



ARTIGOS

*A INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NO ENSINO COMUM**

*Maria Cecília Bonini Trenche***

Não há exclusão em contraposição à inclusão. Ambas fazem parte de um mesmo processo – o de inclusão pela exclusão – face moderna do processo de exploração e dominação.

Bader Sawaia

Este artigo, originalmente apresentado no IV Congresso Internacional de Educação, buscou responder à indagação de como lidar com a diferença no âmbito do ensino escolar. Em torno dos temas básicos surdez, linguagem e escola, a contribuição que traz — por parte de uma fonoaudióloga — tem os limites do enfoque desse campo, embora não ignore, e tampouco desvalorize, outros aspectos que merecem relevância nessa discussão.

* Este artigo foi apresentado em mesa redonda: A inclusão do deficiente na escola comum, no IV Congresso Internacional de Educação-Educador 97, São Paulo, maio de 1997.

** PUC-SP.

A inclusão da criança surda no ensino regular é um desafio enfrentado por qualquer profissional que, de alguma maneira, esteja comprometido com a educação da criança surda, independentemente da opção que faça por uma dada modalidade de exposição à linguagem (oral, gestual, bimodalismo ou bilinguismo) ou da modalidade de ensino (especial ou comum) que defenda para o início da escolarização.

Um ponto central desse desafio é a questão do processo de objetivação da linguagem verbal. Diferentemente da criança ouvinte, a criança surda chega à fase escolar sem possuir uma língua minimamente sistematizada, pois a surdez dificulta o acesso à face sonora da língua comumente utilizada nas relações interpessoais. Por outro lado, se a criança não é filha de pais surdos, a interação com a família estará condicionada, no uso da linguagem oral, a uma série de alterações no processo de interlocução, sustentada em função da visão que tenham adotado sobre o problema; caso os pais empreguem a linguagem de sinais, estará certamente limitada pela prática de uma língua ainda em processo de construção, inclusive para eles. Essas alterações no processo de interlocução com a criança surda condicionarão o modo como ela vai construir a língua escrita, pois deixam marcas em sua linguagem e criam problemas que poderiam ser resolvidos durante o processo de aquisição da escrita. Entretanto, não é isso que se observa geralmente.

Há anos trabalhando com questões relativas ao desenvolvimento de linguagem de crianças surdas, destacando seu papel no processo de aprendizagem, venho sendo instigada a estabelecer uma interlocução privilegiada com professores, na tentativa de partilhar algumas reflexões.

Dentre as visões que explicam o quadro de fracasso escolar que envolve grande parte dos alunos surdos deste País, destaco duas. Segundo a primeira, só poderiam beneficiar-se da modalidade de ensino comum as crianças surdas possuidoras de certos talentos e aptidões, capazes de concorrer com alunos ouvintes. Apenas as que apresentassem condições de produção mais homogênea em relação à produção do grupo de ouvintes teriam possibilidade de tentar a inclusão. A outra visão considera o ambiente escolar como meio de superação dos problemas que a criança surda apresenta. As soluções que propõe não

enfrentam o que gera a marginalização, tendendo a se apoiar na idéia de integração ou adaptação social da criança surda.

O olhar para a questão pode centrar-se na deficiência ou na diferença que caracteriza a criança surda. Para a primeira visão, a surdez gera deficiências perceptivas, emocionais e de linguagem, responsáveis pela inadaptação da criança surda no ensino comum. Se trabalhadas suas dificuldades, pode vencer o desafio, integrando-se ao grupo ouvinte. Nesse caso, a escola comum é vista como um espaço mais apropriado ao desenvolvimento da criança, pela convivência com crianças tidas como normais, ou seja, é um caminho mais adequado para atingir a normalidade. A segunda visão, bem menos otimista, crê que a escola, ao desconsiderar e desvalorizar valores e padrões culturais e a língua desenvolvidos por grupos de surdos, torna-se inadequada ao trato com essas crianças. Se uma propõe a integração a todo custo, ainda que isso signifique a negação de suas diferenças, a outra, ressaltando a diferença, não acredita que a escola possa escapar aos mecanismos de discriminação e exclusão social, propondo, assim, a escolarização num ambiente menos adverso, em que a adaptação possa ser gradativamente alcançada. Ambas pressupõem que a resolução do problema reside na adequação ao ambiente escolar.

Ora, todos sabemos que, pela lei, é regulamentado o direito de acesso ao ensino regular, mas isso não é garantia para a efetivação da inclusão da criança surda. É preciso trazer a criança para a escola, mas também é preciso garantir que ela não fique à margem das atividades que envolvem a socialização do saber. A presença de uma criança surda no ensino comum cria novas necessidades, novas exigências. Mas a objetivação do ideal de uma proposta como essa só pode se realizar no transcurso de um processo constitutivo de, e constituído por sujeitos, estando portanto em relação direta com as condições de realização de tal proposta.

