

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O VALOR DAS INTERAÇÕES PARA A INCLUSÃO DOS SURDOS EM SALA DE AULA

Marineide Furtado Campos¹
Edvaldo Feliciano da Silva²

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, mafurca2014@gmail.com
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR NATALENSE, edvaldofs1@yahoo.com.br*

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que investiga como ocorre a construção do conhecimento e as interações a partir da inclusão de alunos surdos em sala de aula. Observar-se-á as dificuldades de aprendizagem desses alunos, bem como, os meios utilizados pelo professor para saná-las numa ação partilhada com a escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, aprendido. Nesse sentido, a ação docente é extremamente importante, uma vez que o educador exerce o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, construindo assim conhecimento. Constitui-se em campo empírico da pesquisa, uma escola da rede estadual de ensino de Natal – RN, tendo como sujeitos pesquisados professores do Ensino Fundamental, que atuam na perspectiva da inclusão de alunos surdos em sala de aula, com o relato das dificuldades enfrentadas frente a essa deficiência. Assim, define-se como objetivo analisar a construção do conhecimento dos alunos surdos a partir do olhar docente, considerando um enfoque psicopedagógico, que segundo Bossa (2007), busca compreender o que interfere na atuação desses professores em sala de aula, quando não ocorre a aprendizagem. Nesse sentido, tomamos como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Oliveira (2002), Skliar (1999), Sasaki (1998), Wernek (2006), Piaget (1978), dentre outros, se configurando uma espaço para a reflexão do que se investiga como construção do conhecimento que segundo Wernek (2006), citando Piaget (1977), resulta da interação do sujeito com o objeto, pela acomodação de suas estruturas através da assimilação. Dessa maneira, o termo ‘construir conhecimento’ se refere ao processo do ensinar a aprender e isso só ocorre se houver a apropriação e interpretação daquilo que o sujeito construiu na vida, ou ainda na própria escola.

Palavras-Chave: Construção do conhecimento; Interação, Surdo, Inclusão.

¹ UFRN, Doutora em Estudos da Linguagem (mafurca2014@gmail.com)

² IESN, Mestre em Educação (edvaldofs1@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

Trazemos à discussão a temática da construção do conhecimento e o valor das interações à inclusão de alunos surdos em sala de aula, uma vez que sabemos das dificuldades enfrentadas pelos docentes, quando não se tem uma formação apropriada, nem tão pouco intérpretes disponível para auxiliar o professor nas suas atividades pedagógicas. Busca-se discutir e analisar a construção do conhecimento desses alunos a partir do olhar docente, considerando um enfoque psicopedagógico, que segundo Bossa (2007), visa compreender o que interfere na atuação desses professores em sala de aula, quando acontece a inclusão, mas não ocorre a aprendizagem.

Tem como metodologia, uma pesquisa de cunho qualitativo que foca no caráter subjetivo do objeto pesquisado, estudando suas particularidades, bem como, compreende o comportamento de determinados sujeitos diante das experiências vividas na sua individualidade num determinado espaço.

Preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, que para Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, uma vez que há uma interação e esta, por sua vez, se desenvolve no espaço escolar.

É explicativa, pois preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007). Ou seja, explica o porquê dos acontecimentos através dos resultados obtidos, que segundo Gil (2007), pode ser a continuação de outra pesquisa descritiva, visto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que ele seja suficientemente descrito e detalhado.

Observar-se-á as dificuldades de aprendizagem desses alunos, bem como, os meios utilizados pelo professor para saná-las numa ação partilhada com a escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, aprendido.

Nesse sentido, a ação docente é extremamente importante, uma vez que o educador exerce o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, construindo assim conhecimento. Logo, constitui-se em campo empírico da pesquisa, uma escola da

ambiente da sala de aula, pois para que haja adaptação e desenvolvimento do sujeito aprendiz, é preciso haver um equilíbrio entre o processo de assimilação, traduzido pela estabilidade e continuidade, enquanto que a acomodação vai ocorrer pela mudança, ou seja, o conhecimento se traduz em algo novo que foi adquirido e isso passa a fazer parte daquele que obteve êxito na aprendizagem.

