

SURDEZ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIZERES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

Hector Renan da Silveira Calixto

Huber Kline Guedes Lobato

Resumo: este artigo, fruto de uma pesquisa-ação, objetiva mostrar os dizeres de quatro acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Francesa do Instituto de Letras e Comunicação e Faculdade de Língua Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal do Pará, que participaram de uma atividade denominada “o processo de inclusão escolar de surdos expresso em mapas conceituais”. Os sujeitos participantes serão identificados como A1, A2, A3 e A4, em que dois são do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idade entre 18 a 30 anos. Destacamos que este artigo está fundamentado em Lacerda (2006) e concluímos que os acadêmicos que fizeram parte deste estudo têm alguns entendimentos de educação inclusiva que estão de acordo com as teorias que regem esta proposta educacional, mas também conseguem visualizar as questões práticas da realidade da educação inclusiva no Brasil, conhecendo as limitações e dificuldades que este modelo de educação adotado possui, principalmente em relação aos educandos surdos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Aluno Surdo. Ensino Regular.

Reflexões iniciais

Para abordarmos nossas considerações a respeito da temática Educação Inclusiva e Surdez e mais especificamente sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular, faz-se necessário inicialmente definirmos nossas compreensões sobre os conceitos de Educação Inclusiva, Surdez e aluno surdo, para somente assim expressarmos dizeres referentes a inclusão do discente surdo no ensino regular.

Conforme Dorziat (2011), a concepção de inclusão teve impulso e se fortaleceu a partir da Declaração de Salamanca, que traz em seu bojo várias propostas detalhadas sobre a necessidade de preparação das escolas comuns para que incluam todos os indivíduos historicamente excluídos do sistema educacional.

Mesmo diante destas premissas educacionais determinadas pela Declaração de Salamanca e até mesmo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) as escolas, segundo Dorziat (2011):

continuam a manter as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. Se os já incluídos não veem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos (p. 24).

No âmbito deste processo de inclusão/exclusão estão os alunos surdos que historicamente têm sofrido as consequências de uma educação voltada para o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral e que, muitas vezes, nega o direito dos discentes surdos em usar a língua de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Segundo a regulamentação da Lei nº 10.436, de abril de 2002, a Libras é um meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Assim, de acordo com o decreto 5.626/2005, em seu Art. 2º, a pessoa surda é aquela que, devido à surdez, interage com o mundo por meio de experiências visuais e manifesta sua cultura através da Libras. Para Dorziat (2011), “os surdos, assim como outros cidadãos, têm direitos fundamentais, entre eles e o mais importante é: vivenciar sua experiência humana de ser surdo em toda a extensão que isso represente” (p. 60)

Neste sentido, conforme nos aponta a autora “quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas” (DORZIAT, 2011, p. 27). Mas o fato é que, mesmo nos dias atuais a educação inclusiva de alunos surdos continua com muitos entraves ou problemas que geram o fracasso escolar e às dificuldades de interação do aluno surdo na escola regular.

Com base nestes pressupostos, este artigo visa mostrar os dizeres de quatro acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Francesa do Instituto de Letras e Comunicação e Faculdade de Língua Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal do Pará, que participaram de uma atividade denominada “o processo de inclusão escolar de surdos expresso em mapas conceituais”.

Os sujeitos participantes desta atividade serão identificados como A1, A2, A3 e A4. Destes quatro acadêmicos participantes da pesquisa, dois são do sexo masculino e dois do

