceitos abstratos em imagens concretas, palpáveis e facilmente comunicáveis. Trata-se de um processo simbólico que materializa ideias, tornando-as visíveis e socialmente compartilháveis. Segundo Moscovici (2003), a objetivação permite que noções complexas sejam convertidas em imagens simplificadas, que passam a circular no cotidiano como se fossem reflexos diretos da realidade.

Esses dois processos atuam de forma articulada, sustentando a construção e a estabilidade das representações sociais. No contexto da Educação Especial, por exemplo, concepções sobre deficiência, normalidade e diferença são frequentemente ancoradas em discursos biomédicos e objetivadas em imagens estereotipadas, que passam a orientar práticas pedagógicas e institucionais.

Jean-Claude Abric contribui para o aprofundamento da teoria ao propor a abordagem estrutural das representações sociais, introduzindo a noção de **núcleo central**. Para o autor, toda representação social organiza-se em torno de um núcleo central, composto por elementos estáveis, consensuais e fortemente ligados à memória coletiva e às normas sociais do grupo. Esse núcleo confere sentido e coerência à representação, sendo relativamente resistente à mudança (Abric, 1998).

Os elementos periféricos, por sua vez, são mais flexíveis e sensíveis ao contexto, permitindo a adaptação da representação às situações concretas do cotidiano. Essa distinção entre núcleo central e sistema periférico possibilita compreender por que determinadas representações persistem ao longo do

tempo, mesmo diante de mudanças sociais e institucionais. No âmbito educacional, essa perspectiva auxilia na análise das resistências encontradas na implementação de políticas inclusivas e na transformação das práticas pedagógicas.

A Teoria das Representações Sociais também dialoga com questões de poder, ideologia e identidade, ao reconhecer que as representações são construídas em contextos históricos e sociais específicos, atravessados por disputas simbólicas. Conforme afirma Sá (1998), as representações sociais não são neutras, mas expressam valores, interesses e posições sociais, desempenhando papel central na manutenção ou transformação das relações sociais.

No campo da educação, essa dimensão crítica da teoria permite analisar como determinados grupos são representados e como essas representações influenciam processos de inclusão ou exclusão. Ao serem incorporadas ao discurso pedagógico e institucional, as representações sociais contribuem para a naturalização de práticas e para a legitimação de determinadas formas de organização do ensino (Sá, 1998).

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais oferece um aporte teórico-metodológico robusto para a análise dos significados atribuídos à pessoa surda no contexto da Educação Especial. Ao compreender como esses significados são construídos, compartilhados e atualizados nas interações profissionais, torna-se possível problematizar práticas educativas cristalizadas e promover reflexões que contribuam para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e socialmente comprometida.

2.2 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS DA SURDEZ

As concepções históricas e sociais da surdez foram construídas ao longo do tempo a partir de diferentes paradigmas epistemológicos, filosóficos e científicos, os quais influenciaram diretamente a forma como a pessoa surda foi percebida, tratada e educada nas diversas sociedades. Esses paradigmas não apenas orientaram práticas sociais e educacionais, mas também produziram

representações simbólicas que contribuíram para a marginalização ou para o reconhecimento da pessoa surda enquanto sujeito social e cultural.

Nos períodos da Antiguidade Clássica, predominava uma visão profundamente excludente da surdez. Influenciados pelo pensamento aristotélico, os sujeitos surdos eram considerados incapazes de desenvolver o pensamento abstrato, uma vez que a linguagem oral era compreendida como condição indispensável para a racionalidade. Aristóteles afirmava que aqueles que não podiam ouvir não eram plenamente capazes de aprender, pois não teriam acesso à linguagem falada, entendida como fundamento do conhecimento (Aristóteles, séc. IV a.C.). Essa concepção atravessou séculos, legitimando práticas de exclusão social e educacional.

Durante a Idade Média, a surdez permaneceu associada a concepções teológicas e morais, sendo frequentemente interpretada como castigo divino ou sinal de imperfeição. Embora existam registros pontuais de educação de pessoas surdas em contextos monásticos, a ausência de uma sistematização pedagógica reforçou a invisibilidade desses sujeitos na vida social. A surdez, nesse período, foi marcada por representações que a vinculavam à incapacidade e à dependência, reforçando a exclusão dos espaços de escolarização formal (Gesser, 2009).

A partir do século XVI, com o surgimento das primeiras experiências sistematizadas de educação de surdos, inicia-se um processo de transformação gradual das concepções sobre a surdez. Educadores como Pedro Ponce de León passaram a demonstrar que pessoas surdas eram capazes de aprender, desde que lhes fossem oferecidos métodos adequados. No entanto, essas experiências ainda estavam fortemente marcadas por uma perspectiva oralista, que priorizava o ensino da fala e da leitura labial, em detrimento das formas visuais de comunicação (Skliar, 1998).

