



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Kelman, Celeste Azulay

Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar

Linhas Críticas, vol. 20, núm. 42, mayo-agosto, 2014, pp. 307-324

Universidade de Brasília

Brasilia, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193531778005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar

Celeste Azulay Kelman
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

A Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) propõe a inclusão escolar para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, a inclusão escolar de surdos com bons resultados na aprendizagem tem sido um grande desafio. Este artigo é um recorte de uma pesquisa em que se utilizou a estratégia da pedagogia visual no ensino para alunos surdos. Foram entrevistados as professoras, uma intérprete e um profissional da limpeza urbana que atuava na escola e se comunicava em língua de sinais com os alunos. As narrativas aqui analisadas revelaram ambiguidades e tensões vividas pelos profissionais que lidam com a inclusão em seu cotidiano.

Palavras-chave: Inclusão. Educação de surdos. Narrativas. Pedagogia Visual.

Narratives of professionals who work with deaf children in school inclusion

The National Policy for inclusive education (MEC, 2008) proposes school inclusion for students with disabilities, global development disorders and high skills/giftedness. However, the inclusion of the deaf in school, with good results in learning, has been a great challenge. This article is a clipping from a survey where the strategy of visual pedagogy in education for deaf students was used. The teachers, an interpreter and a professional in urban cleaning, who worked at school and communicated in sign language with the students, were interviewed. The narratives here analyzed revealed ambiguities and tensions experienced by professionals who deal with inclusion in their daily lives.

Keywords: Inclusion. Deaf Education. Narratives. Visual pedagogy.

Relatos de profesionales que actúan con estudiantes sordos en la inclusión escolar

La política nacional en la perspectiva de la educación inclusiva (MEC, 2008) propone la inclusión de la escuela para estudiantes con discapacidades, trastornos del desarrollo global y altas habilidades/superdotación. Sin embargo, la inclusión de sordos en la escuela regular con buenos resultados en el aprendizaje ha sido un reto. Este artículo es un recorte de una encuesta en la cual se utilizó la estrategia de la pedagogía visual en la educación para estudiantes sordos. Fueron entrevistados los maestros, una intérprete y un profesional de limpieza urbana que trabajaba en la escuela y se comunicaba con los alumnos en lengua de señas. Los relatos aquí analizados revelaron ambigüedades y tensiones experimentadas por profesionales que se ocupan de la inclusión en su vida cotidiana.

Palabras-clave: Inclusión. Educación de sordos. Relatos. Pedagogía visual.

Introdução

A escolarização de alunos surdos em classes inclusivas consiste em um enorme desafio, uma vez que se trata de ensinar português simultaneamente para alunos que sempre ouviram e para alunos que têm de aprender essa língua como se fosse a sua segunda língua. Entretanto, há ainda uma dificuldade a mais: as duas línguas se dão em modalidades diferentes, pois uma é falada e, portanto, se dá em uma modalidade oral-auditiva e a outra – a língua de sinais – é eminentemente espaço-visual. Durante os anos de 2011 e 2012, desenvolvemos uma pesquisa sobre a importância da pedagogia visual no processo de alfabetização de cinco alunos surdos de uma escola municipal de ensino fundamental. A intervenção consistia em propor atividades acadêmicas baseadas na visualidade, já que por essa via sensorial o aprendizado se dá de forma mais eficaz. Nosso objetivo era buscar o aperfeiçoamento da alfabetização dos alunos surdos em português, utilizando os recursos da visualidade, baseada na semiologia imagética. (Santaella; Nöth, 2004)

Em busca de compreender exatamente o contexto educacional onde os alunos surdos estudavam, fizemos um conjunto de entrevistas narrativas com os profissionais que atuavam na inclusão escolar. Nosso objetivo era procurar entender, por meio dos determinantes qualitativos da fala do outro, o que ele entendia por inclusão escolar de alunos surdos. A definição qualitativa da investigação traz uma opção teórico-epistemológica sobre como fazer uma análise sistêmica da inclusão desses alunos. Quais atitudes da professora regente e da professora da sala de recursos facilitavam o processo de escolarização, compreendendo tanto a inclusão quanto o aprendizado desses alunos? Quais as relações existentes entre a professora da turma e a intérprete? Havia uma dinâmica de colaboração ou de competição entre ambas? No tópico a seguir, apresentaremos a entrevista narrativa como forma de conhecer o contexto de inclusão escolar onde os alunos surdos estudam, buscando ouvir as expectativas sobre o desenvolvimento dos alunos e, algumas vezes, de si próprios.

É esta vertente da pesquisa que será aqui apresentada.