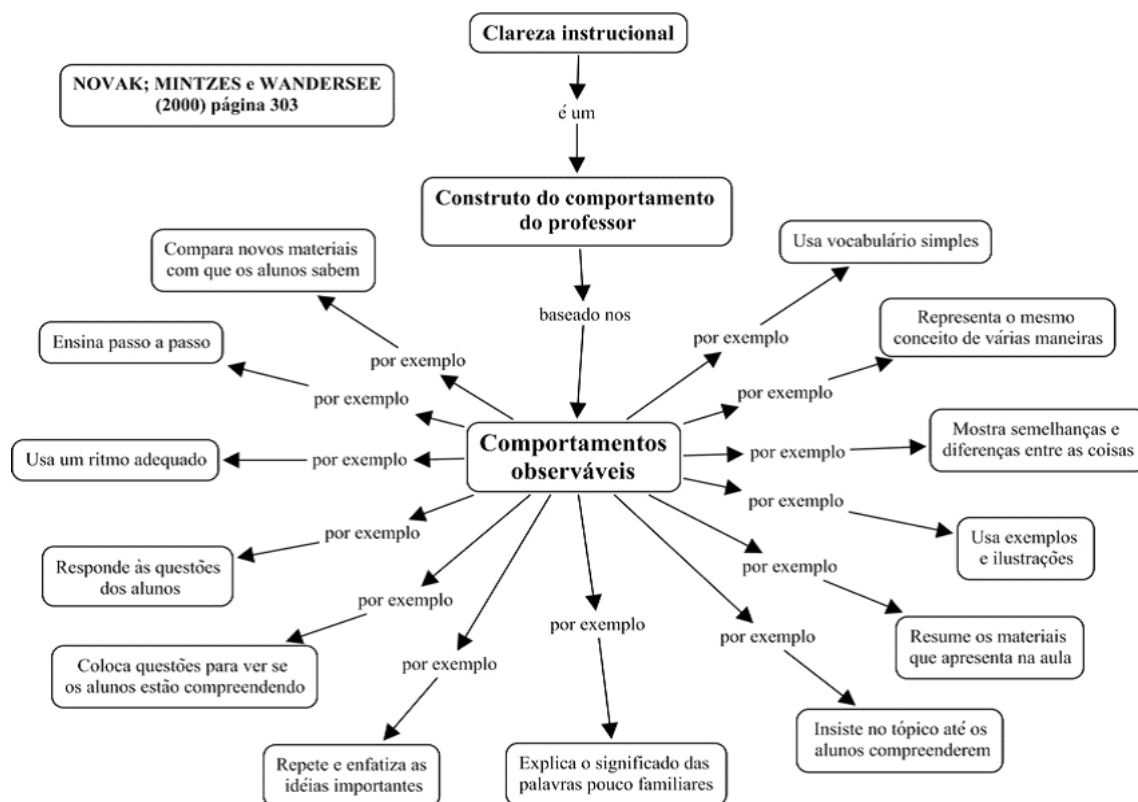
sexo feminino, com idade entre 18 a 30 anos. Optamos em expor os dizeres destes acadêmicos junto aos mapas conceituais que estes construíram com base nas discussões sobre “educação inclusiva de alunos surdos” realizadas durante a disciplina introdução aos estudos da Libras na UFPA.

O presente trabalho tem como foco a pesquisa-ação, pois de acordo com Moreira; Caleffe (2006, p. 89) “a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. Assim, buscamos perceber no lócus da UFPA como quatro acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Francesa apreendem o conceito de inclusão escolar do aluno surdo no ensino regular. Antes de abordarmos sobre os dizeres destes acadêmicos, é pertinente mostrarmos o conceito de Mapas Conceituais, uma vez que foi por meio desta técnica que os mesmos expressaram seus dizeres a respeito da temática que intitula este artigo.

1 Mapas Conceituais

Em nossa atividade utilizamos como estratégia de obtenção de dados o uso de mapas conceituais, que uma técnica proveniente da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel. De acordo com a teoria ausubeliana a aprendizagem significativa ocorre quando é influenciada a partir dos conhecimentos prévios adquiridos anteriormente, ou seja, aquilo que o aprendiz já sabe, sendo que esses conhecimentos podem ser representado por meio de mapas conceituais.

Imagem 1: mapa conceitual



Fonte: TAVARES, 2007, p. 76.

