

Inclusão Escolar na Percepção do Aluno Surdo

Por *GISELE NUNES VIEIRA &
HEBE CRISTINA BASTOS RÉGIS*

Este artigo foi realizado a partir de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso, no Curso de Psicologia da UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí - Campus Biguaçu. O referido estudo teve como objetivo compreender como o processo de inclusão escolar está sendo percebido pelo aluno surdo frequentador do Instituto de Audição e Terapia da Linguagem – IATEL, em Florianópolis. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e um questionário aberto, como instrumento de coleta de dados, sendo que contou-se com a colaboração de um intérprete de libras. Os sujeitos de pesquisa são alunos do IATEL, maiores de vinte e um anos, e frequentadores da rede regular de ensino. Além de informações sobre o processo de inclusão, os resultados deste estudo ratificaram que é fundamental ouvir o aluno surdo sobre as suas reais dificuldades, já que somente com sua participação a Inclusão Escolar poderá construída de forma democrática e cidadã.

Palavras chave: Inclusão escolar; Surdez, Psicologia

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido historicamente marcada pelo fracasso escolar de uma parte significativa de seus alunos que sofrem as conseqüências da exclusão escolar e social, considerando que a criança quase sempre é responsabilizada por este fracasso e a escola se exime desse processo (MANTOAN, 2003).

Nesta perspectiva podemos dizer que a inclusão escolar atualmente está provocando uma mudança de paradigma no meio educacional. Segundo Mantoan (2003, p.16) o “modelo educacional mostra a algum tempo sinais de esgotamento e, neste vazio de idéias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações”. Deste modo, a escola não pode mais ignorar o que acontece ao seu redor, é necessário que ela permita existir uma educação voltada para a cidadania global, livre de preconceitos e que reconheça as diferenças.

Ao focar no tema deste trabalho especificamente, pode-se dizer que, o processo de inclusão escolar de indivíduos surdos sugere muitas discussões entre os pesquisadores desta área por considerarem que este movimento não está satisfatoriamente favorecendo os alunos com esta deficiência no processo educacional. Como enfatiza Nicolucci, Pardo e Dias (2004):

a comunicação não é o único aspecto a ser considerado na educação do surdo, mas deve também considerar as técnicas de ensino de matérias pedagógicas e de princípios educativos gerais, como, por exemplo, a inserção destas crianças em escolas/classes especiais. (2004, p.29)

É importante salientar as recomendações da Declaração de Salamanca (1994) em suas diretrizes de ação do plano educacional, que defendem a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, na escola e na comunidade, assegurando a todos estes indivíduos o acesso ao ensino da língua de sinais de seu país (NICOLUCCI, PARDO E DIAS, 2004). Porém, a realidade é outra, já que a educação dos surdos se encontra dividida: de um lado manter-se dentro do paradigma da Escola Especial reproduzindo o fracasso da ideologia dominante e, de outro lado aprofundar as práticas e os estudos num novo campo conceitual desvinculando da sua dependência representacional com a Escola Especial e se aproximando dos discursos e discussões próprias de outras linhas em educação (SKLIAR, 1998).

Dessa forma é fundamental que nossos estudos busquem compreender o fenômeno da inclusão escolar no sentido de contribuir com este processo. Glat e colaboradores (1998 apud NICOLUCCI, PARDO E DIAS, 2004) referem que a opinião dos professores tem sido mais estudada que a dos próprios alunos, ainda que seja fundamental que as pessoas com deficiência possam contribuir na construção do processo de sua escolaridade, dificuldades e desejos. Essa colocação reafirma ainda mais a relevância científica desta pesquisa, já que se propõe a trabalhar diretamente com o indivíduo surdo, ou seja, difere da maioria dos estudos.

Portanto, considerando as informações anteriores e a sua importância, surgiu o interesse em compreender como o aluno surdo está percebendo a inclusão escolar a partir de sua própria vivência.

OBJETIVOS

Geral :

- Compreender como o processo de inclusão escolar está sendo percebido pelo aluno surdo freqüentador do Instituto de Audição e Terapia da Linguagem – IATEL, em Florianópolis.

Específicos:

- Identificar como o aluno surdo percebe sua relação com os professores, bem como com seus colegas ouvintes;
- Verificar qual a sua principal forma de comunicação na escola;
- Conhecer os sentimentos que o aluno surdo associa ao contexto escolar;
- Investigar como este aluno avalia o comprometimento da escola com a educação de pessoas surdas.

