

ESPACO

Espaço Aberto
**Diversidade,
deficiência e
educação**
Debate
**Linguagens
na arte**

INFORMAÇÕES
TÍTULO
CIENTÍFICO
DO INES
Nº 12
DEZ / 90

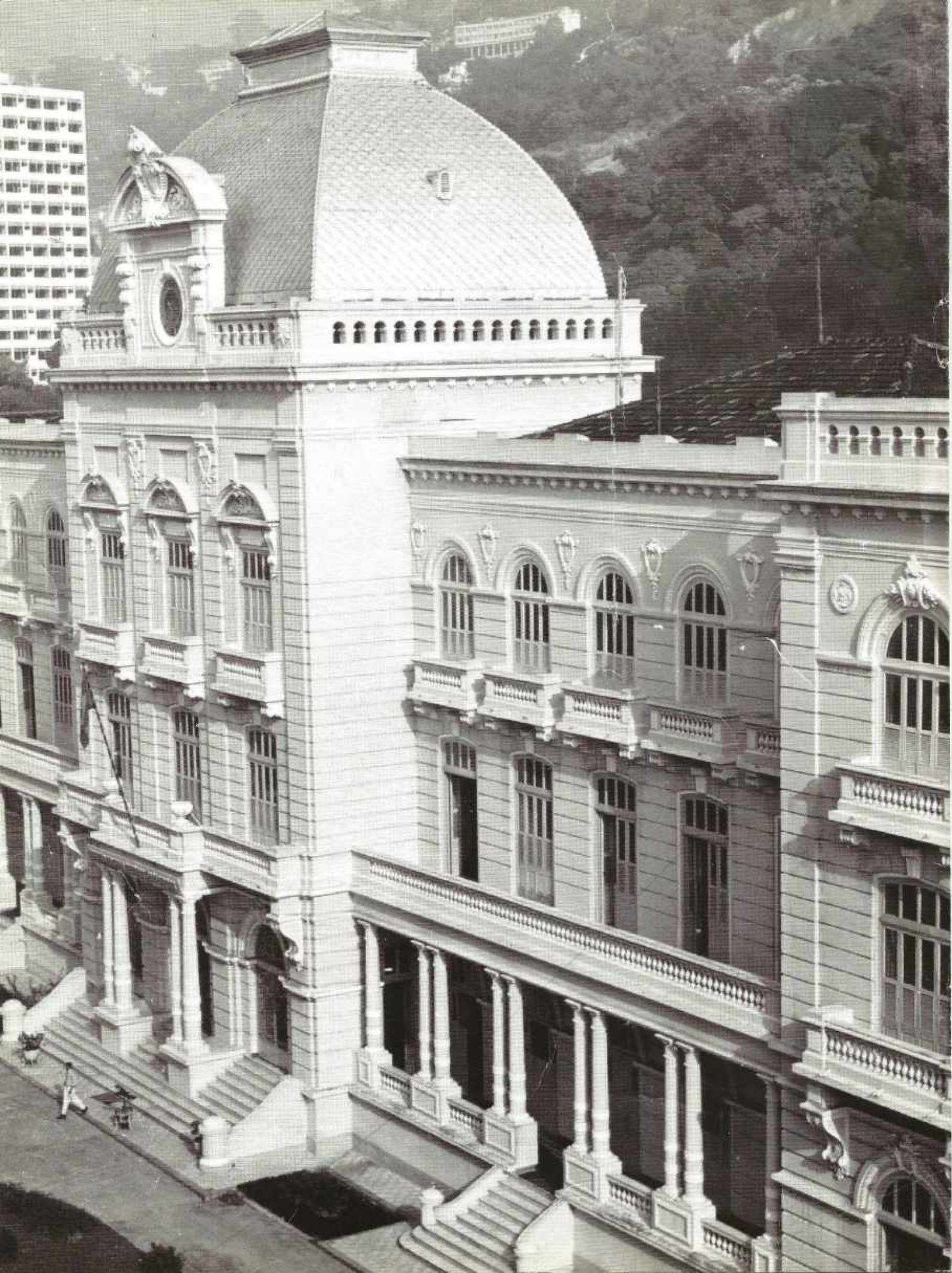
Capa
M.C. Escher
Desenhando Mãos, 1948
Litografia

No extraordinário mundo de Escher, tempo, espaço e realidade visual têm sido reorganizados de acordo com a genialidade lógica. Simultaneidade de perspectiva é lugar comum, o espaço parece ser infinito e positivo-negativo são intermutáveis. Fascinação é o resultado.



INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Fundado em 1857





2 *Editorial*

A fala oculta da arte

3 *Espaço Aberto*

Diversidade, deficiência e educação

José Geraldo Silveira Bueno

13

A família numa visão da metodologia

áudio+visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva

Jordelina Montalvão Corrêa

26

Sobre estética, cegueira e surdez

João Vicente Ganzarolli de Oliveira

31 *Debate*

Dançando o silêncio

Maria Auxiliadora B. Gonçalves

38

Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico

Carla Verônica Machado Marques

47

Expressividade e corporeidade: trilhando os caminhos da arte

Jefferson Barbosa e Fabiana Barbosa Louzada

49

"Crianças brincando"

Francisco Goya

50 *Atualidades em Educação*

Por um estilo próprio de ser... professor

Maria Inez do Espírito Santo

58

Reforma do ensino técnico-profissional no Brasil: o aprofundamento da dicotomia entre educação geral e formação profissional

Donaldo Bello de Souza

65

Integração em educação especial: questão de concepção ou de instituição

Luciane Porto Frazão de Sousa

70 *Entrevista*

Silas Queiroz

73 *Reflexões sobre a Prática*

Relato de uma experiência

Adriana dos Santos Veiga

76 *Visitando o acervo do INES*

Reprodução de documentos históricos pertencentes à biblioteca do INES

77 *Produção Acadêmica*

Dissertações e teses produzidas na área da surdez

78

Apresentação de resumos de dissertações e teses

79 *Resenhas de Livros*

80 *Material Técnico-Pedagógico*

O alfabeto manual para o surdocego

Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial

83

Mudando as regras do jogo

Thomas Bakk

86

Jogos computacionais fonoarticulatórios

Antônio Marcos de Lima Araújo

91 *Aconteceu*

Eventos voltados para a área da surdez

92 *Agenda*

Os leitores que desejarem enviar sugestões e/ou considerações sobre os artigos aqui publicados devem enviar as correspondências para o INES no endereço:

Comissão de Publicação:

Rua das Laranjeiras, 232/3º andar

CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ Brasil

Fax: (021) 285-7284 e-mail: ddhct1@ines.org.br

Errata referente a edição da Espaço nº 11:

- 1) Os autores do artigo "A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica", esclarecem que a co-autora Sueli A. C. Mantelato é, também, professora do Curso de Fonoaudiologia da Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP;
- 2) "A Inclusão e as relações entre a família e a escola", autora: Dr^a Mônica Pereira dos Santos, Prof. Adjunta - Faculdade de Educação da UFRJ/ Dept^o de Fundamentos da Educação e Programa de Pós-graduação em Educação;
- 3) "Investigação fonoaudiológica na estimulação precoce - relato de experiência", autora: Marisa Viala, Especialista em áudio-comunicação pela UNESA, Fonoaudióloga do INES, Psicometrista e Psicanalista.

CIP-Brasil. Catalogação na fonte Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

E73

Espaço: informativo técnico-científico do INES.

- nº 12 (julho-dezembro 1999)

- Rio de Janeiro: INES, 1999.

v.

Semestral

ISSN 0103-7668

1. Surdos - Educação - Periódicos. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). II Título: Informativo técnico-científico do INES

CDD-371.92

CDU-376.33

94-0100

A fala oculta da arte

Falar de arte em educação é, para muitos, gordura desnecessária. Um currículo pode prescindir de arte (entendem alguns).

São inúmeras discussões no âmbito da escola sobre como conceber e apoiar atividades artísticas para os alunos. Será esse o foco?

O homem pode prescindir da arte? O que consumimos no nosso descanso ou o que de fato nos alenta e nos instiga para tocar a existência?

Quando, alguns anos atrás, a Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro lançou a campanha troque um livro por um espetáculo de pura arte no Teatro Municipal, filas enormes aguardavam a chance de poder entrar no templo da boa arte. Pessoas de lugares distantes, essas mesmas que, diariamente sofrem a desqualidade do que é oferecido pelas mídias brasileiras, com raríssimas exceções. Outras iniciativas como o projeto Aquarius que leva música clássica ao povo acostumado cotidianamente a lixos culturais. Nem por isso deixam de procurar o que é bom. Quando oferecido, todos querem.

Não sei porque ainda resistimos tanto, nos ambientes escolares, em abraçar concretamente atividades que produzam arte em suas diversas linguagens, como teatro, dança, pintura e mais... Essas atividades não têm, via de regra, a mesma solenidade que têm disciplinas como matemática e português, as grandes estrelas do ensino fragmentado e disciplinar. Uma pena. Todos perdemos.

O que a arte pode promover num sujeito, num coletivo, na sociedade como um todo, é uma verdadeira revolução no seu sentido mais radical, de ruptura mesmo. A arte como manifestação do inconsciente, como caminho possível para fazer emergir as falas daquilo que ocultamos, daquilo potencializado, daquilo que as relações humanas escamoteiam, daquilo que nos oprime e nos transcende.

Hoje, mais do que nunca, as escolas devem promover mais atividades artísticas envolvendo todo o corpo escolar. Que não seja apenas iniciativa de um professor mais sensibilizado e sim um projeto coletivo de resgate de nossas instâncias psíquicas tão violentamente atingidas nesses tempos em que a vida humana atingiu o auge de sua descartabilidade. Como resistir? Parece que somos bons de diagnóstico quanto às trevas desses tempos. Agora faltam-nos as saídas para esse labirinto. Por que não a arte?

A arte de amar, a arte de conviver, a arte de identificar no outro uma extensão de si próprio, a arte da generosidade e da delicadeza. O teatro, a poesia, o desenho, a pintura, a música, a dança, essas linguagens maravilhosas que estejam irremediavelmente presentes no cotidiano de nossa escola, de nossa vida.

No espaço Debate, cujo tema deste número é Arte, teremos o relato de alguns profissionais que desenvolvem atividades artísticas com pessoas surdas. Um brinde a todos esses profissionais!

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Fernando Henrique CardosoMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Paulo Renato SouzaSECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Marilene Ribeiro dos SantosINSTITUTO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Stry Basílio Fernandes dos SantosDEPARTAMENTO DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO,
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Solange Maria da Rocha

ESPAÇO é o informativo técnico-científico de Educação Especial para profissionais da área da surdez. Os trabalhos publicados no Informativo Técnico-Científico ESPAÇO podem ser reproduzidos desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

EDIÇÃO
Instituto Nacional de
Educação de Surdos - INES
Rio de Janeiro - BrasilPRODUÇÃO GRÁFICA
I GraficiTIRAGEM
5.000 exemplaresCOMISSÃO DE PUBLICAÇÃO
Professor André Luiz da Costa e Silva
Psicóloga Carla Verônica Machado Marques
Fonoaudióloga Leila Manhães de Paula
Fonoaudióloga Marisa M. Viola
Fonoaudióloga Mônica A. de C. Campello
Professora Simone Ferreira Conforto
Professora Solange Maria da Rocha

Contribuições, bem como pedidos de remessa deverão ser encaminhados para:

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SURDOSComissão de Publicação
Rua das Laranjeiras, 232 - 3º andar
CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ - Brasil
Telefax: (021) 285-7284
(021) 285-7393
(021) 285-5107
e-mail: ddhct1@ines.org.br

José Geraldo Silveira Bueno*

Diversidade, deficiência e educação

Diversidade e dificuldades escolares

A questão das diferenças entre os sujeitos e os problemas delas decorrentes em termos de rendimento escolar não é nova. Na realidade, boa parte da trajetória da psicologia infantil tem se pautado exatamente na busca de padrões de comportamento universais, de acordo com determinadas faixas etárias, de tal forma que se pudesse identificar aquelas crianças que não teriam condições de acompanhar as formas regulares de escolarização. Foram as dificuldades de rendimento escolar apresentadas por crianças que levaram Alfred Binet a cons-

truir seu teste de inteligência.¹

É também uma visão equivocada aquela que afirma que as condições sociais dos alunos não eram objeto de preocupação de teóricos da educação até o advento das teorias sociais críticas da década de 60. Na verdade, ninguém mais do que Durkheim buscou estabelecer padrões científicos para a investigação do "fato social" e dentro dele, o da distinção entre a patologia e a normalidade social.

Por fim, dentro do âmbito dos indivíduos que apresentam anormalidades evidentes, do ponto de vista biológico, como as deficiências sensoriais, físicas e mentais, toda a trajetória dos estudos oriundos da medicina nos mostram que a preocupação com a distinção entre sujeitos biologicamente diferentes esteve presente desde o surgimento da medicina moderna.²

Em suma, a questão das diferenças entre os indivíduos fez parte integrante da pauta das preocupações dos teóricos da educação e da educação especial desde os primórdios da moderna

sociedade industrial, quer seja sob a ótica das diferenças biológicas, psicológicas ou sociais.

O que as teorias críticas trouxeram de novo, tanto para a educação regular, quanto para a educação especial foi a contraposição a uma visão de sociedade como um conjunto harmônico, nos moldes do organismo biológico (tal como Durkheim nos procurou ensinar), mas como um espaço de relações entre os homens, carregado de problemas, conflitos, contradições e antagonismos.

Foram, com certeza, os estudos com base marxista, na década de 60, que possibilitaram a abertura de novas perspectivas para os estudos da relação escola-sociedade, expressos, sobretudo, pelas obras de Althusser e de Baudelot e Establêt, na França e de Bowles e Gintis, nos EUA. Estes trabalhos tiveram o mérito de incorporar as distinções de classe como determinações significativas para o sucesso e o fracasso escolar. Mesmo com todas as críticas que hoje se faz da perspectiva mecanicista e reprodutivista desses estudos, não se pode negar a contribuição que trouxeram para o alargamento e a superação de uma visão reducionista sobre o fracasso escolar, centrada nas questões das diferenças individuais (biológicas e psicológicas). A partir desses estudos, passou-se a se considerar que as instituições sociais, entre elas a escola, contribuíam de maneira significativa para a reprodução das relações de poder na moderna sociedade industrial capitalista, com a marca

*Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do Quadro Permanente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

¹A esse respeito, consultar Rosely Katz Mindrisz, *A tirania do QI*.

²A obra de Maria Aparecida Leite Soares, *A educação do surdo no Brasil, traz importantes contribuições nesse sentido*.



determinante das contradições produzidas pelas relações de dominação de classe.

Ao lado desses estudos, surgiram outras vertentes que, embora, influenciadas pelo pensamento marxista, procuraram ampliar essa perspectiva, quer seja pela

to marxista atual, que procurou rever a perspectiva mecanicista de que a distinção de classe joga papel exclusivo na questão da marginalidade social, buscando incorporar as distinções de gênero e de etnia nas determinações da marginalidade social e da

“...pois considera-as fundamentais, mas não suficientes para a determinação da diversidade social, da qual as deficiências são mais uma expressão, peculiar é verdade, mas uma expressão das formas pelas quais a sociedade moderna trata essas diversidades.”

ótica das relações de poder que caracterizam qualquer tipo de sociedade, como os estudos de Bourdieu, quer seja pelos estudos multiculturalistas, que elegeram outros determinantes, como as relações de gênero e de etnia, no mesmo patamar das relações de classe na busca de explicações para a questão do fracasso escolar.

Estas novas perspectivas influenciaram, inclusive, o pensamen-

to marxista atual, que procurou rever a perspectiva mecanicista de que a distinção de classe joga papel exclusivo na questão da marginalidade social, buscando incorporar as distinções de gênero e de etnia nas determinações da marginalidade social e da

to marxista atual, que procurou rever a perspectiva mecanicista de que a distinção de classe joga papel exclusivo na questão da marginalidade social, buscando incorporar as distinções de gênero e de etnia nas determinações da marginalidade social e da

seletividade escolar.

Por outro lado, SKRTIC (1996: 62), em seu denso artigo sobre o conhecimento produzido no campo da educação especial, segundo ele, calcado exclusivamente na biologia e na psicologia, considera que os estudos sobre os deficientes deveriam “*ampliar sua base disciplinar para além da psicologia e da biologia, para incluir diversas ciências sociais, políticas e culturais*”, na medida em que, para ele, o conhecimento mais preciso dessa população não pode se restringir às contribuições que essas duas ciências possam dar, pois considera-as fundamentais, mas não suficientes para a determinação da diversidade social, da qual as deficiências são mais uma expressão, peculiar é verdade, mas uma expressão das formas pelas quais a sociedade moderna trata essas diversidades.

Como se pode notar, há uma confluência não casual entre as perspectivas críticas contemporâneas de análise da educação e da educação especial, na medida em que tanto uma quanto a outra, frente à complexidade e contradições da sociedade moderna, demandam abordagens muito mais abrangentes que as tradicionalmente utilizadas e que podem ser sintetizadas pelas contribuições que as teorias sociais críticas podem oferecer nesse sentido.

Estas críticas e a abertura de novas perspectivas teóricas têm redundado, em nosso país em um conjunto ainda incipiente mas continuamente crescente de estudos que têm procurado incorporar as contribuições das teorias sociais críticas.⁴

³Veja-se o artigo de Florestan Fernandes, *Luta de raças e de classes, em que essa abordagem fica muito nítida.*

⁴Entre eles, vale a pena destacar, por seu caráter pioneiro, o trabalho de Gilberto Jannuzzi, *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.*

Esta trajetória de estudos, contudo, parece estar adquirindo conotações peculiares no campo da deficiência auditiva. Isto é, enquanto estudos voltados para as mais diferentes áreas têm procurado incorporar estas novas contribuições no sentido de ampliar as perspectivas de análise das deficiências e das chamadas "necessidades especiais", os estudos sobre os surdos têm trilhado trajetória peculiar que merece ser analisada mais detalhadamente, exatamente por procurar estabelecer ruptura com o conhecimento até então produzido.

O que precisa ficar claro é que não estou assumindo aqui a posição de alguns estudiosos que consideram a surdez como uma característica humana que a diferencie das demais deficiências, mas ao contrário, procurarei colocar sob crivo crítico exatamente esta posição teórica, procurando analisar seus pressupostos e decorências.

O que os estudos recentes sobre a surdez têm procurado romper pode ser sintetizado por três suposições básicas:

- de que a surdez, como característica de uma parcela da população, não pode ser encarada pelo ângulo tradicional da medicina que a caracterizou como deficiência;
- que a surdez acarreta uma diferença básica de linguagem, e que a Língua de Sinais deve ser encarada como expressão natural da comunidade surda;
- que o fato de possuir uma língua própria faz com que os surdos devam ser considerados como um subcultura diferente da dominante, a cultura ouvinte.

"...os estudos sobre os surdos têm trilhado trajetória peculiar que merece ser analisada mais detalhadamente, exatamente por procurar estabelecer ruptura com o conhecimento até então produzido."

É exatamente sobre essas três suposições que o presente trabalho irá se cingir, na perspectiva de procurar apontar algumas dificuldades teóricas fundamentais que parecem não estarem sendo contempladas pelos estudos em questão.

A contraposição à surdez como patologia

Boa parte da literatura que procura defender a concepção da existência de uma comunidade surda se coloca em contraposição, às vezes explícita, às vezes implícita, das perspectivas teóricas que consideram a surdez como deficiência.

É o caso, por exemplo da crítica de MOURA (1996) com relação à inclusão da surdez na "categoria dos excepcionais, com problemas relacionados à surdez, patologizando-a e dando-lhe o caráter de doença a ser tratada", ou da sua afirmativa da "necessidade de poder destacar o Surdo da representação de um sujeito deficiente." (Moura, 1996: 234)

Entretanto, a mesma autora, ao final de sua conclusão, afirma taxativamente: "Considero que

não existe possibilidade de considerar o Surdo como normal. Ele não o é (...)", para mais adiante, enfeixar o que entende por "não normal". "Os Surdos pertencem a um grupo minoritário que sofre uma restrição que precisa ser compreendida na sua plenitude." (MOURA: 1996: 238-239)

Do mesmo modo, PERLIN (1998: 56) afirma que o "surdo tem diferença e não deficiência, e a preocupação que pretendo explorar aqui, antes de tudo, trata da diferença e diversidade", pois para ela, a surdez produz uma cultura diferente "que não se mistura à ouvinte".

Há aqui uma imprecisão conceitual que merece nosso cuidado. O surdo não deve ser considerado nem como deficiente, nem como excepcional, nem como patológico. Mas não se pode considerá-lo como normal, já que ele sofre uma restrição. Dentro dessa perspectiva o surdo, tal como outros indivíduos pertencentes a diferentes minorias (negros, gays, etc), deve ser encarado como membro de uma comunidade que sofre restrição daqueles que não o são.

Cabe aqui, porém, uma per-

"...qualquer iniciativa de intervenção (...) no meu modo de entender, deve ser combatida, pois que representa uma visão 'arianista', incompatível com as diferenças e com a construção da democracia."

gunta básica: afinal de contas, a surdez é ou não uma deficiência?

Todas as evidências científicas, sociais e culturais indicam que é. E mais, devemos envidar todos os esforços para evitá-la. A vacina contra a rubéola materna deve ser implementada porque, entre outros casos, previne a surdez. Isto é, previne um mal. Considerar o surdo como um grupo minoritário pode ser importante, do ponto de vista das diferenças culturais, mas confundir-lo com outros grupos minoritários, a meu ver, não permite avanço significativo, mas ao contrário, confunde mais ainda a distinção entre o patológico e a mera diferença.

Em outras palavras, qualquer iniciativa de intervenção para homogeneizar diferenças, como por exemplo, o embranquecimento das populações negras, ou a eliminação de características como a homossexualidade ou os olhos "puxados" das etnias orientais, no meu modo de entender, deve ser combatida, pois que representa uma visão "arianista", incompatível com as diferenças e com a construção da democracia. Isto, entretanto, não se estende a outros casos, como os patológicos, porque se houver possibilidade de se evitar o seu advento, isto é, se houver formas de se prevenir a sua incidência ou de se solucionar este mal, isto deve ser feito.

Esta distinção, entre a diferença e a doença/deficiência não pode ser considerada, por nós estudiosos, como meramente retórica, pois é conceitual, portanto teórica e que, quanto mais solidamente enfrentada, mais nos oferece possibilidades de densidade em nossas análises as quais, queiramos ou não, são teóricas.

Em síntese, a perda auditiva existe. Não é meramente uma invenção dos ouvintes em relação aos surdos. Se ela passar a ser considerada como uma mera diferença, qualquer ação contra a sua incidência deverá ser combatida, se quisermos manter uma postura coerentemente democrática. Se, de alguma forma, concordarmos com formas para sua prevenção ou erradicação, apesar de qualquer discurso, ela será considerada como mal a ser evitado.

O problema com relação à surdez, assim como para as deficiências em geral, é o de que, como ela não afeta diretamente as possibilidades de sobrevivência e, em grande parte dos casos, até o momento atual, não é passível de reversão, há que se encontrar formas democráticas de conviver com os surdos. Assim, parece-me acertado procurar distinguir a surdez da doença, mas não se pode deixar de considerá-la como uma condição intrinsecamente adversa, diferentemente da negritude ou do homossexualismo.

Os surdos como comunidade

O segundo pressuposto de que gostaria de tratar é o referente à existência de comunidades surdas. É óbvio que, mesmo para aqueles que não se dedicam ao estudo da surdez, a existência de agrupamentos de surdos que mantêm relações sociais próximas, onde a surdez e a Língua de Sinais se constituem em características identificadoras desse grupo social, é um fato. Isto é, a existência de comunidades surdas é notória.

Entretanto, do ponto de vista teórico, estes novos estudos pecam, também, por se utilizarem do termo comunidade, sem se preocuparem com uma melhor precisão conceitual.

De um lado, comunidade dos surdos é entendida como o "(...) lugar onde os Surdos se encontram, onde o Surdo se sente entre iguais, seja na escola residencial, clubes de Surdos, eventos esportivos de Surdos, festas de Surdos, etc." (MOURA, 1996: 123).

Da mesma forma, TESKE (1998: 147) assevera que uma "comunidade surda bilingüe-multicultural prepara os sujeitos a conviverem com duas linguagens e várias culturas".

Isto é, o conceito comunidade é utilizado como agrupamento concreto de pessoas, com determinadas afinidades que se

constituem no núcleo central de sua manutenção como grupo social ímpar.

Tanto é assim que reconhecem existirem "(...) situações em que os membros da Comunidade de Surdos não são Surdos, mas se identificam com os problemas da surdez (parentes, profissionais) ou fazem parte de uma família Surda (filhos ouvintes de pais Surdos), ou ainda Surdos que vêm de outros lugares e que ainda não aprenderam toda a escala de habilidades requeridas para aquela comunidade. (...) Existe a questão também daqueles surdos que não pertenciam à Comunidade de Surdos e que se juntam a ela mais tarde na vida." Enfim, "(...) ser membro da Comunidade de Surdos significa identificação com os Surdos, ter compartilhado experiências de ser Surdo e participar das atividades da comunidade." (MOURA, 1996: 123-124).

Em outros momentos, o conceito é utilizado em sentido genérico, tal como, na afirmação de que o surdo pertence "(...) a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria" ou fazendo parte dela "(...) mesmo quando não compartilhava uma língua ou uma cultura, mas que de acordo com meu ponto de vista tinha o direito de fazê-lo"; ora como sinônimo de sociedade, quando se referem à comunidade ouvinte ou comunidade em geral. (MOURA, 1996: 56, 123 e 126).

Já na década de 70, PEREIRA (1976: 11) nos mostrava o quão é difícil conceituarmos comunida-

de, apontando, pelo menos, duas possibilidades: a de autores, como ele, naquela obra, que utilizam o termo como "(...) agrupamentos dotados de graus variáveis de solidariedade baseada na localidade comum de residência e de atendimento de número variáveis de interesses" (...) e os que entendem o conceito historicamente, em que comunidade se "(...) contrasta com o de sociedade."