O oralismo consolidou-se como paradigma dominante nos séculos XIX e início do século XX, especialmente após o Congresso de Milão de 1880, que proibiu oficialmente o uso das línguas de sinais na educação de surdos. Esse evento histórico teve impacto profundo e duradouro nas representações sociais da surdez, ao reforçar a ideia de que a língua de sinais era inferior e que a

integração social da pessoa surda dependia da sua adaptação à língua oral majoritária (Lane, 1992). A surdez, nesse contexto, foi definitivamente ancorada no modelo médico-clínico, que a compreendia como deficiência a ser reabilitada.

O modelo médico-clínico passou a interpretar a surdez como patologia, enfatizando diagnósticos, intervenções terapêuticas e tecnologias de reabilitação auditiva. Essa abordagem produziu representações sociais centradas na falta, na deficiência e na anormalidade, influenciando profundamente as práticas educacionais e a formação de professores. Conforme destaca Skliar (1998), esse modelo reduziu a experiência surda a uma condição biológica, desconsiderando suas dimensões culturais, linguísticas e identitárias.

Em oposição a essa perspectiva, emergem, a partir da segunda metade do século XX, concepções socioantropológicas e culturais da surdez, impulsionadas por estudos linguísticos que reconheceram as línguas de sinais como sistemas linguísticos completos e legítimos. Pesquisas de Stokoe, na década de 1960, foram fundamentais para demonstrar que as línguas de sinais possuem gramática própria, complexidade estrutural e capacidade expressiva equivalente às línguas orais (Stokoe, 1960). Esse reconhecimento representou um marco na desconstrução das concepções deficitárias da surdez.

A perspectiva socioantropológica compreende a surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência. Nessa abordagem, a pessoa surda é reconhecida como membro de uma comunidade que compartilha uma língua, valores, práticas sociais e formas específicas de interação com o mundo. Conforme afirma Skliar (1998, p. 15), a surdez deve ser entendida “não como uma ausência, mas como uma presença outra, marcada pela visualidade e pela experiência cultural própria”.

Perlin (2004) aprofunda essa compreensão ao destacar a centralidade da identidade surda na constituição do sujeito. Para a autora, a identidade surda é construída nas relações sociais e no pertencimento à comunidade surda, sendo a língua de sinais um elemento estruturante desse processo. Nesse sentido, a surdez deixa de ser vista como limitação e passa a ser compreendida como modo específico de ser e estar no mundo.

Essa mudança paradigmática tem implicações diretas para a educação,

especialmente no campo da Educação Especial. A adoção de uma perspectiva cultural da surdez exige práticas pedagógicas bilíngues, que reconheçam a língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária escrita como segunda língua. Além disso, demanda a valorização da cultura surda e a superação de práticas assimilacionistas que buscam normalizar o estudante surdo (Lacerda, 2006).

A consolidação dessa abordagem pode ser sintetizada na seguinte:

A surdez não se configura como uma deficiência a ser corrigida, mas como uma diferença cultural e linguística que organiza modos próprios de subjetivação, comunicação e produção de sentidos. A educação de surdos, portanto, não deve ter como objetivo a normalização, mas o reconhecimento e a valorização da experiência surda, em suas múltiplas dimensões sociais, históricas e culturais (Skliar, 1998, p. 28).

Apesar dos avanços teóricos e legais, as concepções históricas da surdez continuam a influenciar as práticas educacionais e as representações sociais dos profissionais da Educação Especial. A coexistência de modelos — médico-clínico e socioantropológico — revela tensões que atravessam o campo educacional, evidenciando a necessidade de reflexão crítica sobre os saberes que orientam a ação pedagógica.

Assim, compreender as concepções históricas e sociais da surdez é fundamental para problematizar práticas excludentes, ressignificar representações sociais cristalizadas e promover uma educação que reconheça a pessoa surda como sujeito de direitos, produtor de cultura e participante ativo dos processos educativos.

2.3 A PESSOA SURDA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A relação entre a pessoa surda e a Educação Especial é historicamente marcada por tensões entre modelos de atendimento, concepções pedagógicas e disputas epistemológicas acerca da diferença, da deficiência e da inclusão. Ao longo do tempo, a Educação Especial assumiu diferentes funções no atendimento à população surda, ora pautada por perspectivas segregadoras, ora

orientada por discursos inclusivos que buscam assegurar o direito à educação em condições de equidade. A compreensão dessa relação exige a análise das bases históricas, políticas e pedagógicas que sustentam as práticas educacionais direcionadas à pessoa surda.