REFERENCIAL TEÓRICO

SURDEZ

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida cotidiana, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (RINALDI, 1997).

Antes de classificar os tipos de deficiência é preciso entender um pouco do funcionamento do aparelho auditivo. O ouvido capta vibrações do ar e as transforma em impulsos nervosos que o cérebro codifica. O ouvido externo é composto pelo pavilhão e canal auditivo. Este canal leva o som a uma membrana circular e flexível, chamada tímpano, que vibra ao receber as ondas sonoras. Estas ondas, conseqüentemente, fazem vibrar, no ouvido médio, três ossículos, que ampliam e intensificam as vibrações, conduzindo-as ao ouvido interno. Este é formado por um complexo sistema de canais contendo líquido aquoso. Vibrações do ouvido médio fazem com que este líquido se mova e as extremidades dos nervos sensitivos convertem este movimento em sinais elétricos, que são enviados ao cérebro, através do nervo auditivo. A maneira de como os sinais elétricos são interpretados pelo cérebro ainda não está claramente entendido (RINALDI, 1997).

As deficiências são consideradas, antes de tudo, um fator biológico, sendo relacionadas com a alteração de um ou mais órgãos do corpo humano. Assim, a deficiência auditiva se caracteriza por ser uma das deficiências sensoriais que se refere à perda total ou parcial da audição (GUERRA, 2004).

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA

A criança surda possui uma capacidade intelectual semelhante a dos ouvintes e, geralmente seu desenvolvimento encontra problemas provindos da dificuldade para adquirir e internalizar a linguagem oral (GUERRA, 2004).

A importância da linguagem é afirmada nos estudos de Vygotsky (apud GUERRA, 2004) que possui como fundamentos básicos à mediação dos processos psicológicos superiores através da linguagem que são estruturados em sistemas funcionais dinâmicos e mutáveis. Este autor afirma que até os dois anos de idade, a inteligência da criança é prática e independente da fala. A partir desta idade, a inteligência e a fala começam a convergir e, assim, com o uso da linguagem, os processos mentais começam a se transformar: a fala, percepção, pensamento, memória e a própria linguagem. Para Quadros (1997) este processo nas crianças surdas pode ocorrer com mais dificuldade, principalmente pelo fato de que nos primeiros meses poucas recebem o diagnóstico de surdez.

Luria e Yudovich (1978 apud FERNANDES, 1990) colocam que, a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança e, ao transmitir a experiência de gerações, por estar incorporada à linguagem, a palavra conecta um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte em uma ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver sozinha.

A linguagem apresenta-se desta forma como um fator fundamental de formação da consciência, permitindo, segundo Fernandes (1990), ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: capacidade de duplicar o mundo perceptível; assegurar o processo de abstração e generalização e ser veículo fundamental de transmissão de informação. O deficiente auditivo, ao ficar excluído da comunicação verbal, deixa de possuir formas de reflexão da realidade que se

produzem graças à linguagem verbal. O surdo, ao qual não lhe foi ensinado falar, seria incapaz de abstrair a qualidade ou a ação do próprio objeto, de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior com ajuda de sinais abstratos propiciados pela linguagem e que não são cotidianos à experiência visual adquirida.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNITED NATIONS, 1948) consignou o direito de toda criança a educação. Depois de um longo período de lutas e debates, o início da política de inclusão foi deflagrada com a Declaração Mundial de Salamanca, UNESCO em 1994, sendo aqui assegurado o direito à educação a toda criança portadora de necessidades educacionais especiais (RINALDI, 1997).

No Brasil este processo se deu com a promulgação da lei nº 9394/96 – nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB, que em seu artigo 4º determina o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” e, no seu Artigo 58º estabelece que a educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (RINALDI, 1997).

Ao resgatarmos o processo histórico percebemos que a educação de surdos no Brasil se apresenta em três fases, duas que podem ser claramente delineadas: o oralismo, o português sinalizado ou bimodalismo, e uma terceira fase, sendo esta a que configura o processo de transição atual: o bilingüismo (QUADROS, 1997).

O ouvintismo refere-se a um conjunto de representações dos ouvintes (aquele que ouve), a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar que acontecem as percepções do ser deficiente e do não ser ouvinte, sendo assim tais percepções legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998). A proposta oralista fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, enfatizando a linguagem oral em termos terapêuticos.

