

A MOTIVAÇÃO SOCIAL NAS INTERAÇÕES ESCOLARES E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS SURDAS¹

SOCIAL MOTIVATION IN SCHOOL INTERACTIONS AND THE DEVELOPMENT OF DEAF CHILDREN

Liana Salmeron Botelho De PAULA²

Maria Cláudia Santos Lopes de OLIVEIRA³

RESUMO: o presente artigo apresenta resultados de um estudo empírico sobre o tema da motivação social em interação de surdos no contexto escolar. A motivação social representa o conjunto dos padrões de interação em que se enquadram as trocas sociais concretas, sendo os mais frequentes são a cooperação, a competição e o individualismo. Participaram do estudo 05 crianças surdas inseridas, no ano de 2001, em turnos alternados nos contextos de uma escola regular e de escola especial. Procedimentos de análise interpretativa e qualitativa foram utilizados para identificar e compreender os padrões de motivação social presentes nas interações em ambos os contextos. Na sala de aula regular, constatou-se o predomínio de regimes interativos competitivos e individualistas na relação ouvintes/surdos e cooperativos entre os surdos. Na sala de aula da escola especial, contrariamente, predominou a modelo competitivo. Em ambos os contextos, as formas de mediação exercidas pela professora foram determinantes na definição dos padrões de trocas sociais. Esses resultados constituem indicadores para a compreensão em contexto da dinâmica da inclusão educacional dos portadores de surdez severa.

PALAVRAS-CHAVE: motivação social; educação de surdos; educação inclusiva.

ABSTRACT: social inclusion and quality in education represent main focus of interest in educational research nowadays. It's fundamental that studies on that are implemented. Social motivation represents the set of patterns of interaction that defines concrete social transactions, being cooperation, competition and individualism the most frequent patterns. This work presents the results of an empirical study about social motivation among deaf children that were simultaneously exposed to the environment of special and regular education. Techniques of qualitative and interpretative analysis were adopted to identify and comprehend patterns of social motivation expressed in the interactive turns developed in both contexts. Within regular school, competitive social patterns dominated in deaf/hearing children interaction while cooperative ones prevailed among deaf children in-between social changes. In special school, differently, competitive patterns had high frequency. In both contexts, the quality of mediating tools used by teachers was defined by the patterns of social interaction prevalent. Such results are important data to be considered in order to improve the comprehension of the dynamics of educational inclusion of deaf children.

KEYWORDS: social motivation; education of deaf children; inclusive education.

Ao ingressar na escola, as crianças são apresentadas a uma rede de significados e a um mundo de relações interpessoais diferentes da família, enfrentando o desafio de apropriar-se desse mundo e nele conquistar espaço como sujeitos ativos e engajados na construção desse mesmo universo social (VALSINER, 1998).

¹ Esse artigo é parte da dissertação de Mestrado intitulada "*Ouvindo os sinais. Desenvolvimento e interação de crianças surdas inseridas na escola regular e na escola especial*", apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Brasília (Brasília/DF), em 2003. Este trabalho contou com o apoio financeiro do CNPq, processo 130366/2001.

² Mestre em Psicologia. Psicóloga no Centro de Ensino Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL-LP- Brasília/DF). e-mail: lisalmeron@hotmail.com

³ Mestre em Psicologia. Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta 2 do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Membro do Laboratório de Microgênese das Interações Sociais da Universidade de Brasília (Brasília/DF)

O contexto escolar é, para a criança surda, especialmente importante por promover seu desenvolvimento nos planos lingüístico, pessoal, emocional, cognitivo e social. Sendo aproximadamente 90% dos alunos surdos, filhos de pais ouvintes e, possivelmente, não encontrando, em suas relações familiares, condições propícias ao desenvolvimento global, a qualidade das interações estabelecidas nas escolas é crucial para garantir seu desenvolvimento (MARCHESI, 1995).

A educação promove o desenvolvimento integral da criança, inclusive a educação de sua personalidade:

O processo de educação é muitas vezes confundido com o ensino, reduzindo-se à transmissão de conhecimentos. (...) No processo de educação, junto ao aperfeiçoamento de planos e programas pedagógicos, de outros elementos do processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem da criança, é necessário efetivar os caminhos para o desenvolvimento da personalidade da criança. É preciso estimular sua iniciativa, sua persistência, sua capacidade de polemizar, sua autoconfiança e várias outras funções psicológicas da personalidade, que tem um significado essencial na forma através da qual a criança utiliza seus próprios conhecimentos. (GONZALEZ REY & MARTINEZ, 1989, p. 103)

Pouco, ainda, se tem explorado o tema da inclusão escolar das crianças surdas em classes de ensino regular. Tampouco se tem promovido o acompanhamento sistemático dos processos de aprendizagem de crianças surdas em diferentes contextos de assistência educacional (classes especiais, classes regulares, salas de recursos, etc).

No presente artigo, apresentamos um estudo envolvendo cinco crianças surdas, com o interesse de compreender suas formas de participação nas interações lúdicas e de construção de conhecimentos, estabelecidas nos contextos educacionais da escola regular e da escola especial, apreendendo o impacto de cada um desses contextos no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem das crianças.

SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A deficiência tem sido sistematicamente conceituada como fenômeno individual, identificado com algum atributo portado pela pessoa, que a torna incapaz de realizar função ou atividade com desempenho compatível com a média dos membros de dada sociedade. Entretanto, autores como Mercer, já em 1973, definem as deficiências a partir do papel social desempenhado pelas pessoas. Para este autor, o termo deficiente refere-se ao status social adquirido por pessoas, que não desempenham funções sociais compatíveis com as dos demais indivíduos.

A surdez é uma deficiência sensorial caracterizada pela perda ou alteração da função auditiva, sendo seu sintoma mais comum uma reação anormal aos estímulos auditivos (MARCHESI, 1995). A função auditiva é a que estabelece a ponte entre o sistema nervoso e a dimensão sonora do mundo exterior. A cultura, os códigos sociais e os afetos se transmitem em grande parte por meio da fala. As modificações e déficits na função auditiva alteram a percepção e a reconstrução mental da realidade externa

e interna pela criança, uma vez que a linguagem e o pensamento verbal são necessariamente alterados (LAFON, 1989).

Os principais fatores a serem considerados nas classificações de deficiências auditivas são: o grau de deficiência, sua causa e sua origem física (localização). Tais aspectos, aliados à idade em que a perda da audição ocorreu, influenciarão na qualidade da aquisição da linguagem, no tipo de atendimento que o indivíduo demandará, bem como nos eventuais déficits associados ao desenvolvimento intelectual (MARCHESI, 1995).

Segundo a Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978 que estabelece a classificação da deficiência auditiva no Brasil, são caracterizados como portadores⁴ de surdez leve os indivíduos que apresentam déficit auditivo de até 40 decibéis, algo que os impede de perceber, com clareza, todos os fonemas de uma palavra, mas não de adquirir a linguagem verbal. Os indivíduos com déficit auditivo situado entre 40 e 70 decibéis apresentam surdez média ou moderada, dificultando a percepção da palavra e podendo apresentar atraso de linguagem, além da compreensão verbal passar a depender diretamente da aptidão visual. O portador de surdez severa apresenta perda auditiva entre 70 e 90 decibéis, sendo capaz de identificar apenas ruídos familiares, e, podendo chegar aos 4 ou 5 anos de idade sem falar. A surdez profunda é caracterizada por uma perda auditiva superior a 90 decibéis. Neste caso, o desenvolvimento da linguagem torna-se complexo, longo e dependente de condições específicas de estimulação.

Seguindo-se as orientações da secretaria de Ensino Especial-SEESP do Ministério da Educação-MEC (MEC/SEESP, 1995), os portadores de surdez leve devem freqüentar o ensino regular e costumam não apresentar dificuldades nas classes comuns. Um educando com surdez moderada e que iniciar seu aprendizado na estimulação precoce, pode prosseguir seus estudos no ensino regular, entre alunos ouvintes, desde que faça uso de prótese individual (aparelho retroauricular) e que receba acompanhamento especializado, visando à estimulação auditiva e ao treinamento rítmico e fonoarticulatório.

Para os portadores de surdez severa e profunda, a SEESP recomenda que ingressem em um programa de estimulação precoce, devendo ser encaminhados para uma classe ou escola especial, a fim de que adquiram compreensão e expressão da linguagem oral e escrita. Completando o processo de alfabetização, poderão ser considerados aptos a freqüentar uma classe comum.

Entre os portadores de surdez profunda, o alcance do atendimento está diretamente relacionado à idade a partir da qual receberam estimulação precoce, à participação familiar no processo e à resposta deles ao processo educativo. Deve-se ressaltar, todavia, o fato de que a surdez profunda não se restringe a um diagnóstico médico, tratando-se de um fenômeno cultural, em que modelos e problemas sociais,

⁴ O termo portadores de surdez é utilizado em publicações oficiais, como: a Portaria Interministerial e outros documentos da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC).

lingüísticos e intelectuais estão relacionados (SCHLESINGER E MEDOW, apud MARCHESI, 1995).

A FUNÇÃO LINGÜÍSTICA NA SURDEZ

A linguagem, tanto verbal como em outras formas de expressão, permanece como o principal instrumento de transmissão de conceitos e afetos, além de fornecer elementos que possibilitam estruturar e organizar os novos conhecimentos e as crenças culturais.

O acesso à linguagem faculta aos indivíduos lidarem com o ausente, capacitando-os a abstrair, generalizar e comunicar-se. Segundo Vygotsky (1989), através dos sistemas simbólicos, os quais organizam os signos em estruturas complexas hierarquicamente organizadas, os indivíduos expressam e sistematizam seus pensamentos. Assim, a aquisição de sistemas simbólicos constitui um marco no desenvolvimento humano.

Os indivíduos utilizam linguagem sob dois processos: o verbal e o não-verbal. Os processos verbais dizem respeito à linguagem falada e os processos não-verbais, à faculdade de constituir uma língua, ou seja, de produzir seqüências comunicativas alternativas que transmitam significados.

A surdez congênita pré-lingüística costuma afetar o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais (SACKS, 1998). Nessas formas de surdez, a aquisição da linguagem significa desenvolver o segundo sistema, o da língua de sinais, desde que o primeiro sistema encontra-se seriamente prejudicado (QUADROS, 1997; SACKS, 1998).

Verifica-se que as crianças surdas procuram desenvolver alguma forma de linguagem sinalizada, mesmo não sendo expostas a nenhuma língua de sinais formal. Costumam aprimorar espontaneamente um sistema de gesticulação manual que, com freqüência, tem semelhanças com o de comunidades de surdos com as quais nunca mantiveram contato.

EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SURDOS

O primeiro momento do que se conhece como educação especial é caracterizado pelo chamado modelo médico ou clínico, em que o aluno é considerado tal como um paciente que precisa ser tratado, reabilitado, a fim de que possa se ajustar à sociedade como ela é (SASSAKI, 1997). Tal abordagem da pessoa portadora de necessidades especiais contribuiu ativamente com o desenvolvimento da resistência da sociedade em mudar suas atitudes, hierarquizando as diferenças interpessoais e dificultando o processo de inclusão dos deficientes. Fez também perdurar a baixa escolaridade e o alto índice de analfabetismo entre os portadores de deficiências. Uma vez que se assume a tarefa de educar, embora numa perspectiva que tem como Ênfase a deficiência, limitam-se os objetivos pedagógicos em função das

impossibilidades naturais, ao invés de se focalizar as potencialidades passíveis de desenvolvimento por meio do próprio processo educativo.

Num segundo momento, surgiu a visão antropológica da deficiência. Diferentemente da primeira, esta perspectiva considera que o sistema educacional deve intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com características que os colocam em desvantagem física, cognitiva ou social. Para isso, é necessário que métodos de ensino mais centrados nos processos de aprendizagem, e não nos limites dados pela deficiência, sejam desenvolvidos. Nesta perspectiva, a deficiência é tomada como diferença construída historicamente e geradora de identidades múltiplas e multifacetadas (MARCHESI, 1995).

Com a consolidação desta visão acerca da deficiência, um novo entendimento das relações entre as pessoas pode ser adotado. Surgem novas formas de inserção do portador de necessidades educacionais especiais (PNEE) no ensino regular, fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam, como fim último, a eliminação de toda e qualquer forma de estigma (MANTOAN, 1995). Fala-se em integração do PNEE, tendo-se como objetivo oferecer um ambiente que supere as barreiras ao desenvolvimento e à aprendizagem. Neste modelo, porém, configura-se uma forma condicional de inserção, em que depende mais do aluno que de qualquer um criar condições para sua própria adaptação à escola. O sistema escolar não se reconhece na obrigação de modificar-se para comportar o deficiente em suas necessidades específicas. Assim, a despeito das mudanças, grande parte dos PNEE permanece fora do ensino regular. Só consegue integrar-se ao sistema os que não representam um desafio às competências ali constituídas historicamente.

A forma mais radical de inserção social e educacional é expressa na inclusão, que tem como meta primordial não deixar ninguém fora do ensino desde o começo da vida escolar (MANTOAN, 1995). O modelo inclusivo propõe uma educação integrada à comunidade. Trata-se de processo pelo qual a sociedade busca se transformar radicalmente, uma reforma social com o fim de criar em todos os contextos, sistemas de redes capazes de acolher, integrar e promover o pleno desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais. O objetivo principal da educação inclusiva, por sua vez, é o de promover a educação para todos, através do desenvolvimento de uma pedagogia centrada na pessoa, levando em conta as diferenças e, principalmente, as potencialidades individuais.

A concepção de educação inclusiva expressa o que Vygotsky (1989) difunde sobre a abordagem da deficiência: que ela deve ser entendida como uma dificuldade social; que a educação de uma criança surda não difere daquela de uma ouvinte, apenas segue caminhos distintos, uma vez que "os princípios e mecanismos psicológicos da educação são os mesmos, em ambos os casos" (VYGOTSKY, 1989; p. 191). Então, a deficiência não constitui a falta de algo, nem uma impossibilidade, mas uma força motivadora agindo através do mecanismo da compensação, processo no qual o organismo tem o potencial de se ajustar para compensar a desvantagem.

Em relação à educação dos surdos, o compromisso social de promover a educação para todos estará refletido também na escolha da metodologia ou filosofia educacional a ser adotada, segundo o entendimento sobre a surdez e a ênfase dada à língua de sinais e à língua oral no processo educacional. Temos assim, as abordagens educacionais oralista, bilíngüista e a chamada comunicação total.

O Oralismo tem como objetivo o desenvolvimento da fonação, a despeito do déficit da audição (COUTO, 1988). Promove-se o desenvolvimento de habilidades de observação, concentração e imitação de movimentos labiais e expressão facial como o intuito de propiciar a produção de respostas verbais, bem como o treinamento auditivo da fala e da discriminação visual para a leitura labial.

Sendo um dos mais antigos métodos sistemáticos de educação de surdos, que permaneceu hegemônico por muitas décadas, o oralismo é hoje objeto de densas controvérsias (GÓES, 1996). Por um lado, a oralização bem sucedida pode contribuir significativamente para a inserção social do surdo em variados contextos, desde que a surdez tende a ter seu impacto subtraído pelos ganhos em relação às trocas sociais. Por outro, há evidências de que o oralismo seja um método árduo de aprendizagem, que exige baixa correlação educador/alunos, e ao qual muitos surdos severos não se adaptam, apresentando uma resposta ao treinamento abaixo da expectativa (SACKS, 1998; BEHARES, 1987; SKLIAR, 1997).

Após décadas de trabalhos educacionais com pouco resultado entre muitos surdos e, dada a maior divulgação de estudos sobre a importância cognitiva da língua de sinais, passou a haver clara disposição de mudança no enfoque educacional hegemônico.

