



Revista eletrônica de ciências sociais aplicadas.

ISSN: 1980-0193

RELAÇÕES SOCIAIS - UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SURDOS INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR

SOCIAL RELATIONS - AN ANALYSIS OF THE DEAF STUDENTS' REPRESENTATION IN THE REGULAR TEACHING

Jurema Pereira ⁽¹⁾

Rúbia de Cássia Cavali ⁽²⁾
Faculdade Pe. João Bagoziz/PR

RESUMO

O objetivo deste trabalho consistiu em entender as representações sociais que os alunos surdos incluídos no ensino regular têm acerca da relação professor/aluno, bem como da relação aluno/aluno. A teoria do vínculo de Pichon-Riviére nos mostra que esta relação afeta o comportamento e a aprendizagem de alunos no seu processo normal de desenvolvimento, mas, que também não difere de alunos com deficiências que estão incluídos no ensino regular. Pretendeu-se entender as condições em que estes alunos foram incluídos, bem como pesquisar os recursos de ensino-aprendizagem baseados no referido vínculo, para dar suporte de atuação aos professores do ensino regular que recebem estes alunos. A pesquisa qualitativa balizou os entendimentos sobre as condições atuais de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, suas características e necessidades para aprendizagem. Para tanto, utilizou-se de entrevistas e questionários com alunos surdos incluídos para identificar as representações que fazem acerca das relações estabelecidas no ambiente escolar, e a pesquisa bibliográfica embasou a compreensão da eficácia do vínculo como contribuição no desenvolvimento da integração do aluno surdo no processo educacional. Concluiu-se que a comunicação é ferramenta essencial para estabelecer vínculos positivos ou negativos e é a partir do vínculo que se forma a identidade do sujeito, numa inter-relação social (que favorece ou não) a aprendizagem do meio e pelo meio. Na escola estas inter-relações são fundamentais para mais do que uma inclusão, uma integração global do aluno Surdo.

Palavras-Chave: Professor/aluno; Teoria do Vínculo; Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to realize the social representation that the deaf students inserted in the regular teaching system, have about the teacher/student relation, as well as the student/student relation. The bond theory by Pichon-Riviére shows that this relation affects the behavior and learning of the students in their regular process of development, but, it is not different from students with some disabilities, who are included in the regular teaching system. The intention was realizing the way these students were included, as well as researching the teaching-learning resources based on the bond, to support the work of the regular teaching professionals, who are responsible for those students. The qualitative research indicated the understanding about the inclusion conditions, at present, concerning the students with special needs in the regular teaching system, their characteristics and needs for learning. Interviews and questionnaires were used with deaf students in order to identify their representation in the classroom environment, and the bibliographic

research was based on the understanding of the bond effectiveness as a support in developing the deaf student integration in the educational process. The conclusion is that the essential tool to set positive or negative bonds is the one which is made up from the person's identity, in a social interrelation (which helps or not) the learning process from the environment or through it. At school, these interrelations are essential not just for an inclusion, but for a global interaction of the deaf student.

Key Words: Teacher/student; Bond Theory; Teaching/Learning.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, com as discussões sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, acirra-se a preocupação com o preparo dos professores para trabalhar com esses alunos. Questiona-se o que fazer e como fazer para atender essa clientela.

A partir da década de 90 as discussões sobre a educação das pessoas com necessidades especiais começaram a adquirir maior relevância, tendo em vista a descontinuidade das políticas anteriores relegando a educação especial para segundo plano. A nova LDB 9.394/96, em seu capítulo V, coloca que a educação de pessoas com necessidades especiais deve se dar de "preferência" na rede regular de ensino, o que traz uma nova forma de entender a educação e a inclusão ou integração dessas pessoas.

Entretanto, o fato de constar em Lei não garante ações efetivas para a inclusão das pessoas com necessidades especiais, tendo em vista estar acontecendo de forma não planejada ou estruturada, já que as escolas regulares não têm condições para ofertar atendimento e ensino a estas pessoas, garantindo que seus direitos sejam plenamente respeitados (MANTOAN, 2000); (MAZZOTA, 2005); (CARVALHO, 2000); (KASSAR, 1998).

A falta de preparo dos professores para trabalhar com alunos com necessidades especiais no ensino regular é uma evidência que se justifica pelos vários comentários e desabafos destes profissionais. Várias críticas

são feitas ao sistema pela forma como a inclusão está sendo encaminhada. Afirmam ser mais uma estratégia política para atender aos determinantes da democratização da educação, ou, numa visão simplista, que depende unicamente do professor querer, para responder a essa necessidade.