Isto é, uma coisa é se considerar a comunidade como a manifestação concreta de agrupamentos, tal como nos apresenta Pereira. Para este autor, comunidade é utilizada no sentido de "(...) um agregado humano com residência estável numa certa área geográfica, na qual se con-

e de proximidade geográfica, típicas das comunidades primitivas, se conflituam com interesses antagônicos produzidos pelas complexas relações historicamente construídas pela moderna sociedade industrial:

"(...) a comunidade é a 'vida real orgânica', que se funda sobre a descência do sangue (parentesco), do solo (o lar e a aldeia) e sobre os bens possuídos e desfrutados em comum. Na sociedade, ao contrário, os homens são 'essencialmente separados' pela propriedade privada; e as relações sociais se desenvolvem pela troca, o contrato privado, o conflito entre as classes, a indústria, o capital." (CANEVACCI, 1981: 89)

"...ora o conceito comunidade se refere à existência concreta de grupos de surdos com interesses comuns, ora tem o sentido de designar todo o conjunto de surdos (não se sabe se de uma cidade, de um país ou do planeta), ora se confunde com o conceito de sociedade."

centra ponderável variedade de instituições e associações, capazes de satisfazerem aos diversos interesses fundamentais e comuns desse agregado. Essas instituições e associações, desde que localizadas na área de residência, operam como forças centripetas e atuam, em conjunto, como foco de vida comunitária nesta área." (PEREIRA, 1976: 21)

Outra, muito diferente, é se utilizar esse conceito do ponto de vista histórico, em que comunidade se contrapõe à sociedade, já que os interesses comuns pa-

Os autores que procuram analisar a relação indivíduo surdo-comunidade-sociedade parecem pouco se preocupar com distinções teóricas tão importantes. Assim, ora o conceito comunidade se refere à existência concreta de grupos de surdos com interesses comuns, ora tem o sentido de designar todo o conjunto de surdos (não se sabe se de uma cidade, de um país ou do planeta), ora se confunde com o conceito de sociedade.

Por outro lado, estabelece-se uma contradição entre a base teórica e a análise da realidade. No

"...passaram a constituir comunidades cuja característica básica é a surdez e que, nessas relações sociais concretas construíram sua própria língua."

sentido de não se restringir a Comunidade de Surdos somente aos sujeitos com perdas auditivas, incluem-se os pais ouvintes de filhos surdos, os filhos ouvintes de pais surdos e os profissionais que com eles atuam. Mas, quando se voltam para a realidade concreta só consideram membros da Comunidade de Surdos (entendidas como agrupamentos de sujeitos em busca de interesses comuns), que não se restringem aos indivíduos surdos, mas incluem os que mantêm relações sociais significativas com eles, como se pode considerar que pais e profissionais que só valorizam a língua oral não façam parte desta Comunidade?

Estas imprecisões teóricas não são uma questão meramente acadêmica, mas têm reflexos significativos nas formas através das quais procuramos explicar as relações sociais contraditórias envolvendo sujeitos surdos numa sociedade pautada na audição e na linguagem oral, com reflexos significativos sobre as perspectivas educacionais apontadas para a superação da marginalização social.

Está em jogo, aqui, diferente-

mente dos demais grupos sociais minoritários, a questão da relação contraditória entre uma civilização que se construiu tendo como base as possibilidades de comunicação oral para o estabelecimento de relações sociais entre os seus membros, quer fossem

eles brancos ou negros, homens ou mulheres, ricos ou pobres e sujeitos que, por terem uma condição orgânica intrínseca diferente — a surdez, que não lhes permite o acesso "natural-social" a essa forma de comunicação como os demais, passaram a constituir comunidades cuja característica básica é a surdez e que, nessas relações sociais concretas construíram sua própria língua.

A cultura surda

Tendo como base as abordagens multiculturalistas, que entendem a cultura não restrita à etnia, nação ou nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos, estudos recentes têm defendido a existência de uma cultura surda, consubstanciada por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes da cultura ouvinte:

"Apoiada nesta noção de multiculturalismo crítico é que vejo a possibilidade de afirmação da cultura dos Surdos, que

deve ser vista, não como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas que deve ser entendida como existente e necessária de ser respeitada. A forma especial do Surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos Surdos, integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade." (MOURA, 1996: 116)

Nesta mesma direção se dirigem as afirmações de PERLIN (1998: 56) de que *"a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte."*

Dentro desta ótica, fica estabelecida a distinção entre uma "cultura minoritária", a dos surdos, e uma "cultura majoritária", a dos ouvintes, ou seja, a grande distinção entre as culturas, envolvendo indivíduos ouvintes e surdos, reside na existência de "uma cultura ouvinte" de um lado, e de "uma cultura surda", de outro.

Cabe verificar, em primeiro lugar, como os teóricos do multiculturalismo apresentam a questão das diferenças culturais e como estas referências são apropriadas pelos defensores de uma "cultura surda".

Uma das grandes virtudes dos chamados multiculturalistas foi o fato de se contraporem a uma visão positivizada de cultura, em que as diferenças eram levadas em consideração. Assim, MOURA (1996: 116), apoiada em McLaren, aponta que, para o multiculturalismo crítico, as "(...) representações de raça, classe e gênero são compreendidas como resultados de lutas sociais contra sinais e significados e enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados".

Quando McLaren aponta a raça, a classe e o gênero como determinações fundamentais para as representações, não está se referindo a uma "cultura ouvinte homogênea", mas, exatamente o contrário, aponta para a diversidade cultural numa "pseudo-cultura homogênea", determinada pelas diferenças de raça, classe e gênero. Para ele, o fato de nos referirmos a ela como uma cultura reflete a dominação de determinados grupos sobre outros (de uma classe sobre outra, do homem sobre a mulher, do branco sobre o negro, etc.).

Na medida em que os teóricos da surdez se apropriam dessa concepção, transformam essa diversidade cultural em homogeneidade cultural (cultura ouvinte), reduzindo e muito, a meu ver, a riqueza teórica desta abordagem. O mundo passa a ser dividido entre "cultura ouvinte" (dominadora) e "cultura surda" (dominada). O que identifica o segundo grupo é a surdez, independentemente da raça, classe ou gênero.

O surdo (abstrato, já que na

realidade concreta não se encontra esse surdo) passa a ter como única característica determinante de sua identidade, a surdez. Não conta o fato de ele ser branco ou negro, rico ou pobre, homem ou mulher. Mesmo quando esses fatores são considerados, como é o caso de SKLIAR (1998: 14) o fator realmente determinante para a caracterização do sujeito é a surdez, pois a etnia, o gênero e a classe social é o termo secundá-

que essas determinações são menos significativas no caso da surdez. Pois, se fossem, deveriam fazer parte integrante de nossas análises sobre a "comunidade de surdos" e sobre os "indivíduos surdos".

"Na medida em que os teóricos da surdez se apropriam dessa concepção, transformam essa diversidade cultural em homogeneidade cultural (cultura ouvinte), reduzindo e muito, a meu ver, a riqueza teórica desta abordagem."

rio: surdos das classes populares, surdos negros, surdos meninos de rua, surdas mulheres.

Esta subsunção das demais categorias à da surdez, como marca determinante da identidade do sujeito se reflete ainda mais nas decorrências da oposição "cultura surda x cultura ouvinte", como, por exemplo, a caracterização da ideologia dominante na educação dos surdos — o oralismo ou, melhor ainda, o "ouvintismo." (SKLIAR, 1998:14).

Qual a grande consequência desta visão? O de colocar em plano quase imperceptível da discussão sobre as condições sociais da surdez, as determinações de raça, classe e gênero, isto é, de considerar (contraditoriamente às concepções do multiculturalismo)

Em síntese, será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como uma mulher negra, pobre, latino-americana, vivendo em pequena localidade rural e surda e um homem, branco, rico, europeu, vivendo em metrópole e surdo? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas isto é suficiente para considerá-los como "pares" ou como "iguais"? Eles fazem parte de uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos?

Da forma como a existência de grupos de surdos é tratada, ficasse sem saída.

Se consideramos que a surdez é o único fator para a existência de uma "comunidade surda", deveremos negar a importância das

determinações de raça, classe ou gênero, que, se servem para o restante da humanidade, não se encaixam no caso da surdez.

Se, entretanto, entendermos que essas determinações de raça, classe e gênero são importantes para a análise das culturas, como tratar o "surdo" e a "comunidade surda", sem levá-las em consideração?

Esta concepção, que deturpa e reduz a sua origem teórica (o multiculturalismo), na verdade, tem como conseqüência mais nefasta, a meu ver, o encobrimento daquilo que é a riqueza da abordagem: o de buscar entender a diversidade na pseudo-homogeneidade aparente.

Na verdade, não existe uma "cultura ouvinte" dominante, mas relações sociais contraditórias, de dominação de classe, gênero e etnia, que se abatem sobre as camadas populares, quer sejam elas deficientes ou não.

Enfim, a maior conseqüência de se circunscrever o problema da integração social do indivíduo surdo no âmbito das decorrências diretas da surdez, é a eliminação da possibilidade de sua análise dentro da perspectiva crítica que compreende a sociedade moderna como uma sociedade contraditória e conflituosa. O fato de ter se aceito e, inclusive, estimulado a existência de uma "comunidade surda" pode ser interpretada somente na perspectiva da democratização das relações sociais? Ou, ao contrário, pode significar, muito mais, uma forma de separar o diferente?

A meu ver, a forma como se tem trabalhado a questão, em que não são levadas em consideração

as formas conflituosas, contraditórias e exploratórias pelas quais a moderna sociedade industrial se constitui, não em relação aos sujeitos ouvintes versus sujeitos surdos, mas envolvendo dominação de classe, de raça e de gênero, redundando em uma visão abstrata da problemática social da surdez, e aponta para uma saída idealista: a solução é a criação de comunidades surdas, independentemente das formas como a sociedade em geral se organiza.

Isto é, se o oralismo, tal como foi sendo construído historicamente se constituiu numa forma opressiva de uma grande maioria sobre uma minoria, o Sinal, visto como redenção do surdo numa sociedade extremamente injusta, está sendo utilizado como uma outra forma de subjugação, na medida em que encobre outros determinantes fundamentais além da surdez, que jogam peso

tado: apesar de ser uma condição intrinsecamente adversa, a surdez e os surdos não podem ser tratados meramente como doentes, pois não o são. Esta visão só poderá ser modificada se ultrapassarmos as decorrências diretas da perda auditiva e analisarmos de forma mais abrangente as conseqüências geradas por ela, aliada às conseqüências construídas e produzidas pelas relações sociais.

Caberia, então, perguntar:

Defender a existência de comunidades surdas, considerando a Língua de Sinais como sua pri-

"Na verdade, não existe uma 'cultura ouvinte' dominante, mas relações sociais contraditórias, de dominação de classe, gênero e etnia..."

decisivo na formação das identidades dos sujeitos surdos e em suas trajetórias de autonomia individual.

Considerações finais

O nó da questão social referente à população surda, envolvendo a existência de grupos de surdos e a sua convivência com os ouvintes pode ser assim apon-

meira língua em contraposição a uma língua imposta pela "sociedade ouvinte", é contribuir para a superação de sua condição socialmente adversa?

Por outro lado, desconsiderar o fato de que existem agrupamentos de surdos, que se utilizam de formas de representação diferentes daquelas utilizadas pelos ouvintes, e exigir deles a mesma produtividade em relação à lin-

guagem oral dos que ouvem, é a resposta?

Do meu ponto de vista, nenhuma das duas perguntas pode guiar a nossa trajetória, porque independentemente de nossas intenções, elas continuam a restringir o indivíduo às manifestações intrínsecas da surdez.

Somente no momento em que nos debruçamos sobre o fenômeno social da deficiência auditiva, levando-se em consideração as restrições efetivamente impostas por uma condição intrinsecamente adversa (a surdez), aliada às condições sociais das minorias culturais, determinadas por diferenças de classe, raça e gênero, estaremos avançando no sentido de contribuir efetivamente para o acesso à cidadania, acesso esse historicamente negado, quer pelos defensores do oralismo, quer pelos defensores da Língua de Sinais, na medida em que nenhum

tes"? Na sua grande maioria são ouvintes, profissionais e estudiosos que, da mesma forma como os oralistas se autodefiniam como defensores da integração social, se intitulam agora como defensores dos direitos dos surdos. São os ouvintes os que afirmam que os *"surdos que têm pais ouvintes que não se comunicam em sinais, sofrerão um processo de perdas culturais. Estes surdos, frequentemente, só terão contato com a cultura e a comunidade surda, quando forem para uma escola surda, onde poderão desenvolver a identidade do sujeito surdo"*. (TESKE, 1998: 147)

Em primeiro lugar, tais perspectivas se contrapõem exatamente aos referenciais teóricos que procuram utilizar. As teorias sociais críticas, incluindo aqui as diversas correntes da psicologia social, têm contribuído para que o estudo das identidades seja produzido a partir das condições sociais concretas de existência e não de uma pseudo-harmonia social inexistente. Assim, a identidade

identidade social dos surdos, o que nos leva, fatalmente a duas únicas saídas: ou ensurdecemos a todos ou separamos os surdos dos ouvintes.

No fundo, o que esses estudos demonstram é a incapacidade de lidar com as contradições e, mais que isso, de aceitar que nós, profissionais, especialistas e estudiosos da surdez, também estamos perpassados por elas.

Isto fica ainda mais evidente quando se inclui a escola de surdos (ou escola surda como querem alguns) como o espaço educacional ideal, desde que ela respeite a cultura e a língua natural dos surdos. Por analogia, poderíamos considerar que a escola dos ouvintes é democrática, já que se utiliza da cultura e da língua dos ouvintes.

As relações de poder, tal como são construídas na escola, refletem, sim, determinações de classe, raça e gênero e é na superação dessas determinações que poderemos, contínua e sistematicamente, construir instituições escolares crescentemente democráticas para os ouvintes e para os surdos.

Na medida em que não adentramos os muros das escolas de surdos para verificar o que efetivamente ocorre dentro dela, estaremos apresentando uma visão idealista e comprometida com a manutenção do "status quo" dessas instituições. Cabe, portanto, em último lugar, uma pergunta incômoda e impertinente: a quem serve a defesa incondicional das escolas para surdos? A essa "comunidade surda" à qual, via de regra, as instituições escolares têm sistematicamente impedido o acesso a níveis crescentes de cidadania, ou à reserva do espaço institucional, político e social para os ouvintes que continuarão a se arvorarem em defensores dos

"As relações de poder, tal como são construídas na escola, refletem, sim, determinações de classe, raça e gênero e é na superação dessas determinações que poderemos, contínua e sistematicamente, construir instituições escolares crescentemente democráticas para os ouvintes e para os surdos."

deles conseguiu, efetivamente, se desvincular das manifestações específicas geradas pela surdez.

Vale a pena, ainda, estabelecer análise crítica sobre a quem tem servido esta polêmica que retira do centro das discussões as contradições de classe, de raça e de gênero na determinação da construção social dos indivíduos surdos.

Quem está falando sobre a "dominação dos surdos pelos ouvintes"

de uma criança surda de pais ouvintes está construída tendo como um dos elementos centrais o fato de os pais não serem surdos, assim como a identidade da criança surda filha de pais surdos será construída tendo esses pais como atores sociais fundamentais para a construção de sua identidade. Além disso, é uma visão idealista, pois considera que qualquer "contaminação" da "cultura ouvinte" é prejudicial para a construção da

direitos nunca alcançados da população a qual se dirigem?

O caminho aberto pelos multiculturalistas é, a meu ver, uma das formas mais ricas que a pesquisa educacional tem oferecido na busca da democratização da instituição escolar. Mas ele não é simples, nem linear, nem tranqüilo. Os ensinamentos de SACRISTÁN (1995: 93) podem ser bastante úteis para nortear nossas reflexões, nossas discussões e nossas ações:

"Dois fundamentos ou motivações de natureza muito desigual intervêm nos programas multiculturalistas:

- 1) *a necessidade de integrar as minorias ou massas procedentes de outras culturas no sistema social, através da educação sem eliminar a cultura de procedência, fazendo-o num sistema de escola única com um currículo comum, evitando a rejeição às instituições escolares por parte das minorias — o que seria, certamente, uma rejeição à sociedade. Levá-lo em consideração é uma medida preventiva para aliviar o fracasso escolar a que dá lugar enfrentar um sistema de valores e de conhecimento muito alheio ao de origem;*
- 2) *por outro lado, uma motivação democrática e ética pelo respeito a outras culturas diferentes da própria na escolarização de seus membros. Uma idéia que leva a colocar a necessidade de um certo relativismo cultural que combata o etnocentrismo em sociedades plurais.*
São pulsões contraditórias e complementares em busca de programas pluriculturais".
Cabe a nós, educadores, pro-

fissionais e estudiosos enfrentarmos essas pulsões que nos machucam, que nos confrontam e que colocam nossas certezas em cheque, mas que é, a meu ver, a úni-

ca forma de contribuirmos para a democratização da escola e da sociedade e, conseqüentemente, das condições sociais concretas da população deficiente.

Referências Bibliográficas

- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. *Caderno CEDES, A nova LDB e as necessidades educativas especiais*, n. 46, Campinas, 1998.
- CANEVACCI, Massimo (Org.) *Dialética da família*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo, Abril Cultural, Coleção "Os pensadores", 1983.
- FERNANDES, Florestan. "Luta de raças e de classes", *Teoria e debate*, n. 2, São Paulo, março, 1982.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, Autores Associados, 1996.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado, 1996.
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- PERLIN, Gladis T. T. "Identidades surdas". IN: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- SACHS, Oliver. *Vendo vozes*. Rio de Janeiro, Imago, 1990.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. "Currículo e diversidade cultural". IN: Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Morcira (Org.), *Territórios conquistados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SKLIAR, Carlos. "Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças". IN: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- SKRTIC, Thomas. "La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva". IN: FRANKLIN, Barry M. *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, Autores Associados/EDUSF, 1999.
- TESKE, Otumar. "A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas". IN: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

*Fonoaudióloga especialista
em linguagem e autora do
método áudio+visual de
linguagem oral

A família numa visão da metodologia áudio+visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva

Sabemos que é do ambiente familiar que vai depender todo o sucesso da educação de uma criança e isto é válido para toda e qualquer criança, com perda auditiva ou não.

Afirmamos também, que toda a família só se encontra estruturada para receber crianças "sau-

mudez, sobre aparelhos auditivos e a capacidade da criança dali por diante: Vai falar? Como? Quando?

Na visão desta Metodologia, procuramos ver esta família conforme o desenvolvimento da criança, ou seja, em quatro estágios: **Estágio "A"** Estimulação Precoce (crianças de 0 a 3 anos);

"Após o diagnóstico de que seu filho tem uma perda auditiva, essas passam, então, por um período de 'luto', no qual aparecem o sentimento de culpa e um grande questionamento sobre a surdez..."

dáveis", ou seja, sem nenhum comprometimento por menor que seja. Quando isso não acontece, passa por sérios dissabores como ocorre com as famílias de crianças com perda auditiva.

Após o diagnóstico de que seu filho tem uma perda auditiva, essas passam, então, por um período de "luto", no qual aparecem o sentimento de culpa e um grande questionamento sobre a surdez, tendo como consequência a

Estágio "B" Pré-Escolar (crianças de 5 a 6 anos);

Estágio "C" Alfabetização (crianças a partir de 6 anos);

Estágio "D" Da leitura à interpretação (após a alfabetização).

Sabendo que, o primeiro estágio é o mais importante para o sucesso do tratamento e que a família tentando se encontrar com o diagnóstico do filho ainda bebê, nós, profissionais da área de fonoaudiologia, procuramos fa-

Jordelina Montalvão Corrêa*

zer orientações aos pais de forma mais intensa, sendo às vezes mais importante darmos estas orientações do que a terapia com a criança.

Nestas orientações procuramos informá-los sobre as diversas metodologias oralistas e sinalizadas, para que eles possam fazer a opção de qual adotar para sua criança. Devem, também, tornar-se seguros frente às dificuldades a serem enfrentadas com relação a seu filho dali por diante, inclusive ao uso do aparelho auditivo, entre outras. Contudo, devem ser esclarecidos de que a criança não precisa inicialmente de linguagem oral para comunicar-se com eles, mas apenas de sensibilidade, que se traduz num toque, numa expressão de felicidade, compreendendo que, ao invés de ficarem desesperados, podem e devem participar da educação de sua criança, que o futuro dela vai depender da atuação conjunta deles e dos profissionais.

Procuramos esclarecê-los nestas orientações, através de um questionário que engloba as questões levantadas sistematicamente pelos pais nestes primeiros contatos. Este questionário é dado à família individualmente, respeitando o ambiente cultural de cada uma. Usamos, também, como recurso no decorrer destas orientações filmes das crianças dentro da Metodologia, figuras, gráficos de

audiometria, ou seja, vivenciando todo o material referente às respectivas perguntas.

Este questionário tem ao todo sessenta perguntas. Elas foram retiradas do Estágio "A" — Estimulação Precoce / Fator 3 — A Família, página 41 à 60, do livro "SURDEZ E OS FATORES QUE COMPÕEM O MÉTODO ÁUDIO+VISUAL DE LINGUAGEM ORAL" para crianças com perda auditiva (Editora Atheneu — 1999).

1 - Vocês conhecem crianças ou adultos com perda auditiva? Como eles são? Falem o que vocês sabem.

O objetivo dessa pergunta inicial que, ao contrário das demais, é feita pela equipe aos pais, é para avaliar as experiências deles com relação à surdez e aos diversos métodos de tratamento.

2 - O que é audição?

É a capacidade que temos de perceber o mundo sonoro que nos cerca, como o canto dos pássaros, uma música, o som de um instrumento, a voz humana etc. Para que uma pessoa possa escutar normalmente, é necessário que todas as partes do ouvido estejam funcionando bem. Agora, quando qualquer parte desse mecanismo falha, a audição fica prejudicada em algum grau.

3 - O que é surdez? E deficiência auditiva? E disacusia? E perda auditiva etc.?

São diferentes termos técnicos para definir uma menor capacidade de perceber o mundo sonoro que nos cerca, como, por exemplo, o canto dos pássaros, uma música, o som de um instrumento, a voz humana, a dificul-

dade para ouvir o telefone tocando, a dificuldade para ouvir a campainha da porta, a dificuldade para ouvir a fala no telefone etc. Essa diminuição pode ser maior ou menor, conforme o grau da perda auditiva verificada.

4 - Quais os exames feitos para medir a audição de uma criança? E quem os faz?

Os exames são audiometria, impedanciometria, B.E.R.A. e otoemissão acústica (OAEs). Esses exames são realizados pelo médico otorrinolaringologista (O.R.L.) e por fonoaudióloga especializada (audiologista).

5 - Para que servem esses exames?

Servem para avaliar a audição da criança qualitativa e quantitativamente.

"Há crianças que escutam muito pouco, sendo incapazes de ouvir um avião passando, enquanto outras são capazes de ouvir a voz humana, não conseguindo, porém, discriminá-la."

6 - Como se classificam os níveis de audição?

Segundo Davis e Silvermann, se dividem em:

- audição normal — de 0 a 25dB;
- perda leve — de 26 a 40dB;
- perda moderada — de 41 a 70dB;
- perda severa — de 71 a 90dB;
- perda profunda — a partir de 91dB.

7 - Como pode ser o grau da perda auditiva?

O grau da perda auditiva pode ser maior ou menor conforme o

caso. Há crianças que escutam muito pouco, sendo incapazes de ouvir um avião passando, enquanto outras são capazes de ouvir a voz humana, não conseguindo, porém, discriminá-la.

8 - Como é o ouvido e como as pessoas ouvintes escutam?

O ouvido é o órgão encarregado de receber os sons e levá-los ao cérebro para serem aí interpretados.

É dividido em três partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno, cada uma das quais

com funções diferentes:

- **Ouvido externo:** é composto do pavilhão auricular e do canal auditivo por onde entra o som. Nesse canal, existem glândulas que produzem cera, cuja função é proteger o ouvido.
- **Ouvido médio:** é a parte seguinte do ouvido. É composto pela membrana timpânica e por três ossos minúsculos chamados, respectivamente, martelo, bigorna e estribo (pela semelhança que têm com esses objetos). Esses ossos estão em contato

com a membrana timpânica e com o ouvido interno, servindo para transmitir as vibrações sonoras que entram no ouvido externo e precisam ser conduzidas ao ouvido interno.

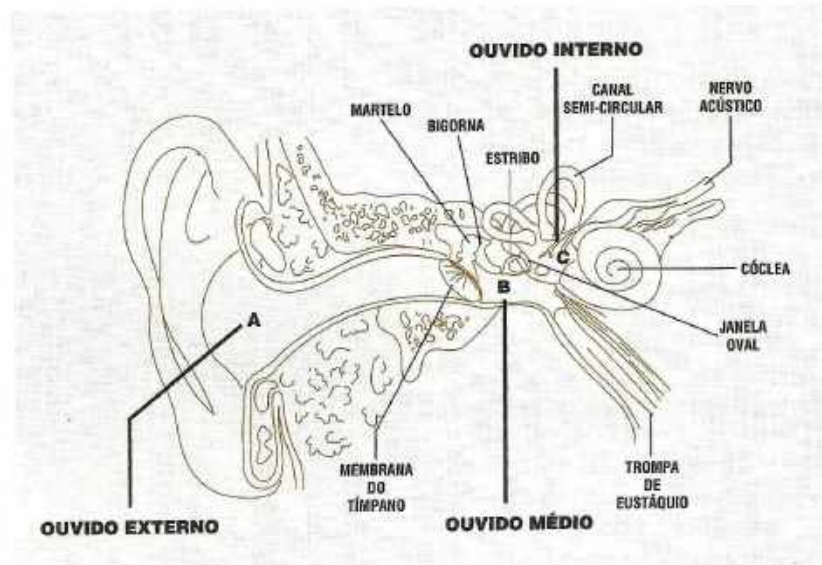
- **Ouvido interno:** é a terceira e última parte do ouvido. Nele se encontra a cóclea, que tem a forma de um caracol. Essa é a parte mais importante do ouvido, sendo responsável pela percepção auditiva. Os sons recebidos na cóclea são transformados em impulsos elétricos para que possam caminhar até o cérebro, onde esses sons são "entendidos" pela pessoa. Uma falha em qualquer parte do ouvido prejudica a audição em algum grau.