Surge, então, uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas, a que se referiu como a Comunicação Total (CICCONE, 1990). A comunicação total mantém como objetivo principal a construção da capacidade de oralização. O que varia são os meios dados à criança para atingir esse fim: a linguagem oral, o alfabeto digital e outros códigos e técnicas de comunicação são apresentados em paralelo, como métodos complementares para que se chegue à fala.

As principais críticas à comunicação total residem na multiplicidade de estratégias comunicativas a serem dominadas pelo educador e a dificuldade de sistematização da aprendizagem por meio de métodos tão plurais, que propiciam a emergência de formas comunicativas idiossincráticas, pouco efetivas no contexto social mais amplo.

Tendo em conta os limites da Comunicação Total, mas preservando o espírito do respeito à diferença surge, na década de 80, o Bilingüismo. Tal metodologia é conceituada como a prática alternada e complementar de duas línguas e considera "que uma língua de sinais e uma língua oral são idiomas autônomos, embora equivalentes no que diz respeito a um mesmo nível de importância" (CICCONE, 1990; p. 6). A comunicação por sinais é entendida como a língua natural da pessoa surda, e

a oral, como sua segunda língua. No Bilingüismo, o objetivo será o de buscar a competência e o bom desempenho do aluno surdo em ambas, beneficiando seu desenvolvimento global.

A prática da educação bilíngüe deve vir a se fortalecer com a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua formal, o que vai demandar a apropriação dessa língua por educadores e operadores sociais que lidam com surdos. Entretanto, a implementação de uma abordagem bilíngüe é complexa, envolvendo dois momentos educacionais igualmente relevantes: a fase de transição e a da implantação propriamente dita. Um dos projetos educacionais que avança nessa direção é o desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulado "Surdez e Bilingüismo: leitura e mundo e mundo da leitura" (INES, 1996).

As mudanças nas filosofias educacionais presentes na educação de surdos evidenciam a reflexão, adensada em certos momentos históricos, sobre o papel da educação no desenvolvimento integral do portador de deficiência auditiva.

Contra a visão estigmatizada, e muito difundida, acerca dos surdos, que os caracteriza como anti-sociais, dotados de pouca motivação para as trocas sociais, identifica-se na atualidade a disseminação de perspectivas que contribuem para ultrapassar esses estereótipos historicamente constituídos. Estudos no campo da Psicologia e da Educação têm colaborado para a melhor compreensão das interações e jogos sociais envolvendo pessoas surdas e levado ao aprimoramento de práticas educacionais que lhes reservam papel mais ativo e criativo.

Um dos temas relevantes é o da motivação social, focos de investigações na perspectiva sócio-histórica, o qual tem o potencial de vir a contribuir com interpretações mais apropriadas acerca do papel dos diferentes contextos educacionais na promoção do desenvolvimento da criança surda. A perspectiva teórico-metodológica sociocultural construtivista vem sendo desenvolvida por Branco & Valsiner (1997, 1999) e que tem servido como referencial para um conjunto de pesquisas desenvolvidas no LABMIS (IP/UnB), entre as quais estudos no campo da educação inclusiva.

MOTIVAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

A contribuição da psicologia clássica via perspectivas sócio-interacionistas como Piaget e Vygotsky são de extrema relevância, especialmente, no que se refere ao estudos dos processos desenvolvimentais dos portadores de necessidades especiais. Vygotsky, em seu Tratado de Defectologia (1989), fornece novos caminhos à compreensão do desenvolvimento dos surdos e à construção de metodologias para a educação de surdos. No Brasil, as idéias de Vygotsky são aprofundadas por vários grupos. Entre eles, destacamos a perspectiva sócio-cultural construtivista que expressa contribuições e influências de teóricos como James Mark Baldwin, Jean Piaget, Willian Stern e Lev Vygotsky, entre outros.

A perspectiva sócio-cultural construtivista retrata um modelo de compreensão do desenvolvimento humano em contexto, que o concebe como fenômeno construído em contextos culturais históricos e determinados (BRANCO & VALSINER, 1997). O desenvolvimento humano é compreendido como processual e estruturado como sistema aberto e relativamente indeterminado, ocorrendo em primeira instância no plano social.

Branco (1998) ressalta que o desenvolvimento pessoal se dá por meio da relação dialética, de simultânea dependência e autonomia entre sujeito e sociedade.

A cultura é também um importante elemento na análise. A cultura é reconstruída intersubjetivamente na negociação de significados sociais, que se expressam nas crenças, valores, tradições e idéias de um grupo. Nesse modelo bidirecional de desenvolvimento, a internalização (VYGOTSKY, 1984) e a canalização cultural (BRANCO & VALSINER, 1997) são duas faces da mesma moeda: a canalização cultural é o processo de organização e seleção de significados e elementos da cultura a serem transmitidos entre gerações, enquanto a internalização (VYGOTSKY, 1989; VALSINER, 1998) remete ao processo de apropriação ativa e criativa de conteúdos culturalmente canalizados pelos sujeitos concretos.

A perspectiva em foco traz elementos importantes à reflexão sobre a educação e o desenvolvimento dos surdos. Ela permite pensar que o limite constituído pela perda auditiva não retira do surdo a capacidade de internalizar e reconstruir internamente a realidade. Isso é almejado, de um lado, pelo acesso a meios alternativos de codificação do real - como é o caso das línguas de sinais - e de outro, pela qualidade das trocas sociais em que o surdo se insere. O estudo da motivação social explora essa segunda dimensão da questão.

