ISSN 1413-389X Temas em Psicologia da SBP - 2000, Vol 8 nº 1, 45 - 54

A experiência educacional na escola comum e a subjetividade da criança surda[1]

Maria Cecília Rafael de Góes
Universidade Metodista de Piracicaba

Resumo

Abordando a questão da inclusão em casos de surdez, o presente trabalho explora a experiência escolar como uma importante fonte de constituição da subjetividade. Através de observações e entrevistas, foi feito um acompanhamento de dois alunos surdos matriculados na 1ª série regular. O objetivo foi examinar o modo pelo qual as interações e formas de interlocução propiciadas pelas ações educativas podem afetar a significação de si pelo surdo. Os achados mostram que o projeto educativo das escolas investigadas não continha iniciativas diferenciadas para esse aluno e acabava delegando boa parte de suas atribuições ao setor fonoaudiológico. Como efeito dessa situação, as crianças eram levadas a se significarem como aluno-paciente (pois eram mais instruídos na clínica que na escola), como interlocutor incapaz (pois, na escola, o ajustamento nos diálogos era, em essência, unilateral) e como aprendiz deficiente (pois desistiram da escola, sem terem conseguido aprender a ler e escrever).

Palavras-chave: inclusão escolar, subjetividade, surdez.

The educational experience in regular school and deaf child's subjectivity

Abstract

This paper approaches the issue of social inclusion in the context of deafness and explores the school experience as an important condition for the constitution of subjectivity. The study has been focused on two deaf students, enrolled in regular first grade classes. The findings, derived from observations and interviews, have shown that the educational project of the schools under study have not encompassed differentiated initiatives for a deaf student, and have delegated a reasonable part of their duties to the speech therapy sector. As a result, the children have been led to see themselves: as patient-students (getting more education in the clinic than in the school), as incompetent interlocutors (unilateral adjustment in dialogues, in essence) and as deficient learners (they have dropped school, without having learned neither reading nor writing).

Key words: mainstream, subjectivity, deafness.

Tem havido um reconhecimento crescente de que a aquisição da Língua de Sinais desempenha papel fundamental para o sujeito surdo, enquanto experiência que pode promover o efetivo desenvolvimento lingüístico-cognitivo, a formação da identidade e a inserção social. Esse reconhecimento implica o direito do surdo a tornar-se uma pessoa bilíngüe (o que, em nosso contexto, refere-se à aquisição da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais). Concepções desse tipo estendem-se ao âmbito das diretrizes educacionais oficiais, porém existem marcantes ambigüidades e indefinições nas propostas e ações, principalmente se forem consideradas as iniciativas atuais de inclusão

1. Trabalho apresentado na *Sessão coordenada Deficiência e condições sociais de construção da subjetividade,* na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Campinas – SP, outubro de 1999.

Endereço para correspondência: Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Rodovia do Açúcar Km 156 – CEP13400-911 Piracicaba – SP Telefax (19) 4301617 e-mail mcrgoes@iepmail.unimep.br

Colaboração de Raquel Felippe (auxiliar de pesquisa)
Apoio financeiro FAP-UNIMEP

do aluno surdo na escola comum (ver, a esse respeito, Limeira de Sá, 1997; Perlin e Quadros, 1997; Souza e Góes, 1999).

Esse é um cenário preocupante, pois a forma pela qual o modelo educativo concebe a questão da linguagem é uma das condições constitutivas da significação que o sujeito surdo elabora sobre si próprio, no que concerne à diferença que o caracteriza, à capacidade de construir conhecimentos e às possibilidades de vivenciar espaços de interação social com ouvintes e outros surdos. A experiência escolar tem efeitos importantes para a formação de qualquer criança, na conquista de conhecimentos sistematizados, tanto quanto na constituição da subjetividade; entretanto, no caso da criança surda, dadas as peculiaridades de seus processos de linguagem e as formas de manejo das relações interpessoais, pode-se presumir que aqueles efeitos sejam ainda mais marcantes.

Da perspectiva teórica aqui assumida, a subjetividade constitui-se nas relações sociais e nas experiências de vida coletiva. As contribuições de P. Janet (1936), H. Wallon (1975) e, principalmente, L. Vygotsky (1981, 1989) delineiam uma perspectiva profícua para o estudo da constituição social da subjetividade. Embora suas proposições não sejam inteiramente convergentes, elas contêm importantes pontos de proximidade, que as localizam numa matriz sociogenética e sóciocultural da Psicologia. Um esforço teórico básico, comum aos três autores, está na crítica e busca de superação da dicotomia individual-social, situando a individualidade como um processo que ocorre nas relações sociais.