9 - Quais são os diferentes tipos de perda auditiva na criança ou no adulto e onde se localizam?

Conforme a localização da origem da perda auditiva, temos:

- perda auditiva de condução (no ouvido externo e médio);
- perda auditiva sensorineural¹ (no ouvido interno);
- perda auditiva mista (no ouvido externo, médio e interno);
- perda auditiva central.

A perda auditiva de condução é causada por danos no ouvido externo e no ouvido médio, ocasionando uma perda parcial dos sons. Esse tipo de perda auditiva, geralmente, é corrigido atra-



vés de cirurgia ou medicação. Quando a perda auditiva persiste, os resultados são muito bons com o uso de A.A.S.I.

A perda auditiva sensorineural é causada por danos no ouvido interno, ou seja, na cóclea, no nervo auditivo ou nos centros auditivos do cérebro. A conduta para essas crianças é fazer uso do aparelho auditivo adequado, além de uma terapia

10 - O que pode causar uma perda auditiva sensorio-neural?

São muitas as possíveis causas de uma perda auditiva sensorio-neural, tais como:

- **hereditária:** quando já existe caso de perda auditiva na família (ex.: síndromes e origem cromossômica);
- **congenita:** é aquela que a criança possui desde o seu nascimen-

“Os sons recebidos na cóclea são transformados em impulsos elétricos para que possam caminhar até o cérebro, onde esses sons são ‘entendidos’ pela pessoa.”

fonoaudiológica especializada. Atualmente, para alguns desses casos, indica-se a cirurgia de implante coclear.

A perda auditiva mista é causada por perdas de condução juntamente com perda sensorineural.

A perda auditiva central é causada por lesão no tronco cerebral e/ou cortical.

to ou ocasionada durante o parto (ex.: rubéola, toxoplasmose, sífilis, asfixia severa, fator Rh e outras);

- **adquirida:** é aquela surgida após o nascimento (ex.: meningite, sarampo, caxumba e outros).

Às vezes, também, devido ao uso de alguns medicamentos

¹O termo sensorineural é equivalente ao termo neurossensorial

ototóxicos, como os *aminoglicosídeos*: gentamicina, tobramicina, canamicina, neomicina, amicacina, estreptomina, etc.;

- *causas desconhecidas*: a criança nasce com perda auditiva sem que se consiga descobrir a causa.

11 - O que é implante coclear?

É uma cirurgia feita no ouvido interno, com a colocação de um dispositivo que proporciona uma audição útil e uma habilidade maior quanto à comunicação.

12 - Quem pode se beneficiar com essa cirurgia?

Ela é recomendada para as pessoas que tenham perdas auditivas sensorineurais profundas, incluindo aquelas com surdez causada por lesão no nervo auditivo, pois normalmente existem algumas fibras nervosas remanescentes. Os indivíduos podem ser testados para descobrir se essas fibras ainda funcionam. Em caso positivo, a pessoa pode se beneficiar com o implante coclear.

Atualmente, crianças ou adultos que nasceram surdos ou que perderam a audição precocemente podem ser implantados.

13 - O implante coclear é recomendado a que tipo de crianças?

São as crianças que apresentam:

- perda auditiva sensorineural profunda em ambos os ouvidos;
- inabilidade de audição e reconhecimento da voz através do aparelho auditivo.

Contudo, se torna importante ressaltar que a criança submetida ao implante coclear, com su-

"...implante coclear é uma cirurgia feita no ouvido interno, com a colocação de um dispositivo que proporciona uma audição útil e uma habilidade maior quanto à comunicação."

cesso, deverá continuar a terapia fonoaudiológica.

14 - Que cuidados se fazem necessários a fim de evitar a perda auditiva na criança?

Toda mulher, para tornar-se mãe, deveria ser vacinada contra a rubéola na sua infância ou na adolescência. Essa medida assegura uma gravidez sem a preocupação de se contrair tal doença, que se constitui numa das principais causas de surdez congênita no Brasil.

Cabe salientar que a mulher não pode ter sido vacinada e, logo em seguida, engravidar. É preciso esperar um longo período de tempo.

Não dar à criança qualquer medicamento sem prescrição médica. Em se tratando de antibiótico é necessário verificar se o mesmo contém *aminoglicosídeos*. Os antibióticos que contêm *aminoglicosídeo*, geralmente, são prejudiciais à audição de forma irreversível.

15 - A partir de quando é possível descobrir que uma criança tem uma perda auditiva?

Logo nas primeiras semanas após o nascimento, principalmen-

te se o pediatra e os familiares forem observadores. Contudo, alguns sinais podem ser observados nesse sentido, tais como:

- o bebê não acorda ou não se assusta com um barulho forte e súbito;
- não pára de chorar ao ouvir a fala da mãe ou de outra pessoa;
- não procura a origem de um barulho, virando a cabeça para a fonte sonora (numa fase posterior).

No entanto, convém ressaltar que é mais fácil descobrir uma perda severa ou profunda do que uma leve ou moderada.

16 - Quais são os primeiros passos depois do diagnóstico médico de que a criança tem uma perda auditiva sensorineural e a constatação de seu grau conforme o próprio diagnóstico?

Os passos são:

- iniciar tratamento fonoaudiológico integrado (envolvendo a fonoaudióloga e a equipe de profissionais que se fizer necessária);
- utilizar o aparelho auditivo tão logo a fonoaudióloga julgue necessário.

17 - A perda auditiva infantil pode piorar?

Geralmente ela se mantém estável.

18 - Quando a criança deve voltar ao otorrinolaringologista para acompanhamento clínico do quadro?

Em um período de seis meses. Esse período não deve ultrapassar de um ano, pois pode haver eventos que contribuam negativamente para o estado geral da audição, tais como: acúmulo de cera no ouvido etc.

19 - O que é aparelho auditivo? E para que serve?

Aparelho auditivo é um equipamento pequeno, usado junto ao corpo da criança, que tem a função de ampliar a intensidade dos sons e trazê-los para um nível confortável para quem precisa usá-lo.

Atualmente, este aparelho possui um nível bastante alto de sofisticação, ampliando o som de forma cada vez mais seletiva, isto é, os sons da fala têm "prioridade" sobre os ruídos ambientais nos momentos de comunicação.

20 - Quais são os tipos de aparelhos auditivos existentes?

Podemos encontrar disponíveis no mercado os seguintes tipos de aparelhos:

- *Aparelhos de bolso ou de caixinha* — é o modelo mais antigo;
- *Retroauricular* — usado atrás da orelha;
- *Intra-auricular* — usado dentro da orelha;

“Usando um aparelho adequado ao seu quadro, a criança aprenderá a escutar o quanto antes, podendo vir a ter uma melhor voz e falar com mais ritmo e melhor entonação.”

- *Intracanal* — localizado dentro do canal auditivo;
- *Aparelhos vibradores* — usados junto ao corpo, na pele;
- *Aparelho de mesa* — usado na clínica durante a terapia (opção da clínica).

21 - Qual é o aparelho mais indicado para a criança?

É o aparelho retroauricular. É colocado atrás da orelha e adaptado através de um molde, funcionando com bateria. Geralmente, a adaptação precoce é feita nos dois ouvidos, permitindo uma audição binaural.

É composto de:

- microfone, amplificador e receptor;
- controle de volume;
- controles internos;
- liga/desliga/telefone;
- compartimento de bateria;
- complementos: bateria e o molde.

22 - O que é molde, pilha ou bateria?

O molde é um dispositivo feito de acrílico ou silicone, que liga o aparelho ao ouvido através de um tubo. É individual e feito sob medida, para ficar bem adaptado ao ouvido. Serve para segurar o aparelho na orelha, vedar o conduto e conduzir a passagem do som. Ele, também, pode mo-

dificar as características do aparelho, auxiliando na amplificação.

É importante lembrar que existem vários tipos de moldes, que devem adequar-se à perda auditiva. Assim, por exemplo, uma criança com perda leve não pode usar os mesmos recursos do molde de uma criança com perda profunda.

A pilha ou bateria é responsável pela energia necessária para o funcionamento do aparelho auditivo.

23 - E quanto aos outros aparelhos auditivos?

O aparelho de caixinha está praticamente fora de uso. E só é usado em casos especiais. Quanto aos aparelhos intra-auricular e intra-canal, não são recomendados para crianças pequenas nem para crianças com perdas profundas.

24 - Quais são os benefícios do aparelho auditivo para a criança?

São inúmeros os benefícios. Quando mais cedo a criança começar a utilizá-lo, maiores e melhores serão as chances de adaptação ao mesmo.

Usando um aparelho adequado ao seu quadro, a criança aprenderá a escutar o quanto antes, podendo vir a ter uma melhor voz e falar com mais ritmo e melhor entonação.

25 - Os benefícios do aparelho auditivo são percebidos de imediato?

Não, e aí está a diferença entre o aparelho auditivo e os óculos. Quando colocamos óculos adequados, o resultado é imediato quanto à melhora da visão. Já em relação ao aparelho auditivo, é necessário um período de aprendizagem e adequação auditiva que, às vezes, desanima o usuário e os familiares, sobretudo, quando criança ou bebê.

26 - Quanto tempo demora para a criança aprender a escutar com o aparelho auditivo?

Esse tempo depende da perda auditiva e, mais ainda, da estimulação recebida.

O desenvolvimento auditivo na criança com perda auditiva não acontece logo após o uso adequado do aparelho auditivo. Acontece com o passar do tempo para quem tem uma perda moderada. E com o passar dos anos para quem tem uma perda profunda.

Mas nós, pais e profissionais, não podemos desanimar e, sim, cumprirmos todas as metas que o treinamento auditivo exige. Contudo, merece, ainda, algumas observações.

Como no caso de algumas famílias que não colocam o aparelho na criança pelos mais diversos motivos: porque ela acordou chorando, ou porque a babá não chegou, ou porque está chovendo, ou porque está fazendo calor etc. Ou seja, há sempre uma desculpa para a sua não-utilização, fazendo com que este fique, muitas vezes, mais tempo guardado do que no ouvido da criança.

“...nós, pais e profissionais, não podemos desanimar e, sim, cumprirmos todas as metas que o treinamento auditivo exige.”

O uso do aparelho auditivo, durante duas, três, quatro horas por dia, não é suficiente. Seu uso deve ser iniciado logo após acordar e só ser retirado à noite, ao dormir. Deve-se lembrar que deve ser retirado durante o banho e, depois, recolocado.

Atualmente, os pais estão mais receptivos quanto ao uso do aparelho. Às vezes, porém, torna-se necessário o apoio psicológico para que percebam sua importância e vençam o preconceito.

Vejamos como os benefícios, com o passar dos anos, se tornam gratificantes, conforme os casos clínicos mencionados na Parte III do livro.

27 - Qual o melhor hábito para o uso do aparelho auditivo pela criança?

Deve-se colocar o aparelho na criança logo que ela acorde, antes da mamadeira ou de escovar os dentes. Os pais não devem nunca sair para o trabalho, deixando a criança acordada sem aparelho, lembrando-se de que o aparelho é tão importante para a criança quanto o alimento.

É necessário que todos os envolvidos com a criança saibam

manuseá-lo corretamente, para não ter receio de sua colocação, tornando esta uma tarefa simples e natural.

28 - Qual o cuidado que devemos ter a cada dia antes de colocarmos o aparelho no bebê ou na criança?

Os cuidados devem ser:

- verificar se o aparelho está funcionando bem;
- verificar o controle de volume (pode estar muito alto ou baixo);
- verificar a pilha ou bateria (se ainda está boa);
- verificar se o molde está limpo (ou sujo com cera) etc.

29 - Que cuidados devemos ter com os aparelhos auditivos?

Devemos sempre lembrar que é necessário todo o cuidado com o aparelho, pois ele é muito delicado:

- não pode cair ou molhar, devido à sua fragilidade;
- não pode ser deixado em local onde bata sol ou que seja úmido (piscina, sauna, banheiro, etc.);
- não deixar receber sujeiras (poeiras, comidas, bebidas, etc.);

- retirar a pilha ou bateria quando não estiver sendo usado;
- tomar cuidado com animais, principalmente com cachorros;
- enviá-lo para revisão, uma vez a cada ano, e não esperar que pare de funcionar para fazê-lo, já que um aparelho com defeito de funcionamento não trará qualquer benefício à criança.

30 - Qual é a duração média de um aparelho auditivo para crianças?

A duração média de um aparelho auditivo para crianças é de aproximadamente 3 a 4 anos. Esse é o tempo médio, levando em consideração que a criança não tem todos os devidos cuidados com o aparelho como o adulto tem.

31 - Quando e como devemos limpar os moldes?

Devemos limpar o molde sempre que ele estiver sujo de cera e, também, quando o tubo estiver com gotículas de suor. Tanto a cera quanto as gotículas impedem a passagem do som.

A limpeza deve ser feita da seguinte maneira:

- separar os moldes do aparelho;
- pôr água num copo ou recipiente de vidro com um pouco de sabão de coco (neutro), deixando os moldes de molho até retirar a sujeira da cera ou outro resíduo;
- enxaguar com água corrente da torneira;

- secar a água do tubo e da abertura do canal do molde, utilizando para isso uma bombinha de borracha ou mesmo abanando, mas nunca soprar com a boca para secá-lo, pois o ar úmido pode infectar o molde e, conseqüentemente, o ouvido da criança.

32 - Quando se deve refazer os moldes?

Os moldes para os bebês devem ser feitos a cada seis meses mais ou menos, e para as crianças maiores nunca se deve passar mais de um ano sem trocá-los.

Os moldes devem ser do tamanho certo do ouvido da criança. E, à proporção que a criança cresce, o molde torna-se gradativamente pequeno para o seu ouvido. Quando isso acontece, ao ligar o aparelho ele fica "apitando", incomodando a todos, e às vezes até mesmo a criança.

33 - Qual o melhor molde, o feito com acrílico ou o feito com silicone?

Ambos são igualmente bons.

34 - E a bateria ou pilha? Qual é a sua duração e quais as dicas para aumentar sua vida útil?

Algumas baterias ou pilhas duram uma semana, outras um pouco mais ou menos, não havendo uma duração exata.

Assim sendo, é importante nunca confiarmos na bateria, mesmo que tenha sido trocada no dia

anterior. É importante, portanto, testá-la *sempre* antes de usá-la, bem como andar com uma de reserva. Hoje, já há um testador de bateria muito simples, como um chaveiro.

Nos diversos jornais e folhetos de aparelhos auditivos encontrados no mercado, aprendemos algumas dicas muito importantes, tais como:

- só tirar o adesivo que vem colocado nas baterias no momento do uso;
- após a retirada do adesivo, é importante o usuário esperar alguns minutinhos para colocar a bateria no aparelho. Isso porque a bateria precisa "respirar" para atingir um valor ideal de voltagem, permitindo que o aparelho funcione adequadamente por um tempo maior;
- verificar a data de fabricação da bateria na cartela e procurar consumi-las no prazo certo;
- devem ser guardadas em lugar seco protegido do calor e da umidade;
- nunca deixar a bateria cair ou bater em algum lugar, devido à sua constituição frágil;
- depois de retirado o selo, a bateria se torna ativada e tem que ser usada até o fim;
- interromper o uso da bateria, recolocando o selo de proteção não vai proporcionar o mesmo desempenho se for reutilizada dias mais tarde;

- caso haja vazamento do líquido da bateria dentro do compartimento do aparelho, esta deve ser retirada e o aparelho enviado para a manutenção;
- a duração da bateria vai depender da potência do aparelho. Quanto mais potente, maior o consumo. Assim, um aparelho para uma pessoa com perda profunda consumirá mais bateria do que um aparelho para uma pessoa com perda moderada;
- não tentar recuperar a carga da bateria, colocando-a na geladeira ou utilizando outros procedimentos similares, que tenham como objetivo reaproveitá-la. Ela é fabricada com material químico e essas tentativas podem prejudicar o funcionamento do aparelho;
- comprar as baterias em locais especializados, porque apesar de serem parecidas, elas só servem se forem exatamente aquelas determinadas para cada aparelho;
- observar sempre na compra da cartela de baterias, se ela possui a numeração adequada à do seu aparelho;
- nunca fazer estoques de baterias para uso superior a dois meses.

35 - Quais os problemas do aparelho auditivo que podem ser solucionados pelos pais?

Os problemas, que podem ser solucionados, são:

- quando o aparelho está sem som:
 - veja se o aparelho está ligado na posição certa ou se o compartimento de bateria está devidamente fechado;
 - a bateria pode ter acabado;
 - o molde pode estar sujo.
- quando o aparelho está apitando quando ligado no ouvido

“Durante a adaptação da prótese, a segurança e o bom senso do profissional e dos pais são fatores da maior importância.”

da criança:

- o molde pode estar pequeno ou mal colocado;
- pode haver acúmulo de cera no ouvido, obstruindo a passagem do som. Neste caso, levar para o otorrinolaringologista para limpar o ouvido;
- o tudo do molde pode estar rasgado ou com outro tipo de dano;
- o aparelho pode estar no volume muito alto, acima do ideal.

36 - Como deve ser feita a adaptação do aparelho auditivo no bebê ou na criança?

Essa adaptação deve ser gradativa. Na primeira semana, começar usando o aparelho por algumas horas, e depois ir aumentando o período de uso gradativamente. Deve-se, também, começar com o aparelho graduado no menor volume possível e, a partir da reação da criança, elevá-lo gradativamente, até chegar ao ideal. Além disso, quando o molde é novo, é recomendável passar um pouquinho de creme facial.

Com esse “algo novo”, o bebê pode estranhar e chorar e, na dúvida se a causa é o som ou o aparelho, convém desligá-lo até o choro parar, ligando-o nova-

mente depois disso, e começando pelo volume menor.

Durante a adaptação, a segurança e o bom senso do profissional e dos pais são fatores da maior importância. O ambiente da adaptação deve ser silencioso, devendo-se falar com a criança sempre num tom natural, sem elevar a voz. Inicialmente, a criança ao perceber o som pode ficar parada, e posteriormente vai relaxando.

37 - Se a criança estiver usando o aparelho auditivo fora do volume adequado e indicado para o seu caso, o que poderá acontecer?

Podemos considerar duas situações:

- se o volume estiver abaixo do indicado, a criança não está recebendo a amplificação sonora adequada;
- se estiver acima, pode vir a prejudicar ou comprometer a capacidade auditiva que ela ainda possui. Geralmente, o aparelho pode começar a apitar constantemente quando estiver em um volume considerado *muito alto*.

38 - O que é aparelho vibrador e como funciona?

É um aparelho de estimulação

tátil. Não é para ser usado no ouvido, mas no pulso, no peito, na barriga ou no pescoço.

Na Metodologia Áudio + Visual de Linguagem Oral, fazemos uso de um desses aparelhos, o Tactaid-7, usado em conjunto com o aparelho retro-auricular.

O Tactaid-7 é um pequeno instrumento eletrônico a pilha, capaz de auxiliar uma criança ou adulto com perda auditiva a compreender melhor os sons, permitindo-lhe sentir as características das modalidades de vibrações presentes em cada destes. Possui sete vibradores, cada um representando uma gama de frequências.

Ele processa os sons de modo a fornecer um modelo para cada som, tornando, assim, mais fácil identificá-los.

39 - Que crianças se beneficiam desse aparelho tátil?

São as crianças com perda auditiva profunda que estejam recebendo ajuda insuficiente do seu aparelho auditivo. São, também, as crianças candidatas a implante coclear, cujos pais não tenham optado por esse recurso.

40 - Que benefícios traz a utilização conjunta do Tactaid com o aparelho auditivo?

Temos observado os seguintes benefícios:

- aumento na consciência dos sons;
- aumento na consciência da própria fala;
- aumento na capacidade de identificar sons ambientais.

41 - Como são crianças com perda auditiva?

São, antes de tudo, crianças iguais às outras e, como todas, com um grande potencial a se de-

envolver. No entanto, não desenvolverão a linguagem oral espontaneamente. Precisarão para isso de ajuda para aprender a articular as palavras e o modelo da linguagem oral do mundo dos ouvintes, do qual elas, também, são parte integrante.

42 - Como os pais devem dizer às pessoas que seu filho tem uma perda auditiva?

Os pais nunca devem esconder das pessoas a perda auditiva de seu filho.

Entretanto, os leigos não diferenciam a surdez da mudez. E quando é dito que a criança usa aparelho auditivo, porque é surda ou deficiente auditivo, a dedução é que a mesma é, também, muda, passando a falar com ela de maneira não-natural, através de gestos e, quando utilizam palavras, é como a "fala de índio", sem artigos ou frases completas, utilizando somente palavras soltas (por exemplo: "bola", "avião" etc., no lugar de: "Olha a bola, ela é bonita").

No entanto, se dissermos a essas pessoas que a criança usa o aparelho porque "escuta pouco", já não há tanta barreira à linguagem oral, evitando-se então, o uso de gestos, tornando a fala mais natural.

43 - Pode uma criança com perda auditiva profunda vir a falar normalmente?

Sim, mesmo a criança com perda profunda, que não tenha outros comprometimentos, possui uma capacidade íntegra para adquirir uma língua, desde que seja

acompanhada por profissionais capacitados, faça uso de aparelhos auditivos adequados e que a família contribua para isso.

44 - Quem deve treinar a fala (articulação) com a criança com perda auditiva?

O fonoaudiólogo ou o pedagogo especializado. A desmutização (aquisição dos sons da fala) é de alçada exclusiva do profissional, e não dos pais. É sabidamente mais fácil ensinar a articulação do que corrigi-la.

Aos pais cabe apenas articular bem, servindo de modelo para seu filho, mas deixando que este fale como puder, só por simples imitação, durante a fase de estimulação precoce.

45 - Quais os métodos (linhas de tratamentos) que existem para a criança com perda auditiva?

Existem vários métodos usados no Brasil. São eles:

- **Método Oral Unissensorial.** Usa apenas a pista auditiva. Integra a audição através do aparelho auditivo à personalidade da criança com perda auditiva, não enfatiza a leitura labial nem utiliza a língua de sinais. Exemplo: Método Pollack e Método Perdoncini.
- **Método Oral Multissensorial.** Usa todos os sentidos: audição com apoio de aparelhos auditivos, visão com apoio da leitura labial, tato etc., também, não utili-

za Língua de Sinais. Exemplo: Método Áudio + Visual de Linguagem Oral, aqui exposto;

- *Método de Comunicação Total*. Segundo Marta Ciccone:

"... é uma filosofia, não simplesmente um outro método, cuja premissa básica é utilizar tudo que seja necessário para o indivíduo com deficiência auditiva como meio de comunicação: oralização, prótese auditiva, gestos naturais, linguagens de sinais, expressão facial, alfabeto digital, leitura labial, leitura da escrita, enfim tudo aquilo que sirva de meio para ajudar a desenvolver o vocabulário, linguagem e conceitos de idéias entre o indivíduo surdo e o outro".

- *Bilingüismo*. Segundo Lorena Kozłowski:

"A abordagem bilíngüe pretende que ambas as línguas, a gestual (LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais) e a oral (português) sejam ensinadas e usadas diglossicamente, sem que uma interfira e/ou prejudique a outra. Portanto, as duas línguas seriam utilizadas em situações diferentes."

46 - Nessa fase de estimulação precoce, a criança deve frequentar creche ou escola?

Às vezes sim, às vezes não. Isso dependerá, inicialmente, da necessidade dos pais, caso trabalhem fora ou não. Entretanto, não resta dúvida de que a criança será mais estimulada em casa, nos dois primeiros anos de vida. A partir dos três anos ela já estará em condições de frequentar a escola maternal por um período.

47 - Qual é a escola indicada para essas crianças? As regulares das crianças ouvintes? Ou uma escola especial?

A Metodologia Áudio + Visual de Linguagem Oral indica as escolas regulares para as crianças com perda auditiva, onde a mesma será estimulada a crescer no mundo da criança ouvinte.

48 - Quais as prioridades dos pais como terapeutas no dia-a-dia com o bebê a partir da estimulação precoce?

Os pais devem observar os seguintes aspectos, sempre procurando cuidar de tudo com muita naturalidade:

- estimular a criança a usar o A.A.S.I. desde o despertar;
- desenvolver o treinamento auditivo no ambiente do lar;
- aproveitar todos os sons ambientais, para que a criança aprenda a ouvi-los, e torne-se cada vez mais sensível a eles. Por exemplo: diante de um ruído qualquer, os pais devem apontar para o ouvido e dizer "olha o barulho", mostrando de onde vem o som, que pode ser um objeto caindo, uma cadeira sendo arrastada, um telefone tocando, etc. A criança só perceberá alguns sons de acordo com sua audição, mas mesmo assim, temos a obrigação de alertá-la em relação a todos os sons, por mais suaves que sejam e só depois de muito estímulo auditivo ela irá nos mostrar se os percebe ou não;
- estimular a sua fala através de pequenas frases;
- estimular a música infantil, etc.

Devemos quebrar a barreira do silêncio que os pais levantam quando sabem da perda auditiva de seu filho. Pelo contrário, eles devem falar ao máximo com o mesmo. Além disso, nesta fase de estimulação precoce os pais devem falar sempre com a criança no tempo presente, nunca no passado ou no futuro.

49 - Que cuidados os pais devem ter ao falar com seu filho com perda auditiva?

Alguns cuidados podem ser observados:

- deve-se falar sempre de frente, para que a criança possa observar o melhor possível, fazendo a leitura labial;
- ter o cuidado de não falar exagerando na articulação, nem falar muito devagar nem muito rápido;
- a dicção dos apresentadores de telejornalismo é um modelo ideal (nem muito depressa, nem muito devagar, num tom natural, articulando as palavras sem exagero), que pode ser usado como exemplo a ser aplicado para essas crianças;
- o pai não deve usar bigode, pois dificulta ou impede fazer a leitura labial;
- quando a criança pedir alguma coisa por gesto ou apontando, os pais devem atendê-la pegando o que ela pediu, pô-lo à altura da boca, dizer o nome e entregar-lhe, sem se zangar com a criança por ela ter-se comunicado com gestos (linguagem natural).