Neste sentido, cabe ao professor que tem aluno incluso em sua sala de aula, entender o significado e o significado da inclusão e buscar adaptações pedagógicas para trabalhar com alunos especiais. Para tanto, sugere-se análise da teoria do vínculo de Pichon-Riviére, como elemento gerador de reflexões do contexto escolar comprometido com o processo ensino/aprendizagem, tanto com alunos de sala regular quanto com inclusos.

A complexidade deste processo exigiu um tratamento metodológico que proporcionasse entendimento em linhas gerais, sobre a teoria do vínculo, utilizando-se para tanto o estudo bibliográfico. A pesquisa de campo proporcionou a compreensão da teoria na sua relação junto às classes com alunos inclusos.

Para tanto, fez-se uma análise das propostas de interação professor/aluno e aluno/aluno no processo ensino/aprendizagem, com a visão da aprendizagem ativa, relacionando a uma metodologia fundamentada na teoria da construção do vínculo na sala de inclusão. Com isso, pretendia-se analisar como os alunos surdos representam as relações sociais que se estabelecem na escola, levando em consideração a relação aluno-surdo/aluno-ouvinte e aluno-surdo/ professor-ouvinte,

apresentando assim uma proposta de atuação capaz de proporcionar à escola mais informações que favoreçam a segurança necessária ao tratar com situações diversificadas.

INCLUSÃO - INCLUIR OS EXCLUÍDOS - QUEM SÃO?

Surgimento e Consolidação das ideias sobre inclusão

As discussões sobre inclusão, não só de pessoas com necessidades especiais, mas num sentido mais amplo, acirraram-se após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, com orientações de propostas de universalização da educação, atendendo principalmente aos ideais de órgãos internacionais como UNICEF, Banco Mundial, FMI e UNESCO que determinam ações e procedimentos para eliminação da pobreza e do analfabetismo, causas de desajustes sociais de todos os países em desenvolvimento. Os ideais expressos na Declaração Mundial de Educação para Todos são de que a solução para essas mazelas está na educação do povo, com o objetivo de universalizá-la e melhorar sua qualidade, tomando medidas efetivas para reduzir as desigualdades. No Artigo 3 se expressa o princípio da inclusão, no seu sentido mais amplo:

Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

No mesmo Artigo o item 5, dispõe sobre a educação de pessoas com necessidades especiais:

[...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Neste sentido, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, em assembleia em Salamanca na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmam o compromisso com a democratização e equidade da educação, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. O item 2 da Declaração de Salamanca expõe:

[...] Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- **escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o**

custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Grifo nosso)

Neste mesmo sentido a LDB 9394/96 apresenta em seu Art. 58:

[...] Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Mediante estas disposições legais se propõe a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, mas de acordo ainda com a Declaração de Salamanca, com as devidas providências para garantir a inclusão.

[...] Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- **atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.**

- **adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.**

- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.

- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.

- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de

pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.

- **garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.** (Grifo nosso)

Mesmo com o compromisso assumido por todos os países que participaram da conferência, incluindo o Brasil, vemos que as condições que as escolas enfrentam para atender aos alunos com necessidades especiais não são as melhores (MAZZOTA, 2005); (CARVALHO, 2000); (KASSAR, 1998). O fato de colocar crianças especiais em salas regulares não garante a inclusão. Os professores não tiveram formação para atender as necessidades, desconhecem as deficiências e como trabalhar com elas.

Dentre tantas queixas como falta de estrutura, adaptação curricular, Mantoan (2000) acrescenta que: "O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho." (p.53). Dessa forma, os professores sentem-se despreparados para atender a estes alunos, pois desconhecem metodologias que os auxiliem no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, de nada adianta ficar discutindo viabilidade, ou jogar a culpa no sistema de ensino, no governo, na família, na política. Importa pensar, que garantias têm de que a inclusão acontecerá realmente? E quando estas mudanças ocorrerão na prática? Essas perguntas só encontrarão suas respostas quando se passar das críticas, dos discursos e dos debates para a prática, em toda sua plenitude. É neste debate que se deve analisar

as condições de inclusão, tendo em vista tratar-se de uma legislação específica que visa integrar os indivíduos com necessidades especiais às escolas regulares.