Tradicionalmente, a Educação Especial esteve associada a modelos de escolarização segregada, nos quais estudantes surdos eram atendidos em instituições ou classes especiais, apartadas do ensino regular. Esse modelo, fundamentado em concepções médico-clínicas da surdez, compreendia a diferença como limitação e justificava a separação dos sujeitos sob o argumento da necessidade de atendimento especializado (Mantoan, 2003). Nessa lógica, a Educação Especial assumia caráter compensatório, voltado à correção ou minimização das supostas deficiências do estudante surdo.

Com o avanço das políticas educacionais inclusivas, especialmente a partir do final do século XX, a Educação Especial passa a ser ressignificada como modalidade transversal, destinada a apoiar a escolarização de estudantes com deficiência no ensino comum. Esse deslocamento paradigmático redefine o lugar da pessoa surda na escola e impõe novos desafios à organização pedagógica, à formação de professores e à construção de práticas educativas que respeitem a diferença linguística e cultural (BRASIL, 2008).

No caso específico da pessoa surda, a Educação Especial precisa considerar a centralidade da língua de sinais como elemento estruturante do processo educativo. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda brasileira representa um marco legal e simbólico na garantia dos direitos linguísticos desses sujeitos. Conforme destaca Lacerda (2006), a ausência de acesso pleno à língua de sinais compromete o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico da pessoa surda, reforçando desigualdades educacionais historicamente produzidas.

A educação bilíngue surge, nesse contexto, como proposta pedagógica que busca assegurar à pessoa surda o direito de aprender por meio de sua língua natural, a Libras, e de acessar a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Essa abordagem rompe com práticas assimilacionistas e reconhece a especificidade linguística da pessoa surda, promovendo condições

mais equitativas de aprendizagem (Quadros; Schmiedt, 2006). A Educação Especial, nesse modelo, assume papel estratégico na mediação entre as línguas, na oferta de recursos acessíveis e no apoio às práticas pedagógicas inclusivas.

Entretanto, a efetivação da educação bilíngue enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar. A escassez de profissionais fluentemente capacitados em Libras, a fragilidade da formação docente e a persistência de representações sociais deficitárias da surdez comprometem a qualidade do atendimento educacional oferecido à pessoa surda (Gesser, 2009). Nesse cenário, a Educação Especial, muitas vezes, oscila entre práticas que valorizam a diferença e ações que reforçam a normalização e a adaptação do estudante surdo ao modelo ouvinte.

A atuação dos profissionais da Educação Especial é elemento central nesse processo. Esses profissionais são responsáveis pela organização do Atendimento Educacional Especializado, pela adaptação de materiais didáticos, pelo apoio à comunicação e pela articulação entre os diferentes atores do contexto escolar. Suas concepções sobre a surdez e sobre o papel da Educação Especial influenciam diretamente as possibilidades de participação e aprendizagem da pessoa surda (Mantoan, 2003).

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a Educação Especial não como espaço de substituição do ensino comum, mas como suporte pedagógico que contribui para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. Para a pessoa surda, isso implica garantir ambientes linguísticos acessíveis, valorização da cultura surda e práticas pedagógicas que reconheçam a visualidade como eixo estruturante do processo educativo (SKLIAR, 1998).

A seguir, apresenta-se uma que sintetiza essa perspectiva:

A Educação Especial, quando orientada por uma perspectiva inclusiva e bilíngue, deve assegurar à pessoa surda o direito à educação em sua língua natural, reconhecendo a diferença linguística como valor e não como obstáculo. A centralidade da Libras no processo educativo é condição indispensável para o desenvolvimento pleno do estudante surdo e para sua efetiva participação nos contextos escolares (Lacerda, 2006, p. 174).

A compreensão da pessoa surda no âmbito da Educação Especial exige, portanto, a superação de concepções que associam a diferença à incapacidade. Ao reconhecer a surdez como experiência linguística e cultural, a Educação Especial pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais justas, que promovam a autonomia, o protagonismo e o reconhecimento social da pessoa surda.

Por fim, destaca-se que a consolidação de uma Educação Especial comprometida com os direitos da pessoa surda demanda investimentos contínuos em políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos que problematizem as representações sociais ainda cristalizadas no campo educacional. Somente a partir de uma abordagem crítica e reflexiva será possível avançar na construção de uma educação que respeite a diversidade e assegure condições equitativas de aprendizagem para todos os estudantes.