Entrevistas como forma de narrar experiências

A entrevista narrativa constitui uma forma de se entender a maneira como os seres humanos pensam, pois ela possibilita a análise da orientação e do motivo da ação dos indivíduos, bem como sua produção de sentidos. Diversos autores trouxeram importantes contribuições teórico-metodológicas acerca da construção de significados, mas, para fins deste estudo, vamos nos concentrar

na maneira como a narrativa é entendida, de acordo com a epistemologia de Brockmeier & Harré (2003), Bruner (2001, 1987), Schütze *apud* Jovchelovitch; Bauer (2002) e Weller & Pfaff (2010). A entrevista narrativa é um método de geração de dados, em que as pessoas lembram-se dos fatos, falam sua experiência em sequência, nem sempre temporal, e encontram possíveis explicações para o seu procedimento (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Além disso, existem elementos comuns a muitas histórias de vida, trazidas por diferentes narradores. (Schütze *apud* Weller; Pfaff, 2010)

A narrativa de experiências pessoais difere de outras formas de discurso porque ela se torna um método de negociar e renegociar os significados por intermédio da interpretação; ela organiza a experiência e a memória que temos dela. Bruner (1997) denominou de *framing* a essa organização da experiência, postulando que a narrativa não é apenas uma forma de representar a realidade, mas também de constituí-la. É simultaneamente um modo de pensamento e uma forma de discurso, em que um influencia o outro. Funciona como uma estrutura aberta e flexível que possibilita que compreendamos a realidade ou parte dela a partir da ótica da permanente transformação e reconstrução. Quando os sujeitos falam, eles atribuem significados a conceitos que, se não ditos, podem ser banalizados, levando ao risco de se fazer uma generalização indevida. Ao interpretar as falas, buscamos encontrar um estado intencional de afastamento daquilo que Bruner chamou de canônico, comum, autoexplicativo. Ao falar, busca-se uma sequência das frases e, durante essa construção narrativa, torna-se possível a ruptura com o banal, levando o protagonista da narrativa a refletir sobre o conceito que está sendo mencionado.

Para Brockmeier e Harré (2003), a narrativa possibilita o entendimento dos padrões dinâmicos do comportamento humano. A exposição oral tem como objetivo alcançar conhecimentos, estruturar a ação e ordenar as experiências humanas.

O desenvolvimento humano é um processo não apenas ontogenético, personalizado, centrado no indivíduo, mas também influenciado pelo que ocorre ao seu redor, já que se encontra imerso em um contexto sociocultural (Valsiner, 2000). Nesse sentido, as raízes sociogenéticas necessitam ser estudadas quando se pensa em termos de inclusão educacional. Na dimensão sociogenética, a motivação dos professores em praticar a inclusão pode ser entendida como uma obediência a políticas públicas na área da educação; uma inclusão que é predeterminada pela hierarquia de poder e da qual não se sentem, em princípio, coconstrutores. Mas, no plano ontogenético de um profissional da educação, a prática da inclusão escolar pode se configurar como um sistema dinâmico em permanente construção e reconstrução, carregado de tensões e ambiguidades

na dialética da sua individualidade. Envolve desafios que transitam entre afirmações e negações sobre como melhor proceder. Os sistemas simbólicos que os indivíduos usam para construir significados já estão postos, profundamente arraigados na cultura e na linguagem (Bruner, 1997; 2001). Mas, no âmbito pessoal, os significados não estão postos: eles estão permanentemente sendo transformados, negociados e renegociados pelas atividades inter e intrapsíquicas. As atividades dialógicas interpsíquicas sobre determinado tema, como, por exemplo, a inclusão de alunos surdos, no interior da escola, permitem alterações nas concepções pessoais, transformando a atividade intrapsíquica. Os profissionais que narram neste estudo compartilham de uma mesma orientação de políticas públicas para a inclusão. Dito de outra maneira, a educação inclusiva tem um significado coletivo, mas tem expressões singularizadas na medida em que se misturam política educacional, um fenômeno coletivo, com as crenças, valores, atitudes e hábitos dos indivíduos.

A narrativa pode ser analisada dentro de diferentes estruturas: linguística, cultural ou psicológica. Na chamada psicologia narrativa, Sarbin (1986) propõe o princípio narrativo, por meio do qual o ser humano pensa, percebe, imagina e faz escolhas morais de acordo com as estruturas narrativas. No que se refere à escola, Geertz (2001) cita Bruner, quando este diz que vivemos em um oceano de histórias e comenta que “aprender a nadar nesse mar, saber como construir, compreender, classificar, verificar, ver através e usar histórias para descobrir como as coisas funcionam são a base de como a escola funciona, mas não apenas ela. Toda a cultura da educação”. (p.24)

Dentro dessa ótica, este estudo tem como objetivo geral ver, por meio da entrevista narrativa, como os profissionais que atuam direta ou indiretamente com a inclusão escolar dos alunos surdos constroem sentidos sobre esse processo. O estudo faz uma interpretação das narrativas dos profissionais, baseando-se em dois momentos do desenho metodológico: entrevista aberta e uma sessão única de observação da dinâmica de sala de aula, permitida pelo sistema escolar. Dessa forma, foi possível capturar as concepções, atitudes e valores dos profissionais sobre a surdez e sobre a inclusão escolar de alunos surdos.