Diante de tais considerações, torna-se preciso refletir sobre o que os professores pensam ao ensinar uma pessoa diferente, com necessidades especiais? Como sabem que este Ser poderá construir algum conhecimento, atendendo à sua necessidade, respeitando as suas diferenças? Como se relacionam com uma pessoa tão diferente em sua aparência, mas tão igual na sua essência de humano?

No campo da educação de hoje, trava-se uma das batalhas mais decisivas em torno do significado do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educativo. A educação não é um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é o campo preferencial de confronto dos diferentes significados que estão sendo estudados. Trava-se aí uma batalha para decidir quais significados governarão a vida social. Não é por acaso que a "reforma" da educação encontra-se no centro dos esforços atuais das políticas dominantes para alterar radical e profundamente a paisagem social brasileira.

Nesse contexto, a inclusão é tema de discussão no âmbito das escolas que buscam democratizar a educação, considerando, não a questão humanizadora ou socializadora, mas o acirramento da produção de desigualdades na sociedade capitalista.

Nesta relação, a inclusão vem se constituindo como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista, e, mais uma vez, a escola tem a responsabilidade de "moldar" e "homogeneizar" os indivíduos.

Kassar (1998, p. 2) afirma que as ações educativas desenvolvidas para

atendimento da educação especial esta à margem do sistema. Isto significa que as adaptações necessárias às escolas para atender a esta clientela, não estão sendo feitas. Corresponde à adaptação físico-estrutural, curricular e de pessoal, foco intencional desta pesquisa, a qual busca entender justamente as questões pessoais das relações estabelecidas entre professores e alunos inclusos e, como efetivamente podem contribuir para a inclusão dos sujeitos, não apenas no mercado de trabalho, mas numa sociedade mais humanizada.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Professora do Departamento de Educação do Centro Universitário de Corumbá, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ao pesquisar *Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência*, a partir da visão de Vygotsky e Bakhtin na qual a interação com o "outro" e o uso da linguagem como intermediária desta relação é decisiva no contexto da inclusão, apresenta a história de Carlos, atendido por uma instituição particular, especializada no atendimento de alunos com necessidades especiais, em São Paulo.

Em 1996, quando o registro do material empírico foi realizado, Carlos tinha 17 anos e estava sendo atendido há quatro anos nessa instituição. O diagnóstico de sua deficiência era de atrofia de nervo óptico em ambos os olhos, RDNPM (Retardo no Desenvolvimento Neuropsicomotor) e microcefalia, seqüela de sífilis congênita. (KASSAR, 2000, p. 45)

Relata a posição da professora de Carlos:

(7/7/96)
 (...) em nenhum momento eu (o professor) disse para você (Carlos) - e se eu estou errado, você me corrige -, eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né? Muito menos que você conseguiria ser médico veterinário. Eu disse?
 Um mês depois, em 7/8/96, podemos escutar Carlos (o aluno) falar sobre ele e

seu professor na sala de aula para seus colegas:

(...) mas acontece que eu (*Carlos*) gosto de cuidar de bicho, né? E ele (*o professor*) disse que eu não posso ser isso... Como ele pode ser tão ignorante... Quer ver quem é ignorante na minha escola, é o professor A.B.C. (*o nome completo do professor*)... Aí, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não serve,... né? (KASSAR, 2000, p.46)

A autora conclui que:

Carlos existe e participa em/de uma sociedade que tem como um dos traços marcantes a crença no movimento "natural" de sua organização, e na qual se acredita que é "natural" que triunfem os mais capazes, com o desenvolvimento de suas potencialidades "naturais". A Carlos (e às outras pessoas com deficiências), portanto, é relegada uma posição de exclusão, de marginalização social (daí as lutas por "integração", "inclusão"). (KASSAR, 2000, p.48)

A leitura do artigo da professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, incomoda a ponto de retomar a pesquisa, com alvo nas escolas regulares onde se tem inclusão, para identificar se esta situação prevalece, e em que condições, trazendo como alternativa a teoria do vínculo, proposta por Pichon-Riviére, considerando que a relação afetiva entre professor e aluno influencia no processo ensino/aprendizagem.

Neste mesmo sentido, o discurso produzido nesta relação propõe uma interação que pode dar outro entendimento ao processo de inclusão e integração bem como, um entendimento das complexidades das ações que podem acontecer numa sala de aula, quando “[...] nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio [...]”. (BAKHTIN, 1992, p. 317 apud KASSAR, 2000, p.8)

Desta forma propõe-se a análise da teoria do vínculo de Pichon-Riviére como um recurso gerador de reflexão a ser utilizado pelo professor, na tentativa de viabilizar um

processo de ensino-aprendizagem integrador das diversidades.