E, conforme Rego (1995), a aprendizagem é transformada pelo sujeito na interação com o meio em que vive, já que:

As formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento é mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significado à realidade **aprendida**. **Pelas mediações, os sujeitos** vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico [...] e do seu grupo social. Quando **ocorre a internalização desses processos, as mediações** começam a ocorrer sem **interferência** de outras pessoas. (REGO, 1995, p. 60-61; com **grifo nosso**).

Logo, pensando a construção do conhecimento e o valor das interações para a inclusão do aluno surdo em sala de aula, compreende-se que “o conhecimento somente será de fato construído, com a socialização aos outros” (VALENTIM, 2005, p. 11), o que requer um docente bilíngue (Língua Portuguesa – LIBRAS), o qual deve capacitar o sujeito da aprendizagem a desenvolver a sua capacidade de apreensão, análise e reflexão dos conteúdos explorados no espaço escolar para a produção do discurso através da Libras.

No entanto, como parte das condições para a produção do discurso, Pêcheux (1993) traz o conceito de “formações imaginárias”, que segundo ele,

Os lugares ocupados pelos interlocutores estão representados nos **procedimentos** discursivos e essas representações (imagens) também influenciam **na ação de ensinar a aprender**: [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 1993, p. 82 com **grifo nosso**).

Contudo, os mecanismos que estabelecem limites aos discursos, foram apontados por Geraldini (1997), com base no pressuposto de Foucault (1992) de que:

Em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos

que têm por objetivo conjurar-lhe os poderes e os perigos, dominar-lhe os acontecimentos aleatórios, esquivar-lhe o peso, à temível materialidade **discursiva**. (FOUCAULT, 1979, p. 1).

Consequentemente, a materialidade discursiva a ser aplicada com os surdos em sala de aula deve ser ancorada na LIBRAS⁷, o que inclui expressões faciais, gestos, movimentos para uma maior compreensão do aluno no processo de aprender a aprender, pois a abordagem das interações nos permite observar que as relações interpessoais constituídas pela maneira como o evento conversacional se organiza pela LIBRAS aponta novas maneiras de interagir com o aluno surdo. Isso significa dizer que,

[...] outros recursos, tais como entonação, gestualidade, expressão facial etc., permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos **no discurso** se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividades e de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas, de concessões e **de um novo fazer pedagógico**. (BRAIT, 1993, p. 220-221 com **grifo nosso**).

Na verdade, quando estamos lhe dando com alunos surdos, as interações entre professor/aluno mudam, porém, não se pode dizer que seja uma razão para que a ação pedagógica não se realize, pois, nesse processo, ocorrem ajustes entre a intenção individual e o coletivo, uma vez que:

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor, **mesmo que através de gestos**. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula **de alunos ditos 'normais', mas que se aplica a alunos com surdez**. (SILVA, 2002, p. 185, com **grifo nosso**).

Vê-se, em tudo isso, que as interações ocorridas no contexto escolar são construídas no dia a dia pelas práticas circuladas em sala de aula, o que possibilita uma aprendizagem pautada na explicação e nos mecanismos discursivos vigentes, possibilitando novos estudos e pesquisas, conforme reforçado por Coll e Salé (1996), quando apontam que:

A interação professor/aluno aparece, como um desses campos privilegiados de estudo e pesquisa, nos quais, de repente, convergem contribuições ignoradas durante muito tempo e que podem dar lugar a verdadeiros saltos qualitativos na

⁷ A LIBRAS é a primeira língua como sendo a língua oficial dos surdos, configurada como L1.

compreensão do comportamento humano. [...] com vistas a elaborar uma explicação convincente e empiricamente fundamentada dos mecanismos de influência educativa **para que se possa, por fim, ‘construir conhecimento’, incluindo.** (COLL & SOLÉ, 1996, p. 297, com **grifo nosso**).

