

Inclusão/Exclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio: Marcas Culturais e Subjetivas

Elaine T. Dal Mas Dias¹

Resumo: Esta pesquisa estuda e analisa a experiência de inclusão de um grupo de alunas surdas no sistema educacional regular. A inclusão da pessoa deficiente se concretizou, por força de lei e implica um jogo intersubjetivo e inter-relacional que revela sentimentos e afetos como expressão da subjetividade e do *imprinting* cultural que cada um carrega. O sujeitos são sete jovens da primeira série do Ensino Médio de uma instituição municipal de São Paulo, que concordaram ser entrevistadas e observadas por um período de três meses e um professor efetivo da disciplina de geografia. As manifestações emocionais observadas e descritas nas narrativas desvelam os efeitos do convívio parcial e marginal das alunas surdas com alunos ouvintes e o endurecimento afetivo que as tornou desconfiadas a qualquer tentativa de aproximação. As dificuldades descritas pelo docente mostram o desconhecimento da linguagem de sinais que impede a comunicação educacional e as falhas da formação que impossibilitam o ensino de qualidade.

Palavras-Chave: educação inclusiva, subjetividade, complexidade.

Abstract: This research studies and analyzes the experience of including a group of deaf students in regular educational system. The inclusion of the disabled person materialized, just by virtue of law and involves a intersubjective game and inter-relational, which reveals feelings and emotions as an expression of subjectivity and cultural imprinting that each one carries. The subjects are seven young people from first grade of high school in a municipal institution of São Paulo, who agreed to be interviewed and observed for a period of three months and an effective teacher of the discipline of geography. Emotional manifestations observed and described in the narratives reveal the effects of marginal and partial coexistence of deaf students with hearing students and the affective hardening became them suspicious to any attempt of reconciliation. The difficulties described by the professor showed the lack of sign language that hinders the educational communication and the gaps of the form that prevent the quality of the education.

Key-words: inclusive education, subjectivity, complexity.

Inflacionárias ou estabilizadoras, são incontáveis as retroações nos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos (Morin, 2004)

A rememoração da história da humanidade mostra a tentativa permanente de eliminação e o constante afastamento daqueles que apresentam diferenças ou deficiências. Em a *República*, Platão (1972) anunciava que a cidade ideal deveria se apoiar na divisão racional do trabalho e que a justiça está vinculada à diversidade de funções desempenhadas por três classes de trabalhadores: os produtores, os defensores e os administradores. O exercício dessas funções dependia de um sistema educativo acurado que permitiria a cada classe o desenvolvimento das virtudes necessárias ao desempenho das atribuições. Em um trecho da mesma obra encontram-se indicações de como alçar esse plano social: “[a medicina e a jurisprudência] cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que sejam corporalmente defeituosos [...] é o melhor tanto para esses desgraçados como para cidade em que vivem.” (p. 716).

O distanciamento do deficiente foi uma prática tão incorporada pela cultura humana que foi preciso a elaboração de um documento pelas Nações Unidas, em

¹ Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, e docente do curso de Psicologia e do PPGE da Universidade Nove de Julho. Pesquisadora do NIIC – Núcleo Interinstitucional de Investigação da Complexidade.

1994, denominado “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” para que esse segmento da população tivesse assegurado o acesso à educação.

A inclusão da pessoa deficiente como integrante do sistema educacional brasileiro se concretizou, apenas, por força de lei², amparada no modelo do “caleidoscópio, no qual cada peça é importante para garantir a beleza e a riqueza do todo, ou seja, é desejável que na classe regular haja todo tipo de aluno para que o grupo se enriqueça.” (LACERDA, 2000, p. 71). Para além do enriquecimento grupal, o todo está na parte, bem como, a parte está no todo e isto equivale a dizer que o sistema educacional faz parte da vida de cada aluno, ao mesmo tempo em que o aluno faz parte do sistema educacional.

A conjugação harmônica/dissonante de todo e parte na educação e na sociedade implica um jogo intersubjetivo e inter-relacional, que revela sentimentos e afetos como expressão da subjetividade e do *imprinting* cultural que cada um carrega dinâmica e recursivamente.

Sabe-se que a ausência da linguagem oral distanciou os surdos do convívio com os ouvintes, imputando-lhes um lugar social e educacional desabrigado e desacreditado que criou mitos, gerou discriminações e dificultou seu ingresso no sistema educativo regular organizado como monolíngue e monocultural, e planejado exclusivamente para ouvintes (CRUZ e DIAS, 2009).