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Entende-se por relações pessoais as situações e condições em que um sujeito interage com o outro. Nessa interação são constituídos os vínculos definidos por Pichon-Riviére (1995) como "uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto, e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem." (p. 89) e pode ser considerado um instrumento favorecedor das aprendizagens.

Para Pichon-Riviére (2005) a constituição do sujeito está ligada primeiramente ao grupo familiar

[...] com as características que adquire a constelação familiar com sua presença, com os vínculos positivos e negativos que se estabelecem nessa situação triangular (pai-mãe-filho). A partir do nascimento e durante o processo de desenvolvimento, a criança, em sua relação com o meio, sofre permanentes exigências e adaptação. Dão-se situações de conflito entre suas necessidades, tendências e as exigências do meio. (PICHÓN-RIVIERE, 2005, p. 200)

O indivíduo sofre influências sociais desde a vida intrauterina e permanece nesse processo por todo seu desenvolvimento, interagindo em várias instituições, entre outras, a escola. Nesta se reforçam os vínculos com o meio independente da família. Ele se reconhece como parte de uma relação maior, e, neste contexto, os conflitos tomam outro significado.

Com os conflitos surgem as angústias que, se não trabalhadas, interferem no processo de “aprendizagem da realidade”. Aponta o autor que quando o sujeito perde um vínculo, “[...] por ameaça de frustração ou sofrimento, se inibe e detém parcialmente seu

processo de apropriação ou aprendizagem da realidade.” (PICHÓN-RIVIERE, 2005, p. 201)

De acordo com os estudos preliminares, a teoria do Vínculo de Pichon-Riviére, explica as relações estabelecidas entre o indivíduo e seus pais, irmãos, pessoas, objetos de amor, médicos e professores, que são fundamentais para explicar a inter-relação homem/sociedade, o que reforça uma concepção dialética das atividades humanas. Para tanto, apresenta três dimensões de investigação: a do indivíduo, que investiga seu caráter psicossocial; a do grupo, relacionada a sociodinâmica e da instituição, que pesquisará toda instituição com a qual o indivíduo se relaciona.

Barrigüette (in GONZALEZ, 2007) confirma que:

As influências que a criança recebe desde o momento de seu nascimento constroem sua personalidade. A relação que a criança estabelece com seu meio depende das características pessoais e da atuação dos agentes sociais. Quando estes não trazem experiências positivas, o processo de socialização do sujeito se ressent; portanto, a integração dos processos mentais afetivos e comportamentais não se realiza de forma ajustada, o que faz surgir transtornos e dificuldades. (BARRIGÜETTE in GONZALEZ, 2007, 174)

Estas condições são inerentes ao processo ensino/aprendizagem. Soares (2000), em seu artigo para o site de psicopedagogia, afirma que no ambiente escolar, pode-se analisar a relação professor/aluno em três dimensões: “□...□ mente, corpo e mundo exterior que interagem dialeticamente, proporcionando o estudo do ser humano na sua totalidade (horizontalidade e verticalidade), representada por uma gestalt própria de cada sujeito”.

O papel do professor, neste sentido, é de “construir vínculos positivos” considerando as diferenças encontradas no

grupo em sala de aula, analisando como os instrumentos de comunicação que estão sendo utilizados para estabelecer estes vínculos podem corroborar, ou não, para a aprendizagem, pois, o professor ao lidar com tais situações, poderá contribuir, sem desejar, para a construção de vínculos negativos.

Assim sendo, faz diferença a relação afetiva entre professor e aluno e o discurso produzido nesta relação, como propõe Kassar (2000), no qual a identidade do sujeito se forma a partir do outro. Este olhar pode dar outro entendimento ao processo de inclusão.

Dessa forma, o indivíduo quando inserido em um grupo, reconhece sua história pessoal (verticalidade), associando-a com a história social do grupo (horizontalidade), como aponta Oliveira (1992).