Nesse contexto, é preciso dizer que a nossa prática só terá significado, ou melhor, sentido, se passar pela coerência no ato de ensinar a aprender com igualdade, pois à medida em que alguém aprende, o processo de construção do conhecimento acontece de forma apropriada na interação (Professor – aluno surdo – aluno dito ‘normal’), e isso requer, não perder o todo, mas pensar no outro, no diferente, na diversidade, com a possibilidade de eliminar as barreiras do preconceito e das desigualdades em sala de aula.

Nessa perspectiva, é Dusset (2010) citado por Oliveira (2006) que vem nos chamar a atenção de que:

Aceitar o argumento do outro supõe-se o aceitar o outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade, é, também uma aceitação da pessoa do outro, **é incluir por excelência** (DUSSEL (2010) apud Oliveira, 2002 p. 70, com **grifo nosso**).

E incluir por excelência é uma forma de inserção em que a escola se propõe a ser modificada à acolhida do aluno incondicionalmente, proporcionando a ele uma educação de qualidade, independente de seus atributos ou necessidades pessoais em qualquer nível de ensino, pois como aponta Sasaki (1997), a inclusão, é antes de tudo:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, buscar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (p. 41) e ainda [...] um processo de construção de **uma sociedade para todos**, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida e **à educação** (SASSAKI, 1997, p. 33, **grifo nosso**).

Mas, o que significa educação para todos? O que implicaria a igualdade de oportunidade? Quais as demandas emergentes do processo de ensino e aprendizagem quando se pensa a inclusão? Como a escola deve se organizar para isso? Como ocorre a prática pedagógica na escola? Como estão sendo encaminhados os trabalhos para esses alunos dentro da realidade escolar?

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Segundo alguns sujeitos pesquisados, como a professora (Z), uma educação para todos é garantir resultados mensuráveis, não somente na alfabetização, matemática, leitura, mas habilidades essenciais para a vida dos alunos em sala de aula, pois de que adiantam as leis, se a própria base está desestruturada: a escola, os docentes, as coordenações, o governo, etc. onde, quase ninguém se envolve?

Diante dessa afirmação, Hargreaves (1998) observa:

Fazer da escola um espaço de mudança é transformá-la numa comunidade educativa de partilhas de trabalho e de cultura, com o envolvimento efetivo de todos, no processo educativo comum da inclusão. Nunca será demais estimular, de todas as formas, a participação de todos os que fazem a escola, incluindo, aí, a família e a comunidade, como recurso de incentivo e apoio ao processo de inclusão (HARGREAVES, 1998, p. 84-85).

Quanto a isso a professora (R), considera que “é necessário reorganizar os espaços escolares, que não tem estrutura, são escolas velhas, decadentes [...]. Se se quer incluir, que se inclua com dignidade, respeitando o direito do ser humano, enfim [...]. Não é dizer que vai incluir e fazer qualquer coisa. É importante incluir, contanto que os professores tenham formação voltada a essa realidade. Isso não é brincadeira” [Professora R].

Enquanto que a Professora (Q), respondendo a questão com base nos encaminhamentos dados, fala que os trabalhos encaminhados para essa realidade dentro da escola não são discutidos, os alunos são colocados em sala de aula e o professor tem que aceitar, mesmo não sabendo trabalhar com eles (as). Se não tem um auxiliar, é preciso se virar para dá conta. Pois, os alunos não tem culpa dessa realidade. Contudo, a classe docente se sente sozinha [Professora Q].

Nesse aspecto, Mantoan (2003) verifica que:

A inclusão [...] provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 32).

Corroborando com Mantoan (2003) e as colocações da Professora (Q), é importante frisar que a inclusão é uma problemática complexa e dinâmica, devendo ocorrer não como algo idealizado, mas real, intenso, acompanhando a evolução do tempo, pois a construção do conhecimento e dos saberes são essenciais à existência humana, sendo que, para isso, há a necessidade do mínimo de conforto ao aluno na sua diversidade e ao professor na sua prática docente.