Nesse sentido, pensando nas diferentes possibilidades de abordar o tema, sugiro, como propôs Osakabe (1991), tentarmos pensar a educação à luz da linguagem, lembrando que não se trata de confinar a primeira à segunda, mas pensá-la tal qual se coloca a linguagem para nós, como interlocução.

Ressalte-se, também, que não se trata da imagem automatizada de linguagem como repertório, com sua grade de classificação e modos de captar e exibir

a estrutura da língua, nem tampouco de entendê-la como simples instrumento de comunicação, de transmissão de sinais e informações. Trata-se de encará-la como instrumento e material que nos permite formular nossas experiências, organizando-as em esquema de referências. Um processo de interlocução que se instaura sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição. Pensar a educação como linguagem é pensá-la como um processo em que os sujeitos criam e modificam situações que envolvem o estar no mundo.

Assim como enunciados estereotipados são considerados, nessa concepção de linguagem, como atos antilingüísticos, porque são formulações artificiais e descontextualizadas, o estigma ou a anulação das diferenças que constituem o sujeito aprendiz contrariam a natureza da educação, se admitida como processual, singular, imprevisível e precária (Osakabe, 1991). Por isso, parece necessário pensar que, sobre o tema proposto, é pouco saudável qualquer atitude padronizante ou uniformizante. Vale ressaltar que esta é, talvez, uma proposta que pode assustar quem alimenta uma expectativa mais formalista em relação ao uso da linguagem, na qual o trabalho com a escrita não vai além da construção instrumental e formal. Nesse caso, pode-se dizer que a inclusão pela exclusão será inevitável.

Estudos recentes sobre o processo de aquisição da escrita têm proclamado o primado teórico do erro como uma de suas molas propulsoras. É que, quando se pensa nas condições concretas de objetivação da linguagem, o erro, a falta, a falha não podem ser considerados defeitos a serem corrigidos ou eliminados. Considerar sua presença no processo de produção da linguagem implica princípios metodológicos que postulam a relevância da singularidade da relação sujeito-linguagem. No caso da criança surda, isso implica admitir a necessidade de uma escuta que reconheça a existência de um sujeito ativo em relação ao conhecimento/linguagem, que se coloca ante os problemas de produção da linguagem e tenta resolvê-los. Trata-se, portanto, de um sujeito que tenta produzir um determinado sentido com suas palavras, sob o efeito da história que vivenciou no processo de constituição da linguagem, confrontando suas hipóteses sobre o manuseio da língua com seus interlocutores. Orlandi (1987) nos lembra que o aprendiz tem uma metodologia, admitindo que esta se diferencia

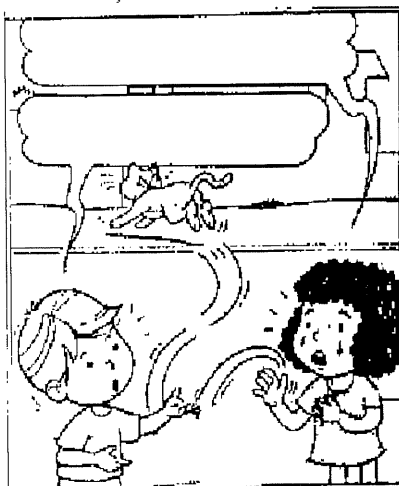
dos métodos de ensino. Desconhecer a metodologia do aprendiz pode levar a bloquear, em vez de favorecer, o processo de constituição da linguagem.

Conviver com a diferença implica a subversão da ordem numa direção satisfatória, que nos permita expandir os limites que temos encontrado. Para tanto, um primeiro passo é abandonar representações preconceituosas que subjazem muitas vezes em nossa relação com aqueles que se diferenciam de nós. Tais representações podem surgir na relação professor-aluno, envolvendo a atividade preditiva do primeiro em relação ao futuro do segundo, identificando precocemente “o que vai” e “o que não vai” acompanhar o ensino comum. Collares e Moysés (1996) demonstraram o caráter auto-realizador de previsões desse gênero; trata-se de um mecanismo em que a exclusão já está estabelecida por uma representação social que se tem do surdo e que se mantém, geração após geração, na instituição escolar.

Necessária, pois, e concomitante, é a reflexão sobre a forma de exercer a docência da linguagem, questionando-se, principalmente, se estamos favorecendo o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda e, conseqüentemente, sua constituição como pessoa. Pensando nessa clientela especial — os surdos —, o acesso à escrita, não apenas como código mas como conhecimento, pode permitir introduzir a criança em um processo de interlocução até então não experienciado, possibilitando o confronto de sua produção com a de seus interlocutores e, conseqüentemente, maior autonomia discursiva.