“Alguns pais afirmam a deficiência auditiva da criança esquecendo que, como qualquer outra criança, ela tem um potencial a desenvolver...”

50 - O que é leitura labial, orofacial ou fisionômica?

Leitura labial, orofacial ou fisionômica, como o próprio nome já diz, é uma capacidade inata: porém, só é desenvolvida pela pessoa com perda auditiva. É a capacidade de ler os lábios e a feição de quem fala. Mesmo a criança ou o adulto, que usa aparelho auditivo adequado, faz sua complementação auditiva através da leitura labial.

51 - Quais as dificuldades mais comuns no dia-a-dia que as crianças com perdas severas ou profundas apresentam no seu desenvolvimento e que os pais não sabem como ajudar?

As dificuldades mais comuns são:

- **Beijar com estalo.** Essas crianças às vezes beijam só encostando o rosto. Procuramos mostrar o beijo para a criança, fazendo-o na mão dela com certa dose de exagero, puxando a pele com a boca e estalando. Assim, ela passa a beijar normalmente;
- **Assoar o nariz.** Utilizando uma caixinha com bolinhas de isopor e coberta com filó, mostramos à criança o “sopro” pelo nariz;
- **Arrastar os pés.** Isso só acontece

com crianças que não usam aparelhos ou que usam aparelhos inadequados, e que no arrastar dos pés, percebem o barulho do atrito entre o sapato e o chão.

52 - Quais as atitudes inadequadas mais comuns por parte dos pais das crianças com perda auditiva?

As atitudes inadequadas mais comuns são:

- Transportar a criança adormecida de um ambiente para outro. Normalmente, ela, ao acordar, não entende o que ocorreu e fica insegura, por ter perdido seu ponto de referência: o lugar onde dormiu. É importante que a criança vivencie a experiência pela qual está passando. No caso das crianças com perda auditiva isso se torna mais significativo;
- Os pais de nossa criança, em geral, *não agem* com naturalidade com ela, dizendo-lhe se está indo ao médico, ao dentista, à festa ou viajar, como se não pudesse entender e participar naturalmente. Nesse caso, os pais podem recorrer a desenhos em seqüência para permitir uma melhor compreensão da criança, em relação aos eventos que estão por acontecer ou mesmo já ocorridos;

- Os pais por saberem que seu filho não ouve bem, às vezes têm comentários sobre ele apenas virando o rosto para o interlocutor de forma que a criança ou o adolescente não perceba o que falam. Isso desperta um sentimento de menos-valia e é sentido como falta de respeito;
- Alguns pais afirmam a deficiência auditiva da criança esquecendo que, como qualquer outra criança, ela tem um potencial a desenvolver, enquanto outros pais, em razão do sucesso obtido através do tratamento de oralização, tendem a cobrar exageradamente o desempenho do seu filho. Os extremos são prejudiciais.

Apresentaremos perguntas de caráter específico quanto ao desenvolvimento da linguagem oral na criança ouvinte e naquela com perda auditiva:

53 - O que é linguagem oral?

Podemos definir linguagem oral, de forma simplificada, como a capacidade do indivíduo de estabelecer uma conversação com os demais membros de sua sociedade. Essa desenvolve-se através da função auditiva e do meio social adequado.

Segundo Solange Issler:

“As crianças adquirem a linguagem, obviamente. A questão agora é a que tipo de linguagem nos

referimos quando dizemos que só aos 24 meses a criança 'tem' linguagem. Referimo-nos à linguagem expressiva, ouvida e percebida pelos familiares, ignorando a compreensiva, invisível, mas dedutível? Pensamos que, desde os primeiros choros e interações com a mãe, a linguagem começa a despontar como um todo."

"Sem dúvida, a linguagem compreensiva ou receptiva não se expõe à análise como a expressiva. Essa última é 'visível' aos dois anos apenas, mas isso não quer dizer que a compreensiva não lhe anteceda em tempo e já seja linguagem. Então, a linguagem nasce quando a criança nasce." (Issler, Solange. In: *Articulação e Linguagem*, 3ª edição, Lovise, 1996).

54 - Como a criança ouvinte aprende a língua materna?

Através de audição e do ambiente familiar adequados, a criança aprende naturalmente o modelo de sua língua, que ocorre em três estágios:

• **1º estágio: Linguagem Receptiva** — A recepção acontece através da audição, a criança recebe a linguagem de seu ambiente lingüístico. Ela ouve a palavra repetidamente e a armazena (p. ex.: "papai");

• **2º estágio: Linguagem Compreensiva** — A criança passa a compreender que a palavra "papai" refere-se a determinada pessoa (significante-significado);

• **3º estágio: Linguagem Expressiva** — A criança emite a palavra "papai" quando já possui a segurança de seu significado.

A criança não nasce falando. A natureza exige que esses estágios sejam respeitados, e eles se sucedem num tempo mínimo de um

ano após o nascimento, até que ela venha a emitir as primeiras palavras.

55 - O que é fase lingüística?

É o estágio da linguagem expressiva, ou seja, a emissão que se inicia com o balbucio. A criança começa a falar seus primeiros sons, estabelecendo ligação de uma imagem acústico-articulatória (/b/, /o/, /l/, /a/) com o respectivo objeto (bola).

56 - Quais são os estágios da fase lingüística depois do balbucio?

Os estágios da fase lingüística depois do balbucio são:

• **Holófrase.** Nesta fase, a criança já sabe emitir uma palavra e a usa como se fosse uma frase. Exemplo: ela diz "bola", querendo dizer "cadê a bola?", "me dá a bola";

• **Pivo-open.** Neste momento, a criança já usa uma palavra fixa e diversifica a outra. Exemplo: "dá bola", "dá água", "dá papá" etc.) o "dá" é fixo);

• **Emissão de três vocábulos combinados.** Articulação entre três palavras, exprimindo uma idéia. Exemplo: "mamãe dá água".

Na fase de holófrase, podemos observar que as crianças com perdas moderadas ou profundas iniciam a emissão com uma sílaba, depois duas, depois três, etc.

Por exemplo: uma palavra muito usada durante a terapia é "acabou". Inicialmente, a criança diz "bo", depois "a-bo". E com mais estimulação dizem "a-a-bou" e quando adquirem o /k/ eles falam normalmente "acabou".

Todo este processo se dá através de um recurso mágico: *repetição*. Somente através de muita

repetição é que a criança, ouvinte ou com perda auditiva, chega a atribuir um sentido aos sons, palavras e pequenas frases, passando a usá-las naturalmente.

57 - Tem alguma fase em que a criança não precisa de audição para falar?

Sim, nos primeiros meses de vida a criança emite sons inarticulados de sensação de prazer e desprazer, um treino bucofonatório que emite sem perceber, e ainda não precisa de audição para fazê-lo.

58 - Quando a criança precisa de audição para emitir sons articulados (fala)?

A partir da fase de balbucio propriamente dito, que ocorre quando o bebê tem aproximadamente oito meses de idade.

O bebê com perda auditiva interrompe o balbucio devido à falta de audição normal. Não estabelece o *feedback* acústico e interrompe o seu desenvolvimento lingüístico.

No entanto, os bebês que têm sua perda auditiva diagnosticada logo nos primeiros meses de vida, e iniciam um tratamento fonoaudiológico adequado, terão chance de desenvolver seu balbucio dentro da etapa certa ou, pelo menos, próximo dela.

59 - Como a criança com perda auditiva desenvolverá a linguagem oral?

Por um lado, desenvolvendo ao máximo sua audição residual com ajuda do aparelho auditivo e do treinamento auditivo.

Por outro, proporcionando-lhe a aquisição da linguagem oral, fazendo com que passe pelos mesmos estágios de linguagem de

"...é importante que sempre que a criança nos dirija seu olhar, falemos algo para ela, mas sempre lembrando que o rosto só é interessante para a criança à medida que exprime alguma coisa..."

uma criança ouvinte (balbucio, holófrase, etc.). No entanto, Ewing distinguiu o segundo estágio — a linguagem compreensiva — no caso da criança com perda auditiva, subdividindo-o em etapas.

Segundo ele, a primeira etapa da linguagem compreensiva é quando a criança, com perda auditiva, aprende a dirigir seu olhar o máximo de vezes possível para a pessoa que fala.

Aqui cabe uma observação: é importante que sempre que a criança nos dirija seu olhar, falemos algo para ela, mas sempre lembrando que o rosto só é interessante para a criança à medida que exprime alguma coisa (p. ex.: dizer "olha a bola", estando com esta e mostrando-a para a criança).

A segunda etapa da linguagem compreensiva é quando a criança compreende um pouco mais pelos meios visuais. Por exemplo, quando dizemos: "Me dá a bola", estando a bola e diversos outros objetos sobre a mesa, ela pega exatamente o objeto pedido.

A terceira etapa da linguagem compreensiva dá-se quando a criança já possui uma imagem clara do objeto em sua mente, mesmo que este se encontre fora de seu campo visual. Dentro do mesmo exemplo, nós pedimos a bola para a criança e esta, não encontrando-a naquele ambiente, vai procurá-la.

Depois disso, a criança sai do estágio da linguagem compreen-

siva e entra no estágio da linguagem expressiva (emissão), estando pronta para falar a palavra "bola".

60 - Com relação à linguagem oral, qual é o paralelo que se estabelece entre a criança ouvinte e aquela com perda auditiva?

Devemos procurar nos lembrar como uma criança aprende a falar; como foi a evolução da linguagem de um outro filho e/ou de um sobrinho que ouve normalmente.

Antes da criança dizer as primeiras palavras, ela aprendeu a compreendê-las pouco a pouco. Antes de saber o seu significado, foi preciso que as ouvisse muitas vezes. E tudo isso se deu com muita *vivência e repetição*. Pois, é através da *vivência e repetição* que as crianças ouvintes ou com perda auditiva aprendem a compreender uma língua e a usá-la.

Para ilustrar a extrema importância que assumem a *vivência e repetição* incessantes das palavras e frases para aquisição da linguagem pela criança ouvinte, citarei uma experiência feita por uma profissional numa família.

"Existe aí uma criança ouvinte de 14 meses, que a pouco tempo começou a andar. Chamemo-la Lúcia. A pequena Lúcia era durante uma hora o centro das atenções. Todos lhe falavam. Alguém tentou contar as palavras que vol-

tavam sempre. Eis os resultados: "Lúcia" foi pronunciada 43 vezes; "boneca", 3 vezes; "venha", 14 vezes; "titi", 16 vezes; "levante", 15 vezes."

"Todos concordarão que Lúcia ouviu essas palavras e outras mais de 100 vezes num dia e, certamente, milhares em um mês."

Ora, nossa criança com perda auditiva terá a necessidade de ouvir as palavras tantas ou mais vezes, até que venha a falar.

Nessa fase de estimulação convém falar poucos vocábulos dentro de pequenas frases, vivenciando-as e repetindo-as bastante.

É importante lembrar que o rosto com expressão tem um papel importante para demonstrar, por exemplo, um "sim" alegre ou um "não" zangado, sem ser preciso fazer uso do gesto.

Os pais, a babá e o profissional devem banir todo mau humor quando estiverem com a criança. É importante que ela sinta que gostamos de estar com ela.

A partir do momento em que a criança com perda auditiva percebe que cada coisa tem um nome, o progresso torna-se incessante e isso acontece ainda no final do período de estimulação precoce.

O fonoaudiólogo, no decorrer dessas orientações, deverá concretizá-las, através de recursos, como: figuras, filmes das crianças dentro da metodologia, gráficos de audiometria, ou seja, mostrando e vivenciando os objetos referentes às respectivas perguntas.

Importante se faz que os pais ou responsáveis aprendam, com o fonoaudiólogo, a manusear o aparelho auditivo no que tange aos acessórios do mesmo.

Da mesma forma, se faz necessário concretizar as etapas linguísticas do desenvolvimento da linguagem oral.



Tamara Quirico
e-mail: tquirico@usa.net

João Vicente Ganzarolli
de Oliveira

Professor da Escola de Belas
Artes da UFRJ

Sobre estética, cegueira e surdez

My mother's only ray of hope came from Dicken's "American Notes". She had read his account of Laura Bridgman, and remembered vaguely that she was deaf and blind, yet had been educated.

Helen Keller

Data dos primórdios da civilização ocidental a tendência a considerar a visão e a audição, os sentidos especialmente destinados à percepção da beleza¹. Como efeito direto dessa tendência, tem-se a divisão das artes em visuais e auditivas. Refiro-me apenas às artes destinadas à manifestação do belo, e essa é uma das diversas modalidades de classificação entre elas: não se trata, pois, de uma separação exclusivista². É nela que me baseio para a discussão do tema que nos une neste artigo. Desse modo, a pintura é classificada como arte visual, por se dirigir aos olhos; analogia feita, a música é tomada como arte auditiva por ser apre-

endida pelos ouvidos. Acrescenta-se a isso: qualquer que seja a classificação seguida, é premissa o fato de que a experiência do belo, embora iniciada no plano da sensibilidade, culmina na inteligência racional. O que justifica o ponto de vista de Panécio, a quem se atribui o pioneirismo em esclarecer que a beleza é assunto exclusivamente humano³.

A cultura do Ocidente, ao mesmo tempo em que promoveu variações históricas freqüentes no conceito de beleza e no modo como as artes são concebidas e classificadas, raras vezes concedeu a devida atenção a uma pergunta de suma importância: se os olhos e os ouvidos são privilegiados

para a experiência estética — e, por consequência, para classificar as artes dedicadas ao belo —, o que dizer das pessoas privadas desses dois sentidos ditos superiores? Acha-se o cego impossibilitado de perceber a beleza plástica, e o surdo, a musical? Tal impossibilidade existiria (e, talvez, de forma irremediável), se a experiência estética dissesse respeito apenas à sensibilidade; e se os únicos órgãos sensórios capazes de perceber a beleza fossem exclusivamente os olhos e os ouvidos⁴.

Ocorre que o tato, em determinadas circunstâncias, pode permitir a um cego a percepção significativa das qualidades plásticas de uma escultura; e a um surdo,

¹ Ver, por exemplo, Platão: *Hippias*, ma., 298d sq.

² Ver a esse respeito Gillo Dorfles. *O devir das artes* (trad. Baptista Bastos e David de Carvalho), 3ª ed., Lisboa, Dom Quixote, 1988, pp. 52 a 54.

³ Apud Edgar de Brucyrie. *Historia de la Estética*, (trad. Armando Suárez), Madrid, B.A.C., 1963, v. I, p. 194.

⁴ Esse assunto é tratado especificamente em dois artigos publicados na revista Benjamin Constant: "Arte e visualidade: a questão da cegueira", in Benjamin Constant.

“O homem define-se através da fala, constatou Aristóteles, partindo da premissa de que a comunicação através de conceitos é uma forma privilegiada de manifestação da inteligência.”

a noção do ritmo e do volume sonoro na música. Além disso, como já foi mencionado, a vivência da beleza não se detém no plano sensorial; cabe à inteligência dar a última palavra quanto ao que é belo ou não. Isso torna-se evidente no caso da literatura, arte de índole fundamentalmente intelectual, na medida em que se manifesta a partir da transmissão de conceitos. Fruto da oralidade, a arte literária dirige-se originariamente aos ouvidos. A literatura escrita, endereçada aos olhos, é posterior. Destinadas aos cegos, as obras em Braille, percebidas pelo tato, são recentíssimas. Como também o é a linguagem de sinais, voltada para a comunicação dos surdos⁵. Podendo ser transmitida através de três sentidos diferentes, a literatura decorre substancialmente da nossa capacidade de falar. Na compreensão do que é dito na fala, radica-se o agrado que caracteriza a arte de combinar esteticamente as palavras.

O homem define-se através da fala, constatou Aristóteles, partindo da premissa de que a comunicação através de conceitos é uma forma privilegiada de manifestação da inteligência. É a mesma idéia que reaparece, sob formas diferentes, em tantos autores.

Cumprir destacar o papel fundamental que teve, no fim da Antiguidade e na Idade Média, em autores como Santo Agostinho, Santo Isidoro de Sevilha, Rabano Mauro, Remígio de Auxerre e tanto no Renascimento Visigótico quanto no Renascimento Carolíngio, se vistos de forma integral. Já no Renascimento propriamente dito, Dante identifica a palavra como forma unicamente humana de expressão. Isso comprova o valor elevado que se concede à fala na cultura ocidental, e contribui para explicar o estigma da alteridade que se projeta sobre a pessoa incapaz de falar. É a situação com que a pessoa surda freqüentemente depara. Pois o dom de falar, como tantos outros, é desenvolvido através da imitação, ligando-se naturalmente à capacidade de ouvir o que as outras pessoas falam.

Tal como se dá com outras formas de deficiência física, a surdez muitas vezes manifesta-se culturalmente sob o estigma da não-aceitação por parte da sociedade em que vive o surdo. Nossa pala-

vra portuguesa “surdo” descende diretamente do latim *surdus*, que por sua vez traduz o termo grego *kophós*, ambos designativos de uma situação dupla: o homem que não escuta e o homem que não é entendido⁶. Na língua grega, o sentido expande-se ainda mais. *Kophós* indica também o entorpecido, passando a significar, depois de Homero, o mudo. Sua origem está no verbo *kopháomai*, referente ao ato de ficar mudo, ser estúpido ou insensível⁷.

Vê-se que a noção pejorativa da surdez encontra-se já nas raízes da cultura ocidental, situação que encontra correspondência no caso da cegueira. “Cego” traduz a palavra grega *tyflós*, que vem do verbo *tyflomai*, relativo a circunstâncias em que o ambiente se acha enfumaçado ou obscurecido. A raiz indo-européia **dbub-* transmite a noção de fumaça no sentido literal, aplicando-se também, no sentido figurado, à idéia de obscuridade espiritual. Isso relaciona-se com a carga semântica do termo grego *tyfos*, da mesma família que *tyflós*, que a Patrística

ano IV, nº 10, Rio de Janeiro, setembro de 1998, pp. 7 a 10; “Sobre a experiência estética de pessoas portadoras de deficiência”, in Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 4º, nº 11, março de 1999, pp. 3 a 8. O conteúdo desse segundo artigo foi apresentado sob a forma de palestra no XIV International Congress of Aesthetics, na cidade eslovena de Ljubljana em 3 de setembro de 1998. Agradeço à CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio que me foi concedido para comparecer a esse evento.

⁵Segundo Maria Inês Batista Barbosa Ramos, fonoaudióloga e professora especializada em deficiência auditiva, “o desejo maior entre duas pessoas consiste na comunicação” (“Mãos que comunicam”, in Espaço, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ano IV, nº 7, junho de 1997, p. 65).

⁶Cf. Alfred Ernout & Antoine Meillet. Dictionnaire étymologique de la langue latine. 3ª ed., Paris, C. Klincksieck, 1951, p. 1182. Como bem observa a Professora Solange Rocha, “Sabemos que a surdez repercute justamente na comunicação do sujeito, no entender e no fazer-se entender” (“A escolarização de pessoas surdas”, in Espaço, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ano IV, nº 5, 1995/1996, p. 35).

⁷Cf. Pierre Chantraine. Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque. Histoire des Mots, Paris, Klincksieck, 1984, v. 1, p. 607.

interpretou como “ vaidade humana ” e “ presunção ”. Convém salientar que *tyflós*, no simples sentido de “ cego ”, filia-se (através do sufixo —*ks*) a outras palavras gregas que denotam enfermidades: *siflós* (louco); *phaulós* (gago); *cholós* (manco). Pertence ao mesmo desdobramento das fontes indo-européias que deram origem à palavra grega *tyflós*, o termo *toub*, do alemão arcaico, que tanto significa “ surdo ” como “ estúpido ”.⁸

Comparando a cegueira e a surdez, Aristóteles afirma que:

(...) entre os homens que nascem privados de um desses sentidos [superiores], os cegos de nascença são mais aptos para a instrução do que os surdos.⁹

Para os dois principais discípulos de Aristóteles, Teofrasto e Aristoxeno, a audição é o sentido mais nobre¹⁰. É ainda Aristóteles quem diz que a música se acha em relação direta com o ritmo interno da alma; segundo ele, o ouvinte de uma peça musical tende a projetar sobre o mundo visível os sentimentos proporcionados pelo deleite estético durante a audição¹¹. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Teofrasto desenvolve a tese de que o ouvido é superior à visão, dado o seu vínculo imediato com a alma¹². Em sintonia com Teofrasto, Quintiliano afirma que “ nada se dirige aos sentimentos a

não ser pelos ouvidos. ” No entender de Helen Keller, ensaísta notável e privada de ambos os sentidos superiores, a cegueira constituía a mais grave de todas as suas limitações¹³. O que se ampara mais fortemente na tradição ocidental, que outorga aos olhos a primazia no campo sensorial¹⁴. Helen Keller, cega e surda, atingia a dimensão estética através de outros meios que não os olhos e os ouvidos: o uso do tato para a leitura em Braille, aliado à inteligência e à espiritualidade, conduz Helen Keller a dizer que

A Bíblia me dá um profundo e confortante senso de que ‘ as coisas vistas são passageiras, e as invisíveis são eternas ’. (...) Eu sei que há muitas coisas em Shakespeare e no mundo que eu não entendo; e eu estou contente em ver que os véus vão sendo transpostos gradualmente, revelando novos reinos de pensamento e beleza¹⁵.

Procede da própria fisiologia humana a supremacia da visão quanto às suas potencialidades informativas acerca do mundo: no mínimo 4/5 do material apreendido pela sensibilidade chegam a nós via ocular¹⁶. Não obstante, sob o prisma cultural, essa superioridade nem sempre é aceita de forma sistemática, como ocorre na cultura do Ocidente. Nas culturas árabe, hebraica e hindu, por exemplo,

o posto principal é às vezes ocupado pela audição. De acordo com Battista Mondin,

(...) a razão desta diversidade pode ser procurada na que vem a ser considerada como fonte suprema da verdade no mundo helênico e no mundo oriental. Para o mundo helênico, a fonte suprema é a natureza, a qual está diante de nós como algo para se contemplar, para se ver, e não para se ouvir. De modo contrastante, no mundo religioso, a fonte suprema de verdade é a divindade, que é invisível, mas pode entrar em contato conosco mediante a palavra. Então, atingimos a verdade mediante o ouvir, por meio da audição.¹⁷

A surdez atinge Beethoven por volta de 1798, quando o compositor contava menos de 30 anos de idade. Desesperado inicialmente, Beethoven triunfa sobre a crise, fazendo da surdez um motivo de elevação espiritual. Isso é flagrante na *Sinfonia Heróica*, de 1803, “ verdadeiro poema sonoro na transcendência da sua significação humana ”¹⁸. No *Hino à alegria* da *Nona Sinfonia*, Beethoven alcança o absoluto, “ essa fé inquebrável no sobre-humano ”¹⁹.

⁸Todas as referências em Pierre Chantraine. Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque. Histoire des Mots, op. cit., v. II, pp. 1147 e 1148. Ver também Pierre Henri. Les aveugles et la société. Psychologie sociale de la cécité. Paris, P.U.F., 1958, p. 7 sq.

⁹De sensibus, I, 437a.

¹⁰Cf. Edgar De Bruyne. Historia de la Estética, op. cit., v. I, pp. 156 e 160.

¹¹Cf. Pol., 1340a.

¹²O olho, creê Teofrasto, permite apenas o conhecimento da exterioridade humana. Possivelmente essa é a origem da tese, comum na Antiguidade, segundo a qual a música teria proeminência sobre as artes visuais (cf. Edgar De Bruyne. Historia de la Estética, op. cit., v. I, p. 156).

¹³The story of my life, New York, Dover Publications, 1996, p. 9.

¹⁴Ver, por exemplo, Aristóteles. Met., I, 980a. Ver também De anima, III, 3, 429a; Santo Agostinho. Confes., X, 35; Bossuet. Traité de la concupiscence. Paris, Fernand Roches, 1930, c. VIII; Heidegger (cf. Sein und Zeit. Tübingen, Max Niemeyer, 1986, 36).

¹⁵The story of my life, op. cit., pp. 60 e 61.

¹⁶Ver, por exemplo, José Espinola Veiga. O que é ser cego, Rio de Janeiro, José Olympio, 1983, p. XIV.

¹⁷O homem: quem é ele? (trad. R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari), São Paulo, Paulinas, 1980, pp. 66 e 67.

¹⁸Tomás Borba & Fernando Lopes Graça. Dicionário de Música, Lisboa, Cosmos, 1963, v. I, p. 164.

¹⁹Laffont-Bompiani. Le nouveau dictionnaire des oeuvres de tout les temps et de tous les pays, Paris, Robert Laffont, 1994, v. VI, p. 6938.

O artista supera a doença através da arte, tornando-se, conforme o parecer de muitos, o maior compositor de todos os tempos. A genialidade de Beethoven foi reconhecida enquanto ele ainda vivia, diferentemente do que podemos dizer de tantos outros artistas geniais. Em contrapartida, Beethoven foi muitas vezes incompreendido e injustiçado. Os traumas familiares já na infância, os fracassos sentimentais, os infortúnios causados pelo sobrinho e assim sucessivamente. Beethoven foi grande e gênio, *apesar da surdez*.