Questiona-se: as alterações legais que colocaram o surdo na escola resultaram em efetiva aprendizagem? Ele compartilha e participa ou está apartado do grupo? Como ocorre a interação escolar? Há inclusão?

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição educacional pública que participa do programa de educação inclusiva. Analisa alguns dos aspectos presentes na ação prolongada e contínua da inclusão/exclusão experienciadas por um grupo alunas surdas. Apresenta, também, as dificuldades enfrentadas por um professor licenciado, sem formação na linguagem de sinais.

Surdez, educação e as repercussões no cotidiano

É considerado surdo o indivíduo que apresenta audição não funcional na vida comum e parcialmente surdo, aquele que, mesmo com perda auditiva, tem audição funcional com ou sem prótese (Brasil/MEC/SEESP, 1994).

As concepções acerca da surdez apresentam variações e estão ligadas às ciências das quais derivam. A clínico-terapêutica a compreende como uma deficiência que deve ser curada, reduzindo a pessoa à condição de não-ouvinte. A sócio-antropológica, de cunho humanizador, entende o surdo como alguém que acessa o mundo, diferentemente, em função da privação (SILVA e PEREIRA, 2003). A tendência atual enfatiza as implicações sociais e educacionais da perda auditiva, como aspectos mais expressivos que a valoração quantitativa, que emprega as classificações para delimitar a surdez e a redução, e facilitar a mediação entre ouvintes e não-ouvintes. Uma mediação inadequada pode representar sérios obstáculos à aquisição de conhecimentos e à aprendizagem.

O contato social é imprescindível ao desenvolvimento do surdo e o “valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas se fazem

² Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação. (Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001.

entender umas pelas outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais e planejam a condução de suas vidas e a de sua comunidade” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998 p. 16). Essa relação facilita a captação do funcionamento do mundo e do grupo, e auxilia a constituição subjetiva pela intersubjetividade.

As primeiras tentativas de ensino dirigido ao surdo datam do século XVI e baseavam-se no oralismo para o desenvolvimento do pensamento, das aquisições da fala e da escrita e da comunicação. Todavia, o banimento da linguagem gestual, do docente surdo que ensinava e transmitia cultura por intermédio do canal visogestual (LACERDA, 1998) e a hegemonia da oralização marcaram-no como emocionalmente imaturo e socialmente rudimentar, destinando-lhe o lugar do não pertencimento.

Em que pese todo empenho de eliminação da língua de sinais, os resultados da imposição da linguagem falada obtidos à época foram insignificantes, porque grande parte dos surdos não atingiu a fala social esperada. As dificuldades ligadas ao ler e ao escrever se mostravam problemáticas e revelavam, muitas vezes, sujeitos parcialmente alfabetizados após anos de escolarização (DIAS, 2004).

Entre as décadas de 1970 e 1980 ocorreram fortes movimentos contrários ao oralismo. Nova proposta educativa reuniu o uso de sinais, a leitura orofacial, a amplificação e o alfabeto digital, nomeada Comunicação Total. Esta proposta, contudo, limitava a expressão de sentimentos e de ideias, em especial, em contextos extra-escolares (LACERDA, 1998). Como acentuam Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 19), depois das “experiências realizadas pelas ciências e pela filosofia no século XX, ninguém pode basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado e edificado sobre a certeza.”.

Intensifica-se então, o apoio à educação bilíngüe, que considera a língua de sinais natural aos surdos e meio eficiente na comunicação com os ouvintes, no desenvolvimento simbólico-cognitivo e na apreensão sociocultural.

A educação bilíngüe está presente nas escolas brasileiras, mas as limitações do processo se evidenciam no fazer educativo, seja pelo acompanhamento de professores que desconhecem a língua de sinais, seja pelo domínio insatisfatório dos conteúdos acadêmicos na conclusão do ensino básico ou pela presença de atitudes e posturas segregadoras e excludentes que diminuem e inferiorizam o surdo.

Esse cenário sinaliza que estamos longe de termos a diversidade integrada ao pessoal, ao cultural e/ou ao social, descortinando o egocentrismo perverso que separa, afasta e reduz o outro a um único traço.