Buscamos ainda analisar os momentos de tensão e atenção à transformação nos processos de formação dos diferentes profissionais que atuam na inclusão dos alunos surdos, descrever e interpretar as suas falas e identificar em quais momentos na narrativa eles revelam concepções, muitas vezes ambíguas, sobre a inclusão.

O cenário

Este estudo foi decorrente de uma pesquisa realizada em uma escola pública municipal de ensino fundamental, intitulada “A importância da pedagogia visual para a inclusão de alunos surdos”. A pesquisa foi realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro durante o período de março de 2011 a abril de 2012. A escola pesquisada tinha 756 alunos matriculados, abrangendo desde a educação infantil até o nono ano. Possuía duas classes especiais para alunos com deficiência intelectual, perfazendo um total de quinze alunos e tinha cinco alunos surdos incluídos a partir de 2010, com idades variando entre 11 e 13 anos. Esses alunos estudavam nessa escola desde que iniciaram sua vida acadêmica, há seis anos. Foram atendidos em classe especial até o ano de 2010 quando, atendendo às orientações da Secretaria Municipal de Educação, foram incluídos em classe regular.

Para efeitos deste estudo foram considerados como participantes quatro profissionais que lidavam com esses alunos direta ou indiretamente, sistemática ou assistematicamente. Eram eles:

- (1) A professora do atendimento educacional especializado (AEE) realizado na sala de recursos, onde os alunos recebiam complementação pedagógica diariamente, no contraturno. Sua tarefa principal era trabalhar a língua portuguesa. Será chamada de Gisele.
- (2) A professora regente da turma durante o ano letivo de 2011. Será chamada de Sonia.
- (3) A intérprete contratada pela Secretaria Municipal de Educação. Durante o ano de 2011 foram três as intérpretes. As narrativas aqui trazidas pertencem à terceira intérprete, que será chamada de Isa.
- (4) O funcionário do serviço de limpeza urbana da escola que, além de desempenhar essa função, fazia um curso noturno bilíngue de pedagogia, em nível de graduação, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Estava sempre se comunicando com os alunos em Libras. Buscava orientação e valorizava os conhecimentos da professora Gisele, pedindo sempre seu auxílio. Receberá o nome de Adriano.

As quatro entrevistas foram registradas em áudio e sua veiculação em meios científicos foi devidamente autorizada pelos profissionais. Como cada um deles desempenhava uma função diferente, a orientação para as entrevistas era também diferente. A escola possuía ainda um instrutor surdo que atuava junto com a professora Gisele no atendimento educacional especializado. Entretanto, no horário destinado à pesquisa, esse instrutor surdo atuava em outra escola, o que impossibilitou sua participação.

O que dizem os narradores

GISELE – Entre tensões e realizações

Gisele já era professora da rede pública havia 24 anos, dos quais 11 foram dedicados à educação de surdos. Iniciou seu aprendizado em Libras em um curso na UERJ, muito antes de a língua de sinais tornar-se legalmente reconhecida como a língua oficial da comunidade surda, o que ocorreu pela Lei 10436/2002, e antes também da promulgação do Decreto Presidencial 5626/2005, que determinou que a instrução para alunos surdos deveria ocorrer em Libras. No momento da pesquisa atuava como professora da sala de recursos da escola. Essa sala de recursos não tinha as características de uma sala de recursos multifuncionais, criada posteriormente pelo MEC. Nessa sala de recursos, Gisele fazia o AEE apenas com os alunos surdos da escola. Basicamente trabalhava com os alunos o português escrito e a significação dos conceitos, lidando essencialmente com sintaxe e semiose. Estava sempre pensando uma maneira de fazer com que seus alunos entendessem o significado do que era dito e sinalizado. Trabalhava ainda com adaptação de materiais a serem utilizados. Sua relação com esses alunos era quase materna, dado que já atuava com eles havia aproximadamente seis anos. Recortamos trechos de sua fala que ilustram as tensões envolvidas no processo de construção de significados em ambiente inclusivo e no atendimento educacional especializado.

... Às vezes o que é dado na sala regular fica muito distante da compreensão do aluno surdo.