Estes mapas, apesar deles serem usados como instrumento facilitador da aprendizagem, possibilitando uma oportunidade de estudantes aprenderem conteúdos complexos de forma rápida e prática, também servem, segundo Tavares “para um especialista tornar mais clara as conexões que ele percebe entre os conceitos sobre determinado tema” (2007, p. 74).

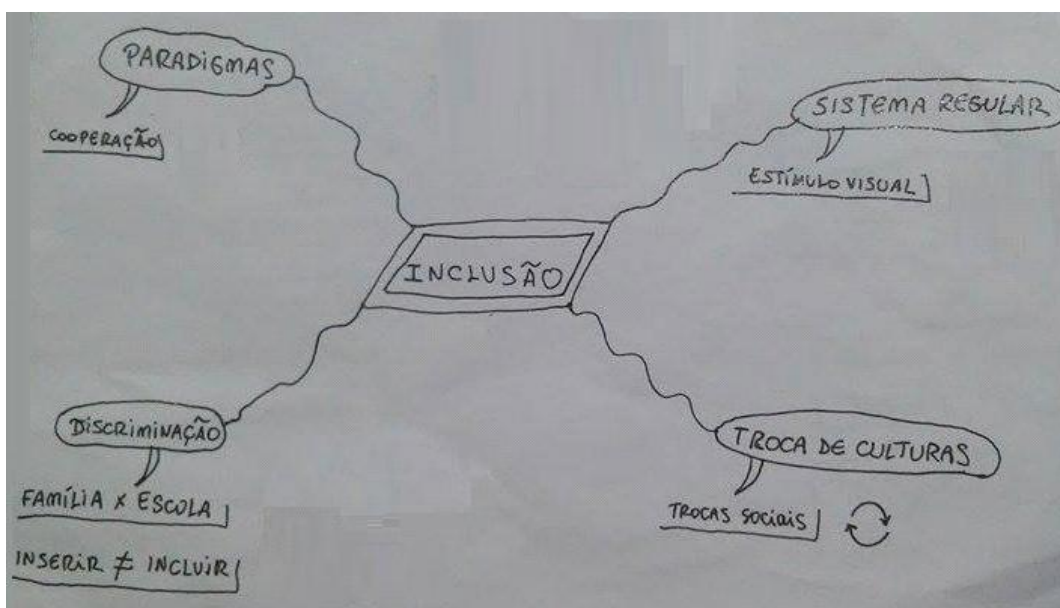
De modo geral os mapas conceituais tornam mais fáceis a percepção e compreensão de determinados conceitos, pois neles existem aproximações entre a memória visual e as imagens (palavras) de ligação que são apresentadas nos mapas, e assim tornando concreto um conceito que antes era abstrato e ofertando a possibilidade de um indivíduo expressar sua visão a respeito de um tema.

Destacamos que este artigo está fundamentado em Lacerda (2006) que discute sobre a experiência de inclusão de aluno surdo em escolas regulares, com a presença de intérprete de língua de sinais. A autora revela problematiza o desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais, dificuldades na interação professor/intérprete de Libras e as dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula que geram a exclusão do aluno surdo das atividades escolares.

2 Dizeres sobre o processo de inclusão escolar de surdos

Inicialmente iremos discutir sobre o mapa conceitual construído e exposto por A1 e A2, a respeito do processo de escolarização inclusiva de discentes surdos e em seguida revelaremos o mapa conceitual expresso por A3 e A4 durante nosso estudo.

Imagem 2: conceito de inclusão elaborado por A1 e A2



Fonte: arquivo pessoal, 2015

Percebemos neste mapa conceitual que a palavra **inclusão** encontra-se no centro, representando algo primordial a ser alcançado nas escolas regulares. Os acadêmicos demonstraram seus posicionamentos sobre o que seria ideal no sistema de inclusão escolar de alunos surdos. Conforme explicitou A1 “inserir e incluir, é diferente esses dois modos (...) Inserir é só você colocar aquele aluno em uma sala e tu [aluno surdo] vai ter que aprender isso, isso e pronto. Incluir é ter uma interação social (...) e quebrar esses paradigmas”.