Janet (1936) afirma que nossa personalidade é uma obra social, necessariamente construída na interação com outras personalidades com as quais interagimos. Através da memória, o indivíduo vai compondo para si uma biografia pessoal, sua história singular, sua individualidade. Mas a gênese desse processo está nas experiências com outros; ou seja, a individualidade é o efeito das relações sociais vivenciadas, as quais têm um papel vinculado tanto à solidariedade quanto à coação. Os outros homens fazem o indivíduo participante do grupo social e, ao mesmo tempo, o compelem a distinguir-se dos demais.

Também Wallon (1975) salienta o papel fundamental do meio social no desenvolvimento do indivíduo, em elaborações que destacam o esforço do autor para explicitar a dinâmica tensa da inter-relação do eu e o outro. De uma simbiose inicial, o eu vai-se destacando do outro, num processo de diferenciações parciais, até a configuração da individualidade. A construção da consciência de si, nas suas dimensões emocional e intelectual, envolve, por parte da criança, condutas de adesão e oposição aos modelos sociais. Entretanto, mesmo com uma individualidade constituída, o outro continua afetando, pela vida afora, o funcionamento do eu.

A concepção de uma constituição mútua dos processos individuais e sociais é igualmente encontrada em Vygotsky (1981), ao argumentar que as funções psicológicas têm gênese e caráter social; elas são construídas nas interações e reconstruídas pelo indivíduo através da internalização, constituindo o plano de funcionamento intra-subjetivo. Adicionalmente, na obra desse teórico, é atribuído um estatuto especial aos sistemas semióticos e, sobretudo, à linguagem verbal, na formação dos processos humanos. Ao abordar os vínculos de interdependência da linguagem e do pensamento, ele propõe a tese de que a linguagem constitui o indivíduo, participando necessariamente de seus modos de significar o mundo e de significar a si próprio (Vygotsky, 1987).

Mesmo contando com essas referências teóricas, reconhecemos que as interpretações da formação do indivíduo não conduzem a uma "definição" de subjetividade, tal como é discutida hoje. É um conceito por demais complexo, carregado de inúmeros sentidos. Entretanto, considerados os argumentos precedentes, julgamos que o conceito abrange o funcionamento singular da pessoa, fundado em experiências na cultura, bem como a tomada de consciência do mundo e a significação de si. Trata-se de um processo, e não de uma *entidade* que faz parte do indivíduo.

Tendo por base esse conjunto de proposições teóricas, o presente trabalho explora aspectos do projeto de educação oferecido a crianças surdas, como uma importante condição que afeta sua subjetividade. O estudo a ser relatado teve como objetivo examinar, em situações de escolarização no ensino comum, as possibilidades de experiências de interlocução propiciadas pelas ações educativas,

sendo que esse exame orientou-se para a discussão das formas pelas quais essas experiências podem afetar a significação de si pelo aluno; em outras palavras, orientou-se para a problematização de prováveis efeitos da experiência escolar sobre a formação do aluno enquanto sujeito surdo.

Considerações metodológicas

A pesquisa foi realizada como estudo de caso e focalizou dois alunos incluídos no ensino comum, num acompanhamento de um ano letivo. Eram dois meninos, de 7 e 9 anos, que faziam a 1ª. série, pela primeira vez, em escolas públicas numa cidade do interior de São Paulo. Os sujeitos (a serem referidos como Norberto e Vitor) apresentavam surdez congênita e eram filhos de pais ouvintes. Norberto tinha surdez bilateral mista, de grau profundo e moderado-severo; Vitor tinha surdez bilateral profunda. Ambos abandonaram a escola já no primeiro semestre, por decisão das famílias, e passaram a aguardar vaga no ensino especial.

O trabalho de campo abrangeu: (a) observações das crianças em atividade na classe comum (no curto período de sua permanência); (b) observações de sessões individuais em uma clínica fonoaudiológica, tendo sido feita vídeo-gravação de duas sessões por sujeito; e (c) entrevistas com as mães, as professoras de classe regular e as estagiárias de fonoaudiologia que atuavam com as crianças. Uma auxiliar de pesquisa, vinculada ao setor fonoaudiológico, colaborou nessas atividades de campo. As entrevistas foram realizadas na escola (para as duas professoras) e na clínica fonoaudiológica (para as mães e as estagiárias de Fonoaudiologia).