... Qual é a minha função aqui? Como o Helena¹ diz, aqui dentro eu sou sala de recursos, sou itinerante, sou as duas coisas aqui dentro; sou os olhos do Helena, os braços do Helena. Então, quem vai dizer para o Helena que a intérprete não está funcionando é quem está junto, porque eles estão lá fora. É através da gente que eles têm as informações e é através da gente que eles podem resolver essas questões operacionais. A gente tinha uma intérprete que faltava demais sem dar explicação, e sumiu da escola. Aí, como eu estou aqui como professora itinerante, eu assumo o papel de intérprete de manhã, se precisar. Então, a minha função não é vigiar, mas orientar, tentar mediar alguma discussão que haja entre a professora da turma e ele (intérprete), ou entre o aluno e ele, porque, quando ele entra, toda vez que entra um novo, vem aquele discurso, né? Eu tenho que fazer aquele sermão com eles, que eles têm que obedecer, que eles têm que respeitar, que têm que prestar atenção, que a função do intérprete ali é ajudá-

1. Instituto Helena Antipoff, Centro de Referência em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

los a entender o que a professora está falando, e, ao mesmo tempo, a professora já está sabendo que a função de intérprete é traduzir o que ela está dizendo e não ensinar a eles, que a função de ensinar é a função dela; e ela está ali com um tradutor, porque, no momento, ela não tem língua de sinais, que, se ela tivesse língua de sinais como eu tenho, ela não teria necessidade de um intérprete dentro de sala, mas é uma questão de legislação; eles têm o direito de ter, e eu acho que é importante que tenham sim, e comece dentro de sala, dentro da escola, porque lá fora vai ficar mais fácil para eles.

Gisele ocupava duplo papel na escola: o de professora de sala de recursos na parte da tarde e o de professora itinerante na parte da manhã. Nessa dupla função, sentia-se também gestora do processo de inclusão e responsável pelo bom andamento do trabalho da intérprete na sala de aula. Sentia-se um elemento representante do “Helena” dentro da escola, evidenciando uma relação dialética entre o vigiar e o exercer.

... Mas com a Sonia eu tenho uma ótima relação. No pouco tempo que ela tem de lidar com eles, ela fez um discurso muito bom no conselho (de classe). Eu não estava no dia, mas assim que eu cheguei foi um tal de “olha, fala com a Sonia”; era só elogios. Ela percebeu que eles precisam de um outro tipo de avaliação, e ela procura mesmo fazer as adaptações necessárias. Quando ela não faz, eu faço.

Gisele vivia nesse momento o dilema para obedecer aos princípios ditados pela Secretaria de Educação quanto à inclusão, que se referiam ao estudo, na classe regular, associado ao atendimento educacional especializado na sala de recursos, na outra parte do dia, no chamado contraturno. Sentia-se na obrigação de atuar com os alunos dentro da sala de aula, assumindo a função de intérprete, na ausência deste. Mas também vivia a tensão entre achar que o modo como o conteúdo era dado na sala de aula não atendia, por vezes, às necessidades educacionais dos alunos surdos. Por esse motivo, desdobrava-se para complementar os conceitos apresentados na sala de aula, no ambiente da sala de recursos. Via a sala de recursos como um paliativo, um ambiente facilitador para a promoção da inclusão. Considerava que o que os alunos surdos não conseguiam compreender na sala de aula talvez fosse possível aprender em ambiente mais segregado, como o da sala de recursos. Entendia que o atendimento educacional especializado era um mecanismo auxiliar à inclusão. Gisele percebia o esforço e a determinação da professora da classe regular em facilitar a inclusão dos alunos, fazendo adaptações nas atividades avaliativas. Comentava que, se isso não ocorresse, ela própria o faria, protegendo, de alguma forma, os seus alunos do aspecto perverso do processo inclusivo que vivem; por vezes, altamente excludente.

GISELE – A surdez como doença

... Eles chegaram sem língua nenhuma, só aos gritos, entre tapas, mordidas, chutes e pontapés e 500 milhões de más-criações porque eram crianças muito agitadas, e a gente sabia que essa agitação era decorrente de não terem uma língua, não tinham como se comunicar, então ninguém conseguia se entender, né? A família não conseguia se entender com ela. E, graças a Deus, eu não tive nenhum aluno... que a gente tinha esse histórico de chegar na escola, de alunos que vinham dopados, porque a mãe levava ao médico. A queixa principal era a agitação e o médico dava Neuleptil neles. Quando na realidade a questão deles não era uma agitação, era uma agitação por falta de uma língua para se comunicar. Você pode imaginar o que é você não querer tomar aquela sopa, não gostar daquela sopa e ter uma pessoa te empurrando aquela sopa...

Gisele tinha consciência dos problemas linguísticos vividos por seus alunos e do esforço que faziam para superar a diferença de seus pares ouvintes, ao tentarem aprender a língua portuguesa como segunda língua. Entendia a importância de dominarem a língua como um instrumento para poderem se comunicar, interagir melhor e ter melhor inserção social. Também percebia o grau de sofrimento psíquico decorrente da falta de comunicação. Sua ação pedagógica orientava-se no sentido de buscar formas para que o mundo, social e acadêmico, pudesse fazer sentido para eles.