É por isso que a diversidade na busca do saber a ser construído na inclusão do surdo na escola como também em outras instituições sociais, diz respeito a práticas diferentes a serem destacadas na especificidade da realidade vivencial de cada um, porque se isso vai agir sobre os seus sentidos, o aluno também pode agir sobre os fatos, adquirindo uma experiência no seu universo pessoal.

E de acordo com o professor que movimenta, orienta e organiza as atividades em sala de aula, é possível vislumbrar e conhecer o agir do aluno para aprender na relação com o outro, e assim construir novos e outros conhecimentos, o que se dá de forma em níveis diferenciados em realidades distintas da realidade, embora estejam em constante relação, por isso, interacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o processo de interação e construção do conhecimento para a inclusão da pessoa surda na escola deve nortear as ações docentes, pois a escola se constitui um espaço social e sua função permeia todo o seu desenvolvimento humano sem exclusão.

Na educação inclusiva, portanto, evidenciamos a necessidade do respeito mútuo e um comportamento educacional que resulte numa aprendizagem com foco numa escola bilíngue (Língua Portuguesa / LIBRAS) por excelência, em que o aluno dito ‘normal’ passe a aprender a LIBRAS, e o aluno surdo, a Língua Portuguesa.

Assim, recomendamos um olhar mais crítico sob o sistema educacional, de forma que as instituições repensem verdadeiramente a sua prática inclusiva para melhoria da qualidade do ensino nas escolas que hoje estão abraçando e acolhendo os alunos com deficiência auditiva, de forma que os processos de interação e construção de conhecimento

levem o aluno à uma aprendizagem significativa, considerando os objetivos propostos, a fim de que o professor, como mediador da aprendizagem, não esqueça de fazer suas intervenções no ato de ensinar a aprender.

O desafio que a interação professor/aluno e aluno/aluno surdo coloca, é que haja a integração dos mecanismos utilizados para mediar o conhecimento não somente pensando o conteúdo, mas a relação do aluno com o conteúdo apresentado e aprendido, de forma que o aluno surdo se sinta parte dos processos interativos de ensino e aprendizagem num mesmo domínio explicativo pelas LIBRAS.

Sabemos da dificuldade existente em se trabalhar com pessoas surdas em sala de aula regular, no entanto, é fundamental que o professor aprenda a desenvolver atividades com diferentes realidades num mesmo ambiente, a sala de aula, considerando a realidade de cada um, buscando atender a todos da mesma maneira, sem exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, Nádía A. Dificuldades de aprendizagem. O que são e como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRAIT, Elisabeth. “O processo interacional”, in Preti, Dino (org.) Análise de Textos Oraís. São Paulo: Projeto NURC/SP – FFLCH-USP, p.189-214, 1993.

COOL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COOL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (org). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: Michel Foucault - o que é um autor? (Coletânea de ensaios). 2. ed. Lisboa, Portugal: Vega – Passagens, 1992. _____. A ordem do discurso. Lisboa/Portugal: Relógio D'Água, 1997.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HARVEAGRES, Handy. Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura do professor na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Org.). O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, abr./jun. 2002.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (Trad. Bethânia S Mariani et al.). 2. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PIAGET, J. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

_____. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REGO, Teresa Cristina. Vygostsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: ed. Summus, 2006. SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Integração e Inclusão: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento, v.7, n.39. 1998.

_____. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, L. A. "Estruturas de Participação e Interação na sala de aula". In: DINO, P. (org.) - NURC/SP/USP Interação na fala e na escrita. Projetos Paralelos. São Paulo: Humanitas. FFLC/USP, 2002.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Revista Educação & Realidade. Porto alegre, RS: FAGED/UFRGS, V. 24, n. 2, p. 15-32. Jul-Dez/1999.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem. In: COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

VALENTIM, M. L. P. Construção do conhecimento científico. In: VALENTIM, M. L. P.(org.) Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação. São Paulo: Polis, 2005.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. Educação e desenvolvimento. In: _____. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

WERNECK, Vera Rudge. Ensaio: Avaliação política pública Educacional. Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

_____. Cultura e valor. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003