O percurso trilhado

As atividades de pesquisa – observação e entrevista - se iniciaram após a apresentação e aceitação e o consentimento formal dos membros da escola permitiram a realização dos procedimentos, por um período de três meses:

- observação e registro semanais das aulas de geografia ministradas por um professor efetivo e traduzidas por uma professora especialista em linguagem gestual;
- acolhimento das histórias de vida escolar, com a perspectiva de apreender aspectos da subjetividade.

Foram observadas sete jovens surdas cursando a 1ª série do Ensino Médio de uma instituição municipal de São Paulo, com idade entre 16 e 18 anos, que se comunicavam exclusivamente por intermédio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O professor, embora não fosse foco principal da investigação, foi observado e entrevistado em função de sua prática educativa e de sua formação.

Possíveis compreensões

As observações expuseram detalhes do processo de inclusão/exclusão grupal e pessoal e da organização ambiental em sala - do lado direito os ouvintes, do esquerdo os deficientes auditivos e no centro os portadores de deficiências associadas.

O professor foi constante na condução de suas aulas, realizando anotações sumariadas no quadro e exposição do conteúdo programático. Expressava-se com vagar e seu esforço era maior quando não havia intérprete. Acompanhava os alunos, procurando aproximar os dispersos, dirimir as dúvidas e auxiliar a compreensão. Os ouvintes recebiam mais atenção.

Os comportamentos dos alunos eram semelhantes: uns ruidosos e outros reservados, uns interessados e outros, aparentemente, desinteressados. A distinção marcante estava na separação entre não-ouvintes e ouvintes, determinada pelo espaço físico, pela oralização e por atitudes mutuamente segregadoras, preconceituosas e discriminadoras reveladas em brincadeiras e zombarias, evidenciando uma convivência conturbada e ressentida.

As vivências escolares narradas pelas jovens observadas indicaram sentimentos contidos e angústias indisfarçáveis, que impediam a ampliação das relações interpessoais com os ouvintes e mantendo-as unidas e distantes do grupo de ouvintes. A observação mostrou que “a violência de um protagonista provoca uma reação violenta, que, por sua vez, provoca uma reação mais violenta ainda.” (MORIN, 2004, p. 94-95).

A educação bilíngüe mediada pela professora especialista era imprescindível, pois o entendimento da disciplina e o cumprimento das tarefas estavam diretamente relacionados à sua permanência em sala. A ausência da tradutora desestabilizava as alunas, que ficavam sem referência, já que a aula era direcionada aos ouvintes, e desencadeavam uma agitação que poderia ser interpretada como reativa e decorrente do desacolhimento e da exclusão inclusiva.

A produção textual acadêmica do grupo observado era limitada, evidenciava substituições e distorções. Apontava também dificuldades no uso dos verbos, no uso inadequado das preposições, na omissão de conectivos e na colocação do advérbio nas frases, indicando prejuízo da alfabetização. As avaliações, semanais ou mensais, quase sempre realizadas na ausência da intérprete, revelaram incompreensão dos objetivos, das questões propostas e da execução dos exercícios.

As narrativas confirmaram os sentimentos de não-pertencimento, de rejeição social e educacional, de raiva, de desejo de superação, de luta pela cidadania e de inconformidade com as intimidações frente às maledicências dos alunos ouvintes ou com o distanciamento do professor, que reforçavam e alimentavam a necessidade de isolamento.

A participação escolar das alunas surdas foi mais perceptiva nos movimentos interativos e exclusivos do próprio grupo, e no compartilhamento estabelecido sobre bases vivenciais preconceituosas e discriminadoras. As manifestações emocionais desvelaram tanto o resultado do convívio parcial e marginal que as constituiu subjetivamente como seres únicos, ímpares, endurecidos e desconfiados de qualquer tentativa de aproximação, como a trama compacta e impenetrável que obstrui a presença do estrangeiro que é o ouvinte.

A entrevista com o professor está marcada pela descrição de decepções e de sonhos perdidos que devem ficar guardados na memória da vida. Falar de emoções o fez resgatar lembranças que dolorosas, como a depressão que se manifesta com frequência, mina suas forças e o fixa no lado da sala onde se concentram os ouvintes. Entre as decepções, a docência é a principal, por não ter sido a opção profissional,

embora afirme sentir-se feliz como educador; seguida da dificuldade em estar diante do desconhecido mundo das deficiências, que parece envolvê-lo em sentimentos de incapacidade, seja pelo afastamento do exercício profissional como geógrafo ou pela impossibilidade de escrever poesias; e da adolescência, a distante e a presente, a sua e a do outro, a do aluno ouvinte e a do aluno não-ouvinte.