A motivação social representa o conjunto dos padrões de interação em que se enquadram as trocas sociais concretas protagonizadas pelos sujeitos. Expressa crenças e valores culturalmente disseminados e, ao mesmo tempo, características particulares dos atores sociais. Nas interações humanas, os padrões motivacionais mais freqüentes são a cooperação, a competição e o individualismo.

Na abordagem em foco, cooperação e competição não são concebidos como construtos de natureza antagônica, mas complementar, resultante de uma dinâmica interativa contínua no tempo. Cada evento é gerado a partir de estados motivacionais específicos dos sujeitos em interação, em que as orientações para objetivos individuais são coordenadas (BRANCO, 2001). Assim, a cooperação expressa a convergência entre as orientações para objetivos, quando as metas dos sujeitos são compatíveis entre si, e suas ações progressivamente coordenadas em direção a um mesmo fim. Por outro lado, na competição predomina a divergência, à medida que as orientações pessoais dos indivíduos seguem direções contrárias, tornando-se incompatíveis ou excludentes (SALOMÃO, 2001). O individualismo é a disposição psicológica que privilegia a perspectiva do próprio indivíduo, dando menor foco às repercussões e aos significados que tal disposição pode produzir no outro e no contexto social (SALOMÃO, 2001).

A negociação de perspectivas é uma estratégia sempre necessária, especialmente quando surgem impasses entre os padrões interativos, em que se torna central na construção de interações convergentes.

No contexto escolar, em especial, as interações estão submetidas a processos extrínsecos de organização de objetivos. Métodos de ensino, conteúdos, regras institucionais e estruturas de participação hierárquicas, que mediam a dinâmica interacional, superpondo-se às características individuais de professores e alunos (BRANCO & METTEL, 1995). Espera-se do professor que possibilite entre todos trocas sociais não-hierárquicas, favorecendo a colaboração e a compreensão. Isso é possível por meio da proposição de situações dialógicas e produtivas, em que as interações sejam fruto do movimento interpsicológico e intrapsicológico, engendrado através de objetivos negociados, da comparação de idéias, da busca de soluções compartilhadas. Nesse contexto, prevalece a competição saudável e a cooperação.

Tendo-se em conta as crianças surdas severas, cujo potencial de desenvolvimento e aprendizagem está qualitativamente condicionado pela privação de input auditivo, o caráter das trocas sociais e afetivas estabelecidas nos contextos educacionais tem implicação direta sobre seu desenvolvimento.

INVESTIGANDO MOTIVAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

O estudo foi realizado de agosto a novembro de 2001. A coleta de dados deu-se em sessão de observação sistemática no contexto da Escola Regular e da Escola Especial, sendo que na segunda foi possibilitada a vídeo-gravação das sessões. Participaram do estudo 03 meninas e 02 meninos portadores de surdez severa e pré-lingüística, fazendo uso de prótese bilateral que, à época do estudo freqüentavam ambos os contextos, em turnos alternados. Na classe especial freqüentavam apenas os 05 participantes; na outra classe freqüentavam, ainda, 12 crianças ouvintes, sendo 07 do sexo feminino e 05 do sexo masculino que participaram igualmente da coleta, bem como as professoras, aqui denominadas PR (professora da escola regular) e PE (da escola especial). As crianças tinham idade média de 10,5 anos e freqüentavam pelo primeiro ano uma classe regular inclusiva⁵, vindas da mesma classe e escola especial. PR lecionava pela primeira vez em classe inclusiva de surdos, não tendo recebido qualquer treinamento. PE tinha longa experiência em educação de surdos em séries iniciais.

Os dados foram transcritos e assentados num protocolo de registro constando dos seguintes itens: descrição do contexto de observação; participantes presentes; detalhamento das seqüências interativas desenvolvidas na sessão; duração; comentários à sessão, apontando as seqüências mais significativas ali ocorridas, face aos objetivos do estudo.

⁵ De acordo com a política da SEE/DF uma classe inclusiva se refere à presença simultânea de mais de um aluno com necessidade especial em uma mesma classe regular.

As análises principais incidiram sobre 15 episódios interativos, selecionados entre as seqüências mais significativas quanto à incidência de padrões e eventos de motivação social, identificadas nas 13 sessões de observação naturalista das duas escolas investigadas. Procedeu-se à análise qualitativa e interpretativa dos episódios, buscando-se evidenciar o caráter e a dinâmica de funcionamento dos processos interativos quanto à cooperação, competição e individualismo.

Os resultados demonstram que as duas salas de aula investigadas, dadas as diferenças em suas composições (quanto ao número de alunos, à formação e características pedagógicas dos docentes e características institucionais da escola), constituem sistemas sociais e contextos desenvolvimentais distintos. Entre todos os fatores, destaca-se: (a) o importante papel representado pelas características pessoais e profissionais das professoras na definição das pautas de interação social em cada contexto, com impacto direto sobre a motivação social das crianças; (b) o destaque às especificidades da interação das crianças surdas entre si nos dois contextos investigados.