... Então, esse grupinho que está com a Sonia foi muito feliz porque a gente conseguiu pegá-los antes de o médico colocar um remédio neles, porque antes desse grupo eu tive outros e, nesses outros, eu tive essa situação, porque eram crianças que já chegaram aqui com 12, 13 anos, sem língua, sem escolaridade, porque o médico, a primeira informação do médico era retardado; depois a queixa da mãe era agitação, então, o quadro era psiquiátrico.

Gisele mostrava sua motivação em preservar a integridade dos alunos e apontava para os efeitos perniciosos de um viés clínico, que costuma atravessar, de forma prejudicial, a educação de alunos surdos. Alguns médicos, mal-informados sobre o potencial cognitivo desses meninos e, em conluio com os próprios responsáveis, podem entender a surdez como deficiência intelectual ou quadro psiquiátrico, medicando inadequadamente e, dessa maneira, prejudicando a aprendizagem. A visão patológica da surdez, bem como a de outras necessidades educacionais especiais, apesar de ser entendida hoje como um momento histórico, ainda tem marcações profundas na formação de muitos professores.

SONIA – Inclusão ou negação?

No momento em que a pesquisa ocorreu, Sonia trabalhava pela primeira vez com alunos surdos. Não sabia língua de sinais, desconhecia sua maneira peculiar de aprender, mas convivia bem com a intérprete em sala de aula, que traduzia a sua fala para os alunos surdos. A narrativa de Sonia trazia confusões conceituais entre interação social e desempenho acadêmico.

... Só comecei a trabalhar com eles esse ano e estou começando a aprender a me comunicar com eles em Libras. Eles são muito integrados aos ouvintes. Acho que a visão geral do professor deve mudar acerca da interação das crianças com necessidades especiais. Procuro organizar os surdos de forma próxima para facilitar o trabalho da intérprete e não distrair o resto da turma. Os surdos estão completamente integrados a eles; e eles, ouvintes, aos surdos. Quanto a isso eu não tenho problemas, aliás, nem de disciplina, nem de aprendizagem, é uma ou outra criança que não consegue. É uma turma que está dentro da faixa, é interessada, é participativa, é tranquila essa turma. Muito boa.

Sonia parecia confundir integração social com inclusão escolar, considerando que o fato de eles estarem bem integrados em sala de aula já aliviava a responsabilidade social, não importando se o aprendizado escolar estava ou não acontecendo. Parecia também negar as dificuldades apresentadas pelos alunos surdos para aprender a escrever corretamente o português, tão evidente durante a realização da pesquisa com os alunos.

SONIA – A intérprete em sua sala

... Eles ficam em um espaço junto para facilitar o trabalho da intérprete. A Gisele colocou mais perto da porta porque facilitava e ficava mais de lado, porque o movimento da intérprete atrapalha os outros; então a gente teve que criar um local, estratégia que ela atenderia bem aos surdos e os outros não se distrairiam. Às vezes eu pego e tem alguém olhando para ela e eu falo “Você é surdo? Você está entendendo o que ela está dizendo ali? Então, você tem que prestar atenção em mim!”. Mas isso foi mais no início, agora eles já se acostumaram.

Ao narrar, Sonia revelava, nas entrelinhas, a preocupação com a presença da intérprete em sua sala de aula, uma vez que ela poderia ocupar uma função semelhante à da professora regente, distraindo os demais alunos e retirando

parcialmente o seu papel de autoridade dentro da sala de aula. Mas buscava eliminar o conflito e a ameaça com a presença da intérprete, dizendo que o problema já estava superado. De maneira sutil, evidenciava uma ambiguidade no seu posicionamento frente à intérprete. O sentimento de ter de compartilhar o poder do qual o professor é investido, entendido nas entrelinhas como *o dono da sala*, lhe desagradava. Buscava então uma solução, colocando a intérprete de lado. Dessa forma, eliminava a ameaça ao seu território, espaço subjetivo de domínio e poder. A instituição escola e os profissionais que aí atuam são investidos de um valor simbólico, com uma tradição que, para alguns desses profissionais, é difícil de ser alterada. (Frago; Escolano, 1998)

SONIA – Concepção de inclusão de si ou dos outros?

... Bom, não estou falando só em relação ao meu (pensamento sobre inclusão). Vou falar de um modo geral. O que eu acho é que nem todos os professores aceitam essa integração de crianças com necessidades especiais em turma regular, isso é fato. Eu acho que é isso que tem que mudar. O que eu faço, o que estou fazendo, acho que não tem muito que mudar não, não querendo me vangloriar nem nada, para mim o que eu estou fazendo não me dá mais merecimento nem desmerecimento, eu acho que é o meu trabalho, eu sou professora. Existem pessoas no mundo que têm necessidades especiais, que necessitam de outro olhar, e eu, enquanto professora, tenho que ter esse olhar, seja com criança que tem necessidade especial, seja com criança que tem dificuldade de aprendizagem. Eu tenho que perceber tudo isso. Então eu não acho que é a minha prática exatamente que pode melhorar, até pode melhorar, sempre pode, mas o que eu acho que tem que mudar é a visão de um modo geral do professor.