Para falar da relação sujeito-linguagem-escrita e do papel do adulto como interlocutor, trago uma situação vivenciada por uma criança surda – (doravante denominada Léo) –, de 10 anos, que, após três anos estudando em classe especial, iniciava sua experiência em sala comum de uma escola pública da cidade de São Paulo. Segundo relato da professora, Léo mostrou-se inicialmente bastante participativo e seu desempenho era bom de um modo geral. Sabendo do trabalho clínico que desenvolvia com Léo há alguns anos e procurando colaborar para sua integração no ensino regular, a professora propôs que mantivéssemos diálogo sempre que alguma dificuldade persistisse durante o processo escolar, relativamente à linguagem escrita. Quando Léo produziu seu primeiro texto, a professora ficou bastante apreensiva com os resultados obtidos, indagando sobre o tipo de intervenção que deveria adotar diante de um texto aparentemente confuso, desconexo como o que se transcreve a seguir.

Produção de Texto



A Amanda foi na rua
pulou o gato fugiu para na sua
meu gato

O Rafael pulou não corre
por que seu gato fugiu na
sua gato

Porque é o gato.
O Rafael procurou ache ache ache o gato.
Agora o gato
foi para pra mim e beijou.

No bilhete que me enviou, anexou também perguntas que Léo deveria responder para melhorar o texto, pedindo minha colaboração para o processo de reescrita do texto. Léo aprovou a sugestão da professora, mas, logo de início, demonstrou não entender a relação entre o que havia redigido e a tarefa proposta pela professora. Eram perguntas pertinentes ao texto, mas que, respondidas fora do (con)texto, não o auxiliavam a perceber as dificuldades do leitor para compreender sua história. Tenho observado, nas crianças que atendo, que um fator de desaceleração no processo de desenvolvimento da leitura e escrita é a incorporação da auto-imagem de que não são suficientemente competentes para dar conta das tarefas relacionadas às atividades de ler e escrever. Nessa circunstância, o texto escrito passa a ser visto como ameaça ou algo inatingível. Se considerarmos as práticas habituais de trabalho com o texto escrito, veremos que não resta, muitas vezes, outra saída para essas crianças que a de recusar-se

a prosseguir nesse processo, já que sua produção na visão tradicional de linguagem está à margem das normas que regem o uso da língua.

A construção de uma nova identidade implica uma outra relação com a produção escrita do aluno e, por sua vez, uma outra visão de objetivação para produção de um texto. A concepção de que o texto é produto de uma atividade discursiva, quando alguém diz algo a alguém (Geraldi, 1991), permite-nos buscar os sentidos nele contido e caminhar, não pela metodologia da verificação, mas da interpretação, da interlocução. Trata-se não só de possibilitar à criança perceber efetivamente o que não pode ser entendido, mas, sobretudo, de tornar acessível os recursos disponíveis para ser entendida.

Ao exercer um papel ativo na orientação do discurso, sendo, também, incentivado a ajustá-lo e reajustá-lo em função da eficácia da interação, Léo redimensionou seu texto.

Sua dificuldade maior estava em relacionar suas expressões com a situação discursiva, que exigia, no caso do texto narrativo, maior rigor com o uso de elementos que indicam pessoa do discurso, tempo, lugar, etc. Nesse processo, o que importa não é substituir os enunciados do aluno, mas explicitar na interlocução o que não estava posto, disponibilizando até recursos, se necessários, para que ele pudesse atingir sua meta e poder assim afirmar-se como sujeito do próprio discurso.

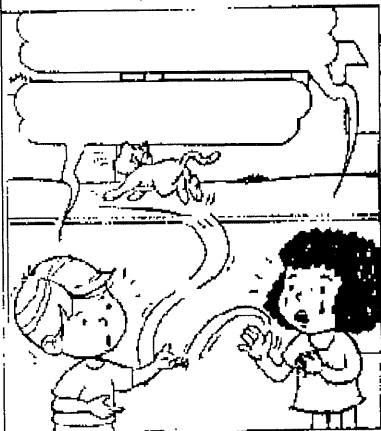
O processo de incorporação das expressões formais e simbólicas não é linear. Ao participar de atividades discursivas, a criança surda cerca ao seu modo o texto, geralmente sob o ângulo que mais lhe interessa. Nesse processo retém significados, estabelece relações com o já conhecido, transforma e apreende recursos expressivos da linguagem, expandindo assim os limites que enfrentava para produzir nesse campo.

No diálogo com Léo, parti do pressuposto de que sua escrita veiculava sentidos. Nem sempre o leitor podia apreender os sentidos que ele queria produzir. Isso foi se explicitando no diálogo, no confronto. Ter acesso a palavras que produziram esse efeito e refletir sobre a linguagem no processo de produção do texto parecem ser aspectos fundamentais para que ele venha a se conceber como autor de seu próprio discurso.