Assim, na *classe especial*, PE tendeu a centrar em torno de si o eixo do trabalho pedagógico, estimulando atividades individuais e inibindo a comunicação e as trocas entre as crianças. Isso, aliado às exigências pedagógicas do oralismo - que evocam uma atuação docente face-a-face, na qual a professora se alterna em diádes com cada criança - teve como resultado um quadro propício ao estabelecimento de um padrão interativo assimétrico e hierárquico, derivando em episódios de competição entre as crianças. Isso é ilustrado nas seguintes passagens⁶:

PE orienta os alunos a fecharem o caderno para melhor atender à atividade desenvolvida no quadro de giz.

Ma3 chama atenção de PE para olhar o caderno de Ma1, que ainda não foi fechado.

Ma1 diz que sabe que é para fechar e que já vai fazê-lo.

PE pede um exemplo de substantivo e todos dão como exemplo " Brasília", em sinais.

Então, PE pergunta em qual coluna (a dos substantivos próprios ou comuns) deve ser colocado o exemplo e Ma1 responde: próprio (falando).

PE chama a atenção de Ma3, Mo4 e Mo5 dizendo que só tem uma aluna (Ma1) trabalhando e que eles só estão de papo (conversando entre si).

Ma3 não consegue escrever Planaltina e PE ajuda, soletrando (em sinais).

Ma3 escreve com letra minúscula e PE pergunta aos alunos se está correto.

Mo5 e Ma1 respondem que não.

Ma3 não identifica o que está errado e apaga o início das palavras.

PE fala para ela olhar para os colegas, que estão sinalizando que a palavra deve ser escrita com letra maiúscula.

Ma3 se volta para o quadro, mas, em seguida olha para Ma1 e lhe "dá língua", com raiva.

⁶ As crianças surdas observadas foram nomeadas Ma1, Ma2, Ma3, quando meninas e Mo4 e Mo5, quando meninos.

Na linha 3, o comentário de Ma3 a respeito do comportamento inadequado de Ma1 (manter o caderno aberto) expressa uma tendência divergente na ação de Ma3 e Ma1, além de manifestar, segundo se observou também em outras sessões, o desconforto da segunda quanto ao lugar de destaque conferido por PE À Ma1, na dinâmica da classe. Na seqüência, Ma1 acerta a pergunta dirigida ao grupo por PE e ainda tenta auxiliar Ma3 em suas dificuldades, mas recebe como reação uma careta. O padrão interativo cooperativo proposto por Ma1 É rejeitado por Ma3 que, orientada pela crença de que Ma1 não É digna de parceria, contribui para instaurar um padrão relacional competitivo.

PE pede que as crianças narrem a peça de teatro que assistiram na escola regular, pela manhã.

Ma1, Ma3 e Mo5 se propõem a encená-la e Ma3 busca ativamente orientar os demais na seqüência da narrativa.

[...] Ma1 diz que sabe e viu a peça.

Ma3 conta para Ma1 e Ma2 uma seqüência da peça e define o que eles devem fazer.

Ma1 encena e Ma3 reprova sua atuação, fazendo sinal de negativo com a cabeça.

Ma1 ignora e continua.

Ma3 olha para Mo5, como se buscasse auxílio para lembrar a seqüência da história.

Ela lembra e continua a apresentar.[...]

Ma3 orienta as cenas a serem representadas, encenando seu início e seu fim.

Ma3 esquece seu próprio papel e pergunta a Mo5, que responde explicando o que deve ser feito.

Ma3 passa, então, a orientar Ma1 e Ma2 sobre o que devem fazer.

Ma1 discorda da visão de Ma3 e tenta explicar o que está acontecendo na peça.

Ma3 rejeita sua explicação e a chama de "boba", terminando a encenação.

Ma1 vinha ensaiando a liderança da atividade, ao narrar a peça teatral, o que entra em conflito com objetivo semelhante, por parte de Ma3. Ma3 resiste em aderir aos significados propostos pela primeira, e não aceita que ela conduza a ação dos demais na dramatização. Parece que ambas têm dificuldade em recuperar na encenação presente a seqüência narrativa original, talvez em face das dificuldades de comunicação surdo-falante (a apresentação original foi oral), gerando uma apreensão fragmentária e entrecortada. Elas mantêm um padrão relacional competitivo até o fim da seqüência, encerrada por Ma3 quando xinga a colega de "boba".

Entretanto, em que pese o fato desse contexto educacional desestimular as interações de crianças, identifica-se uma série de passagens em que não apenas interações ocorreram, como a mediação das crianças com maior competência acadêmica possibilitou a formação de zonas de desenvolvimento proximal, por meio das quais a aprendizagem dos menos competentes para as tarefas escolares pode se estabelecer. Isso pode ser percebido a seguir:

Na aula de matemática, PE escreve no quadro de giz um problema matemático semelhante ao que havia sido trabalhado no dia anterior.

Mo4 pede ajuda a PE para resolvê-lo. Mo5, que está próximo de PE, sinaliza que 'não é o que ele está pensando'.

PE faz perguntas sobre a resolução do problema a Mo4, mas É Mo5 quem responde.

Mo4 não consegue interpretar o problema e Pe aponta em seu caderno o outro que ele havia resolvido corretamente. PE não deixa que Mo5 veja o caderno do colega e diz que o outro sabe fazer sozinho.

Mo4 dá de ombros, com indiferença e resignação e vai sentar-se.