A surdez em Beethoven é dado accidental; poderia não ter ocorrido, e ainda assim é provável que o gênio de Beethoven fosse despertado, tornando-se o compositor dos quartetos e das sinfonias. Fosse a surdez um fator essencial para o despertar do talento, outras pessoas surdas teriam chegado ao mesmo patamar artístico de Beethoven. Mas tal regra não existe: Como também não há regra que estabelece relação de necessidade entre a cegueira e o pendur musical. Se o espanhol Joaquín Rodrigo ficou cego na infância e compôs obras grandiosas como o *Concerto de Aranjuez*, é certo que ele estava capacitado

para fazer o mesmo, ainda que permanecesse vidente por toda a vida. Se Beethoven não ouvia os aplausos que demonstravam ter havido justiça quanto à sua genialidade; se Rodrigo não viu como vemos as cenas do seu belo país, pintadas por ele em formas sonoras; isso apenas contribui para engrandecer esses homens — não a deficiência física por si mesma. Se Ray Charles é um grande músico, e não erra as notas que ataca no piano, seguramente o mesmo aconteceria se ele pudesse ver. Em síntese, esses exemplos demonstram que a perda de um órgão sensorio pode ser atenuada em virtude do uso mais intenso concedido aos órgãos restantes. Mas a surdez e a cegueira seguem sendo enfermidades a serem combatidas. Nas palavras da psicóloga Liesbeth Schrijnemakers, tem-se que é necessário

(...) dar às pessoas portadoras de deficiência uma vida normal como a de todos, na qual suas capacidades podem ser usadas de modo otimizado e suas limitações compensadas da melhor forma possível. Para promover a integração e participação, crianças com deficiência múltipla têm que ser preparadas para a vida.²⁰

É bem verdade que a cegueira e a surdez representam um fechamento em relação ao mundo, sendo os olhos e os ouvidos os sentidos superiores, e a sensibilidade de nosso recurso primeiro e fundamental para a percepção da realidade que nos rodeia; nosso

principal acervo de conhecimentos tem origem nos sentidos²¹. Daí o adágio escolástico, amparado em Aristóteles: *nada entra no intelecto sem que tenha passado antes pelos sentidos*. Sobre isso, escreve João Ameal:

A inteligência, cuja função natural é ordenar e compreender, submete o largo das sensações e das imagens a uma série de noções fundamentais. Dos sentidos recebe, sem dúvida, os primeiros elementos, segundo o famoso adágio escolástico: *Nibil est in intellectu (ut cognitum) quod non prius fuerit in sensu*.²²

Mas a impossibilidade de ver e a de ouvir não constituem barreiras insuperáveis para o conhecimento do mundo e tampouco para a felicidade humana. Em alguns casos, inclusive, a cegueira e a surdez podem ser tidas como aberturas para a descoberta do sentido da vida: foi o que ocorreu com Helen Keller, Elza Dreifuss, Olga Skorokhodova e a tantas outras pessoas cegas e surdas. Pois a felicidade do homem não depende necessariamente do bom funcionamento dos órgãos corpóreos. O fundamental para o homem consiste, isto sim, na descoberta de sentido para a própria existência, como aponta Viktor Frankl²³. Abrir-se para o sentido da vida é realizável em qualquer circunstância: seja pelo cego que apalpa uma escultura na tentativa de descobrir-lhe as belas formas, seja pelo surdo que acompanha o ritmo da valsa a partir das vibrações que lhe transmite o tato.

²⁰ "Condições de trabalho para pessoas com dupla deficiência: visual e intelectual", in Benjamin Constant, ano V, nº 12, junho de 1959, p. 23.

²¹ A rigor, o ser humano já nasce com alguns conhecimentos elementares: mamar, chorar e sorrir (cf. Arthur Guyton, *Fisiologia humana* [trad. Charles Alfred Esberard], 6ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara-Koogan, 1988, p. 168).

²² São Tomaz de Aquino, *Porto, Tavares Martins*, 1947, p. 231. É fato que o conhecimento vem a nós, originariamente, através dos sentidos. Mas não se detém neles. O material percebido é enviado ao cérebro, onde se dá a sua elaboração intelectual. Nem por isso, a apreensão da beleza pode ser tida como fenômeno puramente intelectual, o que é tão errôneo quanto crer que pertença apenas à órbita sensível.

²³ Cf. "El hombre en busca del sentido", in *El hombre doliente*. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia (trad. Diorki), Barcelona, Herder, 1987, pp. 11 a 23.

Referências Bibliográficas

- AMEAL, João. *São Tomaz de Aquino*, Porto, Tavares Martins, 1947.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. (texto grego, latino e tradução espanhola de Valentín García Yebra), Madrid, Gredos, 1982.
- _____. *Petits Traités d'Histoire Naturelle* (texto grego de tradução francesa de René Mugnier), 2ª ed., Paris, Les Belles Lettres, 1965.
- _____. *Política* (tradução, introdução e notas de Manuela García Valdés), Madrid, Gredos, 1988.
- BARBOSA RAMOS, Maria Inês Batista "Mãos que comunicam", in *Espaço*, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ano IV, nº 7, junho de 1997.
- BORBA, Tomás & LOPES GRAÇA, Fernando. *Dicionário de Música*, Lisboa, Cosmos, 1963.
- BOSSUET, Jacques Bénigne. *Traité de la concupiscence*, Paris, Fernand Roches, 1930.
- CHANTRAINE, Pierre. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque. Histoire des Mots*, Paris, Klincksieck, 1984.
- DE BRUYNE, Edgar. *Historia de la Estética*, (trad. Armando Suárez), Madrid, B.A.C., 1963.
- DORFLES, Gillo. *O devir das artes* (trad. Baptista Bastos e David de Carvalho), 3ª ed., Lisboa, Dom Quixote, 1988.
- ERNOU, Alfred & MEILLET, Antoine. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*, 3ª ed., Paris, C. Klincksieck, 1951.
- FRANKL, Viktor. "El hombre en busca del sentido", in *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia* (trad. Diorki), Barcelona, Herder, 1987.
- GUYTON, Arthur. *Fisiologia humana* [trad. Charles Alfred Esberard], 6ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara-Koogan, 1988, p. 168.
- HEIDEGGER, Martin. *Sein und Zeit*, Tübingen, Max Niemeyer, 1986.
- HENRI, Pierre. *Les aveugles et la société. Psychologie sociale de la cécité*, Paris, P.U.F., 1958.
- KELLER, Helen. *The story of my life*, New York, Dover Publications, 1996.
- LAFFONT, R. & BOMPIANI, V. *Le nouveau dictionnaire des oeuvres de tout les temps et de tous les pays*, Paris, Robert Laffont, 1994.
- MONDIN, Battista. *O homem: quem é ele?* (trad. R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari), São Paulo, Paulinas, 1980.
- OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. "Arte e visualidade: a questão da cegueira", in *Benjamin Constant*, ano IV, nº 10, Rio de Janeiro, setembro de 1998.
- _____. "Sobre a experiência estética de pessoas portadoras de deficiência", in *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 4º, nº 11, março de 1999.
- PLATÃO. *Premier Hipptas* (trad. Dacier et Grou), Paris, Charpentier, 1869.
- ROCHA, Solange. "A escolarização de pessoas surdas", in *Espaço*, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ano IV, nº 5, 1995/1996.
- SANTO AGOSTINHO. *Confessiones*. (texto latino e tradução espanhola de Angel Custodio Vega), Madrid, B.A.C., 1968.
- SCHRIJNEMAKERS, Liesbeth. "Condições de trabalhos para pessoas com dupla deficiência: visual e intelectual", in *Benjamin Constant*, ano V, nº 12, junho de 1999.
- VEIGA, José Espínola. *O que é ser cego*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1983.

Maria Auxiliadora
Buscacio Gonçalves

Professora de Dança de Salão do INES
Professora de Dança de Salão do
CENTRO DE DANÇA JAIME ARÔXA
Professora de Língua e Literatura Francesa
graduada pela UNIVERSITÉ DE NANCY
Professora de Língua Francesa
licenciada pela UERJ



Dançando o silêncio

Dança → Comunicação → Integração

"Céu, Terra, Tudo é voz de Deus"
MAHIKARI

O som se materializa no corpo do dançarino. Seu peito é uma caixa de ressonância e não apenas seus ouvidos, mas todos os seus sentidos ficam em estado de alerta, enquanto o coração se prepara. Nesse momento mágico, acontece uma comunicação que transcende a todo entendimento — e ele dança!

Para ouvir, recorremos ao sentido da audição, mas na realidade, é o corpo inteiro que participa do processo, que cria uma expectativa e assume as expressões, posturas e movimentos, segundo o interesse que a mensagem desperta e os traços pessoais do ouvinte que registra, no próprio corpo, as emoções associadas a

esse movimento, de forma absolutamente particular.

O processo de integração do surdo passa por situações de grande complexidade que vão desde a compreensão de uma patologia que, apesar de invisível, interfere drasticamente na comunicação, até a aceitação dessas dificuldades pela própria comunidade. O que se apresenta como integração, são grupos de surdos formando subconjuntos dentro de um todo, sem, na verdade, realizarem trocas efetivas com os outros elementos desse todo. No sentido de promover essas trocas, desenvolvemos, desde 1996, um trabalho experimental com os alunos do INES, que

inclui dançarinos ouvintes do Centro de Dança Jaime Arôxa e de outras academias da comunidade. Esse trabalho visa facilitar essa integração através do desenvolvimento de uma linguagem que utiliza variadas formas de expressão: a dança de salão. Visa, também, estabelecer princípios de uma metodologia específica que reúna, numa ação pedagógica de ensino de dança de salão, informações sobre o processo de desenvolvimento da linguagem do surdo, que sejam significativas, observadas durante a realização do trabalho. E ainda, com a posterior divulgação e publicação dessas informações e dos resultados obtidos, oferecer orientação a outros

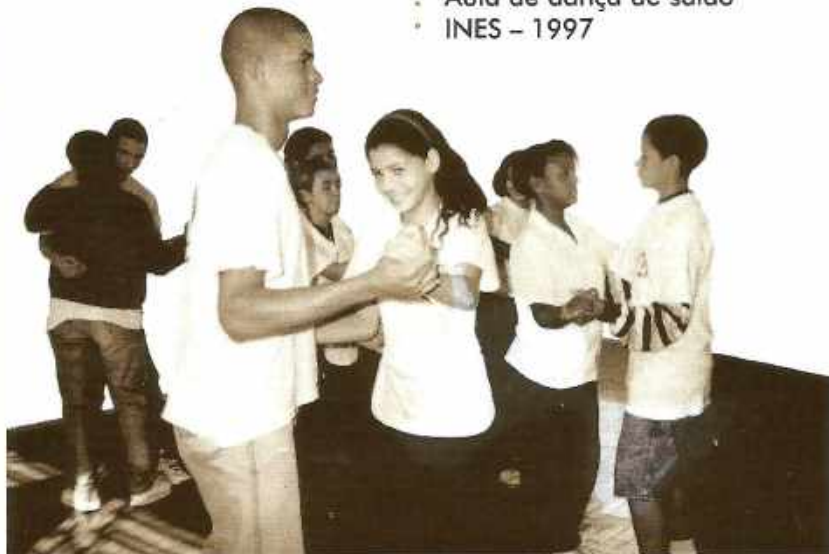
professores para que possam desenvolver o trabalho em suas diferentes localidades, oportunizando essa vivência a um número cada vez maior de surdos.

Sabemos que o prejuízo de um dos canais de comunicação leva, em consequência, ao melhor aproveitamento dos outros. O surdo desenvolve muito mais alguns aspectos de sua percepção visual que, na dança, resulta na capacidade de se concentrar na aprendizagem do desenho do movimento, quando ele lhe interessa. Buscar esse interesse, estimulando as potencialidades do surdo, significa criar condições para que ele mesmo possa, no grupo comunitário, converter o processo de aceitação social em assimilação social.

Por que dança de salão?

Apesar da televisão, da INTERNET e de todo o empenho da tecnologia em oferecer, com rapidez galopante, o acesso a um número cada vez maior de informações e, teoricamente, um contato com um número maior de pessoas — o que, em parte, é verdadeiro — ela acaba criando uma contradição: vítima de sua própria ação, coloca o ser humano em implacável isolamento social. Naturalmente, as pessoas querem e precisam estar próximas, mas em geral, mascaram o sentimento, inibem o toque, fogem do contato físico. Nesse sentido, a dança de salão age como um eficaz instrumento facilitador da integração social e o surdo quer e pode dividir esse espaço com os ouvintes.

Aula de dança de salão
INES – 1997





Ao longo dos anos, temos assistido, como resultado do trabalho pedagógico do INES, a experiências que mostram que o surdo sente prazer em vivenciar a música, através da dança e da expressão corporal de maneira espontânea e alegre. Ela sempre esteve presente em nossas festividades, como importante elemento de identidade cultural (maculelê, quadrilhas, bumba-meu-boi, etc.) nas apresentações do teatro (grupo Lado a Lado) e, até em manifestações promovidas por eles próprios (concurso de Lambada, no aniversário do GINES, 1998) temos ainda, exemplos mais recentes do entusiasmo dos alunos, como as oficinas de dança de salão que, comemorando, o aniversário do INES, reuniram em setembro último, 140 alunos, um expressivo grupo de mães e 30 professores, técnicos e funcionários.

Enfim, o interesse do surdo pela dança é indiscutível.

No caso da dança de salão, há

que se levar em conta, além do crescente número de pessoas que buscam essa forma de terapia e lazer, as seguintes características próprias desse tipo de dança, capazes de atender a aspectos importantes no desenvolvimento do surdo:

- é uma atividade que, sendo lúdica, possui linguagem universal;
- não se realiza sem a concorrência de duas pessoas, estabelecendo, de imediato, trocas que estimulam a integração social;
- estimula o desenvolvimento da consciência do próprio corpo e das relações espaço-temporais, promovendo a percepção do "outro" num espaço social comunitário;

- pela sua forma de expressão característica, leva ao contato físico: obrigatório (a dama e o cavalheiro se enlaçam); imediato (a primeira atitude do casal é dirigida ao toque entre os dois) e duradouro (frequentemente perdura durante toda a música);
- através do movimento e da música, associa a estimulação dos resíduos auditivos (percepção, atenção, memória, localização e discriminação da fonte sonora) à compreensão do ritmo no desenvolvimento da memória cinestésica.

Dança para surdos? Como ensinar?

Buscando subsídios e recursos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas, encontramos estudos e publicações que delineiam duas correntes principais e

Ilustrações desta
página: Jasna/98





Ilustrações p.34 e 35:
Jaqueline – Turma 304 – 24/4/97

definem o trabalho dos profissionais que se dedicam à área da estimulação auditiva e do trabalho psicomotor, a saber:

1 • Os que apontam a música e o trabalho corporal como terapia, tendo como objetivo específico, entre outros, a melhoria da fala. O método verbo-tonal (GUBERINA, 1954) avalia individualmente o campo otimal de frequências e associa a percepção desses sons à estimulação rítmica. Objetiva a produção da fala, mas trabalha movimentos do corpo inteiro.

Segundo COUTO-LENZI (1989):
“... a educação auditiva deve começar pela descoberta do mundo sonoro ou “audição passiva” em que a criança devem ser oferecidos estímulos sonoros para que ela consiga descobrir sua capacidade auditiva residual, mesmo com

um campo auditivo muito reduzido.” E, ainda, “... o importante é que se procure aplicar os parâmetros apresentados pela educação auditiva, na linguagem que está sendo usada com a criança, de acordo com as suas possibilidades.” (no caso, inclui-se a linguagem musical).

Já em CERVellini (1986) temos que “...o ritmo e a entonação se encontram em campos de frequências baixas, especialmente percebidas pelo corpo humano, e que servem como base para o ritmo e a melodia da fala;”

2 • Os que entendem “a música e o trabalho corporal como um fim em si mesmo e o surdo um SER com características próprias que tem o direito de beneficiar-se dessas artes.” EDWARDS (in CERVellini, 1986) alerta que já é tempo de “reconhecer e promover o desenvolvimento das habilidades musicais do deficiente auditivo e deixar de enfatizar suas inabilidades.”

Essa proposta de trabalho, sedimentada, basicamente, na segunda idéia, não deixa de atender à primeira. Por um lado, pela própria natureza da dança, que se apropria da música no trabalho corporal. BANG (in CERVellini, 1986) dá à música “um sentido próprio de comunicação não-verbal, onde o emocional tem predominância e a comunicação verbal encontra-se ainda limitada.” E, por outro lado, pelos elementos rítmicos e de estimulação auditiva que, inegavelmente, desenvolve. CASTRO (1990) observa que



Luiz Mauro e Luciana (alunos do INES) dançando lambada nas Para Olimpíadas, no Leme

“através de atividades sensório-motoras (atividades corporais expressivas associadas à música) é possível melhorar a capacidade de discriminação auditiva em indivíduos acometidos de surdez neurossensorial profunda.” A autora conclui que “pode ter ocorrido uma recuperação funcional no nível discriminativo da audição face à estimulação dada”. E afirma que “o aspecto motivacional parece também ter tido grande importância nos resultados do trabalho.”

As duas correntes são, portanto, indissociáveis para se desenvolver a dança no surdo. Cabe, porém, acrescentar que em todo processo de comunicação, a COMPREENSÃO antecede à EXPRESSÃO. É importante submeter a execução dos movimentos e seu

sentido estético à compreensão do contexto em que ele acontece (elaboração espontânea de texto com ilustrações, histórias em quadrinhos e seus diálogos, cartazes, bilhetes, convites, etc) e à compreensão sonora possível (de acordo com as frequências que o aluno pode perceber). COUTO-LENZI, 1989 "... em geral, uma surdez profunda atinge as frequências agudas, permanecendo apenas as graves, na maioria das vezes, só até 1.000 Hz. Dessa forma, devem-se procurar sons que tenham frequências mais graves, de 250 Hz, por exemplo, em oposição a outros com 1.000 Hz (instrumentos de percussão, apitos, diapasão, etc.).

A experiência nos mostra que é muito importante para o dançarino surdo como também para o dançarino ouvinte perceber a música através das vibrações provocadas no corpo pelo estímulo sonoro, constituindo essa vi-

bração mais um elemento de referência para a dança. Encontramos na literatura, alusão ao Sound-Perceptive Method que *"trabalha tanto a audição pelos canais auditivos quanto a percepção das vibrações por todos os meios possíveis, objetivando levar o deficiente auditivo a viver tanto quanto possível no MUNDO SONORO."*

Aprender ↔ Ensinar interferência de duplo sentido

Entendemos o processo ensino/aprendizagem como uma interferência de duplo sentido, sendo a construção do conhecimento, resultado de uma troca contínua entre professor e aluno, na qual a ação do professor é decisiva.

AÇÃO DO PROFESSOR

PARTIR DO QUE O ALUNO JÁ SABE

Cada aluno, ao chegar à escola,

traz importantes informações sobre suas próprias vivências, sua forma de sentir e se expressar e um estilo próprio de resolver problemas. Ao professor cabe aproveitar essas experiências e partir delas para elaborar sua dinâmica de atividades.

INTERFERIR

Cada aluno é único. O professor convive com várias personalidades em formação, que possuem interesses próprios. O professor interfere na formação dessa personalidade e nas escolhas do aluno, mas permanece sensível a modificar sua estratégia, sofrendo ele também, a interferência do aluno.

VALORIZAR E ACREDITAR NO ALUNO

Cada aluno tem necessidades diferentes. O professor deve ade-



quar seu trabalho pedagógico às possibilidades do aluno e, valorizando suas potencialidades, suprir essas necessidades.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

A situação de aprendizagem mais adequada é a de resolução de problemas, trabalhando as contradições na reconstrução da autoestima. Buscamos uma metodologia atenta às necessidades e interesses do deficiente auditivo, fundamentando a ação pedagógica na organização do mundo sonoro musical e na aprendizagem do movimento.

SOM associado a RITMO

A ação pedagógica consiste na estimulação auditiva, através de uma série de exercícios que estarão sempre associados a seqüências rítmicas de dificuldade progressiva e a atividades musicais. Consiste na exposição contínua ao estímulo sonoro (música), exercícios de presença e ausência de som, estímulos à percepção, atenção, memória, localização e discriminação da fonte sonora. Uma das finalidades desses exercícios é tornar funcional a sensibilidade auditiva, desenvolvendo os parâmetros de intensidade, duração e frequência auditiva.

MELODIA associada ao CONTEXTO

Em geral, os instrumentos de sopro e corda "descrevem" o sentimento da música — a melodia usando frequências, na sua maioria agudas, mais difíceis de serem percebidas pelo surdo. Os resíduos auditivos dos surdos com surdez profunda apenas lhes permitem perceber sons de frequência baixa, característicos de instrumentos de percussão. A percepção da melodia torna-se um grande desafio. A seleção de músicas com frequências "audíveis" pelo surdo profundo não é suficiente para a compreensão do sentimento sugerido pela música. Ao interpretar de forma criativa o que está dançando é necessário que o dançarino compreenda o enredo (transmitido pela melodia), encarne o personagem, vivencie o drama. De um modo geral:

- a valsa sugere namoro;
- o bolero sugere romance;
- o tango sugere paixão;
- a lambada sugere sensualidade;
- o maxixe sugere molecagem;
- o samba sugere a alegria do carioca, etc.

Toda sensação possui um referencial correspondente. Para a auditiva é o tempo, para a visual é o espaço. Cada uma se desenvolve com uma parcela maior ou menor de elementos referenciais da outra. É fundamental que o professor esteja atento, o tempo todo, à associação som (auditiva)-

movimento (visual). Cuidar em não oferecer modelos rígidos, partir da percepção do aluno, estar seguro de que ele associa esses dois referenciais e que pode, através da auto-avaliação, atingir os objetivos propostos — são esses objetivos que vão dar sentido aos conteúdos na organização dos planejamentos. E, principalmente, observar que cada procedimento metodológico parta da prática social da criança (o que ela vive, constata, reconhece, sente e expressa) tornando possível "... o acesso de todos ao conhecimento de alguns, porque estará intermediado pela construção coletiva, que problematiza o próprio conhecimento percebendo-o como uma construção contínua."

Oportunizar ao surdo a percepção do próprio corpo como instrumento de comunicação, permitindo que, através da dança de salão, ele possa descobrir, experimentar e criar movimentos que tenham significado para ele.

Estruturar princípios de uma metodologia para o ensino de dança de salão que atenda às necessidades e interesses do surdo e forneça um encaminhamento operacional de modo definitivo e coerente com os objetivos a que se propõe.

Promover o desenvolvimento individual pleno e a integração social do surdo através da aprendizagem da dança de salão.

Definidos nossos objetivos, estabelecemos nossas metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazos num cronograma que pre-

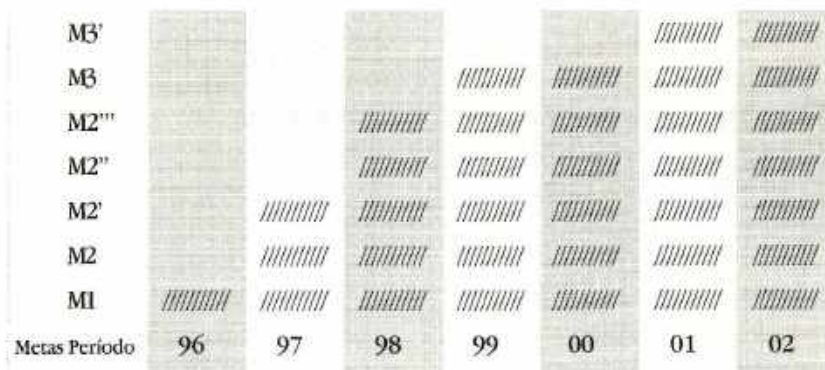
vê atividades até o ano 2002. As seguintes metas previstas para os respectivos períodos são cumulativas e interdependentes:

**a curto prazo
Meta 1**

**a médio prazo
Meta 2**

**a longo prazo
Meta 3**

- sensibilizar os alunos do INES, oportunizando o acesso a aulas, expondo o maior número deles ao contato com a dança de salão — M1
- ampliar o público alvo através da criação de oficinas de dança, promovendo a participação da comunidade ouvinte, de ex-alunos e de associações de surdos — M2"
- formar um grupo de dança M2'
- promover o intercâmbio com academias da comunidade e a participação em bailes — M2"
- dar aulas no CEAD — M2''
- participar, de forma integrada, com o Laboratório Artístico Teatral — M2
- estruturar os princípios para uma metodologia — M3
- divulgar e publicar os princípios para a metodologia para o ensino de dança de salão a deficientes auditivos — M3'



Este trabalho aguarda a opinião e valiosa contribuição dos demais profissionais. Não é de modo algum definitivo.

Referências Bibliográficas

CERVELLINI, N.G.H. *A criança deficiente e suas reações à música*. São Paulo: Moraes, 1986.

GUBERINA, P. *Princípios básicos do sistema verbo-tonal*. Material apostilado de serviço audiovisual e impressão. DERDIC/PUBSP, [19..]

BARIL, J. *La danse moderne d'Isadora Duncan à Twyla Thard*. Paris: Vigot, 1977

ELLUL, Jacques. "Recherche pour une Ethique dans une Société Technicienne". In: *Ethique et Technique*. Bruxelles, Édition de e'Université de Bruxelles, 1983.

BERGE, Yvonne. *Viver o seu corpo. Por uma pedagogia do movimento*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

VAYER, Pierre. *Linguagem Corporal: a estrutura e a sociedade de ação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

COUTO, Alpia. *Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo*. Rio de Janeiro, Aula Ed., 1988.

FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.

ARDENER, E. e outros. *Antropología social y modelos de lenguaje*. Buenos Aires, Paidós Ed., 1976.

MERLEAU-PONTY, M. *As relações com o outro na criança*. Tradução de José Carlos Lassi Caldeira e José Américo de Miranda. Belo Horizonte, SEGCP/Imprensa Oficial, 1884.

EFEGÊ, J. *Maxixe, a dança excomungada*. Rio de Janeiro, Conquista, 1974.

DASSEVILLE, L. *Le guide Marabout de toutes les danses*. Verviers, Nouvelles Éditions Marabout, 1979.

Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico

"A faculdade de se exprimir e de decodificar as diferentes categorias de linguagem não foi dividida de maneira igualitária entre os homens, como tampouco o foram os outros dons do corpo e do espírito. Alguns são verbalmente cegos e surdos, outros são musical e opticamente. Só peço que os que mais desprezam esses problemas se recordem de que a música, a dança ou a pintura sensibilizaram tantos indivíduos na história quanto a palavra ou as formas de linguagem. Civilizações inteiras tiveram signos não escritos como meio de transmissão de pensamento".