Tendo em vista que a situação escolar dos dois sujeitos esteve bastante relacionada à atuação da Fonoaudiologia, é importante caracterizar brevemente o atendimento que recebiam. Eles freqüentavam diferentes escolas públicas, mas eram atendidos num mesmo setor fonoaudiológico, na clínica-escola de uma universidade. Os profissionais desse setor desenvolviam o trabalho com a fala, valorizando, porém, o uso de sinais, tanto para facilitar a relação com a criança quanto para estabelecer uma certa base de capacidade lingüística para as atividades com a linguagem oral. Também realizavam atividades destinadas a colaborar na elaboração de conhecimentos sobre a linguagem escrita. É importante registrar que, a partir da saída da escola comum, Norberto recebeu atenção sistemática apenas nessa clínica, não tendo voltado a freqüentar aulas até o final do ano. Vitor passou para a classe especial, mas sua freqüência foi irregular. Além disso, houve problemas de não-comparecimento ao atendimento clínico, principalmente no final do ano. Esclarecemos que, neste relato, não estão incluídos dados de Vitor na classe especial, porque o interesse estava em sua experiência escolar no ensino comum e, dadas as circunstâncias, em alguns aspectos de seu envolvimento com o setor fonoaudiológico.

A análise consistiu de uma classificação em unidades temáticas que abrangeram, enquanto uma composição de conjunto, os dados de observação e os depoimentos de entrevista. As unidades não foram estabelecidas previamente, mas havia uma sugestão inicial de direção de temas, deriváveis do propósito do estudo. Essa organização global da análise, considerando cada um dos sujeitos, pareceu suficiente, pois importava caracterizar a abordagem das ações educativas frente às peculiaridades de linguagem dos alunos surdos, de maneira a propiciar subsídios para a discussão do projeto educativo, em vinculação com questões de subjetividade.

As unidades temáticas estabelecidas foram as seguintes: (a) formas de interlocução utilizadas pelas duas crianças; (b) as interlocuções e relações interpessoais na escola; (c) intercâmbio escola-família; (d) o desempenho escolar das crianças; e (e) a atuação pedagógica.

Os alunos surdos no ensino comum

A seguir são apresentados os dados relativos a cada unidade temática. Os comentários são sintéticos e, como indicado, foram organizados de maneira a permitir a discussão sobre os modos pelos quais a construção da subjetividade pode ser afetada pelo projeto de ações educativas que envolve esses alunos.

1. Formas de interlocução utilizadas pelas duas crianças[2]

Norberto apresentava uma oralização razoável, com construções parcialmente adequadas; sua fala restringia-se em geral a frases curtas, além de nem sempre articular com clareza a pronúncia das palavras. Por isso, estabelecia diálogos com muitas limitações. Na escola interagia através da fala, de gestos e de vocalizações expressivas. Na clínica fazia uso de poucos Sinais, que estava aprendendo com a fonoaudióloga. Anteriormente a esse acompanhamento, havia participado, por 4 meses, de atividades na Associação de Pais e Amigos dos Surdos da cidade, onde teve uma breve oportunidade de aprender Sinais.

Vitor expressava-se muito através da gestualidade e vocalização. Não falava, a não ser para emitir uma palavra ocasionalmente. Em meio às vocalizações, eram identificáveis raras palavras (como "não", "papai", "é"), pronunciadas com peculiaridades. Fazia uso de pouquíssimos sinais, ensinados pela fonoaudióloga (por exemplo, referentes a "água", "por favor", "acabou"). De modo geral, suas interações dependiam muito de expressão corporal ou de gestos indicativos e representativos. Por exemplo, para pedir um apontador emprestado, ele aproximava-se da carteira do colega, tocava-o no braço, fazia gestos para indicar que a ponta de seu lápis estava quebrada, apresentava a expressão facial de apelo, apontava para os objetos do estojo do colega etc.

É importante mencionar, complementarmente, que essas descrições são semelhantes aos depoimentos das mães sobre as formas de comunicação no lar. Entretanto, como esperado, seus comentários, comparados aos das professoras, mostravam uma preocupação muito mais intensa com as dificuldades da criança para dialogar.

2. As interlocuções e as relações interpessoais na escola

A professora relatou que Norberto interagia, ainda que de forma limitada, com ela e outros alunos; comunicava-se com algum êxito e insistia quando não era compreendido. No entanto, ela admitia, de forma um tanto incongruente, que muitas vezes ele não era entendido e, então, debruçava-se sobre a carteira, isolava-se, ou mostrava sinais de nervosismo. Na classe, tinha somente um amigo (que era também seu vizinho de bairro), a quem pedia ajuda nas tarefas.