Este conceito, baseado na teoria de Vigotski, assegura que a internalização de conhecimentos se dá pela passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico, ou seja, “a reconstrução interna de uma operação externa.” (VIGOTSKI, 1998, p.74). Isso pressupõe o estabelecimento de vínculos no grupo em que se está inserido através da mediação. Essa relação está baseada também na afetividade, por meio da mediação social na qual, “Quando a aceitação ocorre, o sujeito reafirma a autoestima e o auto-conceito; do contrário, quando há rejeição, aparece a subvalorização de sua própria autoestima.” (BARRIGÜETTE in GONZALEZ, 2007, 175)

Neste sentido, a afetividade torna-se elemento de construção do “eu” que inicia nos primeiros laços maternos e tem prosseguimento no decorrer da vida em variadas relações sociais. Sendo a escola um espaço em que esta condição deverá ter prosseguimento, onde o sujeito dará continuidade à sua aprendizagem afetiva, emocional e conseqüentemente intelectual, percebe-se que, em sua prática didático-

pedagógica, a escola compreende e valoriza as ações cognitivas como significativas, sem considerar, no entanto, o pensar e sentir interligados neste processo.

Entende-se a escola como espaço de diferentes relações e representações sociais. Neste contexto, o papel da linguagem e a forma como são comunicadas estas representações, estabelecem a afetividade, o vínculo e, conseqüentemente, a aprendizagem. Por isso a escola deve ser um espaço de diálogo, um lugar onde também se possa brincar, conversar, se encontrar, fazer amigos e estabelecer vínculos.

Sendo este o papel do professor no processo ensino aprendizagem, pensar em seus alunos como sujeitos autônomos, demonstrando confiança e respeito às condições de cada um em sala, subentende-se considerar que todos os sujeitos envolvidos, dentro da sua subjetividade, são membros de uma instituição que lhe assegura essa identidade. Ou seja, o grupo determina a estrutura individual e social do sujeito.

Neste trabalho busca-se, portanto, entender uma das dimensões proposta por Pichon-Riviére - a do grupo - relacionada à sociodinâmica dentro de sala de aula e que direciona para a aprendizagem significativa de alunos surdos.

REPRESENTAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS SURDOS INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR

Para identificar e entender como os Surdos representam as relações que se estabelecem na sala de aula com colegas e professores, foi realizado uma entrevista com 10 alunos surdos que estudam no Colégio Estadual Marechal Rondon. Foram sujeitos da pesquisa 4 alunos cursando a 5ª série, 1 aluno da 6ª série do Ensino Fundamental; do Ensino

Médio entrevistou-se 2 alunos do 2º ano e 3 alunos do 3º ano.

Após apresentação e explicação da proposta do trabalho, com a ajuda da intérprete, quatro alunos se negaram a participar e um ficou receoso. Marcou que não queira responder, mas quando a interprete falou que seria para ajudar e não teria identificação, enfim, que não se comprometeria, resolveu participar e, mesmo receoso, respondeu às perguntas do questionário. Os demais foram bastante solícitos ao responder.

As intérpretes que acompanham o processo de escolarização informaram que esse grupo nunca participou de uma entrevista, eles mesmos respondendo perguntas para uma pesquisa e que isso poderia tê-los inibido, o que justifica a reação.

Ao questionar sobre o que os alunos Surdos percebem de "legal" na escola, os alunos da 8ª série e do Ensino Médio, reconhecem que o "legal" da escola é poder estudar para no futuro fazer vestibular, ir para faculdade.

A título de ilustração da afirmação acima, tem-se na íntegra algumas respostas:

*Rondon escola bom futuro estudar faculdade.
(Aluno A)*

[...] Bastante tem estudar aprender não futuro vai tem faculdade vestibular muito importante imposables sem aprender.(Aluno D)

Percebe-se que todos reconhecem a importância da educação, dos professores e o papel da escola quando afirmam que:

Escola me ajuda desenvolver e ser pessoa educada e inteligente.

*Rondon me ajuda ser mais inteligente.
(Aluno B)*

Outra resposta unânime diz respeito às relações com os colegas, os quais demonstraram gostar de conversar e trabalhar em grupo:

Eu amigo trabalho comigo troca informação, aprender. (Aluno C) coisa tem legal da escola tem conversa com amigo[...]. (Aluno D)

Percebe-se nestes relatos a importância que dão aos amigos, às conversas, o que demonstra a sociabilização como parte inerente do ser humano, independente de suas condições, na qual se estabelecem vínculos que influenciam no desenvolvimento global do homem.

O trabalho em grupo pressupõe ao aluno surdo um apoio na sua aprendizagem. Caberia aqui, identificar qual a percepção dos demais amigos da sala (ouvintes) com relação a esta questão.