Ma3, que observa a cena sentada ao lado de Mo4, sinaliza ao colega que ele sabe efetuar o problema, já que o exercício é semelhante ao que foi resolvido no dia anterior.

Instantes depois, Mo4 sinaliza que conseguiu chegar à solução.

Nesse episódio da escola especial, Mo4 – que naquele momento é o menos autônomo face à tarefa - encontra em Mo5 e Ma3 parceiros privilegiados que atuam favoravelmente na mediação da resolução da atividade matemática. De formas originalmente diferenciadas, Ma3 e Mo5 compatibilizam seus objetivos e convergem suas ações ao objetivo de colaborar com Mo4, que termina sendo bem sucedido na resolução do problema.

Na *classe regular*, o principal fator norteador dos padrões hegemônicos de troca em que as crianças surdas se inseriram foi a clara inexperiência da professora em educação de surdos. Somado ao desconhecimento acerca das estratégias de comunicação em sinais, tudo contribuiu para que se erguesse uma barreira imaginária entre as crianças e ela, barreira essa que passou também a envolver, paulatinamente, as crianças ouvintes. Os colegas de classe desenvolveram franca resistência aos surdos, a ponto de se consolidar na turma dois times adversários: os assim referidos "DA's" (deficientes auditivos) e o restante do grupo. A questão da cisão da turma em dois grupos, problema aparentemente não enfrentado pela professora em suas ações, resultou no predomínio de regimes interativos competitivos e individualistas intergrupos (ouvintes e surdos), ao passo que fortaleceu as pautas cooperativas intragrupo de surdos. Vejamos as seguintes seqüências interativas:

Na aula de artes, as crianças confeccionam um anjinho de Natal e formam grupos para compartilhar o material.

Um grupo de meninas ouvintes senta no chão e os alunos surdos também, enquanto os demais sentam às carteiras. As meninas ouvintes fazem um círculo fechado e as crianças surdas, outro, lado a lado. PR manda os dois grupos se unirem. As crianças abrem o círculo mas em seguida voltam a fechar dois círculos espontaneamente. PR volta a pedir que eles se misturem. PR desiste de tentar uni-los.

Na mesma aula, PR propõe a confecção de uma árvore de natal de papel.

Um aluno ouvinte pede emprestada a tesoura que Mo4 está usando. Antes mesmo que ele responda, outro colega diz: "os DAs não vão te emprestarnada. Mo efetivamente não lhe empresta a tesoura.

Nesse episódio da escola regular, a surdez parece se converter em marca que identifica os sujeitos, servindo como referência negativa ("os DA's" hierarquicamente inferiores, na fala do aluno ouvinte). A criança ouvinte tece uma generalização, ao dizer "os da's" no lugar de referir-se ao sujeito particular, o que confere força muito maior à afirmativa. Chama a atenção, em ambas as seqüências, a produção social da exclusão que aí se opera, passando a contar com a cumplicidade das crianças. O espaço da sala de aula, onde as interações, caso orientadas pela Ética e pelo respeito à diversidade, condicionariam a inclusão, atuam na reprodução da exclusão.

A exceção a esse quadro de cisão entre grupos ocorreu quando os surdos puderam assumir a condução das pautas de atividade, o que se deu com mais freqüência em atividades de cunho lúdico, marcadas pela flexibilização das estratégias interativas. Nessas atividades ocorreram episódios regidos pela cooperação e negociação das orientações para objetivos:

A professora apresenta a atividade do telefone de latinha. Mo4 levanta-se para ensaiar a brincadeira, pegando um terminal do telefone.

Atenta, a professora pede a um colega ouvinte para ficar na outra ponta do barbante, o que É endossado por Mo4 por meio de gestos.

Mo4 faz sons de imitação à fala humana enquanto o colega ouvinte, na outraponta, fala frases típicas da comunicação telefônica.

Quando este percebe a sonorização assignificante de Mo4, altera sua fala e entra no padrão comunicativo sugerido por ela, passando a fazer sons semelhantes aos de Mo4.

De forma descontraída, imitando a entonação de uma conversa telefônica, os dois brincam, como se conversassem em outra língua compartilhada apenas pelos dois.

Mo4 oraliza e gesticula de modo coerente com uma conversa telefônica, imitando sons sem significado aparente, em nossa língua. Todavia, o colega ouvinte busca retirar significação daqueles sons e iniciando um diálogo em língua oral. Mas como não obtém uma resposta adequada de Mo4, ajusta-se, mudando o código e utilizando agora sons próximos daqueles emitidos pelo colega surdo. Pode-se perceber claramente nessa passagem um turno de negociação, que culmina na cooperação entre participantes visando à continuidade da atividade no tempo.

CONCLUSÃO

Os dados do último senso apontam a presença de 58 mil pessoas surdas no DF. A recente promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Libras (Língua Brasileira de Sinais) somada à crescente socialização da cultura inclusiva proposta pela Declaração de Salamanca, de 1994, tem contribuído para consolidar a ideologia da educação para todos, imprimindo uma tendência claramente inclusiva na atenção educacional aos PNEE. No que tange aos surdos, entretanto, sabe-se que a própria Declaração de Salamanca estabeleceu uma exceção à proposta de inclusão educacional irrestrita. Considerando as necessidades particulares

de comunicação do aluno surdo e do surdo-cego, a declaração admite que a "educação pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares" (artigo 19). Como integrar num mesmo contexto educacional as vantagens que cada sistema oferece à educação de surdos é um desafio a ser enfrentado com o apoio da pesquisa no campo.