Quanto a Vitor, sua professora declarou que ele mostrava dificuldades evidentes para se comunicar e para interagir com os colegas. Segundo ela, o menino apresentava comportamento agressivo e era dispersivo, atrapalhando a classe. Ela achava importante que Vitor aprendesse alguns Sinais e que ela própria pudesse usar, não por causa da aprendizagem escolar, mas porque a gestualidade dele era, por vezes, constrangedora. Por exemplo, "fazia gestos feios, muito explícitos", quando pedia para ir ao banheiro. Ficou aliviada quando a fonoaudióloga ensinou a ambos o sinal para "banheiro".

Em relação às observações de sala de aula, pôde ser notado que Norberto interagia com maior dificuldade do que sugeriu o depoimento de sua professora. Ele mostrava poucas iniciativas de estabelecer contatos, a não ser com o amigo já referido; também, ao dialogar com a professora ou eventualmente com outros colegas, por vezes desistia de compreender ou ser compreendido, o que tornava reduzidas as chances de contato interpessoal. O caso de Vitor era, de fato, mais difícil, pois ele apresentava recursos lingüísticos pobres e formas de comunicação muito limitadas. Em termos das observações de atividades no recreio, os registros apontam para a restrição de interações que os dois meninos vivenciavam; entretanto, havia diferenças entre eles: Norberto brincava com o amigo e com seu irmão, que estava noutra série da escola; Vitor envolvia-se em tentativas dispersivas de contato, sem parcerias regulares, em geral participando apenas de brincadeiras de correr.

2. Para este estudo, importam as caracterírticas gerais da capacidade comunicativa mostrada pelas crianças nas situações das interlocução examinadas. Por isso, não são feitas as indicações audiométricas e as técnicas em termos de grau de surdez, resíduos auditivos etc.

3. Intercâmbio escola-família

As observações e as entrevistas evidenciam que a interação da escola com a família era superficial e insuficiente para as demandas que a situação trazia. Tratava-se de dois alunos classificados como tendo necessidades educativas especiais, com dificuldades para estabelecer diálogos. Porém, as mães pouco sabiam do que se passava na escola. Também as professoras tinham escassa informação sobre a situação no lar ou sobre problemas, possibilidades de comunicação, competências e condutas da criança no espaço familiar. Os contatos breves das professoras com as mães eram para comentar as dificuldades das crianças ou alguma ocorrência importante e, no caso de Vitor, adicionalmente para alertar sobre sua conduta inadequada e indisciplinada. O elo de ligação mais presente, embora frágil, entre a escola e a família eram as fonoaudiólogas (estagiárias) das crianças, que faziam visitas ocasionais às classes e tinham contatos regulares com as mães.

4. O desempenho escolar das crianças

Apesar de características que os distinguiam na capacidade comunicativa, Norberto e Vitor apresentavam problemas semelhantes no que se refere ao desempenho escolar, mostrando grandes dificuldades nesse início de aprendizagem formal. Faziam cópias razoavelmente adequadas, reproduzindo com algumas distorções o modelo na lousa; tinham o caderno organizado (mais Norberto que Vitor), com as anotações das tarefas propostas e com poucas rasuras. Contudo, não realizavam boa parte das lições: nos ditados anotavam as seqüências de letras não apropriadas, inclusive grafando as "palavras" em número diferente dos itens ditados; não efetuavam leituras nem produziam frases escritas autonomamente. Embora várias dessas manifestações sejam esperadas, mesmo entre os alunos ouvintes, no início da aprendizagem escolar, a lentidão dos processos e as dificuldades comunicativas denunciavam uma falta de perspectiva para aquisições importantes, inclusive porque as atividades começaram a ficar mais complexas e exigentes. Com esse cenário e a motivação reduzida, os dois meninos deixaram a classe comum sem terem conseguido construir uma base de conhecimento que configurasse um progresso inicial efetivo em sua alfabetização.

Resumindo este item, os dois alunos desistiram precocemente da escola. Até o final do ano, Norberto continuou na condição de desistente, e Vitor, na condição de aluno pouco assíduo à classe especial.

5. A atuação pedagógica

As indiçações sobre a atuação pedagógica são comuns às duas professoras. Nos aspectos mais gerais da condução da aula, não havia características de atuação diferenciada em relação aos dois sujeitos. Com uma classe numerosa para coordenar, a professora tentava, quando possível, dar atenção individual ao aluno surdo, para determinadas tarefas, e, ao dirigir-se a ele, produzia uma fala mais pausada. Contudo, esses eram ajustes pequenos. Havia, porém, uma diferenciação mais importante, que deve ser destacada. Para lidar com as constantes dificuldades do aluno em acompanhar os acontecimentos da aula, a professora, muitas vezes, deixava que ele fizesse mais devagar uma lição, enquanto outros iam avançando noutras atividades, ou ela lhe dava uma tarefa paralela, mais simples (como refazer cópias ou desenhos), para poder continuar a trabalhar com o resto da classe. O aluno era posto, então, numa posição de espera, ficando à margem ou "ficando para trás", no andamento da aula.