A fala de Sonia mostrava uma ambivalência, já que se colocava ora em posição de defesa da inclusão, ora contrária a ela, mas sempre ancorada nas vozes ocultas de outros professores que não aceitavam essa *integração*, ou de que *tem que mudar a visão de um modo geral do professor*. Transitava entre uma concepção de inclusão baseada na necessidade de melhora da atitude dos demais professores e uma necessidade de ela própria melhorar a sua prática.

SONIA – A quem engana?

A sala de aula onde os alunos pesquisados estudavam era pequena, oferecendo pouco espaço para toda a turma. Por esse motivo, nunca foi permitida a observação

por parte da pesquisadora e suas auxiliares, com exceção de um único dia. Uma das auxiliares de pesquisa foi à sala de aula para observar a relação da professora com os alunos. Em um momento em que a turma estava agitada e indisciplinada, a professora Sonia diz para a turma que a auxiliar de pesquisa era uma representante da Secretaria de Educação e que estava ali para reportar o mau comportamento deles às instâncias superiores. A bolsista ficou extremamente constrangida, porque a professora Sonia estava lhe atribuindo uma função que não era sua e, portanto, fora envolvida em uma mentira. Por outro lado, era evidente que todos os alunos, de certa maneira, mesmo os ouvintes, já estavam acostumados a vê-la, enquanto integrante da equipe da pesquisa.

A percepção declarada de uma mentira fez com que os alunos tivessem um comportamento ambivalente em relação à professora: *Afinal, devemos ou não confiar nela?* A mentira não se justifica, gerando um conflito inclusive para a auxiliar de pesquisa, que ficou sem saber se devia ou não desmentir a professora, uma vez que fora colocada em uma posição de extremo desconforto, sentindo-se como se estivesse traindo os alunos surdos com quem trabalhava, além de todos os demais. Opta por silenciar.

ISA – A intérprete e a falta de interpretação

Isa percebia sua função como a ação de interpretar o que a professora transmitia na sala de aula e auxiliar, tentando adaptar para uma linguagem mais acessível. Às vezes, não havia necessidade da intérprete em sala, por exemplo, quando, na aula de teatro, eles assistiam a um vídeo.

... Eu fico lá embaixo aguardando e qualquer problema a professora me chama.

E quando perguntada se o filme é legendado, disse:

... Não sei, só pergunto para a professora se ela precisa de mim. Normalmente ela responde que não. Eu desço para não atrapalhar.

Havia um processo seletivo de interpretação. A função da intérprete, em outras circunstâncias, implica um revezamento de meia em meia hora. Na escola inclusiva, Isa era a única pessoa a desempenhar a função, em horário integral. Nesse sentido, selecionava o que devia ou não ser interpretado. Kelman (2005; 2008) descreveu as múltiplas funções que um intérprete educacional deve ter em sala de aula de forma a contribuir na promoção da inclusão de alunos surdos.

Outras vezes, Isa mostrava preocupação com a compreensão dos alunos. Dizia que eles desconheciam muitos sinais e que, se interpretasse tudo literalmente, eles não iriam compreender. Segundo a sua fala:

... Eles vão olhar para sua cara e vão ficar: “É...não entendi”. Você tem que ir desenhando, tem que ficar fazendo classificador, inventar alguma coisa para que eles entendam que aquele sinal tem a ver com o que eu estou querendo passar. Eu não posso dar um sinal simplesmente achando que eles vão entender.

ISA – Falta de planejamento conjunto

... Só na hora, infelizmente hoje em dia só na hora. Até sei os dias que vai cair as matérias, tipo, qual dia tem matemática, português, mas eu ainda não sei a matéria que vai ser dada amanhã. Então às vezes fica difícil antecipar alguma coisa, trazer uma figura, trazer alguma coisa para encaixar. Mas, sempre que é necessário, a professora mesmo já reparou que, se eu preciso de uma figura para explicar alguma coisa, ela já cata logo em algum livro, já sai do lugar dela e cata “ó, achei uma figura que pode ser usada”. Já ela mesma sentiu que ela também precisa ir junto porque eu não sei a matéria. Então não tenho como antecipar ou pesquisar alguma coisa para dar.

Isa sentia a necessidade de planejamento conjunto com a professora regente e se ressentia da falta dele, dizendo quão difícil era poder construir significados de forma compartilhada com a professora regente. Percebia o quanto a falta de planejamento conjunto prejudicava o aprendizado, embora confessasse que havia exceções. Ao dizer que “ela sai do lugar dela”, referindo-se ao papel da professora regente na sala de aula, Isa revelou suas tensões e dúvidas sobre quais são as diferentes funções que a professora e a intérprete podem ocupar na sala de aula.