2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PESSOA SURDA ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As representações sociais da pessoa surda construídas entre profissionais da Educação Especial constituem um elemento central para a compreensão das práticas pedagógicas, das políticas de inclusão e das relações estabelecidas no contexto escolar. Enquanto formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, essas representações orientam percepções, atitudes e decisões profissionais, influenciando diretamente a maneira como a diferença linguística e cultural da surdez é reconhecida ou negada no cotidiano educacional (Moscovici, 2003).

Os profissionais da Educação Especial atuam em um campo marcado por discursos heterogêneos e, muitas vezes, contraditórios acerca da surdez. Por um lado, as políticas educacionais contemporâneas defendem a inclusão, a valorização da diversidade e o reconhecimento dos direitos linguísticos da pessoa surda; por outro, persistem concepções historicamente construídas que associam a surdez à deficiência, à limitação cognitiva e à necessidade de

normalização. Essa coexistência de paradigmas contribui para a produção de representações sociais ambíguas, que se refletem nas práticas pedagógicas (Sá, 1998).

Diversos estudos indicam que as representações sociais da pessoa surda entre profissionais da Educação Especial são fortemente influenciadas pelo modelo médico-clínico, ainda presente na formação docente e nos discursos institucionais. Nesse modelo, a surdez é compreendida como déficit sensorial que compromete o desenvolvimento do sujeito, justificando intervenções centradas na reabilitação, na adaptação e na compensação das perdas auditivas (Skliar, 1998). Essas representações tendem a enfatizar as dificuldades do estudante surdo, relegando a segundo plano suas potencialidades, sua cultura e sua língua.

A Teoria das Representações Sociais permite compreender como essas concepções são ancoradas em saberes socialmente legitimados e objetivadas em imagens cristalizadas da pessoa surda. Conforme aponta Moscovici (2003), a ancoragem possibilita que novos discursos sobre inclusão sejam interpretados à luz de categorias já conhecidas, enquanto a objetivação transforma conceitos abstratos, como inclusão e diversidade, em práticas muitas vezes contraditórias. Assim, mesmo em contextos que se autodeclaram inclusivos, podem persistir práticas excludentes sustentadas por representações sociais deficitárias.

Por outro lado, observa-se a emergência de representações sociais que reconhecem a pessoa surda como sujeito linguístico e cultural, especialmente entre profissionais que possuem formação específica em Libras e em educação bilíngue. Essas representações estão associadas à valorização da diferença, ao reconhecimento da cultura surda e à defesa de práticas pedagógicas que garantam o acesso à língua de sinais e à participação plena do estudante surdo no ambiente escolar (Lacerda, 2006). Nesse sentido, a formação profissional aparece como fator determinante na ressignificação das representações sociais.

Jodelet (2001) destaca que as representações sociais estão intrinsecamente relacionadas às práticas sociais, de modo que a transformação das representações implica mudanças nas ações e nas relações estabelecidas. No campo da Educação Especial, isso significa que a construção de

representações mais positivas e emancipadoras da pessoa surda pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas, que superem a lógica da adaptação e promovam a equidade educacional.

A atuação cotidiana dos profissionais da Educação Especial também influencia a consolidação dessas representações. Experiências de trabalho colaborativo com professores surdos, intérpretes de Libras e membros da comunidade surda tendem a favorecer a construção de representações mais alinhadas à perspectiva socioantropológica da surdez. Por outro lado, contextos institucionais marcados pela ausência de recursos linguísticos e pela fragilidade das políticas inclusivas reforçam representações negativas e práticas excludentes (Gesser, 2009).

A seguir, apresenta-se uma que sintetiza a importância das representações sociais no campo da Educação Especial:

As representações sociais da pessoa surda, quando ancoradas em concepções deficitárias, produzem práticas pedagógicas que limitam o acesso ao conhecimento e comprometem a participação do estudante surdo. Por outro lado, representações fundamentadas no reconhecimento da diferença linguística e cultural favorecem a construção de práticas inclusivas, capazes de promover a autonomia, o protagonismo e o pertencimento social desses sujeitos (Skliar, 1998, p. 47).

A análise das representações sociais da pessoa surda entre profissionais da Educação Especial evidencia, portanto, que tais representações não são estáticas, mas resultam de processos históricos, formativos e institucionais. Elas expressam valores, crenças e ideologias que atravessam o campo educacional e que precisam ser problematizados à luz de uma perspectiva crítica e reflexiva (Sá, 1998).