Ao serem questionados sobre o que não é legal na escola os alunos responderam direcionando aos professores: que tem muito conteúdo, fica cansativo, principalmente quando o professor só fala e não escreve no quadro, o que reporta a necessidade do professor refletir sobre as necessidades do aluno e rever as práticas pedagógicas.

Muito difícil porque muito conteúdo. (Aluno A)

Porque professor as vez tem muito cansativo mais pessoal fica bravo. (Aluno D)

Normal não sei trabalho professora só falar, falta escrever quadro. (Aluno C)

Quanto ao que gostariam que mudassem em sua escola, as respostas variam desde o desejo de querer “computador livre na hora que eu quisesse” (Aluno B); melhoria da biblioteca: “Biblioteca melhora” (Aluno F); “Biblioteca com mais livros para eu escolher” (Aluno G) e para que tivesse “Escola noite” (Aluno A), o que demonstra o desejo de autonomia do aluno surdo do Ensino Médio que deseja sua inserção no mercado de trabalho. Por isso, seria necessário a adequação do atendimento escolar para o aluno surdo em horário compatível para atender suas necessidades sociais.

O intervalo foi considerado ponto de encontro, pois todos responderam que nessa hora gostam de conversar, bater papo, entretanto, responderam: “Ficamos com os amigos surdos conversando ouvintes pouco” (Aluno B) o que sugere que o grupo procura ficar sempre com os seus. Há uma parceria entre eles. Um aluno respondeu que se chateou por “não conseguir comunicar” (Aluno A), isso justifica o fato de procurarem na hora da descontração, ficar com o grupo de Surdos, o que demonstra pouca integração entre os alunos surdos e os ouvintes da escola.

Sobre como eles veem os professores, positivamente obteve-se as seguintes respostas:

Professora entender. pergunta. prova também chamar interprete. (Aluno D)

Muito bom por que fazer prova depois trabalho. Diferente pra mim. (Aluno C)

Respeita. (Aluno A)

e negativamente:

professora esquece quadro escrever. (Aluno D)

Esquecer escrever prova, trabalho quadro. (Aluno C)

Faz ditada. (Aluno A)

Quando perguntados o que gostam em seus professores, 3 alunos não responderam e os demais disseram que:

Por que preocupados mim. (Aluno C)

Eles obriga eu estudar. (Aluno D)

Quando explica usa TV imagem. (Aluno A)

O que demonstra falhas na formação do professor em técnicas para o trabalho didático-pedagógico para o aluno surdo.

Quanto ao que gostariam que mudasse em seus professores, 3 alunos não responderam e os demais apontaram:

Ele ensinar libras da aula. (Aluno D)

Tudo eles aprender LIBRAS ajuda. (aluno C)

Eles aprender libras. (Aluno A)

Para Lacerda & Goés, (2000) “Essa seria uma condição fundamental, pois conhecimentos somente se constroem pela participação de outros e pelo diálogo.” (LACERDA & GOÉS, 2000, p. 48).

Dessa forma, percebeu-se no grupo a necessidade que sentem em entender o que o “professor” fala e de serem entendidos em sua língua - a LIBRAS.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Percebeu-se uma necessidade do aluno surdo em estabelecer relações pessoais tanto com colegas surdos, como com os ouvintes e professores.

Todos os alunos entrevistados confirmam que na hora do intervalo gostam de conversar com os amigos surdos. Da mesma forma, pedem para que seus professores aprendam LIBRAS, expressando a necessidade de serem reconhecidos, também dentro de sala de aula, pelos professores. E, nesse caso pode-se dizer com base na visão de Pichon-Riviére, que a formação do vínculo exige e principia por meio da comunicação, portanto, se não há comunicação, não há vínculo, nem aprendizagem.

López (in COLL, MARCHESI E PALÁCIOS, 2004) ressalta:

O importante, em última análise, é entender que o rendimento acadêmico e o rendimento nos diferentes aspectos da vida real só podem ser explicados de uma perspectiva global que leve em conta, além das capacidades inteligentes de caráter instrumental, o manejo das emoções, dos afetos e das relações sociais. (p. 114)

Nessa perspectiva entende-se que o diálogo por meio de LIBRAS pode ser uma das estratégias para a construção de vínculos no processo de ensinar/aprender de Alunos Surdos.