Devido aos obstáculos na interlocução, as professoras tinham pouco a fazer frente às dificuldades dos alunos. Então, elas diziam depender da clínica fonoaudiológica para que os problemas de comunicação fossem reduzidos e, assim, pudessem ensinar. A situação era complicada porque os dois meninos ainda estavam em processo aquisição da Língua Portuguesa e, mesmo em relação à Língua Brasileira de Sinais, tinham domínio muito pobre. As professoras, por sua vez, dominavam apenas a Língua Portuguesa. Desse modo, eram as fonoaudiólogas e estagiárias que trabalhavam, ainda que em horários limitados, com Norberto e Vitor, em relação à fala, aos Sinais e à leitura-escritura. E essa atuação continuou após o abandono da escola.

É importante complementar essas indicações com depoimentos das mães sobre as razões para o ingresso no ensino comum e para a posterior desistência da escola.

Norberto permaneceu na 1ª série por um bimestre apenas. Segundo a mãe, a ida à escola comum foi decidida em função da localização próxima da casa, além da preferência por tentar o contexto educativo regular. Mas o filho logo começou a se queixar de que se cansava muito na realização das atividades de classe; começou a "relaxar" e tinha dor no braço para escrever. O cansaço e a desmotivação foram a razão, alegado pela mãe, para decidir pela saída da escola.

Vitor freqüentou a classe comum até o mês de maio. A mãe declarou ter optado inicialmente pela escola comum em função da proximidade de casa e porque não queria que o filho interagisse com outros surdos. Rejeitava o uso de sinais e tinha esperança de que Vitor iria desenvolver bem a fala. Um ano antes ela havia recebido um "Dicionário de Sinais" do setor de atendimento fonoaudiológico, e foi encorajada a tentar essa forma de comunicação com o filho. No entanto, não mostrou interesse por essa perspectiva de diminuir os problemas de interação. Quanto à escola comum, decidiu pelo afastamento de Vitor por conta dos problemas de disciplina que ele causava e pela falta de progressos. Propôs-se, então, a transferir o filho para a classe especial, apesar de considerá-la uma saída pouco desejável.

O projeto de ações educativas como condição para a construção da subjetividade das crianças surdas

A partir desse conjunto de dados, passo a discutir alguns aspectos da experiência escolar de Norberto e de Vitor, com destaque para indícios que permitam configurar o projeto de educação para surdos das duas escolas[3] e os efeitos presumíveis desse projeto para a construção da subjetividade das crianças.

Cabe, porém, um comentário prévio. Uma restrição específica poderia ser feita a este estudo pelo fato de que os dois alunos permaneceram por muito pouco tempo no ensino comum e, por isso, não seria possível responder às questões investigadas. Parece-me, contudo, que a desistência precoce e as condições que a envolveram são, justamente, elementos muito informativos para o propósito desta discussão.

Pelo que sugerem as indicações das análises, as formas de interlocução das crianças não eram suficientes para a aprendizagem escolar ou para a vivência de relações diversificadas no ambiente escolar. O projeto educacional (que se mostrava equivalente nas duas escolas) não tinha iniciativas previstas para intervir nessas condições. Os meios de que as professoras se utilizavam para solucionar o descompasso do aluno (propondo lições paralelas mais fáceis, deixando que ele fizesse tarefas devagar enquanto a classe avançava etc.) mostram que, de um lado, efetuava-se uma redução das metas de ensino para o surdo e, de outro, a inclusão apenas podia ser efetivada, ironicamente, como "uma inclusão à margem".

O projeto também continha uma espécie de cláusula tácita para a separação dos ambientes escolar e familiar. Naturalmente isso corresponde a uma tendência geral das escolas. No entanto, não deixa de surpreender que, mesmo diante do desafio de atender às "necessidades educativas especiais", fosse dada pouca importância a informações sobre outros contextos de vivência de alunos que apresentam problemas quanto às possibilidades para dialogar, que usam recursos expressivos peculiares e, por isso, não avançam na aprendizagem. Surpreende, igualmente, que não houvesse iniciativas consistentes para melhorar a qualidade das relações interpessoais da criança em sala de aula.