A reescrita do texto, nesse caso, exigiu inserções, deslocamentos e substituições que, norteados pela intenção de levar o interlocutor ao entendimento, parecem ter promovido em Léo uma tomada de consciência com relação ao como escrever.

Nome: _____ nº _____ CB.c: _____

Produção de Texto



A Fernanda foi na rua
com o seu gato.
Ele pulou a cerca e fugiu.
A Fernanda gritou:
- Meu gato!
O pai da Fernanda.
O Rafael chegou e falou:
- Não chore se por que!

o seu gato fugiu para rua.

Então o Rafael procurou, procurou, procurou
e achou.

Ele estava na mata bem longe da casa
da Fernanda.

O Rafael ficou cansado, mas levou o
gato para a Fernanda.

Ela beijou o Rafael e falou:
- Obrigada, muito obrigada!

Ciriliado pela fonsóloga

O diálogo com a professora sobre todas essas questões mostrou-se bastante profícuo, sobretudo pelo fato de ela ter se mostrado em várias situações de interlocução com Léo, durante o ano letivo. Tornando-se mais ouvinte, permitiu inúmeras vezes que ele tomasse a palavra e resolvesse muitos dos seus problemas. Ouvir o Léo, certamente, exigiu assumir outra posição frente ao problema, pois não se tratava mais de tentar compreender suas dificuldades e justificá-las porque ele é surdo, mas de assumir o conflito, a diferença.

Com o exemplo de Léo, não quero afirmar que as questões relativamente à inclusão da criança surda no ensino comum dependem exclusivamente da ação dos professores. Sei que, de um lado, há que se enfrentar as limitações e o convencionalismo da situação escolar; por outro, é preciso considerar que, como aluno diferente, a criança surda requer ações complementares efetivamente especializadas e que sua permanência e ascensão aos níveis mais altos de escolaridade transcendam a iniciativa e competência dos professores e demais especialistas, porque são da ordem de uma política educacional mais ampla.

Desnecessário dizer que, no caso da surdez, chegam ao professor do ensino regular informações fragmentadas, realizadas por leituras enviesadas que, na maioria das vezes, só corroboram idéias preconcebidas sob a potencialidade da criança surda em relação ao universo de cognição que o acesso à escrita proporciona. Importa, portanto, para a construção de um projeto dessa natureza, não perder de vista a necessidade de retomar e rediscutir a visão que se tem sobre a relação sujeito/linguagem.

No entanto, antes de encerrar, gostaria de dizer que acredito que muitos obstáculos podem ser ultrapassados se surgir da própria escola a proposta de construção de um projeto que se proponha discutir e produzir condições de enfrentamento dos problemas que afetam a aprendizagem do aluno diferente.

Resumo

Este artigo ressalta a importância da existência de projetos educacionais que efetivamente forneçam condições para inclusão da criança surda na rede

de ensino comum. Aborda como questão central o desafio da escola de encarar os problemas de linguagem que afetam a aprendizagem da criança diferente. Propõe que a escola não apenas identifique as dificuldades de linguagem decorrentes da condição imposta pela surdez, mas, sobretudo, busque condições que permitam enfrentar o conflito no processo de interlocução — professor/alunos ouvintes e criança surda — em sala de aula. Em relação à produção de texto, entendo que a escrita da criança surda veicula sentidos, o professor poderá auxiliá-la a constituir-se como autora do próprio discurso, discutindo com ela sobre as pistas que precisam ser fornecidas ao leitor de seu texto a fim de que os sentidos atribuídos se aproximem daqueles ela pretende alcançar.

Abstract

This article emphasizes the importance of educational projects that provide conditions to include the deaf child in the regular school system. It identifies as the main point the challenge of the school to face the language problems that affect the learning of the different child. It proposes that the school not only identifies the difficulties of the language due to the conditions imposed by deafness, but also and overall, looks for conditions that allow the child to face the conflict in the interlocutory process — teacher/students and deaf child — in the classroom. Regarding text production, I understand that the writing of the deaf child conveys senses and the teacher can help the child to constitute itself as an author of its own discourse, discussing with it about the clues that need to be provided to the reader of the text in order that the understanding gets closer to the meaning that the child intends to reach.

Referências bibliográficas

- COLLARES, C.; MOYSÉS, M. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar*. São Paulo, Cortez.
- GERALDI, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes.

- ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: formas do discurso*. Campinas, Pontes. Cap. “Algumas considerações discursivas sobre educação indígena”, pp. 81-96.
- OSAKABE, H. (1991). “Linguagem e educação”. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto (Coleção Repensando o Ensino), pp. 7-10.

Recebido em abr 98; aprovado em set 98