O paradigma ao qual o acadêmico se refere é o paradigma da exclusão, que necessita ser transformado a partir de atitudes de cooperação entre todos os agentes sociais. Assim a escola deve deixar de ser extremamente oralista e precisa criar um sistema regular com base em experiências ao estímulo visual, que é a forma como o aluno surdo interage com o mundo e manifesta sua cultura.

Os acadêmicos expressam argumentos sobre a discriminação e afirmam que esta pode ser superada de ações conjuntas entre a família e a escola. Segundo A2 “a gente colocou a relação do professor e da família também que é muito importante, a relação de amor e carinho”. O mesmo segue dizendo que a discriminação na escola pode ser solucionada

mediante a “essa troca de cultura, troca social”, em que o aluno que “oraliza ele vai ter cultura, no caso a cultura de Libras e também terá um convívio, aí vai ter uma quebra de preconceito”.

As ponderações realizadas pelos acadêmicos estão de acordo com o pensamento de Lacerda (2006, p. 166) quando afirma que “a inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças”, da mesma forma que A1 classifica a inclusão, como uma interação social que pode proporcionar a quebra de paradigmas, o reconhecimento e aceitação do diferente.

Portanto, o que é realizado atualmente é a inserção de alunos surdos em classe regular, conforme demonstrou o mapa conceitual de A1 e A2, expressando a diferença entre inserir e incluir. Assim Lacerda (2006) explica que isso é uma das dificuldades do que é realizado na prática, quando diz que a inclusão não é “satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola” (p. 166).

Em teoria, a inclusão escolar deveria ser aplicada da forma que A2 descreve, possibilitando uma troca cultural e social. Desta forma, o mapa conceitual de A1 e A2, mostra que o conceito que os acadêmicos têm é compartilhado com Lacerda (2006, p. 167):

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas.

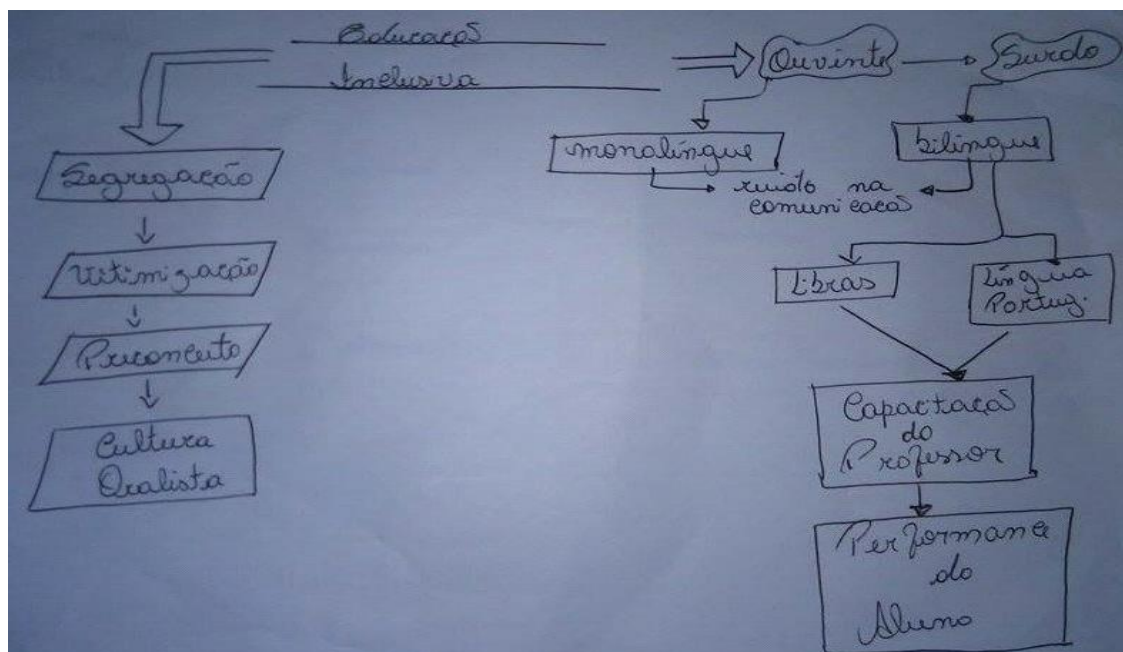
No entanto, Lacerda (2006, p. 168) traz atenção para um ponto importante

O aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas.

Isso mostra que a proposta de inclusão escolar é possível, porém, deve-se levar em conta a particularidade linguística dos alunos surdos, e com isso a inclusão destes nas salas regulares deve ser repensada urgentemente.

A seguir apresentaremos o mapa conceitual expresso por A3 e A4 durante nosso estudo.

Imagem 3: conceito de inclusão elaborado por A3 e A4



Fonte: arquivo pessoal, 2015

Neste mapa conceitual verificamos o termo **educação inclusiva** no centro e acima, representando a forma real como a inclusão vem sendo efetivada nas escolas com os alunos surdos. Para A3, no seio da escola inclusiva, ocorre a segregação, a vitimização e o preconceito da cultura oralista sobre a cultura surda:

a educação inclusiva, pelo menos na minha concepção, ela segrega mesmo o aluno, porque quando eu vou colocar um aluno surdo numa sala de trinta alunos ouvintes, e como é que eu vou formar essa cultura surda? Porque, eu não acho que ela deva se extinguir, porque é uma cultura importante, é uma cultura forte, então eu estou impondo a minha cultura oralista pra uma criança que não tem essa proximidade com a minha cultura. Na comunicação dos alunos surdos e dos alunos ouvintes, por que como é que eles vão interagir? E acaba existindo essa vitimização da criança (...) Na hora que ele tá lá interagindo com os colegas, ele é tratado como um mascote, como alguém que tá ali pra ser diferente, pra representar essa diferença, mas sem tá incluído de fato, ele é como se ele tivesse numa vitrine, exposto pra mostrar que aí o surdo não oraliza, o surdo aprende uma língua diferente, e aí ele se transforma em entretenimento, já está ali como um ritual.

A declaração de A3 demonstra o que também foi observado no estudo de Lacerda (2006), que revela que esse ambiente de uma suposta inclusão na realidade não cumpre o seu objetivo, o de incluir o aluno surdo, ao contrário disso o “aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes” (p. 177).

Quando A3 diz que o aluno surdo está presente apenas para demonstrar superficialmente que a inclusão acontece, mas que de fato a verdadeira inclusão não ocorre. Isso serve para explicitar a condição atual da educação inclusiva quando se leva em conta os

alunos surdos. Lacerda (2006) mais uma vez argumenta que “para que este ambiente se torne minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas” (p. 177).

No lado direito do mapa conceitual percebemos uma análise feita a partir de duas perspectivas, pois segundo A4 “no caso o ouvinte ele é monolíngue, o surdo é bilíngue” e entre ambos há apenas “ruído na comunicação entre os dois alunos”. Com isso A4 segue seu posicionamento afirmando que para se obter uma excelente performance dos alunos surdo no ambiente escolar é necessário que a escola esteja aberta a possíveis mudanças.

Mudanças estas que podem acontecer em contextos escolares bilíngues, por isso A4 ressalta que “a exigência né é a Libras e a Língua Portuguesa”, com isso, torna-se fundamental que a escola trabalhe com a formação de professores, pois “capacitando o professor a gente chega no aluno. Não adianta também ter um aluno que fale Libras e o professor não entende (...) Ele vai ensinar errado pra criança”.

A questão da língua é um ponto importante, já que é por meio dela que o aluno tem acesso as informações que circulam no ambiente escolar.