Quanto à motivação social, não se pode compreender seu papel na definição dos padrões interativos dominantes nas relações intersubjetivas concretas, sem considerar os contextos sociais e institucionais onde elas se constroem.

A classe regular investigada expressa as condições em que o sistema público tem buscado viabilizar a educação inclusiva: sem adaptação pedagógica, adequação física e capacitação profissional fundamentadas. Quando a inclusão educacional se dá de forma pouco planejada, acompanhada e avaliada, pode contribuir para engendrar novos ciclos de exclusão.

No caso da classe especial em análise, apesar das interações de natureza competitiva motivadas, principalmente, pela disputa da atenção e do reconhecimento pela professora (PE), nesse contexto a qualidade das interações parece superior, onde padrões relacionais convergentes foram desenvolvidos e amizades construídas, promovendo um padrão cooperativo e de identificação mútua que atua no estabelecimento de vínculos afetivos mais intensos (SKLIAR, 1997).

Coerente com o estudo de Branco e Mettel (1995), os professores foram atores com papel determinante na construção dos padrões motivacionais. Ao mesmo tempo, as crianças evidenciaram ampla capacidade de transpor barreiras lingüísticas, negociando formas inusitadas de interação, além de flexibilizar suas orientações para objetivos, criando situações dialógicas interessantes (BRANCO, 2001). Assim, é possível pensar que a busca ativa de inserção em contextos sociais adversos atua como mola propulsora do desenvolvimento humano. Apesar das dificuldades sociais a serem ultrapassadas pelas crianças surdas na conquista da inclusão, elas parecem buscar ativamente seu espaço no ambiente social, seja tomando a iniciativa nas pautas interativas, quer seja pela flexibilização de suas estratégias interacionais, recorrendo ora a padrões competitivos, ora a padrões cooperativos. Nisso pode ter contribuído a orientação oralista que marca a instituição educacional em que estão inseridas, que busca fornecer à criança surda estratégias sociais adequadas às trocas com o mundo falante. Por outro lado, as seqüências apresentadas evidenciam que a visão naturalista e determinista da deficiência, cristalizada nas perspectivas mais tradicionais da educação especial, está inscrita na prática das duas professoras, e por extensão, das suas respectivas classes.

Nem um, nem outro, contexto educacional dá evidências de dispor de plenos meios para garantir o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças. Dessa forma, para o grupo de crianças em análise, a construção de uma relação de complementaridade entre escola especial e escola regular se revelou como sendo de fundamental relevância na promoção do desenvolvimento, de modo que os limites de uma foram compensados na outra.

REFERÊNCIAS

- BEHARES, L. E. Que es uns seña? Trabajo presentado en e primer encuentro de educadores sordos. Ministerio de Educación, Venezuela, 1987.
- BRANCO, A.U.; VALSINER, J. Changing Methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. In: *Psychology and development societies*, 9 (1): p. 35-64, 1997.
- BRANCO, A.U. ; METTEL, T. O processo de canalização cultural nas interações criança-criança na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (1):13-22, 1995.
- BRANCO, A.U. Cooperation, competition and related issues: A co-constructive approach. In: LYRA, M. C.; VALSINER, J. (Eds.), *Construction of psychological processes in interpersonal communication*. Standford, C.T.: Ablex, v. 4, 1998, p. 181-205.
- BRANCO, A.U. Contextual, interactional and subjective dimensions of cooperation and competition. A co-constructivist analysis. Em: S. Chaiklin (org). *The theory and practice of cultural-historical psychology*, 107-123. DK: Aarhus University Press, 2001.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca*: sobre o princípio e prática em Educação Especial. 1994. Disponível em <http://www.regra.com.Br/educação/salamanc.htm> (20/10/2002).
- CICCONE, M. *Comunicação total. Introdução: estratégia- a pessoa surda.*, Rio De Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- COUTO, A. Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Aula Editora, 1980.
- GONZALEZ REY, F.; MARTINEZ, A.M. *La personalidad, su educacion y desarrollo*. Havana, Cuba: Editora Pueblo y Educacion, 1989.
- GOES, M.C.R. Linguagem, surdez e educação. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.
- INES/UERJ. Surdez e bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura em www.ines.com.br. 1996. Acessado em 15/12/2002.
- LAFON, J. C. *A deficiência auditiva na criança*. São Paulo: Manole, 1989.
- MANTOAN, M.T. *Ensino inclusivo\ Educação (de qualidade) para todos*. Rio de Janeiro: Editora W.V. 1995.
- MARCHESI, A. A comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. Em: C. Coll; J. Palácios & A. Marchesi (org.): *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 198-214.
- MEC. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*. Secretaria de Educação Especial, 1995.
- MERCER, J. R. *Labeling the mentally retarded*. Bekerley: University of California Press, 1973.
- QUADROS, R.M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998.
- SALOMÃO, S.J. *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professor-alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2001.

PAULA, L. S. B. & OLIVEIRA, M. C. S. L.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio- antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Reflexus, 1997.

VALSINER, J. *The guided mind. A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984

_____. *The fundamentals of defectology*. Vol. 2, New York: Plenum Press, 1989.

Recebido em 31/01/2004

Reformulado em 22/08/2004

Aprovado em 07/09/2004