Dessa forma, torna-se imprescindível investir na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Especial, com foco na desconstrução de representações sociais cristalizadas e na construção de novos sentidos sobre a surdez. A incorporação de conteúdos relacionados à cultura surda, à Libras e aos direitos linguísticos da pessoa surda pode contribuir para a ressignificação

das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórica e bibliográfica, com foco na discussão da construção das representações sociais da pessoa surda entre profissionais da Educação Especial.

O delineamento bibliográfico foi escolhido por possibilitar a análise de conceitos, paradigmas e interpretações consolidadas na produção acadêmica, especialmente nas áreas da Psicologia Social, Educação Especial e Estudos Surdos, em diálogo com autores clássicos e contemporâneos que fundamentam a Teoria das Representações Sociais.

O procedimento metodológico consistiu em: (a) levantamento e seleção de referências consideradas centrais ao tema (representações sociais, surdez, educação especial/inclusiva e educação bilíngue); (b) organização dos textos em eixos analíticos, visando compreender a permanência de concepções deficitárias associadas ao modelo médico-clínico e, simultaneamente, o avanço de perspectivas socioantropológicas; e (c) análise interpretativa do material, orientada pelos processos de ancoragem e objetivação, próprios da Teoria das Representações Sociais, a fim de evidenciar como determinados sentidos sobre a pessoa surda são produzidos, compartilhados e atualizados no campo educacional.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da análise teórico-bibliográfica apontam que, no campo da Educação Especial, coexistem representações sociais ambíguas e, por vezes, contraditórias acerca da surdez, produzidas pela presença simultânea de paradigmas distintos. De um lado, permanecem representações ancoradas no modelo médico-clínico, nas quais a surdez é associada ao déficit e à

necessidade de normalização; tais representações tendem a enfatizar limitações do estudante surdo e a orientar práticas marcadas por adaptação e reabilitação.

De outro lado, observa-se a consolidação de representações alinhadas à perspectiva socioantropológica, que reconhece a pessoa surda como sujeito linguístico e cultural, integrante de uma comunidade com língua própria e formas específicas de interação social.

Nessa direção, as discussões enfatizam que a valorização da Libras, da cultura surda e de práticas bilíngues favorece a construção de ações pedagógicas mais equitativas e inclusivas, deslocando a surdez do lugar de “falta” para o de diferença.

A análise também evidencia que essas representações não se limitam ao plano das ideias: elas orientam percepções, atitudes e decisões profissionais, com efeitos diretos sobre expectativas escolares, estratégias pedagógicas e modos de participação do estudante surdo.

Assim, quando predominam concepções deficitárias, tende-se a produzir barreiras simbólicas e pedagógicas; quando prevalecem representações centradas no reconhecimento da diferença linguística e cultural, ampliam-se as possibilidades de participação e aprendizagem no contexto inclusivo.

Por fim, destaca-se que a literatura analisada converge para a compreensão de que a formação inicial e continuada é elemento decisivo para a ressignificação dessas representações, pois contribui para deslocar estereótipos historicamente cristalizados e fortalecer práticas inclusivas comprometidas com direitos e diversidade.

5 CONCLUSÃO

Este artigo analisou a construção das representações sociais da pessoa surda entre profissionais da Educação Especial, evidenciando que tais representações exercem influência direta sobre as práticas pedagógicas e sobre os processos de inclusão escolar. Fundamentadas em concepções históricas e sociais, essas representações orientam atitudes, expectativas e decisões profissionais no cotidiano educacional (Moscovici, 2003).

Os resultados teóricos discutidos indicam que ainda coexistem, no campo da Educação Especial, representações ancoradas no modelo médico-clínico da surdez, que tendem a enfatizar a deficiência e a normalização do estudante surdo. Essas concepções limitam a efetivação de práticas inclusivas e reforçam barreiras linguísticas e pedagógicas. Em contrapartida, representações fundamentadas na perspectiva socioantropológica da surdez favorecem a valorização da Libras, da cultura surda e do reconhecimento da pessoa surda como sujeito de direitos (Skliar, 1998).

Conclui-se que a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Especial constitui elemento central para a ressignificação das representações sociais da pessoa surda. Investir em processos formativos que promovam o conhecimento sobre a língua de sinais, a cultura surda e os princípios da educação bilíngue mostram-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas (Lacerda, 2006).

Por fim, destaca-se a necessidade de aprofundamento de estudos empíricos que investiguem as representações sociais desses profissionais, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais e para a consolidação de uma Educação Especial comprometida com a diversidade e a inclusão.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27–38.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163–184, 2006.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence: disabling the Deaf community**. New York: Alfred A. Knopf, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 51–73.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STOKOE, William C. **Sign language structure**. Buffalo: University of Buffalo Press, 1960.