Goés (in LACERDA & GOÉS, 2000) ao pesquisar sobre as condições do bilingüismo

em escolas regulares e de atendimento especial, conclui que:

[...] não há uma língua efetivamente partilhada pelos interlocutores, uma base de território linguístico comum ou um funcionamento intersubjetivo fundado em possibilidades de acordos mútuos frente às zonas de sentido da palavra (conforme argumentos de BAKTIN, 1929/1986; e de VYGOTSKY, 1931/1981). (LACERDA & GOÉS, 2000, p. 48)

Ou seja, reconhece que entre professor e aluno surdo não há uma via de comunicação além da mediada pela interprete. O fato de o professor conversar em LIBRAS para os alunos surdos torna-se fundamental para que sejam reconhecidos como parte daquele grupo, mesmo que como “deficientes” ou “diferentes”, como afirma Goés (in LACERDA & GOÉS, 2000) “[...] como surdos, ficam localizados numa espécie de “limbo” sociocultural.”

Entretanto, esta questão do pertencimento a grupos sociais é tema para outra discussão. O fato é que o diálogo entre ouvintes e não ouvintes é fator de inclusão.

Para Lacerda (2000),

O movimento de inclusão, discutido em Salamanca, tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é quem deve adaptar-se ao aluno. Inclusão nesse contexto, implica o compromisso que a escola deve assumir de educar cada criança. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística. (LACERDA & GOÉS, 2000, p. 52)

Neste mesmo sentido, Mantoan (2006), entende que a inclusão perpassa pela reorganização administrativa e pedagógica da escola centrada no Projeto Pedagógico, com a proposta de “ensinar a turma toda: sem

exceções e exclusões” (p.48). Para a autora educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática”. (p. 39).

Ao reestruturar as condições atuais das escolas, renovam-se currículos e práticas pedagógicas, pois:

Ensinar significa atender às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, o que depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MANTOAN, 2006, p.49)

Sobre os professores, afirma:

A maioria dos professores ainda tem uma visão funcional do ensino. Esse profissional tem o falar, o copiar e o ditar como recurso didático-pedagógicos básicos. É um professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia inidirecional do “A para B e do A sobre B”, como afirmou Paulo Freire, nos idos de 1978. Esse é o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula. Tudo o que ameaça romper esse esquema é inicialmente rejeitado. (MANTOAN, 2006, p.53)

E, ao responder que o professor “só fala, e esquece de passar no quadro ou faz ditado” o aluno surdo pesquisado confirma a ideia do professor, que Mantoan (2006) apresenta.

Entretanto, acredita-se que o professor reflexivo, que percebe e reconhece a necessidade diferenciada de cada aluno, busca atender à necessidade de integração do aluno Surdo ao ambiente de sala de aula, e a escola que busca romper com a visão conservadora torna-se o apoio deste professor. Ambos precisam entender que para uma sociedade mais evoluída e humanitária, “as práticas pedagógicas devem privilegiar a experimentação, a criação, a descoberta, a

precisa-se “revolucionar nossos sistemas coautoria do conhecimento.” (MANTOAN, 2006, p. 45)

Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento de uma educação que, mais do que incluir, possa integrar não apenas alunos com necessidades especiais, mas toda uma comunidade educativa.

O desejo expressado pelos alunos surdos, do professor trabalhar em LIBRAS, advém do fato de querer aprender, já que reconhecem a função da escola como formadora do sujeito para a vida e para o trabalho. Porém, ao relatar suas dificuldades de entender o que o professor comunica apenas oralmente, e que gostam quando o professor “utiliza o quadro, traz imagens”, despertam alguns questionamentos sobre o papel dos intérpretes.

Segundo a legislação que regulamenta a função deste profissional, cabe a ele traduzir o que o professor fala. Entretanto, na prática, segundo informação das intérpretes, esse profissional não assume meramente o papel de tradutor. Assume também a função de educador à medida que leva o aluno surdo a compreender conteúdos trabalhados, ajudando-o a avançar em seu conhecimento. A função que seria do professor é transferida para o intérprete, já que tem mais proximidade linguística com o aluno. Assim, acaba fazendo o papel do professor, e institui-se um subgrupo, o de alunos surdos, dentro de um outro grupo maior, o da turma, o que torna o sujeito surdo excluído do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar a partir deste estudo que os alunos Surdos reconhecem a necessidade da educação e estão bem intencionados com relação à escola. Os entrevistados mostraram-se interessados em

estudar e gostam da escola, já que dizem não querer que nada mude nela.

Entretanto, nas relações que se estabelecem e apresentado pelos entrevistados, podemos concluir que permeia uma “falsa inclusão”, pois: a) Os alunos estão na escola regular, mas fazem parte de um subgrupo. b) Os professores adotam práticas pedagógicas que ainda privilegiam os alunos ouvintes. c) Os intérpretes acabam sendo os professores dos alunos surdos.