3. Estamos considerando o projeto escolar no sentido de ações concretas, de omissões, de concepções e de discursos que caracterizam o que é oferecido pela escola; portanto, não estamos nos referindo a documentos formais específicos que, muitas vezes, são derivados de outras instâncias do sistema e não correspondem ao que é realizado. Nas análises, exploramos apenas os aspectos principais do projeto em relação aos alunos surdos, sem a pretensão de uma descrição abrangente.

Em termos do ensino oferecido, professora e aluno não progrediam na construção de conhecimentos porque as dificuldades na interação verbal eram um grande obstáculo, já que não existia um território lingüístico comum aos interlocutores – uma condição essencial para haver diálogo, que implica compreeensão e participação ativa do locutor na produção de enunciados e do interlocutor em sua postura de réplica (Bakhtin, 1986).

Em sua expectativa de poderem atuar com o surdo como quase-ouvinte, as professoras julgavam que seria muito difícil alfabetizar os dois alunos antes que o trabalho fonoaudiológico chegasse a um bom resultado. Ora, alterar essas condições é algo extremamente complexo. Trata-se de um processo prolon- gado, que não poderia (nem deveria) ser resolvido, tão simplesmente, no setor fonoaudiológico. Entretanto, nas circunstâncias dadas, a figura da fonoau- dióloga (considerando, aqui, tanto a profissional quanto a estagiária) era trazida para a esfera da atuação escolar, entrando em cena de forma nada marginal. Isso porque a esse setor eram delegadas, ainda que implicitamente, atribuições da professora, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, e inclusive certas atribuições do projeto escolar, que não previa qualquer iniciativa para responder às questões de linguagem da criança e, menos ainda, para propiciar oportunidades de aprendizagem através da Língua de Sinais. Sendo assim, para as fonoaudiólogas, os dois meninos eram "pacientes" e "alunos". Este é um registro importante, embora não tenhamos analisado a atuação da clínica, até porque nossa preocupação era outra: mesmo havendo êxito nesse setor, naquilo que lhe compete, permanece o problema do compromisso da escola frente ao atendimento educacional das crianças.

Dessa rede de arranjos, é possível inferir um deslocamento que as escolas, enquanto instituição, faziam de seus compromissos. Elas acabavam por entregar boa parte de seu papel educacional ao âmbito clínico. Pode-se dizer que não é um deslocamento efetuado de modo deliberado e conspiratório, mas ele é efeito da expectativa de ensinar o aluno diferente como se fosse igual. É um equívoco e uma ilusão que, nas situações aqui focalizadas, foram vividos pelas professoras, por outros profissionais e pela família (nesses casos, especificamente, não por muito tempo, tendo em vista a desistência dos alunos).

As considerações anteriores mostram que não havia, nas duas escolas, uma proposta explícita, ou iniciativas diferenciadas, para o trabalho com o surdo. Mas, ao mesmo tempo, as ações e omissões deixam entrever o projeto subjacente à forma pela qual os dois sujeitos foram incluídos na classe comum. Trata-se de um projeto que tem alguns efeitos prováveis sobre o processo de subjetivação: marca para a criança a significação de si como aluno-paciente (porque é mais instruído na clínica que na escola), como locutor-interlocutor incapaz (porque, na escola, o ajustamento nos diálogos é, em essência, unilateral) e como aprendiz deficiente (porque desiste da escola, onde não consegue ler e escrever). Essa situação não difere daquela presente em muitas histórias de longa e fracassada escolarização de surdos (incluindo os que tiveram experiência escolar em instituição especial, que, salvo exceções, demanda ainda muitas mudanças para efetivamente corresponder às necessidades educativas desses alunos).

Discutindo a abordagem assumida especificamente frente à surdez em propostas de inclusão, Souza e Góes (1999) sugerem que as escolas estão sintonizadas com uma ideologia oralista e monolíngüe, já que, na sala de aula, todos falam e devem usar a fala. (Aliás, Norberto e Vitor, assim como outras crianças surdas que observamos no ensino comum, eram os únicos alunos surdos em suas salas. Portanto, era esperado, ou desejado, que interagissem somente com ouvintes-falantes.) Contudo, apesar dessa diretriz oralista, o trabalho pedagógico não abrange uma atuação técnica oralista, pois nele não se configuram ações e procedimentos específicos para o treinamento da fala ou criação de recursos materiais e

humanos pertinentes a tais tarefas. (Vale salientar que as autoras estavam problematizando a indefinição dos projetos e não defendendo, de forma alguma, um ensino oralista.)[4]