Francastel

O pensamento visual dependente da visão, canal sensorial predominante na atividade comunicativa dos surdos, lhes permite superar limitações de ordem auditiva para construir seu conhecimento de mundo, relacionando linguagem, imaginação e realidade.

O obstáculo sensorial auditivo cria situações comunicativas específicas para o surdo, porém, não o impede de adquirir uma linguagem, nem o desenvolvimento da sua capacidade de representação. Porém, tal processo envolve mecanismos mentais, também diferentes daque-

les da pessoa ouvinte e, por isso, tornam-se responsáveis pela construção de esquemas de pensamento e estratégias intelectivas que dependem da natureza do desenvolvimento lingüístico-cognitivo que lhes é próprio.

O desenvolvimento lingüístico e cognitivo é, portanto, que define o uso de estratégias intelectivas e de esquemas de pensamento característicos.

Isto significa dizer que as representações simbólicas do mundo construídas pelo ser humano dependem dos seus canais sensoriais, isto porque são eles que definem as condi-

Carla Verônica
Machado Marques

Psicóloga – Psicopedagoga
Mestre em Antropologia da
Arte – UFRJ
Profª da Faculdade de
Medicina – UFRJ – Curso de
Fonoaudiologia
Profª do INES

ções disponíveis de modalidade de entendimento, de linguagem e de comunicação com o meio.

O fato de o surdo se vir impossibilitado de adquirir língua oral espontaneamente faz com que ele apreenda o mundo pela visão, encontrando na Língua de Sinais, a modalidade visual-gestual de língua natural (que não oferece nenhum obstáculo sensorial) para se inserir no mundo em que vive e a partir daí organizar o raciocínio e desenvolver seus processos cognitivos.

A partir de processos visuais, o surdo pode, então, estruturar comunicação, imagem e língua, ordenando a experiência através do uso da forma. Portanto, podemos dizer que o surdo cria conceitos visuais, tratando a forma como resultado de um ato específico de elaboração e invenção de esquemas de pensamento. Isto, segundo Francastel (1990 e 1993), é denominado de "pensamento plástico", ou seja, um pensamento que decorre de um conhecimento funda-

• Fonte das imagens: acervo da autora



Fig.1 - Desenho sobre o tema: "Egito" – Valorização do conhecimento – presença de detalhes.

*Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.

mental, que atravessa idéias e comportamentos através de uma linguagem. Tal linguagem existe através de imagens e representações mentais que informam a percepção da realidade de acordo com características intelectivas próprias.

De acordo com esta idéia, podemos considerar que trabalhos plásticos de pessoas adultas surdas severas e profundas podem servir de objeto para a investigação acerca da natureza das suas imagens internas. O estudo destas obras pode-nos fazer aproximar do seu conhecimento e dos princípios que utilizam para expressar o pensa-

mento plástico, e, portanto, nos pode informar sobre as percepções e comportamentos cognitivos espontâneos.

Curiosamente, a análise de desenhos de pessoas surdas mostra muito intensamente a valorização da imagem enquanto função de linguagem, isto é, a imagem como representação, expressão e comunicação do

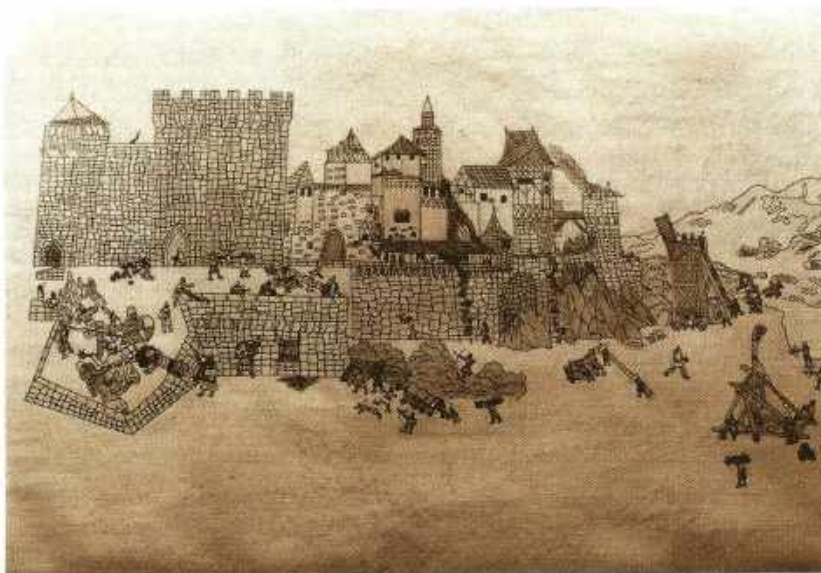
pensamento. Tal fato é demonstrado, pela enorme força e poder comunicativo das obras que produzem (Figs. 1 e 2).

Portanto, visualidade parece representar, para a pessoa surda, o principal canal de processamento de esquemas de pensamento, por ser capaz de propiciar naturalmente a aquisição, construção e a expressão de conhecimento, valores e vivências, que de outra maneira seriam incomunicáveis.

O fato de os trabalhos artísticos de surdos revelarem princípios que indicam a existência

Fig.2 – Desenho sobre o tema: "Idade Média" – Riqueza de detalhes organizados em uma cena total.

*Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.





*Fig.3 – Desenho sobre o tema: “Barroco” – Riqueza de símbolos. *Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.*

de um pensamento plástico particularizado nos informa sobre a força de uma concepção específica de mundo, mostrando que a imagem simbólica e o signo visual são, sem dúvida, o meio principal de comunicação, que lhes serve como suporte e esquema para a interação sócio-cultural.

Por isso, as pessoas surdas demonstram, em suas obras uma vasta riqueza de símbolos, canalizando uma enorme quantidade de informações através de formas que condensam sig-

nificado e representações da essência de suas idéias. Estas manifestações são altamente comunicativas por carregarem conhecimentos e abstrações mentais através de representações que, muitas vezes, se expressam em imagens de aspecto figurativo (apresentação de características e valor dos objetos) e simbólico (Fig. 3).

Podemos afirmar, então, que a expressão artística de surdos parece servir-lhes de meio para veicular símbolos através de uma linguagem formal plástica, porque possibilita a articulação visível do pensamento e da experiência através da coordenação e subordinação inteligente de figuras, ou seja, de imagens interiores.

Isto quer dizer que o surdo pode partir de estruturas próprias de pensamento plástico, organizadas previamente, para buscar formas específicas de representação, realizando experimentos para compor e recompor os elementos de que dispõe. Com isto ele se torna apto a ordenar sua capacidade de expressão e procurar resultados dentro de um sistema baseado na escolha de princípios visuais apropriados ao seu funcionamento cognitivo espontâneo.

O estilo cognitivo peculiar ao surdo concretiza-se de acordo com um padrão e referenciais sociais e psicológicos característicos, que parecem envolver um

tipo “visualizado” de concepção de mundo causada pela necessidade de compor a sua mensagem a partir de imagens mentais esquematizadas na linguagem visual.

Isto é claramente demonstrado pela sua enorme habilidade para estruturar composições visuais. O surdo parece utilizar a forma com o objetivo de se comunicar e para isso explica, expressa, afeta, dirige e inspira (Figs. 4 e 5), enfatizando ao máximo as suas intenções para atingir a obtenção de respostas, abrindo vias de acesso e contato com o outro.

Desta forma, as mensagens visuais transmitidas pela pessoa surda parecem conter uma organização visual própria à sua compreensão e ao seu funcionamento lógico natural, materializados no uso de técnicas e nos instrumentos da composição visual.

Isto mostra que o raciocínio e a linguagem do surdo só podem ser compreendidos se relacionados à natureza da sua interação com o mundo, isto é, sob uma visão da realidade onde conteúdo e forma são percebidos simultaneamente, porque resultam de um pensamento elaborado por imagens mentais. Significante e significado parecem constituir uma só realidade mental, intraduzíveis e concebidos sinteticamente em estru-



Fig.4 – Desenho sobre o tema: "Pré-História" – Composição explicativa e descritiva.

*Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.

ras visuais. Através de uma linguagem não-verbal, o surdo cataliza processos vitais de emoção e sensação para representar o mais concretamente possível a experiência.

Observamos, então, que o surdo parece manipular, em suas obras, um tipo específico de pensamento plástico, expressando, predominantemente, processos mentais relativos aos princípios postos em ação pela arte Cubista, isto é, manifestando características visuais de ordem sintética e simultânea (superposição de planos e conjugação de visões), e que utilizam diferentemente a signifi-

cação do espaço como a expressão de uma operação mental e não como representação (Figs.6 e 7).

Estas características são extremamente coerentes com a natureza dos modelos de pensamento do surdo que, independente do que é convencionalizado pelas pessoas ouvintes, se utiliza das modalidades de linguagem de acordo com suas necessidades objetivas, o que o

liberta de certos modelos veiculados pela cultura.

O surdo parece, assim, colocar em sua expressão artística muitos fatores presentes na imagem interior que tem de seus conhecimentos, buscando realizar efeitos plásticos que estejam em sintonia com o sentimento que possui e se expressa no conjunto de esquemas que idealiza. A clareza das mensagens coincide com a clareza dessas imagens interiores riquíssimas em formas, conteúdo e lingua-



Fig.5 – Desenho sobre o tema: "Suméria" – Composição descritiva de clareza comunicativa.

*Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.





Fig.6 – Desenho espontâneo sobre o tema: "Casa" – Presença de simultaneidade, imaginação e multiplicidade de visões de planos espaciais. *Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.

gem simbólica intelectualizada (Figs. 8 e 9).

Em termos gerais, podemos, então, ter a certeza de que grande parte do processo de aprendizagem do indivíduo com deficiência auditiva é visual. Neste caso, se a visão é o principal canal de compreensão de eventos e a responsável pela recepção de mensagens vindas do meio exterior, então a visualidade é também a ferramenta de trabalho que lhe confere competência intelectual na expressão do pensamento.

Isto nos leva a crer que o uso da linguagem plástica visual por surdos significa, portanto, uma oportunidade que eles parecem ter tanto para coordenar idéias quanto para registrá-las e transformá-las em estruturas organizadas de conhecimento autêntico.

De acordo com isto, o canal visual, que inclui também o pensamento plástico, permite a leitura do mundo pelo surdo e

constitui o suporte do seu processamento mental.

Assim, o pensamento da pessoa surda é dependente das imagens não só para expressar, mas para existir. Cada imagem relaciona alguma coisa com outra, estabelecendo sucessivas relações. Cada imagem se movimenta, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Este fluxo de imagens acontece como tipo de linguagem-vida interior.

De maneira geral, esta habilidade visual intensa que o surdo dispõe para desenvolver seu pensamento, parece sustentar os aspectos

formais da linguagem plástica que são revelados em suas obras. O fato de o surdo utilizar a linguagem visual para expressar sua lógica e sua visão abstrata do mundo condensa, em suas obras, relações conceituais de alto grau de esquematização, em um sistema de representa-

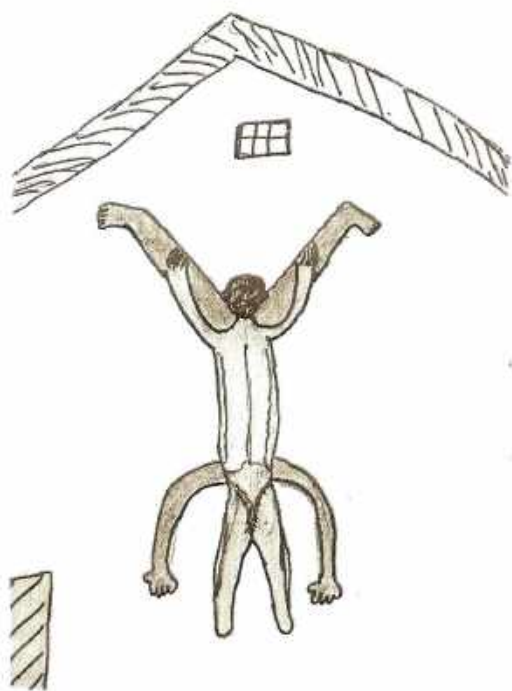


Fig.7 - Desenho espontâneo sobre o tema: "Sexualidade" – Conjugação de pontos de vista. *Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.

ções que comunicam uma concepção particularizada da realidade.

Desta forma, podemos dizer que o surdo confere às imagens que produz uma forma que se identifica inteiramente com elementos presentes em seu pensamento. Para o surdo, a imagem deve aparecer na obra como o instrumento necessário para evocar e pensar sua experiência. Através dela, estabelece modificações e transformações cognitivas, manipulando estruturas mentais. **A obra é o próprio pensamento. O pensamento é a obra.**

Assim, se o surdo tem uma imensa capacidade para lidar com as imagens como um amplo sistema de significantes e significados simbólicos, ou seja, de combinações de formas e de conceitos, formando um pensamento representativo próprio, então a representação visual desempenha para ele uma função essencial na confrontação de experiências e na cons-



trução de modelos de raciocínio, formulando a união entre interpretação, imaginação e experiência visual direta. Conseqüentemente, é possível afirmar-se que as funções de linguagem nos surdos desenvolvem-se, basicamente, através da

Fig.8 – Desenho espontâneo sobre o tema: "Casa" – Apresentação de conhecimentos e operações mentais em detrimento da representação convencional do espaço visível que inclui as relações de grandeza entre os objetos.

*Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.

estruturação de imagens de conhecimento.

Se as imagens se apresentam para o surdo como um sistema de significantes que lhe serve para esquematizar a realidade, então pode também conduzi-lo à interpretação e compreensão

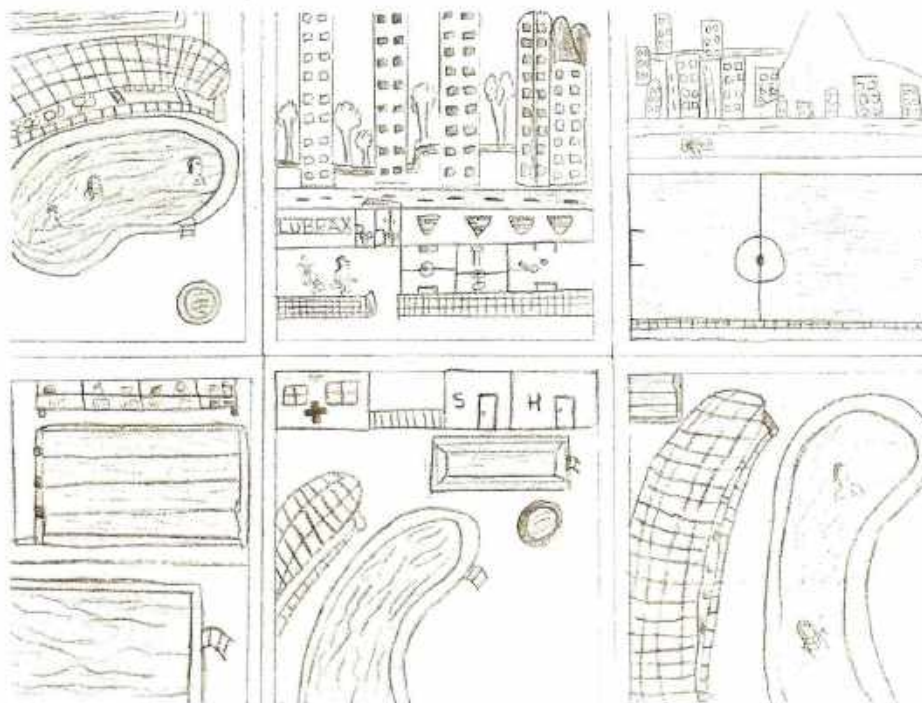


Fig.9 – Desenho espontâneo sobre o tema: "Casa" – Conjugação de pontos de vista, fragmentação do espaço e simultaneidade de planos. *Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.

mais precisa de regras, num sentido orientado, como no caso da aquisição da Língua de Sinais e da língua escrita.

A imagem pode ser para o surdo, tal como a palavra o é para o ouvinte, a expressão de conteúdos semânticos. A visualidade pode levar o surdo a desenvolver conhecimentos específicos, dependentes de regras e funções pragmáticas pertencentes tanto ao pensamento plástico quanto ao pensamento lingüístico (Fig. 10).

Todos estes dados nos levaram a considerar que a pessoa surda detém muitas qualidades cognitivas decorrentes do uso do pensamento visual, como, por exemplo, a habilidade de combinar imagens e conceitos, para construir e assimilar conhecimento. A imagem é, portanto, a linguagem fundamental para o surdo, a forma e o meio mais completo de verificação perceptiva e de representação, desempenhando a função essen-

cial na reflexão e na elaboração de estratégias de pensamento e ação.

Em termos gerais, podemos dimensionar a importância da utilização da imagem, ou seja, das linguagens artísticas visuais (foto, desenho, modelagem, escultura, pintura etc.) na construção da subjetividade pela pessoa surda. A comunicação visual ocupa, neste caso, o papel principal de mediação e sistematização de informações, compreendendo a expressão pessoal, a observação e a capacidade crítica.

A linguagem visual pode assegurar ao surdo o equilíbrio entre as operações do pensamento e a expressão de idéias. Por isso, observamos com frequência, nos trabalhos plásticos dos

surdos, a externalização de abstrações mentais através da simplificação de formas depuradas até os elementos básicos dos esquemas visuais que contróem em suas mentes.

Isto significa que as obras estruturam uma inteligência sensível e uma linguagem interior que são capazes de incentivar qualidades de discernimento que lhes são inerentes.

Os surdos parecem criar, sistematicamente, imagens que significam um real desafio à construção e à inventividade do seu conhecimento (Fig. 11). O uso da visualidade como linguagem-pensamento faz o surdo ultrapassar, em suas obras, a assimilação de informações e o raciocínio concreto para atingir a imaginação criativa e a capacidade de utilizar conhecimentos



Fig. 10 – Desenho sobre o tema: “Egito” – Associação entre o pensamento plástico e o lingüístico – utilização da imagem associada à escrita ideográfica.

*Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.

Fig.11 – Desenho sobre o tema: “Idade Moderna” – Inventividade e apresentação de riqueza de informações.
*Material produzido pelo aluno informante surdo, sem conhecimento de uma língua particular.



formais como referência de sua ação e participação na cultura e na tradição da comunidade.

A linguagem visual para a pessoa surda é sistematização e produto do seu desenvolvimento cognitivo e histórico, tornando-se instrumento para a formulação de generalizações que facilitam a transição da reflexão sensorial espontânea para o pensamento racional através do uso de signos. Isto implica uma organização particular da atividade cognitiva que, por ser autêntica, pode ser capturada nos trabalhos plásticos, assim como na estrutura da Língua de Sinais. Ambos revelam em seus elementos uma forte relação entre propósito e composição, por serem esquemas autônomos e, de certa forma, semelhantes sistemas visuais de comunicação e linguagem.

Tania A. Felipe (1989, p.106) nos diz, do surdo, que:

“... apreende o mundo mais pela visão e portanto está aguçado para a percepção simultânea, já que sua própria língua é predominantemente simultânea na transmissão de idéias”.

Isto quer dizer que, seja através do pensamento plástico e/ou da Língua de Sinais, a visualidade sempre constitui a ferramenta básica do pensamento do surdo. A visão em funcionamento, fazendo as formas se movimentarem para produzir língua ou obras de arte, é sempre geradora de imagens abstratas ou figurativas, lingüísticas ou plásticas, é sempre resultado do uso maciço e diversificado de estruturas mentais ricas de significados que possibilitam ao surdo codificar e decodificar esquemas conceituais para estabelecer novas relações entre os conteúdos semânticos, coordenando diferentes pontos de vis-

ta para relativizar idéias e construir valores pessoais. A descoberta de regras internas confere ao surdo o poder de, em suas obras artísticas e no uso da língua gestual-visual, possuir uma natureza dinâmica que é descoberta através da capacidade que apresenta de formular configurações e arranjos de imagens construídas independentemente das regras de pensamento plástico e lingüístico estipuladas pela sociedade ouvinte.

O uso destas concepções na educação especial pode significar a inserção do surdo nas esferas mais eruditas do conhecimento. Por este motivo, a educação especial deve ampliar a experiência social e cultural que o surdo apreende inicialmente no contato com a sua família. Neste sentido, a postura do educador se define como alguém que deve orientar o surdo, da maneira mais autêntica possí-

vel, no seu processo de crescimento social, cultural e de sua sensibilidade para que possa desenvolver seu raciocínio. Para isto, só possui, como estratégia, a linguagem visual, por ser a única capaz de se adequar às construções lógico-formais que o surdo desenvolve naturalmente a partir de suas experiências visuais do conhecimento e da língua.

As artes visuais podem oferecer ao surdo maneiras de simbolizar estas construções, dando forma a conteúdos que não podem ser traduzidos inicialmente em palavras, isto é, serem nomeados, comparados e explicados verbalmente. A partir da formalização da imagem que lhe é interna, o surdo pode explicitar símbolos que ganham significado e organização num sistema de partes e relações integradas de modo a configurar sentido.

Para o surdo, o símbolo visual explicitado concretiza e comunica significado, transformando-se em experiência que estabelece ligações entre forma e conteúdo. As artes visuais mobilizam, assim, significados e símbolos num processo que libera a criatividade e, portanto, amplia os recursos pessoais de linguagem.

O uso do canal visual significa para o surdo a possibilidade de agilizar elementos de socialização que são fundamentais para a organização do pensamento e sua inserção num contexto cultural mais amplo. Isto

significa dizer que, as obras de arte o fazem interagir com um somatório de situações cognitivamente desafiantes.

Assim, o trabalho de resgate dos potenciais criativos, críticos, integradores, socializantes, conscientizadores, cognitivos e afetivos, só é possível ao surdo se este puder utilizar o canal visual. Apenas desta forma pode tornar-se capaz de produzir símbolos e atribuir significados, ser capaz de fazer abstrações inovadoras e, através das artes visuais, libertar o pensamento plástico que lhe é inerente.

As artes visuais são um meio seguro de fazer o surdo ampliar seu conhecimento de mundo, levando-o a participar ativamente de seu próprio desenvolvimento pessoal, já que, produzindo uma obra de arte, o surdo satisfaz, dentro do canal que lhe é natural, aquilo que é mais importante para a sua inserção na sociedade: a comunicação. O acesso a obras de arte pode propiciar ao surdo experiências particulares de conhecimento, e, ao mesmo tempo relacioná-las com as da sociedade. De posse de instrumentos visuais, o surdo pode usar seus próprios recursos para obter informações sobre si mesmo, podendo também produzi-las e trocá-las com os demais, atingindo assim a sua cidadania.

Uma proposta pedagógica com surdos através de atividades artísticas visuais é perfeitamente adequada às necessida-

des específicas, principalmente dos surdos severos e profundos, mesmo que sem o domínio da Língua de Sinais. Esta proposta apresenta estratégias que podem ser universais no trabalho de aquisição de língua portuguesa com surdos em geral.

A utilização de atividades de arte pode ser um meio fundamental para a construção de conteúdos semânticos pelo surdo, que podem ser transformados em representações na Língua de Sinais, gerando objetos conceituais, desenvolvendo o potencial cognitivo e promovendo condições para a aquisição da leitura e da escrita (língua portuguesa).

Por isso, os resultados obtidos na área de alfabetização de surdos, através do canal visual, podem ser muito positivos. A linguagem visual pode favorecer as construções lógico-formais da Língua de Sinais, da escrita e do conhecimento em geral, porque respeita a ordem individual e social envolvida na apreensão destes objetos de conhecimento.

Jefferson Barbosa¹
Fabiana Barbosa Louzada²

¹Professor de Expressão Artística da
E.M. Prof. José Américo Lomeu Bastos
– Angra dos Reis

²Professora de Expressão Corporal

INES

ESPAÇO

DEZ/99

47

Expressividade e corporeidade: trilhando os caminhos da arte

A questão educacional, atualmente vem sendo colocada, principalmente, relacionada a “reformas” ditas inovadoras e à mídia, através de propagandas que dizem: “o ensino AGORA é para a vida”. Pensar um ensino de qualidade envolve muito mais que boa vontade. Exige um compromisso, uma política educacional que seja clara e intencional. Esse é o perfil da escola que estamos construindo em Angra dos Reis: mais democrática, participativa e com uma educação que entende a qualidade, a partir da valorização e respeito às diferenças.

As classes especiais para alunos surdos funcionam há quase nove anos na Escola Municipal Professor José Américo Lomeu Bastos, atendendo 73 alunos no Ensino Fundamental, oferecendo também, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos.

Para propormos um ensino de qualidade, priorizamos a construção da cidadania crítica, tendo a realidade do nosso aluno como **ponto de partida** para a construção do conhecimento.

Através da pesquisa participante, realizada com os pais/alunos/professores..., fazemos o resgate da história de vida desse aluno, elemento fundamental para a construção do Esquema Curricular, do qual selecionamos os Temas geradores e os conteúdos específicos de cada Núcleo de Conhecimento (Língua e Expressão/Sócio-história/Ciências Exatas e Científicas/Expressão Artística e Expressão Corporal), trabalhados nos ciclos a partir de uma abordagem interdisciplinar. Buscamos, dentro dessa proposta, desenvolver a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), para o aluno surdo, ampliando suas possibilidades de comunicação, pela valorização das diversas linguagens.

Pensar numa interferência político pedagógica, é desenvolver as capacidades de observar, analisar fenômenos, ou seja, a definição de situações concretas, reais, nas quais se delineiam preconceitos, desvalorização da pessoa humana, ausência da

consciência corporal e da identidade. Para isso, buscamos continuamente as relações entre as situações específicas da arte, da corporeidade e aquelas inerentes ao contexto social, sendo este o principal objetivo das áreas que chamamos de EXPRESSÃO ARTÍSTICA E EXPRESSÃO CORPORAL, estabelecendo uma inter-relação com outros conhecimentos, constituindo outras formas de interpretar o mundo.

“Mestre não é só quem ensina, mas quem de repente aprende.” João Guimarães Rosa.

Podemos falar um pouco do trabalho com os nossos alunos, partindo da frase de Guimarães Rosa. A transformação da sala de aula em um laboratório do saber.