O processo de ensino e a convivência diária junto à pessoa que apresenta necessidades educativas especiais podem provocar reações que oscilam da tolerância à condescendência, da culpa a penalização, da inclusão à exclusão. O professor observado passa por essa experiência, revelando-se nas emoções que se dividem entre a significação do pertencimento e a facilitação do afastamento, e no desconhecimento da educação bilíngüe que representa um impedimento à transmissão de conhecimentos

A formação do professor não contempla a atuação junto aos deficientes. Uma significativa massa de educadores foi formada sob a égide da racionalidade técnica, que enfatiza o domínio de uma área do conhecimento, firma o profissional na especificidade e desconsidera os aspectos desenvolvimental, cognitivo e afetivo presentes na relação professor-aluno.

A força de lei estabelece normas que impõem o deficiente em sala de aula, mas não controla a interioridade dos membros da comunidade educacional, ficando a inclusão escolar subsumida à subjetividade individual que afasta e não aceita.

Seria de esperar que o desenvolvimento e conhecimento científicos contemporâneos propiciassem também a conscientização necessária para o pertencimento, a integração, o acesso de todos aos bens sociais e culturais. Mas isto exige uma reforma do pensamento, que se impõe em uma contradição: *“não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”* (MORIN, 2004, p. 99, grifos do autor). E as resistências são imensas, pois exigem abertura, flexibilidade e ética da compreensão, que pedem auto-análise, autocrítica, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cortesia, sensibilidade e compreensão da incompreensão.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) realçam a questão da compreensão ao descreverem que nas

relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no local do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações no interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude solidariedade e a capacidade de lidar e conviver com as diferenças (BRASIL, 2000, p. 45).

Para concluir

A prevalência da oralidade, a dificuldade de defrontação com a diferença e o preconceito exclui o surdo da convivência, obrigando-o a recolher-se ao grupo de iguais, que, entretanto, também discrimina e exclui. O fenômeno da exclusão ancora-se na subjetividade e na complexidade das relações interpessoais, impedindo o pertencimento e dificultando a aprendizagem e a apropriação de conhecimentos.

A produção das alunas observadas desnuda o despreparo do professor especialista, a precária condição do ensino e a dúvida da efetivação da educação inclusiva. Este quadro sinaliza que estamos longe da integração da diversidade e descortina a ausência da *compreensão complexa* que não se limita apenas às atitudes ou aos traços individuais que reduzem e atomizam, mas propõe que se olhe o outro no

conjunto de suas dimensões e particularidades. A *compreensão complexa* provoca e instiga a disciplinarização do egocentrismo em face do desenvolvimento do altruísmo, da compaixão, do respeito e da generosidade.

Referências

BRASIL/MEC/SEESP (1995). Subsídios para organização e funcionamento de serviços em educação especial. *Área de deficiência auditiva*. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. v. 8. *Apresentação dos temas transversais: ética*. 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. (1998). Oralismo, comunicação total e bilingüismo na educação do surdo. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7, 39, 15-22. São Paulo: Memnon.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da S. (2009). Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 15, n. 1, abr. 2009. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 19 maio 2010. doi: 10.1590/S1413-65382009000100006

DIAS, E. T. D. M. (2004). Deficiência auditiva e relações educativas: aspectos da subjetividade. *Boletim de Psicologia*, vol LIV, n. 121, p.197-212.jul/dez. São Paulo: Sociedade de Psicologia de São Paulo.

LACERDA, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes* [on line], 19, 68-80. Disponível em www.scielo.br/scielo.

_____ (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, Apr. 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 May 2010. doi: 10.1590/S0101-32622000000100006.

MORIN, E.; CIURANA, E-R; MOTTA, R. D. (2003). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez/UNESCO.

_____ (2004). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 10ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand.

PLATÃO (1972). *La República*, o de la Justicia. In: *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. da C. (2003). O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 19, n. 2, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722003000200010&lng=pnr m=iso. doi: 10.1590/S0102-37722003000200010.

Recebido em 20-09-10. Aprovado em 5-10-10