ISA – Revelando elementos da dinâmica inclusiva

... Noventa por cento da turma conhece alguma coisa. Tem um dos meninos que eles, José principalmente, acho que ele tem algum amor por um dos meninos, que é o Caio. Eles vivem juntos; é para fazer bagunça, eles se entendem muito bem; se tem que aprontar com alguém, eles se entendem, não sei o que eles usam, mas eles se entendem. Quando precisa fazer alguma coisa, estão juntos, está um perturbando o outro, um ensina o outro, diz onde é que está a resposta. Quando o José não consegue achar, o Caio lá do outro lado diz: “Aqui a resposta, você não está vendo?”

Caio era um menino ouvinte que, segundo a intérprete, contribui para que José aprenda. A narrativa de Isa revela sua percepção de que inclusão é um processo de muitos atores e que ensinar não é atividade restrita à professora. Enfatiza o papel da colaboração, para a bagunça ou para a aprendizagem, entre surdos e ouvintes.

ISA – Extrapolando sua função inicial

Às vezes eles mesmos me perguntam: Tia, qual é o sinal disso pra eu falar com ele?

A inclusão de alunos surdos na turma comum dispara em alguns colegas ouvintes a curiosidade pela aquisição da língua de sinais. Nesse sentido, a intérprete colocava-se por vezes na posição de ser mediadora da função comunicativa ouvinte-surdo, fato altamente desejável para que a inclusão pudesse ocorrer.

ADRIANO – Dom divino

A realização de uma pesquisa no contexto em que os participantes realizam suas atividades cotidianas, o chamado ambiente naturalístico, permite descobertas inesperadas. Durante o desenvolvimento da pesquisa, encontramos nos corredores da escola um gari uniformizado, funcionário do Serviço de Limpeza Urbana, que estava atuando na escola havia seis meses. O que despertou nossa atenção foi que ele se comunicava em Libras com os alunos. Resolvemos então marcar um dia para que ele pudesse nos contar sua história. Adriano atuava como gari nessa escola e, como já dito anteriormente, fazia formação universitária em pedagogia bilíngue, no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Quando perguntado como aprendeu Libras, disse:

... Foi na igreja. Comecei a ver os surdos e pensei: isso é uma língua mesmo. Aí eles se aproximaram de mim e dali a pouco eu sabia mais que os intérpretes. Daí pensei que era um dom de Deus. Eu decidi que queria trabalhar com surdos. Já até me confundiram na rua, pensando que eu era surdo. Eu pedia para o meu encarregado: "Me bota em uma escola que tenha surdos." Ele disse que não tinha como fazer isso. E foi a maior surpresa quando, ao chegar aqui, deparei com esses meninos. Para mim, a melhor coisa que me acontece no dia é conversar com eles. Também quero ser professor de alunos surdos. Foi por isso que decidi fazer o curso do INES.

... Eu já tinha conhecimentos em Libras através da igreja e tive vontade de continuar a estudar. Comunico-me com meus amigos surdos (os alunos) e com a minha professora aqui (aponta para Gisele), que me ajuda muito para a faculdade. Ajuda com os materiais que eu preciso, me informa.

A presença de Adriano na escola garantia um momento de inclusão não apenas para ele, que considerava que conversar com os alunos surdos era o melhor momento do seu dia, mas para os próprios alunos surdos, que viam em Adriano alguém que os respeitava em sua diferença linguística e em sua identidade; alguém, além do sistema escolar formal, com quem eles podiam interagir de forma prazerosa e espontânea. Dubar (1998) ressalta que as configurações identitárias individuais são dinâmicas e, portanto, sujeitas a permanentes alterações, modificando as antigas e reconfigurando os próprios quadros de socialização, crenças e práticas dos membros de uma sociedade. A participação de Adriano na constituição da subjetividade desses alunos contribuiu para valorizar sua diferença linguística, elevando-lhes a autoestima.

Conclusão

A qualidade dos episódios narrativos aqui trazidos contextualiza a percepção dos profissionais que pensam e interpretam a inclusão de forma dinâmica e ambivalente. A narração de suas experiências enfatiza a natureza polissêmica da inclusão escolar, com a produção de múltiplos sentidos subjetivos, produzidos por cada um dos profissionais envolvidos. Cada um deles deixa transparecer em suas falas atitudes que promovem e outras que comprometem a inclusão e a aprendizagem. Ora produzem sentidos que configuram a motivação em fazer acontecer a inclusão, ora atribuem as dificuldades encontradas no seu fazer pedagógico a alguém mais, a quem culpam: seja o médico, seja outros professores, seja a própria professora regente.