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos (LACERDA, 2006, 177).

Mas não apenas pelas informações, o desenvolvimento da linguagem do aluno surdo pode ficar comprometido caso ele não tenha as mesmas experiências que os alunos ouvintes, prejudicando também o seu desempenho escolar, e posteriormente todo o seu desempenho social e profissional.

Outro ponto importante, no que tange às questões de desenvolvimento, é que o aluno surdo, como qualquer criança que frequenta o ensino fundamental, está em processo de desenvolvimento de linguagem, de processos identificatórios, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros. É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando seu conhecimento linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição, raiva; sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social. Além disso, é nesta etapa da vida que os processos identificatórios se consolidam e o aluno surdo, sozinho no ambiente escolar, em sua condição de surdez, pode, por isso mesmo, enfrentar uma série de dificuldades (LACERDA, 2006, 177).

Neste sentido, A4 declara a respeito da importância de que os professores estejam capacitados para atuar com alunos surdos, principalmente utilizando a Libras como meio de instrução. É claro que não apenas os professores, mas A4 também diz que a escola deve se predispor a realizar mudanças e adaptação a fim de atender adequadamente este aluno surdo, criando assim um convívio social propício para o bom desenvolvimento deste educando, favorecendo seu desempenho escolar e social para que os objetivos da educação inclusiva possam ser alcançados.

Palavras finais

Observamos que os acadêmicos que fizeram parte deste estudo têm alguns entendimentos de educação inclusiva que estão de acordo com as teorias que regem esta proposta de educação, mas também conseguem visualizar as questões práticas da realidade da educação inclusiva no Brasil, conhecendo as limitações e dificuldades que este modelo de educação adotado pode trazer, em especial na educação de surdos.

Entre as observações realizadas e as representações feitas pelos acadêmicos por meio dos mapas conceituais é possível dizer que estes futuros docentes têm uma boa ideia do cenário que encontrarão ao atuarem futuramente na educação inclusiva, possibilitando assim o preparo prévio para as situações que terão em sala de aula, podendo realizar contribuições significativas na educação dos seus alunos, principalmente dos alunos surdos.

A reflexão sobre o entendimento da educação inclusiva e da surdez por acadêmicos que atuarão futuramente na educação é significativa, visto que é necessário que tenham um esclarecimento das especificidades dos alunos surdos, pois para Lacerda (2006) crianças surdas possuem estratégias de comunicação muito peculiares e tendo em mente que elas partem de uma exposição e de estratégias de linguagem diferentes, estando expostas a um ambiente que usa simultaneamente pistas visuais e auditivas, impondo a elas opções, dividindo sua atenção.

Assim a atuação desse futuros professores em sala de aula poderá ser diferenciada do que é feito atualmente, podendo com isso se aproximar mais do modelo da educação inclusiva, que visa proporcionar experiências que contribuam para o bom desenvolvimento de todos os alunos envolvidos, não apenas na questão da surdez, “mas se refere a uma reflexão mais ampla da sociedade, buscando formas de melhor se relacionar com sujeitos de outra

cultura, que falam outra língua, que professam outra fé religiosa, entre outros” (LACERDA, 2006, 180).

Esperamos que a provocação dessas discussões entre os acadêmicos, futuros professores, possa levá-los a reflexões que os façam criar novos modelos e novas práticas na educação, não para que o aluno seja apenas “inseridos” nesse ambiente educativo, mas que sejam de fato “incluídos”, para que as atividades e práticas sejam pensadas a fim de favorecer o seu desenvolvimento linguístico, social e educacional, possibilitando assim o cumprimento de pressupostos legais da educação inclusiva.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 06 mar. 2015.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 06 mar. 2015.

DORZIAT, A. (Org). O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, A. (Org). **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, 2006, p. 163-182.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & cognição**, 2007; Ano 04, v. 12, p. 72-85. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 05 jan. 2015.