Um conhecimento horizontal que cresce ao trocar com o outro, ao aprender com o outro.

Em nossas aulas, procuramos sempre ouvir o aluno sobre a proposta apresentada para que possamos saber seu conhecimento anterior, sua visão (apreensão) do mundo em que vive. Dessa forma, estamos cons-

truindo, re-construindo, educador e educando, um mundo menos perverso, onde a relação se dá através do diálogo, do contato, do respeito, da honestidade, das semelhanças e diferenças. O primeiro diálogo sempre acontece pelo olhar, estamos sempre qualificando esse toque de sinceridade, disponibilidade e confiança para que o aluno se sinta seguro em suas descobertas, acreditando ser a liberdade, a brincadeira e a alegria, a atmosfera necessária para a criação de um universo rico em informações, sensações e experimentações. Quantos registros não são suscitados e explorados durante uma "brincadeira"? Brincadeira feita com a curiosidade, atenção, integração, divertimento, segurança e organização.

É na busca de um indivíduo criativo, crítico e sensível que integramos as áreas de Expressão Artística e Corporal, onde realizamos várias atividades que visam a descoberta de um corpo ativo e presente, nossa primeira identidade. Realizamos um inventário do nosso corpo, experimentando, através de atividades lúdicas, o nosso apoio (eixo corporal) e o deslocamento deste: força, equilíbrio, tensão, relaxamento, movimento, expansão, retratação, lateralidade. Descobrimos nossos sons, suas nuances, nossa respiração. Estamos nos apropriando, nos reconhecendo, aperfeiçoando e controlando as possibilidades desse instrumento que abriga

nossa alma (essência). Estamos descobrindo a música, a música do corpo.

Após esse contato, re-descobrimos através da linguagem gestual, a expressividade e a história de cada corpo, retratada nos jogos de improvisação, no qual foram relatadas situações cotidianas. A dificuldade de comunicação, a discriminação e os "pré-conceitos" que o surdo en-

ção de adereços, figurinos e cenários, usando sucata, na maioria das vezes. Quantas sensações presentes ao sentir o cheiro da tinta, a cola escorrendo

"Em nossas aulas, procuramos sempre ouvir o aluno sobre a proposta apresentada para que possamos saber seu conhecimento anterior, sua visão (apreensão) do mundo em que vive."

frenta na esfera social e familiar, foram temas bastante significativos e enriquecedores na mudança de atitudes, para a superação das dificuldades apresentadas. A análise dessas atitudes apontou para a intencionalidade do movimento.

É nesse processo de estimulação da observação, investigação e experimentação das possibilidades artísticas, corporais e críticas dos alunos que procuramos sua autonomia. Continuamos as improvisações com temas mais direcionados: Como me vejo? Como eu vejo o mundo? Como me vejo no mundo?

Para enriquecer ainda mais essa atmosfera de investigações, recorreremos à utilização e à cria-

pelos dedos, a textura de cada material, a transformação da sucata em um trabalho estético.

Aos poucos, o trabalho foi tomando forma: das variadas possibilidades de movimento, sintetizamos coletivamente os mais expressivos; das variadas improvisações e experimentações, foi construída uma seqüência de idéias a partir da expressividade de cada gesto, de cada movimento, enfim, da linguagem da arte que permeava cada momento, fascinando e envolvendo os reais atores dessa história.

Esse relato é resultado do trabalho realizado com a turma do Ciclo Diferenciado de adultos (C.D.3) e o tema da apresentação foi ABSURDOS.



Francisco Goya (1746 - 1828)

Espanhol de Zaragoza, é considerado um dos maiores pintores de todos os tempos. Sua obra mais audaz é a *Maja Desnuda*, em que retrata uma mulher nua. Em 1819, Goya recolheu-se, já velho, a uma casa nos arredores de Madrid chamada "Quinta do Surdo". Diz-se que

em função de sua surdez, a Espanha sentiu-se estimulada a criar os primeiros sistemas de aulas coletivas para surdos. Consta que Goya desenhou uma lâmina que representa didaticamente o alfabeto manual. A existência desta lâmina indica que o pintor conhecia a co-

municação por sinais. A lâmina chama-se "As Cifras da Mão" e data de 1812.

"Crianças Brincando" (1791) - Museu do Prado, Madrid. Um dos últimos cartões pintados por Goya para Fábrica Real de Tapetes de Santa Bárbara.

Maria Inez do
Espírito Santo

Psicanalista e
Pedadoga

Por um estilo próprio de ser... professor

Ouvir professores reclamando de condições de trabalho, tornou-se uma constante já tão assimilada, que pode parecer utópico tentar descobrir por detrás da cantilena do missionário-fracassado, pobre mártir numa sociedade injusta, um aspecto novo que explique parte do desestímulo e da desesperança.

Foi exatamente o que ousei fazer, quando escolhi como tema de pesquisa e conteúdo de monografia de Pós-Graduação, a questão do estilo na formação do professor.

Educadora e psicanalista, o que me chamou atenção e me animou a procurar nas entrelinhas do discurso um outro sentido, um novo enfoque, foi exatamente o fato de que alguns professores conseguiam, apesar de todas as condições adversas, orgulharem-se de seu trabalho e levá-lo adiante com vitalidade sempre renovada. Significativamente estes eram os mais bem-sucedidos (sempre lembrados por seus ex-alunos) e aqueles que

declaravam que, se pudessem recomeçar a viver, fariam exatamente a mesma escolha profissional.

Pensar, então, o processo de formação do professor pareceu-

ria de sua própria formação e atuação. Nos teóricos, já publicados, encontrei embasamento a temas apontados pelos entrevistados como constituintes da via-régia

“...alguns professores conseguiam, apesar de todas as condições adversas, orgulharem-se de seu trabalho e levá-lo adiante com vitalidade sempre renovada.”

me o caminho mais indicado para aproximar-me dessa área misteriosa, onde se dá para uns a condenação e para outros a realização.

Pus-me, então, a ouvir professores sobre o conceito que tinham de si mesmos como profissionais, a selecionar em jornais e revistas o material contemporâneo sobre a mesma questão e a analisar os programas dos cursos de formação de professores.

Paralelamente, fui buscar o lado oposto da mesma questão: mestres que se destacaram por uma presença genuína e a histó-

para alcançar no magistério a plenitude possível da realização profissional.

No final da pesquisa não me pareceu difícil perceber em que ponto se dava o entroncamento, onde principiava o distanciamento dos dois caminhos. Venho propor aqui que voltemos a esse ponto.

Como tudo começou

Passei a maior parte da minha vida mergulhada nas questões educacionais. Vocação ou destino, desde muito cedo interessei-



me pelos bastidores daquela tentativa de "mágica" que se ensaiava continuamente a meu redor, com os pais e os professores procurando incessantemente modificar as crianças e os jovens, buscando torná-los alguma coisa que eles (os adultos) acreditavam ser muito melhor do que a simples expressão do existir de cada educando. Ainda menina preocupava-me saber por que algumas colegas e mesmo alguns de meus irmãos tinham ritmo de aprender diferente do meu, alguns eram considerados tão "desobedientes" e mais ainda por que certos tipos de crianças não podiam frequentar as "boas" escolas nas quais nós estudávamos e eram consideradas "deficientes".

Bem cedo eu percebi que os professores nem sempre pareciam muito convictos do que ensinavam e se desesperavam muito facilmente quando aparecia em classe algum aluno mais contestador, mais curioso, tendo enfim um comportamento que era

classificado negativamente de "inquieto" e que, na maioria das vezes, era julgado como prejudicial ao grupo.

"...aparecia em classe algum aluno mais contestador, mais curioso, tendo enfim um comportamento que era classificado negativamente de 'inquieto'..."

Vocação ou destino, guiada por escolha inconsciente certamente, tudo isso foi me levando por caminhos e atalhos variados (em que eu buscava sempre desviar-me de um roteiro inevitável), acabando por me dar a oportunidade de criar uma escola. A Escola Viva, surgida em Petrópolis no final de 1973, foi o meu reduto de resistência criativa num Brasil amordaçado. Sem me dar conta, eu me protegi da época da ditadura militar, voltando-me para a educação das crianças e comprometendo-me com a Vida, com o

impulso criador, revitalizante e sempre transformador (num tempo onde a idéia de agressividade esteve vinculada com morte e com o petrificante amortecimento do pensar e do sentir).

Como educadora, defrontei-me, no início de meu trabalho na Escola Viva com a questão das diferenças individuais na educação. Criada num ambiente em que discriminação era considerada atitude normal, ao fazer uma escola, não me lembrei, a princípio, das tais crianças ditas "especiais". Até que elas me chegaram. Chegando o primeiro, um menino por-

tador da Síndrome de Down, abriram-se, com sua matrícula, as portas para todas as crianças cujos pais me procuraram. A Escola Viva transformou-se, assim, naturalmente, num espaço onde não se fazia seleção de alunos. Todos eram bem-vindos e frequentavam, juntos, classes comuns.

Por conta dessa experiência ter surgido acidentalmente, em contingências que a própria prática criou, sem ter onde me apoiar teoricamente para embasar um trabalho que eu queria e sabia que podia fazer, tive que ir forman-

do, eu mesma, uma filosofia de trabalho que envolvesse a postura que eu já adotara.

Aconteceu que, sem ter pessoal especializado naquilo que eu estava criando quase que de improviso, só me restava preparar, a partir dali, a minha equipe. E é claro que, falando incessantemente no valor da singularidade de cada sujeito, valorizando cada diferente manifestação de ser de todo aluno que me chegava, eu não podia rejeitar ver e estimular que todos vissem as diferenças individuais também dos educadores. Se isso afastou, apavorados, muitos que se chegaram, sem ter de fato nenhuma afinidade com meu pensamento, aproximou tantos outros, criaturas humanas fascinantes que, como professores, colaboradores ou pais de alunos contribuíram para o sucesso da Escola Viva.

Hoje, quando às vezes faço o relato desse trabalho, esbarro na incredulidade de alguns "educadores", que querem saber com que tipo de pessoal se pode trabalhar, juntando numa mesma classe regular todo tipo de aluno. A dificuldade de fazê-los crer que isso não só é possível, como deveria ser o natural e até óbvio, já que a história contemporânea nos faz viver os resultados negativos das compartimentações humanas, me levou a refletir mais seriamente sobre a formação dos professores.

Afinal, de algum ponto preci-

"...falando incessantemente no valor da singularidade de cada sujeito, valorizando cada diferente manifestação de ser de todo aluno que me chegava, eu não podia rejeitar ver e estimular que todos vissem as diferenças individuais também dos educadores."

sa partir a transformação. Se ela não se pode dar sem agentes transformadores, pensemos em formá-los.

Da pedagogia à psicanálise, promovendo educação

Não encontrei na Pedagogia a orientação que me socorresse quando fui topando, ao longo do caminho da Escola Viva, com questões educacionais mais profundas, que me remetiam muitas vezes a uma sensação de impotência e principalmente de dolorosa solidão. Ia percebendo, então, como se sentiam os educadores dedicados, aqueles que querem participar da transformação de seu aluno e não apenas promover sua formatação.

Foi através da psicanálise que me chegaram as primeiras respostas e as muitas outras perguntas que me foram permitindo criar um trabalho genuíno e digno. Com ela, autorizei-me a considerar com mais respeito a singularidade do sujeito. Afinal, é isso que a experiência analítica visa a produzir, diferentemente da pedagogia ortodoxa que visa reproduzir, através da autoridade do educa-

dor sobre o educando, um modelo de ser humano conforme os interesses do grupo mais poderoso. Tal postura pedagógica parece, ainda hoje, aceita como imutável por alguns professores, correndo até mesmo o risco de se eternizar.

Tomar consciência do direito natural que todos temos a uma forma singular de existência e desse poder destrutivo e alienante exercido quando, através do processo educativo, se pretende instaurar uma só regra, que seleciona, segrega e elimina, formando indivíduos padronizados e infelizes, parece ser uma ameaça tão grande, que se usa comumente a racionalização como mecanismo de defesa frente a essa evidência.

É exatamente aí que a psicanálise vem em socorro da pedagogia, impedindo-a de, por arrogância (que nasce da ignorância), continuar a incorrer nos mesmos terríveis e imperdoáveis erros. Quando aprendemos com Freud que todos padecemos, muito precocemente, de um sentimento de incompletude e de "falta" básica, podemos ousar pensar a possibilidade de ocupar, por elaboração

“Para chegar o mais perto possível do mistério da formação do estilo próprio do professor, procurei onde ele existia evidente.”

e escolha, um outro lugar, menos defensivamente “fálico”, que nos permita conhecer a fertilidade de uma posição “feminina”, continente de geração e desenvolvimento.

A partir de então, foi possível analisar com mais coragem e lucidez a escola e os educadores que somos, lamentando ver-nos em cena, atuando no campo do simulacro, cenário adequado à farsa e à enganação. O que passou a me guiar foi a confiança na capacidade de transformação, no lado positivo da agressividade constitucional, impulso de vida em direção ao criar e ressignificar contínuos.

Mestres e lições inesquecíveis

Para chegar o mais perto possível do mistério da formação do estilo próprio do professor, procurei onde ele existia evidente.

Escolhi ouvir **Léa Fagundes da Cruz, Leandro Konder, Fernando Lébeis, Nilda Teves, Maurício Cardoso de Mello Silva**. Mestres consagrados, todos se destacaram especialmente por um estilo próprio de ser professor. Amados pelos alunos, especialis-

tas no trato delicado da relação pedagógica direta e, ao mesmo tempo, famosos por cativarem platéias numerosas em aulas e conferências, todos se declararam orgulhosos de seu ofício, felizes com o que conseguiram até aqui em suas vidas profissionais e foram dando algumas “dicas” sobre os ingredientes fundamentais na formação do professor, como busco sintetizar aqui:

1 Sobre o corpo/ os sentidos/ o olhar

Se a experiência sensorial é inauguradora de nossa existência, se temos nossa inserção no mundo garantida pelas primeiras experiências do prazer ligado à satisfação de necessidades corporais, parece natural que o professor não deva abrir mão da expressão dessa potencialidade, até como forma de atingir mais amplo grau de aproximação do educando, justamente por compartilharem aquela experiência inaugural, tão básica para todo ser humano.

A verdade é que muitos de nós agimos como se não tivéssemos um corpo. Ensinamos, pondo

para fora da sala de aula a maior parte de nossa capacidade perceptiva. Queremos que os alunos sejam olhos que olham apenas para a frente e ouvidos que ouçam apenas o que lhes temos a dizer. E exigimos de nós mesmos sermos, também, parcialmente surdos e cegos, semi-paralisados, para estar numa mesma postura distante e fria. Dessa forma, é comum que tantas doenças ligadas a *stress* afastem periodicamente os professores das salas de aula e que os alunos, cada vez mais, se desinteressem pelo estudo.

Quando objeto do olhar do professor, o aluno se presentifica. Objeto do olhar do aluno, o professor renasce.

2 Sobre paixão/ desejo/ sensualidade/ erotismo

Como é bonito e revitalizante ouvir uma fala apaixonada! No entanto, comumente, a paixão é retirada da educação, como se fosse um agente corruptor e maléfico, capaz de levar a transgressões destrutivas. Talvez isso se dê pela mistura dos termos passional e patológico. Identificada com um estado doentio, de loucura, a paixão fica proscrita, ameaçadora que parece, ao pensamento racional.

Mas se, na educação, paixão é palavra pouco recomendada, é exatamente por seu parentesco direto com questões mais proibidas ainda, ligadas à sexualidade.

“Ser competente deveria ser pré-requisito para se tornar um bom professor. Não é. Nem sempre aquele que tem mais conhecimento é o mais competente.”

Falar, talvez, já se admita, mas lidar com essas questões como fatos presentes, aí já é um pouco mais difícil...

Na escola, sexualidade é assunto restrito a aulas específicas sobre o assunto. Admitir que as relações humanas são envoltas em erotismo é coisa que causa, no mínimo, certo desconforto. Pensar que a questão da transmissão e aquisição do conhecimento se dá numa relação direta com a da curiosidade sexual, é, ainda, para muitos professores, um assunto complexo demais.

Foi nos primeiros anos deste século, que estamos a ver encerrado, que Freud escandalizou a Europa com a afirmação sobre a presença da sexualidade infantil. A partir daí, descortinou-se todo o universo da sexualidade humana, não mais restrita à genitalidade, mas ligada aos impulsos de vida e morte, construtores da história da nossa própria existência.

3 Sobre sentimento/ amizade/ conhecimento

Mas se a sobra de energia pulsional nos levou pelo caminho da nossa percepção de mundo a escolher um objeto para nosso

movimento de sublimação, o resultante dessa relação, o sentimento, nossa forma de reagir ao mundo que nos cerca, atestado interno de que estamos vivos, esse empresta “cor”, “relevo” e “som” vindos de um outro espaço.

Quando a maioria dos professores tiver claro dentro de si esse movimento entre amar e aprender, provavelmente deixarão de haver tantos casos de problemas de aprendizagem, de distúrbio de comportamento, de desistência de cursos universitários mal escolhidos. Principalmente, quando o movimento entre amar e aprender for, verdadeiramente, de mão e contramão, diminuirão consideravelmente os casos de professores que não gostam de estudar, que se queixam de preparar as aulas e que nunca pararam para se perguntar sobre quem são de fato e que tipo de seres humanos esperam estar formando.

4 Sobre seriedade/ compromisso/ competência

Todos os entrevistados concordam: o caminho da realização profissional se faz com muito estudo, muito envolvimento, muita seriedade e dedicação. E o estudo tem

que ser todo aquele necessário a uma boa formação do conteúdo do conhecimento.

Todo profissional tem compromisso. Professores, como profissionais têm compromisso. Mes-tres têm comprometimento. Esse, que não se marca no relógio de ponto, não conta tempo p’ra aposentadoria, nem ao menos garante o destaque de paraninfo no final do ano. Comprometimento gerado por afeto.

Ser competente deveria ser pré-requisito para se tornar um bom professor. Não é. Nem sempre aquele que tem mais conhecimento é o mais competente. Competência tem mais a ver com sabedoria, que no parentesco com sabor, nos leva de volta aos sentidos e aos sentimentos.

Nenhum desejo de vitória, relacionada com competição, que, natural no ser humano, se não nos pode surpreender, deve, ao bom professor, desinteressar. Até porque sua vida pode se construir de inúmeros e pequenos sucessos. Um após o outro, podem ser conquistados na superação das próprias limitações, que precisam ser conhecidas e aceitas.

5 Sobre luz/ sombra/ auto-conhecimento

A psicanálise, mal compreendida, pode parecer dizer que aquilo que se esconde, que se reprime ou recalca, é algo de ruim. Que o que não é compatível com

a realidade é destrutivo. Mas isso sim, é ilusão, senão preconceito. Nossas instâncias psíquicas, como um quintal da infância, abrigam "cavernas" e "faróis", "navios piratas" (talvez hoje "naves interplanetárias"). Por ali transitam as representações, mudam-se os disfarces, mas quem está escondido quer sempre ser encontrado, p'ra "brincadeira" continuar.

Provavelmente foi assim que aconteceu com esses bons mestres. Que não tiveram tanto medo de se conhecer e guardaram, com isso, sua energia criativa. Não se pode saber de fora, sem se saber do interior. Não se pode descobrir o mundo, sem descobrir-se a si próprio. O professor que fez, ele próprio, essa caminhada pode ser um guia confiável, pode ajudar a outros pequenos "Peter Pans" a recuperarem suas sombras.

A contribuição inestimável que Freud trouxe à humanidade, fazendo novo corte epistemológico decisivo ao afirmar que não somos regidos por nossa consciência apenas, mas que somos sujeitos também de nosso inconsciente, precisa entrar porta a dentro da escola e tem que começar sua chegada pela sala dos professores.

Saber de si mesmo só faz o professor mais capaz de optar, conscientemente, por sua própria maneira de ser. Não se trata de ser bom, seguindo apenas um modelo, uma forma, uma regra, um manual. Trata-se de sê-lo através do livre-arbítrio, bem supremo da criação humana.

6 Sobre pedagogia/ psicanálise — transferência/ desapego

Felizmente parece que estamos chegando, ao final desse século XX, a um tempo onde a multidisciplinaridade talvez possa pôr fim a uma divisão rígida entre os campos das diversas ciências que, além de denunciar a arrogância do ser humano, constitui-se numa postura esterilizante e ressentida.

O que pertence ao campo da pedagogia e o que pertence ao campo da psicanálise? Se o que move o ser humano na sua busca pelo saber é o intuito de caminhar

tos, a esperança de que a psicanálise pudesse relacionar-se diretamente com a educação.

Uma das mais importantes lições que a psicanálise aprendeu com a própria prática e que pode e deve, portanto, oferecer à pedagogia (como a muitas outras ciências — a medicina, por exemplo) é a formulação do conceito de transferência.

Aquele objeto perdido, que proporcionou a nossa primeira experiência de prazer ligada à satisfação de necessidade (na primeira mamada) e que foi inaugurador de nosso desejo, nós o procuraremos inutilmente vida a

"Não se pode descobrir o mundo, sem descobrir-se a si próprio. O professor que fez, ele próprio, essa caminhada pode ser um guia confiável..."

em direção ao bem-estar e à felicidade possível, as ciências humanas têm todas, aí, ao menos em parte, um campo comum.

Freud sabia disso. Aliás, o grande mestre da psicanálise buscava no estudo dos mitos, portanto na cultura popular, na literatura, nas artes, na filosofia e na arqueologia, os fundamentos com que construía sua ciência. E, em relação à educação, esteve sempre de portas abertas, contribuindo com seu brilhante pensamento para a reflexão de educadores de sua época e deixando, em seus escri-

fora. Ele parece estar sempre adiante e é como a felicidade descrita pelo poeta, que nunca vemos onde nós estamos. Graças a sua diáfana recordação, investimos todos os outros objetos da energia necessária para nos relacionarmos com eles. De transferência em transferência, vamos colorindo a vida com nossos afetos.

É essa relação portanto, necessária e felizmente idealizada, que se estabelece entre aluno e professor. Relação de transferência: uma relação secreta e misteriosa, que por essa mesma propriedade

“Do mais puro e autêntico amor. O amor de transferência é, em essência, o único tipo de amor que existe e, conhecido como tal, nos ensina nossos limites e o limite do outro.”

de enigmática magia nos leva à necessidade de saber de nós mesmos e do outro, na busca da alteridade. Relação de amor. Do mais puro e autêntico amor. O amor de transferência é, em essência, o único tipo de amor que existe e, conhecido como tal, nos ensina nossos limites e o limite do outro.

Sem memória e sem desejo (Bion nos preconizou), se quisermos ser verdadeiros psicanalistas. Sem memória — iniciando sempre, a cada dia, cada momento, com a capacidade de se surpreender; sem desejo próprio, em relação ao destino e à forma de ser do educando — assim, provavelmente deva agir o mestre que quiser respeitar no educando a “chama” da vocação nascente.

7 Sobre palavra/ teatro/ história

Aqui, a palavra enunciada ganha lugar de destaque. Mas quando a palavra justa é negada, quando o educador não promove que o educando possa nomear aquilo que o afeta e faz viver em conflito

interno, ele (o educador) exerce seu poder para, anulando o desejo do outro, impor-se como único sujeito desejante. No entanto, não basta falar ou fingir que se ouve.

Deixar falar o educando. Falar o educador sem medo do erro, mesmo porque, às vezes, inevitável. Os entrevistados aconselham que se fale sobre como é ser professor. Que se converse sobre a vida. Que haja troca.

Podemos ver, além disso a importância das atividades expressivas, da vivência teatral como capaz de favorecer também nosso estar “em cena” na vida e nos facilitando, assim, a entrada na história de nossa época, para que possamos assumir, também ali, o papel de ator que nos cabe.

8 Sobre singularidade/ subjetividade/ estilo

Singulares todos os entrevistados. Como singulares eram seus bons mestres inesquecíveis. Cada um com seu estilo. Mesmo assim, apaixonados e apaixonantes, nenhum enlouquecido pela posses-

são incontrolável. Ao contrário, justamente porque sujeitos, genuinamente constituídos em sua própria maneira de ser, criativos e criadores, podem regular-se, naturalmente, por registros éticos e estéticos.

Para esses mestres e outros que, como eles, reconhecem o valor da subjetividade no exercício de sua profissão e a mantêm com zelo constante, a educação não passa pelo processo de reprodução, mas de implementação de novas singularidades.

9 Sobre identidade/cidadania/ currículo

Se pensarmos currículo como um espaço onde o processo educacional pode promover ressignificações construtivas, capazes de criar a dinâmica de vitalidade e transformação contínua, que trazem sentido ao percurso pedagógico, teremos que desejar também que ele se volte para uma maior aproximação de nossa cultura e de nossas origens.

A mais recente lei do Ensino, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, prevê a formação contínua dos professores, o que nos parece um avanço. Cria os Institutos Superiores de Educação, retomando talvez a idéia de manter centros de pesquisa permanente, que promovam a atualização e o aperfeiçoamento na área educacional. Talvez o mais importante de seu

conteúdo seja o espaço de respeito à pluralidade de idéias e à diversidade dos contextos, que essa lei busca abrir. Seguindo esse mesmo espírito, ela dá importância assinalada, na formação da relação teoria e prática, buscando a real práxis educacional.

Da realidade alienante ao prazer sublime

Acredito que o caminho em direção a tornar o exercício do magistério uma atividade prazerosa, geradora de uma educação fertilizante e capaz de promover seres humanos mais íntegros e criativos, se faça também a partir do resgate de raízes. Raízes pessoais, que surgem com o aprofundamento do conhecimento de si mesmo e raízes culturais, que se encontram quando somos capazes de nos abrimos para o mundo que nos cerca, absorvendo dele a seiva que nos alimenta a auto-estima e renovando-o, ao mesmo tempo, com nossa contribuição genuína e única.

A formação do professor, tal como ainda tem sido feita, pouco ou quase nada prevê de espaço para o respeito às diferenças individuais. Os "mestres" são preparados dentro de propostas que reproduzem uma sociedade desalentada, de forma a servirem a um sistema viciado e falido, em relação a valores éticos e morais.