O oralismo, segundo Freeman (1999 apud GUERRA, 2004) é o método pelo qual “permite à criança adquirir a língua falada pela maioria das pessoas como a língua natural, para que, assim possa viver normalmente no ‘mundo ouvinte’, sendo a integração total o resultado ideal”. Esta abordagem dominou a educação dos surdos desde 1880, quando no Congresso Internacional sobre Surdos, foi aprovada a obrigatoriedade do uso da linguagem oral na educação destes indivíduos.

Guerra (2004) com base em Trenche (1995) considera que a insatisfação dos resultados obtidos com o uso da língua oral e pesquisas realizadas sobre a Língua Americana de Sinais (ASL) possibilitaram o desenvolvimento de estudos que viabilizaram o uso de dois sistemas combinados: o de sinais e da fala.

O Bimodalismo surge após o insucesso do ensino oralista. Este sistema artificial não enfatiza exclusivamente o oral, mas o bimodal. Tal proposta caracteriza-se, então pelo uso simultâneo de sinais e da fala. Porém, como refere Quadros (1997) baseado em Duff (1987):

os sistemas de sinais artificiais, como tentativa de ajustamento da língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, são usados para negar a criança surda à oportunidade de criar e experimentar uma língua natural. Dessa forma tira-se a oportunidade dessa criança em desenvolver sua capacidade natural para a linguagem (Duffy, 1987, p. 25).

O uso do português sinalizado observa também, a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo, pois segundo Quadros (1997) as expressões faciais e movimentos com a boca na LIBRAS são impossíveis de serem concomitantemente trabalhados com a fala.

Já o Bilinguismo é uma proposta de ensino usado em escolas que se propõem tornar acessível ao aluno surdo duas línguas no contexto escolar: o português e a LIBRAS. Skliar (1998) coloca que o reconhecimento dos surdos, enquanto pessoas surdas e de sua comunidade lingüística, assegura a importância da língua de sinais dentro de um conceito mais geral de bilingüismo. Existe, porém, uma preocupação em respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e lingüística da criança surda.

A abordagem bilíngüe é ainda controversa devido ao fato dos locais especializados no atendimento aos surdos, em geral, contarem com profissionais (professoras,

fonoaudiólogos, etc) que fazem uso insatisfatório da Língua de Sinais, utilizando, “muito freqüentemente, esta língua como apoio para a linguagem oral e não como uma língua propriamente dita” (MOURA, 1993 apud LACERDA, 1998).

Vale ressaltar também que em 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas. Esta lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil. A descrição de tal lei - nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - mencionada em Quadros (2004, p.15), consta: “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados”.

O profissional de língua de sinais é o profissional que domina esta língua e a língua falada do país de origem, sendo este qualificado para desempenhar a função de intérprete. Deste modo, significa ter domínio dos processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e de interpretação. O profissional intérprete deve ter formação específica na área de sua atuação (QUADROS, 2004).

As transformações ocorridas no meio educacional como na legislação que rege o sistema educacional no Brasil deixam clara a necessidade de realizar a inclusão com todos os alunos PNEEs nas salas regulares de ensino, como coloca Tanaka (2006):

parte-se do princípio fundamental de que todos os alunos devem ser respeitados em suas diferenças e características, sejam elas quais forem. Todos os alunos devem ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças; sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de dificuldades ou limitações que possam ter, para que desenvolvam tanto conhecimentos acadêmicos quanto estratégias de convivência que amenizem suas limitações frente à sociedade, fortalecendo a amizade, o companheirismo, a colaboração e fundamentalmente a aceitação entre todos. (MANTOAN, 1997 apud TANAKA, 2006, p. 139).

As ideias dominantes, colocadas nos últimos cem anos, observam a realidade pelo quais os surdos correspondem se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez (SKLIAR, 1998).

A mudança percebida nos últimos anos está relacionada, segundo Skliar (1998, p.07) “as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as

definições sobre políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc”.

Entre as várias contribuições que geraram essas mudanças é importante destacar que a divulgação dos modelos denominados de educação bilíngüe e bicultural, como também, o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, antropológicas e culturais da surdez, se constituem como elementos mais significativos deste processo (SKLIAR, 1998).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desenvolvida neste trabalho foi a pesquisa qualitativa, devido ao fato deste tipo de pesquisa oferecer um maior alcance de conteúdos sociais. Outro aspecto deste estudo é que mesmo foi de caráter “exploratório”, que, segundo Lakatos e Marconi (1991), pode envolver uma variedade de procedimentos de coleta de dados como a entrevista, análise de conteúdo etc, para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem. E teve como instrumento de coleta de dados um questionário aberto com a participação de um intérprete de LIBRAS. Os sujeitos de pesquisa foram todos os alunos do IATEL maiores de vinte e um anos e que freqüentam a rede regular de ensino.