Podemos dizer, então, que o projeto das duas escolas é oralista, porém numa versão específica. A escola não desempenha um papel terapêutico; em princípio, isso significa que sua função é ensinar o aluno, e não "tratá-lo". No entanto, ao mesmo tempo, ela assume que o aluno surdo é um deficiente da linguagem e da comunicação, e espera que os problemas da deficiência resolvam-se fora, e, se possível, antes da ação pedagógica. Não tem propostas consistentes de atuação diferenciada para o surdo e, por isso, delega, indiretamente, atribuições pedagógicas ao setor clínico, sobretudo ao fonoaudiólogico. Com isso, e como foi dito, a educação formal acaba efetuando um deslocamento de seu papel, esperando, pelo menos em termos tácitos, que a clínica colabore na instrução sistemática e, mais ainda, que possa fazer com que o surdo se assemelhe ao ouvinte, na esfera da linguagem e no seu funcionamento sócio-cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação das duas crianças focalizadas sugere que a inclusão escolar de sujeitos com necessidades educativas especiais não pode se realizar sem mudanças significativas na forma de a escola projetar sua atuação pedagógica e seu compromisso mais amplo com a formação dos educandos. Isso envolve questões conceituais, políticas e operacionais. É importante lembrar que as "necessidades especiais" são heterogêneas, o que pede respostas e ações diferenciadas, sendo que nem todas talvez possam se concretizar na rede regular existente. Em relação aos casos de surdez, é preciso reconhecer demandas singulares, que envolvem considerações específicas (o que, certamente, vale para alguns outros tipos de necessidades educativas). Nesse sentido, os dados examinados dão nitidez ao fato de que o atendimento educacional dos surdos requer transformações que não parecem factíveis para a escola regular nas condições atuais. Seria imprescindível pensar um projeto que atendesse às peculiaridades de linguagem do surdo, ao seu direito de aprender em língua de sinais e interagir com outros surdos, à demanda de ajustes curriculares significativos etc. Por essa razão tem havido uma defesa de proposições de um ensino específico para surdos, porém como parte do sistema oficial, e não de um sistema de menor *status*, paralelo, como vinha sendo a educação especial (ver, por exemplo, Limeira de Sá, 1997; Skliar, 1997). Desse modo, a idéia de inclusão estaria se referindo aos efeitos desejáveis de uma experiência escolar conseqüente, e não meramente a uma circunstância criada para "pôr juntos" surdos e ouvintes.

Esses são argumentos gerais, concernentes a debates que circulam hoje e que parecem fundamentais para se ponderar frente aos resultados aqui descritos. Por outro lado, em termos da especificidade da situação estudada, deve-se ter cautela para não generalizá-la indevidamente. Há, na escola pública, algumas exceções ao panorama aqui delineado, tais como a introdução de intérpretes na sala de aula ou a participação paralela do aluno em salas de recursos com professoras especializadas, o que tende a atenuar alguns obstáculos. Contudo, parece-me que as duas escolas focalizadas são emblemáticas de um certo modo de implementar a inclusão em nossa realidade. Ademais, nossa intenção, ao relatarmos as experiências dos dois sujeitos, não está meramente em mostrar dados sobre sua semi-escolarização, que contêm aspectos até pouco surpreendentes. Está, também, no alerta de que é fundamental que se olhe o problema não apenas do

4. Para uma discussão das abordagens educacionais para o surdo, ver, por exemplo, Behares, 1993; Ferreira-Brito, 1993; Góes, 1996; Souza, 1998. É importante lembrar que existem diferenças entre os autores na forma de classificar as abordagens, mas, basicamente, elas podem ser distinguidas como as orientações oralistas, monolíngües e clínicas, de um lado, e as orientações bilíngües e socioculturais, de outro.

ponto de vista do desempenho escolar – que, por si, já seria preocupante – mas também do ponto de vista da formação do aluno como pessoa, da construção de uma significação de si como sujeito surdo.

No que concerne ao processo de subjetivação, as análises mostram a restrita qualidade dos processos dialógicos em que os dois meninos estavam se constituindo como sujeitos. Em seu cotidiano, eles participavam exclusivamente de grupos de ouvintes, com exceção dos encontros infreqüentes de Vitor com os parceiros surdos, somente depois que foi para a classe especial. Assim, eles eram *sempre* posicionados, enquanto sujeitos, em relação ao ouvinte, um modelo com o qual não podiam se identificar em muitos aspectos, resultando numa auto-imagem vinculada à "falta", ao "não". O espaço em que poderiam posicionar-se como surdos, no encontro com outros surdos, lhes era muito pouco ou nada acessível. E assim será com outros alunos, se a escola não cogitar de projetos em que, pelo menos, haja alguma participação da comunidade de surdos, a qual ganha existência em suas associações, em suas iniciativas comuns, em seus grupos de igreja etc. A reorganização das vivências nos espaços coletivos (de ouvintes e de surdos) e a disposição a propiciar a aquisição da Língua de Sinais, além de outras condições, podem contribuir para que os surdos sejam atendidos em suas necessidades educativas e respeitados em seus direitos.