Não há uma maneira única e homogênea de se compreender a educação inclusiva e, por isso mesmo, os profissionais que lidam com alunos surdos na escola inclusiva mostram suas ambiguidades. Se, por um lado, procuram seguir as orientações da política educacional vigente, por outro fazem suas interpretações subjetivas e se questionam sobre a maneira como devem proceder para que os alunos surdos possam aprender mais. A análise das falas nos faz entender melhor de que forma os conflitos são vividos e expressos em cada um dos profissionais, permanecendo como um elemento impulsor ou travador do processo de inclusão. Não existe clareza da distinção entre inclusão social e verdadeira

inclusão, com avanço acadêmico.

A intérprete Isa diz que não participa da interpretação de um vídeo a que os meninos assistem e que fica aguardando a professora Sonia solicitar a sua ajuda. Qual será a motivação para sua passividade? Um momento de descanso? Ou porque sente que não há necessidade de fazer a interpretação? Há uma sobrecarga de trabalho, dado que não há um revezamento com outra intérprete, como costuma acontecer no exercício dessa função. Esse é um momento de tensão que pode prejudicar a compreensão do vídeo pelos alunos surdos. Em outro momento, quando Isa reclama que não existe um momento de planejamento com Sonia, está apontando para uma falha na inclusão dos alunos surdos, comprometendo-lhes a compreensão sobre o conteúdo acadêmico e, portanto, a aprendizagem.

A professora do atendimento educacional especializado já havia trabalhado com os alunos na modalidade de classe especial. Apenas nos últimos três anos, trabalhava de forma inclusiva. Tem atitudes ambíguas e conflituosas a respeito da eficácia da inclusão escolar de alunos surdos, quando diz que o conteúdo que é dado na sala regular, por vezes, fica muito distante da compreensão do aluno surdo.

A explicação de um fenômeno social como a inclusão escolar de alunos surdos não se restringe às estratégias pedagógicas que facilitam a cognição e a alfabetização. Estudos nesse sentido são necessários, porém não suficientes. É preciso se levar em conta a perspectiva dos indivíduos que vivem dentro da escola e lidam com seus conflitos. Deveria ser disponibilizado um tempo para que a professora regente da turma comum pudesse planejar a aula com a intérprete, dando conhecimento do conteúdo que vai ser trabalhado e quais recursos visuais poderiam ser empregados para facilitar a compreensão dos alunos surdos.

Muitas formas criativas sobre o processo inclusivo emergem de processos semioticamente mediados de construir significados, a partir de processos interativos (intra e/ou interindividuais). Alguns significados podem ser coletivos, construídos no decorrer da vida desses profissionais, professores e intérprete, mas outros derivam da experiência única e individual, como foi a situação de Adriano. O inesperado – encontrá-lo na escola – possibilitou investigar os seus próprios significados. Sua entrevista narrativa revelou a alta motivação em interagir com os alunos surdos – segundo ele um dom divino que possui –, uma orientação inclusiva pela própria natureza, totalmente desprovida de tensões.

No dizer de Rossetti-Ferreira (2004), existe uma impossibilidade de o pesquisador apreender todos os elementos da rede de significações envolvidas na situação investigada. Apesar de ainda haver muito a conhecer sobre a inclusão dos alunos surdos na escola pesquisada, acreditamos que as entrevistas narrativas desses quatro personagens nos revelaram bastante. Certamente também seria

interessante investigar o que os demais professores da escola pensam sobre o impacto do processo de inclusão. Mas isso é tema para um trabalho posterior.

Referências

- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *A Cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: Bauer, Martin W. & Gaskell, George (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual*. Petrópolis: Vozes, 2002, 90-111.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 1-17, 2003.
- DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, nº. 62, 13-31, 1998.
- FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Augustín. *Curriculum, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GEERTZ, Clifford. Imbalancing act: Jerome Bruner's cultural psychology. In: BAKHURST, David; SHANKER, Stuart G. (Eds.) *Jerome Bruner: language, culture, self*. London: SAGE, 19-30, 2001.
- KELMAN, Celeste Azulay Os diferentes papéis do professor intérprete. *Informativo Técnico-Científico Espaço, INES*. Rio de Janeiro, julho-dezembro, n. 24, 25-30, 2005.
- _____. O intérprete educacional: Quem é? O que faz? In: Mendes, Eniceia G.; Almeida, Maria Amélia & Hayashi, Maria Cristina P. I. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e mentais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 71-79, 2008.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Rede de significações*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANTAELLA, Lucília; NÖTH, W. *Comunicação e semiótica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- SARBIN, Theodore. *Narrative psychology: the storied nature of conduct*. New York: Praeger, 1986.
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.) *Metodologia qualitativa de pesquisa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em julho de 2013
Aprovado em outubro de 2013

Celeste Azulay Kelman é doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando na graduação e Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. E-mail: celeste@kelman.com.br