Conclui-se ainda, que há uma busca pela formação de uma identidade do sujeito surdo, que mais que incluso, deseja ser integrado e reconhecido como propõe

Vygotsky: “[...] eu sou uma relação social de mim comigo mesmo.” (VYGOTSKY, 1929/1989, p. 67 apud LACERDA & GOÉZ, 2000, p. 48). Entende-se que a busca pelo reconhecimento de si como sujeito, é resultado de uma relação social, pois indica Lacerda (2006), “[...] o modo como o indivíduo surdo constrói sua identidade, está muito relacionada à internalização de experiências coletivas [...] (p.48).

Neste sentido entende-se a constituição do vínculo como ponto de partida para um efetivo desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno Surdo, na vida e na escola.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. Removendo Barreiras para aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Declaração Mundial sobre educação para todos, Jomtiem. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14803. acesso em 14 de março de 2008.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e Educação especial: Algumas implicações. Caderno CEDES. vol.19. n.46. Campinas: Set. 1998

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. Caderno CEDES. v.20. n.50. Campinas: abr. 2000.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LACERDA, M. C. B. F.; GOÉZ, M. C. R. Surdez – processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna: 2006.

MAZZOTTA, M. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

PICHON-RIVIÈRE, E. Processo Grupal. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GARCIA, R. M. C. Políticas para Educação Especial e as formas organizativas para o trabalho Pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial. vol.12. no.3. Marília: Set./Dez. 2006

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. Caderno de Pesquisa USP. São Paulo. n. 81, p.64-74, mai. 1992

SOARES, D. C. R. Indicadores para a construção de uma atuação psicopedagógica. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=243>. Acessado em 23/05/2009.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOTAS

⁽¹⁾ Graduação: graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1990). Pós-Graduação: Especialização em Psicopedagogia (1996) Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão e Psicomotricidade Relacional (2004) pela Faculdade de Artes do Paraná, FAP. E-mail: jurecap@hotmail.com. Instituição de Origem: Psicopedagoga Autônoma. Atividade Profissional atual: Atua na área de psicomotricidade relacional e de Psicopedagogia em eventos de significação como por exemplo: *Coordenação do encontro Psicomotricidade relacional - Construindo Novos Caminhos de Desenvolvimento Humano na Educação- *Ministrante de oficinas de Psicomotricidade Relacional no curso de Formação Auxiliar Adm. Aprendiz - Programa Adolescente Aprendiz - C.Mourão - PR. *Ministrante Oficina Problemas de Aprendizagem - Fecilcam - Semana de Pedagogia. Ministrante Oficina de Problemas de Aprendizagem- Prefeitura - Ministrante Oficina de Psicomotricidade Relacional na Semana Pedagógica - CIES.

⁽²⁾ Graduação: Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1998). Pós-Graduação: Especialista em Alfabetização e Linguística pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (2002); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Integrado de Campo Mourão (2009). Mestre em Fundamentos de Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003). E-mail: rubia.cavalli@gmail.com. Instituição de Origem: Faculdade Pe. João Bagozzi - Curitiba - PR. Atividade Profissional atual: atualmente, - Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Pe. João Bagozzi. Foi Coordenadora de apoio pedagógico às escolas conveniadas que utilizam material didático da Organização

Educacional Exponente - Foi coordenadora do Curso de Pedagogia na Faculdade Integrado de Campo Mourão de 2005 a 2010; - Foi coordenadora da Auto-avaliação Institucional da Faculdade Integrado de Campo Mourão - Gestão 2005/2006 - 2006/2007 - 2007/2008 e 2008/2009; - Foi coordenadora da implantação do Curso de Inglês Online na Faculdade Integrado de Campo Mourão; - Professora do programa de Pós-graduação da Faculdade Integrado de Campo Mourão, nos módulos de Metodologia do Ensino Superior e História, Formação e Atuação do Pedagogo Escolar. Professora do programa de Pós-graduação da Faculdade Pe. João Bagozzi nos módulos de Aspectos Históricos, políticos e Legais da Educação Especial; Didática, Currículo e Avaliação na Educação Especial, Didática Currículo e Avaliação na Alfabetização, Tecnologias Educacionais na Alfabetização, Didática do Ensino Superior.

Enviado: 29/06/2009

Aceito: 06/06/2013

Publicado: 31/07/2013