Criar essa perspectiva é fundamental, já que as experiências de vida coletiva vão sendo internalizadas e reconstruídas pela criança, permitindo-lhe transformar sua maneira de estabelecer novas relações sociais (Vygotsky, 1981). Em termos da construção do sujeito, é importante lembrar as palavras de Vygotsky (1989) quando afirma que "eu sou uma relação social de mim comigo mesmo" (p. 67), e que essa relação *somente pode ocorrer mediada pelo signo*, que tem gênese no plano intersubjetivo. Por isso, como a interação verbal é internalizada pela criança, os processos de linguagem e a rede de interlocutores são parte das condições fundantes da construção do funcionamento subjetivo e da significação de si.

Como foi mencionado, o processo de constituição da individualidade é composto de movimentos solidários e contrários, entre o eu e o outro (Janet, 1936; Wallon, 1975). Não é algo harmonioso para qualquer sujeito, mas o manejo dessa tensa constituição recíproca e as possibilidades de se transformar no contato social dependem dos encontros concretos e dos processos dialógicos que a criança vivencia. Desse ponto de vista, os limites das condições oferecidas para a interlocução e a interação da criança surda tendem a trazer repercussões bastante negativas para seu desenvolvimento como pessoa.

Esses problemas não concernem apenas à esfera de educação formal. Contudo, eles são centrais para os projetos escolares e muitas das soluções não podem ser meramente deslocadas para esferas extra-escolares. O sistema educacional oficial pode se comprometer na direção de inovações mais produtivas, mas são necessárias várias iniciativas de caráter radical, que provavelmente não correspondem ao sentido predominante que tem sido atribuído à expressão "inclusão escolar". Se as escolas especiais que mantêm um funcionamento tradicional não resolvem satisfatoriamente a educação formal do surdo, a solução não está em desviar simplesmente o aluno para uma classe comum tal como funciona hoje. Mais que isso, as ações não podem traduzir-se apenas na colocação das diferentes necessidades educativas especiais num espaço comum, dentro de programas uniformes, sem projetos diferenciados ou recursos humanos e materiais adequados. No caso do surdo, a mudança de perspectivas de uma visão oralisa-clínica requer que projetos sejam pensados a partir de uma visão bilíngüe e antropológica e que sejam envolvidas várias instituições, além da escola (como argumenta Skliar, 1997). Não é um desafio fácil, mas é preciso não simplificar os caminhos, para que os alunos surdos venham a ter experiências escolares mais dignas que as de Norberto e Vitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem* (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trad) São Paulo: Hucitec (Trabalho original publicado em 1929)

Behares, L. E. (1993). Nuevas corrientes en la educación del sordo: De los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação,* Universidade Federal de Santa Maria, *4*:20-52.

Ferreira-Brito, L. (1993). *Integração social e educação de surdos.* Rio de Janeiro: Babel.

Góes, M. C. R. (1996). *Educação, linguagem e surdez.* Campinas:Autores Associados.

Janet, P. (1936). *L'intelligence avant le langage.* Paris: Flammarion.

Limeira de Sá, N. R. (1997). Escola inclusiva: Confrontando o paradigma. *Espaço* (INES-MEC), *7*, 29-34.

Perlin, G.T. e Quadros, R.M. (1997). Educação de surdos em escola inclusiva? *Espaço (INES-MEC), 7,* 35-40.

Skliar, C. (1997). Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para surdos. *Espaço* (INES-MEC) *8*, 44-57.

Souza, R. M. (1998) *Que palavra te falta? Lingüistica, surdez e educação.* São Paulo: Martins Fontes.

Souza, R.M. e Góes, M.C.R. (1999). O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto da inclusão. Em: C. Skliar (org.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos (*Vol. 1, pp. 163-187). Porto Alegre: Mediação. (Processos e Projetos Pedagógicos)

Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. Em J. V. Wertsch (org.), *The concept of activity in soviet psychology (pp. 144-188).* New York: M.E. Sharpe (Trabalho original publicado em 1931)

Vygotsky, L.S. (1987). Problems of general psychology. Em *The collected works* (Vol. 1). New York: Plenum Press (Trabalho original publicado em 1934)

Vygotsky, L.S. (1989). Concrete human psychology. *Soviet Psychology, 27,* 53-77.

Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação na infância.* Lisboa: Estampa.

Recebido em: 30/10/99
Aceito em: 15/03/01