RESULTADOS

A partir dos dados analisados, percebeu-se que, em todas as salas de aulas dos participantes, existe um intérprete de Libras. Quanto a relação com os colegas ouvintes verificou-se que todos os sujeitos apontaram dificuldades. Foi constatado, de um modo geral, que existe falta de comunicação entre os alunos surdos e seus professores, e que a escola não se compromete com a educação destes alunos.

A respeito da comunicação com os colegas ouvintes foi observada que a Libras e comunicação gestual, é a forma de comunicação mais usual, no entanto ao que parece os surdos tendem a comunicar-se mais entre si do que com os ouvintes, portanto essa forma de comunicação ainda é pouco utilizada.

Quanto ao sentimento desprendido no contexto escolar todos relataram sentirem-se bem quando estão com colegas surdos, mas referem pouco a relação com os ouvintes.

De maneira geral, parece que o surdo sofre um processo de exclusão dentro da escola regular, já que segundo eles próprios se comunicam mais entre si do que com os ouvintes.

Os resultados deste estudo ratificaram que é fundamental ouvir os alunos surdos sobre as suas reais dificuldades, solicitando a eles a sua participação para que o processo de Inclusão Escolar possa ser construído democrática e adequadamente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora este tema seja comumente discutido, especialmente nas áreas da psicologia e educação, observa-se poucos estudos têm como foco a perspectiva da pessoa com deficiência. Entende-se que é neste aspecto que esta pesquisa tem sua maior relevância. Neste sentido, os resultados deste estudo ratificaram que é fundamental ouvir os alunos surdos sobre as suas reais dificuldades, solicitando a eles a sua participação para que o processo de Inclusão Escolar possa ser construído democrática e adequadamente.

O presente trabalho possibilitou compreender como está sendo percebido o processo de Inclusão Escolar pelo aluno surdo e, diante dos dados apresentados pelos participantes instigou ainda mais a pesquisadora a verificar outros fatores que estão diretamente ligados a este processo, como: conhecer mais a cultura surda, como o meio social percebe esta deficiência, a família como facilitadora ou não desse processo, etc. Porém, tendo o tempo com um fator limitador, estas considerações serão objetivo de uma outra pesquisa a ser realizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial Deficiência Auditiva** / organizado por Guiseppe Rinaldi et al. – Brasília: SEESP, 1997.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GUERRA, G. R. **Escolarização da criança com deficiência auditiva**. Temas sobre desenvolvimento, v. 13, n. 76, 2004, p.25-35.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Campinas, vol. 19, n.46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em 01/07/2007.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3d. São Paulo: Atlas, 1991.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é?/ por quê? Como fazer?/**. São Paulo: Moderna, 2003.

NICOLUCCI, D.; PARDO, M, B, L,; DIAS, T. – **A inclusão sob um olhar especial: a vez e a palavra do educando surdo**. Temas sobre desenvolvimento, v. 123, n. 76, p.19-24, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio a Educação dos Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

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

TANAKA, E. D. O. **Acessibilidade: um dos caminhos para auxiliar na inclusão**. Rev bras. Educ. espec., Jan./Apr. 2006, vol. 12, no. 1, p. 139-142.



GISELE NUNES VIEIRA

Psicóloga, formada pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Realiza formação em psicoterapia clínica no Núcleo Castor – NUCA. Possui experiência na área social, educacional e pesquisa. De 2003 a 2009 realizou trabalho voluntário no Instituto de Audição e Terapia da Linguagem – IATEL, que em 2012 realiza projeto de atendimento psicológico a surdos e seus familiares. Atua também na Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC) e presta atendimento psicológico com pessoas com deficiência visual e surdocegas.

E-mail: giferrerasj@yahoo.com.br



HEBE CRISTINA BASTOS REGIS

Psicóloga, graduada pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Mestre em Psicologia também pela UFSC. Professora da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, onde ministra disciplinas, supervisiona estágio em Psicologia Clínica e Psicologia Educacional, orienta trabalhos de conclusão de curso e participa e coordena projetos de Extensão. Tem como foco o estudo das pessoas com deficiência, psicologia clínica, psicologia na rede de atenção básica e a psicologia hospitalar. Atua também como psicóloga clínica no Instituto Muller-Granzotto. Também é professora e supervisora da pós graduação em Gestalt Terapia do Instituto Muller-Granzotto.

E-mail: hebe.regis@gmail.com