Conseqüentemente, tornam-se, eles próprios, reprodutores do desalento e da apatia.

Mas aí está, a nosso redor, esse celeiro de guardados preciosos, que constituem nossa cultura, o reservatório de libido e de beleza que é a alma brasileira, composta por infinitas, pequenas e aparentemente insignificantes contribuições, que reúnem etnias, costumes, flora, fauna, paisagens naturais tão díspares, tão fantásticas, capazes de gerar uma mitologia particular e uma singular forma de sentir e ser, para esse que somos cada um de nós: o brasileiro comum.

de si mesmos e se proponham a saber do outro, que tenham garantido o prazer de educar, no direito ao exercício de serem, eles próprios, fiéis a sua escolha existencial, talvez seja imaginável a possibilidade de um fazer educativo que respeite, que não mutile, que integre e promova. Talvez seja possível acreditar numa realidade onde haja espaço para um novo professor: educador com estilo próprio.

Nota final: Este artigo é uma tentativa de resumo da monografia *Em defesa de um estilo próprio de ser... professor*, escrita pela mesma autora, como traba-

"Acredito que o caminho em direção a tornar o exercício do magistério uma atividade prazerosa, geradora de uma educação fertilizante e capaz de promover seres humanos mais íntegros e criativos, se faça também a partir do resgate de raízes."

Voltar a educação dos professores para o movimento contínuo dentro/fora, que refazendo constantemente a energia vital individual, reproduz a constante transformação energética da natureza, pode fazer com que se percebam, olhem e vejam o ambiente a sua volta e redescubram o encanto natural do pertencimento.

Se viermos a promover a formação de professores que saibam

lho final do Curso de Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior da Faculdade da Cidade, em 1998.

Sua extensa bibliografia, a íntegra das entrevistas, como também a Escala de Atitudes e todo o material pesquisado, podem ser consultados no original do trabalho arquivado pela UniverCidade ou conseguidos através de contato pelo e-mail: mies@trip.com.br

Donaldo Bello de Souza

Reforma do ensino técnico-profissional no Brasil: o aprofundamento da dicotomia entre educação geral e formação profissional

O novo ensino técnico-profissional

Os últimos anos se sucederam até que se sancionasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB 9.394), aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, e promulgada no dia 23 daquele mesmo mês. No tocante ao Ensino Técnico-Profissional, sucederam-se à nova LDB o Projeto de Lei 1.603/96 e o Decreto Lei 2.208/97.

Apesar de o Projeto de Lei 1.603/96 exprimir dissonância em relação aos interesses da so-

riedade brasileira em seu conjunto, sua tramitação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados chegou a espelhar o exercício da democracia, mesmo que circunstancialmente, na medida em que suscitou inúmeras críticas e, do ponto de vista formal, mais de 300 emendas¹. Entre elas, encontrou eco a proposta de ensino técnico-profissional nos moldes da *politécnica*², pelo menos até que o governo encerrasse a discussão das emendas retirando o referido Projeto de Lei e transformando-o no Decreto Lei 2.208/97,

Graduado em Educação pela PUC-RJ, Bacharel e Licenciado em Filosofia pela PUC-RJ, Mestre em Educação pela PUC-RJ, Doutorando em Educação na UFRJ. Atualmente, na Faculdade de Educação da UERJ, é professor da área de Economia da Educação (Educação e Trabalho) e do curso de Pós-graduação em Planejamento e Administração da Educação, além de coordenar o Núcleo de Projetos Especiais daquela faculdade.

decreto este que acentua justamente os aspectos mais criticáveis do PL 1.603/96³.

Nitidamente influenciado pelas diretrizes do Banco Mundial⁴ e assegurado pelo financiamento conjunto MEC/MTB/BID, o Decreto Lei 2.208/97 reestrutura o ensino técnico em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico⁵.

Assim, as Escolas Técnicas e CEFET's⁶ passarão a oferecer os conteúdos profissionais relativos ao ensino técnico pela via do Sistema Modular, de modo desvinculado dos conteúdos gerais, configurando o que Cunha⁷ de-

¹FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*, 1997, (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997.

²Ao frustrar a discussão em torno do PL 1.603/96, abandonaram-se os princípios que estavam na pauta de negociações com setores da sociedade civil em torno da defesa de uma escola pública, gratuita, laica, universal, unitária e politécnica. Esses princípios demarcavam, entre outros aspectos, a busca pela superação da dualidade do ensino médio, a quebra de privilégios do Sistema "5" no controle financeiro e na gestão da formação técnico-profissional, a criação de Centros Públicos de Formação Profissional e a redução da jornada de trabalho - sem redução salarial - de jovens e adultos em processo de Formação Profissional (Frigotto, *op. cit.*).

³MORAES, Carmem Sylvia V. A reforma do ensino médio e a educação profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 3, p. 107-117, jan./jul. 1998.

nominou "senaização" daquelas escolas. Para Frigotto⁸, tal situação significa:

"(...) a pressão e a direção para onde quer se encurralar o Sistema de Escolas Técnicas federais. Trata-se de 'flexibilizar seus currículos' adaptando-os às 'competências' demandadas pelo mercado, trata-se de um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras da empregabilidade e seguindo as especificidade[s] locais e regionais dos níveis primário, secundário ou terciário da economia. Módulos que podem ser compostos em diferentes institui-

"...o processo em curso representa um retrocesso sobre os esforços históricos há muito depreendidos em torno da unificação da estrutura educacional, expressando, por um lado, o reforço da dualidade escolar e, por outro, a cimentação das diferenças de classes no país."

ções públicas ou privadas. Subjacente, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, é transformar esse tipo de ensino num serviço a ser vendido ao mundo empresarial. Vale dizer, um mecanismo de privatização."

Evidenciando a desarticulação do ensino técnico, ou seja, a radicalização da separação entre o ensino médio e o ensino profissional, esse último denominado na nova LDB por Educação Profissional, Cunha⁹ afirma que o

processo em curso representa um retrocesso sobre os esforços históricos há muito depreendidos em torno da unificação da estrutura educacional, expressando, por um lado, o reforço da dualidade escolar e, por outro, a cimentação das diferenças de classes no país.

De acordo com o parecer da ANPEd¹⁰, o Decreto Lei 2.208/97 minimiza "o fato de que um currículo integrado, composto organizadamente de conteúdos gerais e técnicos seria mais ade-

⁸Veja-se, por exemplo, MORAES (op. cit.); FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. 1997 (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997; MILITÃO, Maria Nadir de Sales do Amaral. *A reforma do ensino técnico. Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, MG, n. 0, p. 119-130, jul./dez. 1996; KUENZER, Acácia Zeneida. *O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, SP, n. 4, p. 77-95, jan./abr. 1997; CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. 1997 (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997 e FERRETTI, Celso João. *Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. Educação & Sociedade*. Campinas, SP, ano XVIII, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

⁹O Nível Básico destina-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens e adultos, independentemente de escolarização prévia adquirida. O Nível Técnico dirige-se aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, objetivando proporcionar habilitação profissional concomitante ou sequencial ao ensino médio, possuindo, ainda, organização curricular específica e independente daquele ensino. Por fim, o Nível Tecnológico corresponde à clientela egressa do ensino médio e técnico visando à formação de tecnólogos em cursos superiores da área tecnológica, segundo diferentes especialidades. No que tange ao Ensino Básico, apesar dos cursos que o irão compor não estarem sujeitos à regulamentação curricular, institucionaliza-se o treinamento profissional enquanto alternativa para a massa de trabalhadores de baixo patamar de escolaridade. No caso específico do Ensino Técnico, nível correspondente à Educação Profissional técnica, os cursos serão ministrados em instituições públicas ou privadas, sendo o currículo estruturado com base em áreas e setores da economia e, ainda, de acordo com os princípios da modularização. Caberá ao MEC estabelecer os parâmetros curriculares nacionais (conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas) e os sistemas de ensino estabelecerem os currículos básicos, reservando um percentual mínimo de 30% para que os estabelecimentos de ensino definam seus conteúdos (habilidades e competências específicas), especialmente a partir de demandas do setor produtivo.

¹⁰Centros Federais de Educação Tecnológica.

¹¹CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. 1997 (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997, p. 24.

¹²FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. 1997 (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997, p. 8.

¹³CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. 1997 (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997.

¹⁴Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/99

60

quado à formação de um trabalhador com a flexibilidade necessária para o enfrentamento do novo mundo produtivo.¹¹ Retrocede historicamente em relação à Lei nº 4.024/61, na medida em que nega a equivalência entre ramos de ensino, presentes em um mesmo nível escolar, consagrando "uma desigualdade que compromete a democratização do acesso à educação."¹²

Assim, compreender as novas orientações impostas ao ensino técnico-profissionalizante implica não apenas depreender seus aspectos técnicos e normativos mas, sobretudo, desvelar, criticamente, as bases em que se encontra fundado e, a um só tempo, suas implicações para a formação profissional em nosso país. Sob esse enfoque, o presente artigo pretende estabelecer algumas considerações sobre a *modularização curricular* e a *educação à distância*, dimensões da reforma em curso que merecem atenção especial por parte de todos aqueles envolvidos na árdua tarefa de superar as distorções impostas ao ensino técnico-profissionalizante pelas novas determinações legais.

A modularização curricular

É possível afirmar que o recen-

"Segundo o SENAI: 'O sistema modular é construído baseado no princípio da empregabilidade, ou seja, os módulos devem aumentar a capacidade e as competências do trabalhador para torná-lo apto a manter-se no emprego ou encontrar um novo trabalho remunerado'."

te prestígio atribuído ao Sistema Modular no Brasil se encontra marcado pela influência das reformas educacionais imprimidas na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte¹³. Essas reformas, implementadas a partir de 1986, entre outros aspectos, se pautam na premissa de que a *flexibilização* do sistema de qualificação profissional, no sentido de sua modularização e avaliação de Competências progressivas adquiridas pelo sujeito, viria estimular a educação permanente do trabalhador e melhorar a qualidade de sua formação para o trabalho¹⁴.

De antemão, é importante igualmente observar que o debate sobre o Sistema Modular vem,

com frequência, acompanhado de sua articulação com a noção de *empregabilidade*¹⁵, uma vez que um determinado conjunto de módulos objetiva oferecer ao aluno uma *competência* específica em um dado campo profissional (*mini-qualificações*), de modo que permita o atendimento das diversas atividades econômicas existentes. Segundo o SENAI: "O sistema modular é construído baseado no princípio da empregabilidade, ou seja, os módulos devem aumentar a capacidade e as competências do trabalhador para torná-lo apto a manter-se no emprego ou encontrar um novo trabalho remunerado."¹⁶

Em termos genéricos, cada módulo do Sistema representa

¹¹ ANPEd. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, dez. 1997, p. 24.

¹² ANPEd, op. cit., p. 25.

¹³ Veja-se, por exemplo, SENAI/DN. *Reconversão profissional*: termo de referência. Rio de Janeiro, RJ, 1995; SENAI/DN/DET. *Desenvolvimento de metodologias e reconversão profissional para desempregados*: termo de referência. Versão preliminar. Rio de Janeiro, RJ, dez. 1994 e SENAI/SP *Revisão das categorias ocupacionais*. Versão completa - Documento de trabalho. São Paulo, SP, 1996; documentos estes que, ao refletirem sobre a questão dos novos modelos de Formação, Reconversão e Certificação Profissional a serem desenvolvidos no SENAI, assumem a modularização curricular do sistema inglês de Qualificações Profissionais Nacionais (NVQs) como referência básica.

¹⁴ SOUZA, Donaldo Bello de. *Aspectos gerais do sistema inglês de qualificações profissionais nacionais*. Rio de Janeiro, RJ: SENAI/DN/DET, 1996.

uma *unidade autônoma* e, ao mesmo tempo, pertencente a um conjunto mais amplo de uma determinada qualificação profissional. Os módulos são ainda qualificados como constitutivos das principais subdivisões de uma qualificação profissional, consistindo em um grupo de *elementos de competência* que têm significado, valor, reconhecimento e credenciamento independentes. Por sua vez, os elementos de competência definem as subdivisões dos módulos, refletindo determinadas condições práticas de trabalho¹⁷.

A atribuição de flexibilidade ao Sistema Modular deriva do fato de que o aluno dispõe de múltiplas *entradas e saídas* do sistema, podendo interromper ou retomar seu itinerário formativo quantas vezes lhe seja possível e, ainda, aproveitar suas experiências progressas na forma de crédito — tanto as experiências obtidas nos sistemas formais de ensino, quanto aquelas derivadas da própria vivência prática no mundo do trabalho.

São apontados ainda como

“São apontados ainda como potencialidades que tornam o Sistema Modular um modelo mais aberto em relação aos demais: a valorização da diferenciação pessoal; o respeito aos ritmos de aprendizagem do aluno; a emergência do aluno enquanto gestor de seu próprio percurso de formação sistemática; a facilidade na progressão do aluno; a criação de condições favoráveis a uma educação voltada para a autonomia, para a capacidade de iniciativa e de auto-avaliação, para a responsabilidade, para a capacidade de trabalho, de concepção e realização de tarefas e projetos.”

potencialidades que tornam o Sistema Modular um *modelo mais aberto* em relação aos demais: a valorização da diferenciação pessoal; o respeito aos ritmos de aprendizagem do aluno; a emergência do aluno enquanto gestor de seu próprio percurso de formação sistemática; a facilidade na progressão do aluno; a criação de condições favoráveis a uma educação voltada para a autonomia, para a capacidade de iniciativa e de auto-avaliação, para a responsabilidade, para a capacidade de trabalho, de concepção e realização de tarefas e projetos¹⁸.

Conforme destacado anteriormente, no plano das propostas governamentais dirigidas à reforma do ensino técnico, a adoção do Sistema Modular vem servin-

do à desarticulação entre o ensino geral e específico, onde os conteúdos relativos a uma determinada habilitação deverão ser cursados em diferentes momentos e em instituições diversas.

Segundo Militão¹⁹, as propostas de modularização em vigência refletem uma visão estreita sobre a educação, na medida em que segmenta o sistema educacional, orientando-o pragmaticamente para o treinamento profissional. Nesta mesma vertente, Ferreti²⁰ sublinha que a estrutura modular reduz a “habilitação técnica a um somatório de qualificações específicas”, distancian-do-o, quer de uma verdadeira integração entre Educação Geral e Profissional, quer das próprias demandas imediatas do setor pro-

¹⁷Originado do termo francês *“employabilité”*, a *Empregabilidade* vem sendo referida pelos órgãos privados e governamentais de Formação Profissional a um determinado conjunto de capacidades e Competências que tornam o trabalhador apto a tornar-se “empregável” (SENAI-SP *Revisão das categorias ocupacionais*. Versão completa - Documento de trabalho. São Paulo, SP, 1996, p. 37), isto é, a manter um emprego ou a encontrar um novo trabalho remunerado ou, em síntese, a ter capacidade de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação. Neste sentido, é defendido que o termo *Empregabilidade* apresentaria uma força semântica superior às expressões “vínculo empregatício” ou “contratação” (SENAI-DN *Reconversão profissional*: termo de referência. Rio de Janeiro, RJ, 1995, p. 4). Contrapõe-se a esse tipo de concepção, a crítica de que, face à crise estrutural do capitalismo, onde vem ocorrendo a “(...) destruição das bases materiais da vida e a produção do desemprego estrutural em massa.” (FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*, 1997, mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997, p. 24) a idéia de educação e formação para a *Empregabilidade*, *requalificação* e *Reconversão Profissional* traduz-se na “produção de cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos participativos, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo (...)” (ibidem). A articulação da *Empregabilidade* à educação implica, portanto, em políticas educacionais orientadas: “para garantir a transmissão diferenciada de Competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. (...)” (GENTILI, Pablo. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*, 1997, mimeo). Trabalho apresentado no GT de Trabalho-Educação na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997, p. 16).

¹⁸SENAI-DN *Reconversão profissional*: termo de referência, Rio de Janeiro, RJ, 1995, p. 14.

¹⁹SOUZA, Donald Bollo de *Aspectos gerais do sistema inglês de qualificações profissionais nacionais*. Rio de Janeiro, RJ: SENAI-DN-DET, 1996.

²⁰SENAI-DN *Projeto Formação e Aperfeiçoamento de Formadores*. Versão preliminar, Rio de Janeiro, RJ, 1997 (mimeo).

“De acordo com o manifesto da ANPEd sobre o PNE: ‘Esperar que, através de conteúdos dispersos, ministrados em diferentes estabelecimentos, o aluno, individualmente, efetue a desejada integração [entre conteúdos gerais e específicos], é confiar uma tarefa de alta complexidade pedagógica apenas a uma dinâmica espontânea e altamente imprevisível do aprendiz.’”

ditivo, parecendo “consultar menos o intuito de prover os trabalhadores de uma sólida formação e mais o interesse em flexibilizar as escolas da rede técnica de ensino para oferta ampla de formação mais ligeira (...)”²¹

De acordo com o manifesto da ANPEd²² sobre o PNE²³: “Esperar que, através de conteúdos dispersos, ministrados em diferentes estabelecimentos, o aluno, individualmente, efetue a desejada integração [entre conteúdos gerais e específicos], é confiar uma tarefa de alta complexidade pedagógica apenas a uma dinâmica espontânea e altamente imprevisível do aprendiz²⁴”.

Não objetivando julgar o Sistema Modular em si mesmo, é importante observar que, em re-

lação ao modo com que se vêm propondo sua inserção e implantação no ensino técnico-profissional, são inúmeros os riscos de se aprofundar e introduzir novas segmentações espúrias às reais demandas da sociedade brasileira e, em particular, à formação do trabalhador.

A educação à distância

No cenário atual da reforma do ensino técnico-profissionalizante no Brasil, a Educação à Distância (EAD) vem encontrando o mesmo espaço de importância reservado ao Sistema Modular, principalmente se levado em consideração o fato de que sua integração à modularização curricular é vista como um meio

capaz de tornar ainda mais flexível o processo formativo do trabalhador.

De início, a questão da EAD remete às décadas de 60 e 70 no Brasil, momento em que se buscou estruturar os processos educativos segundo os mesmos parâmetros que serviam ao ideário de desenvolvimento industrial da nação — racionalidade, eficiência e produtividade, fase que Saviani²⁵ caracterizou como constitutiva da *pedagogia tecnicista*.

No caso particular da EAD, tratava-se de adotar esquemas e mecanismos massivos de organização e controle que viessem dotar o processo educativo de *objetividade*, mais *produtivo* em termos de seus resultados e *econômico* no sentido da inversão de recursos. Com isto, a EAD passou a representar uma forma ideológica e operacional de controle da educação e, sobretudo, de *objetivação* do trabalho docente, seguindo as mesmas tendências da pedagogia fabril.²⁶

²¹A autora desenvolve seu estudo com base no Projeto de Lei nº 1603/96 (MILITÃO, Maria Nadir de Sales do Amaral. A reforma do ensino técnico. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 0, p. 119-130, jul./dez. 1996).

²²O autor (FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XVIII, n. 59, p. 225-269, ago. 1997, p. 255) toma por base de análise, documentos do MTB SEPOR (BRASIL, Ministério do Trabalho, Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, DF, 1995 e do MEC/MTB (BRASIL, Ministério da Educação. BRASIL, Ministério do Trabalho. *Reforma do ensino técnico*. Brasília, DF, 1996).

²³Ibidem

²⁴ANPEd. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, dez. 1997.

²⁵Plano Nacional de Educação. Veja-se BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: roteiro e metas para o debate*. Brasília, 1997.

²⁶ANPEd. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, dez. 1997, p. 24.

O questionamento acerca da centralidade dada aos meios educacionais no Brasil levou, paulatinamente, à elaboração de perspectivas de recusa radical à tecnologia educacional, particularmente no que toca à EAD. É somente a partir dos anos 80 que tem início a recuperação da importância da tecnologia educacional nos processos formativos diversos, agora sob um enfoque crítico.

Em seu conjunto, os diversos estudos que surgem a partir da década de 80 se esforçam por *desmistificar* os aspectos técnicos e tecnológicos do interior das ações educacionais, enfatizando que sua negatividade não reside de modo intrínseco aos meios e técnicas educacionais, se situando, portanto, no plano das concepções e práticas pedagógicas que orientam a utilização desses meios²⁷. Junto com esse enfoque crítico, surgem diversas definições para o que possa ser a EAD, assim como em relação às possibilidades de seu uso²⁸.

Apesar dos últimos anos terem

exprimido avanços acerca da compreensão do papel da EAD nos processos educativos, principalmente em termos de suas limitações e dimensões ideológicas, é possível identificar-se no panorama atual da reestruturação do ensino técnico-profissionalizante, fortes indícios de um novo *tecnicismo* educacional.

A adoção da EAD em projetos de Formação Profissional que

Em termos da educação regular, também vem sendo dada importância central aos meios educacionais pautados em novas tecnologias de comunicação e informação, particularmente EAD. Tanto na nova LDB (9.394/96), quanto no PNE, verifica-se “um excessivo empenho em informatizar as escolas brasileiras (...)” ANPEd, 1997, p. 33) e em promover a EAD, inclusive em

“...é possível identificar-se no panorama atual da reestruturação do ensino técnico-profissionalizante, fortes indícios de um novo tecnicismo educacional.”

atendam às novas demandas do mundo da produção vem sendo defendida, em termos gerais, pelo fato de proporcionar: a democratização do acesso ao sistema de Formação; a igualdade de oportunidades; o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e ligada à experiência; o diagnóstico, a análise e a mensuração do alcance dos objetivos da instituição e dos cursos ministrados; o incentivo à educação permanente e à reciclagem profissional, etc²⁹.

termos da Formação de Professores. Além disso, não se verifica nas propostas governamentais a consideração da figura do *professor tutor* e/ou *orientador*, o que torna ainda mais evidente o neotecnicismo presente nas concepções correntes da EAD.

Na área de Formação de Formadores, as instituições privadas de Formação Profissional vêm desenvolvendo programas de EAD, especialmente com base em aspectos econômicos, justificados

²⁷SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Cortez/Autores Associados, 1983.

²⁸Hawkins esclarece que, nos anos 70, considerava-se a tecnologia educacional como algo independente das questões relacionadas à educação propriamente dita, capaz de por si mesma acarretar resultados superiores àqueles produzidos pelo sistema presencial. Era esperado, portanto, que determinados programas educacionais atingissem rapidamente milhares de pessoas, garantindo, ainda, homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem (HAWKINS, J. *O uso de novas tecnologias em educação*. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, RJ, n. 120, p. 57-69, 1995).

²⁹CANDELA, José Mas. *Questionando os audiovisuais*. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, RJ, n. 40, p. 26-30, maio/jun. 1981; ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Nem apocalípticos, nem integrados*. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, SP, ano 9, n. 1/2, p. 45-53, 1983 e LIBÂNIO, José Carlos. *Saber, saber ler, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico*. *Ande*, São Paulo, SP, n. 4, p. 40-44, 1983.

²⁸Veja-se, por exemplo, ARETIO, Lorenzo García. *Para uma definição de educação à distância*. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 78/79, p. 56-61, set./dez. 1987.

²⁹SENAI/DN. *Educação à distância: algumas considerações*. Versão preliminar. Rio de Janeiro, RJ, 1997.

pela amplitude da população alvo que os programas visam atingir. Nestes casos, os cursos presenciais são substituídos por cursos à distância, caracterizados pela integração de meios tecnológicos (CD-ROM, telefone, fax e Internet) à figura do *tutor* e/ou do *professor orientador*³⁰.

Em contrapartida, o debate na área de Formação de Professores vem tratando a EAD não como uma modalidade de educação que visa substituir os cursos regulares de formação para o magistério, menos ainda as atribuições docentes, e sim como uma modalidade de educação dirigida à reciclagem de professores em serviço, visando a formação continuada³¹.

Do conjunto de questões acima levantadas, é importante preliminarmente ressaltar o fato de que, a exemplo da era *desenvolvimentista* dos anos 60 e 70, o panorama contemporâneo da reestruturação do ensino técnico-profissionalizante, aliado ao processo de modernização produtiva, tende a colocar a EAD no centro das soluções pedagógicas modernas, afirmando sua eficiência e produtividade face às novas demandas da economia por Educação Geral e Profissional, o que pode desencadear ações que,

conforme anteriormente sublinhado, reeditem o *tecnicismo* educacional do passado.

Considerações finais

É possível inferir que o encaminhamento que vem sendo dado à reforma do ensino técnico-profissionalizante no Brasil se encontra delineado por um paradoxo posto nos seguintes ter-

O modo pelo qual se vêm propondo a modularização e a EAD estaria contribuindo, sobremaneira, para o aprofundamento da dicotomia estrutural do ensino de 2º grau — atualmente denominado *ensino fundamental* — e, em concomitância, impondo uma fragmentação ainda maior do processo formativo do trabalhador, uma vez que implica numa

“Ao invés da flexibilização, estaria em curso um novo processo de engessamento do sistema de ensino técnico-profissionalizante brasileiro onde, rompendo com a tradição, embora questionável, de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, estaria, agora, articulado à formação de mão-de-obra precarizada para o mercado do não-trabalho, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais no Brasil.”

mos: de um lado, verifica-se o reclamo do empresariado por trabalhadores que possuam uma visão globalizante dos processos tecnológicos, possível de ser conquistada pela via da capacitação de cunho integral e, de outro lado, os organismos governamentais respondem a essas demandas com propostas que visam a oferta de capacitações parciais exíguas, de alto teor terminalista e, inclusive, de absorção duvidosa pelo próprio mercado de trabalho.

drástica separação entre Educação Geral e Formação Profissional.

Ao invés da *flexibilização*, estaria em curso um novo processo de *engessamento* do sistema de ensino técnico-profissionalizante brasileiro onde, rompendo com a tradição, embora questionável, de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, estaria, agora, articulado à formação de mão-de-obra precarizada para o mercado do *não-trabalho*, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais no Brasil.

³⁰SENAI DN Projeto Formação e Aperfeiçoamento de Formadores. Versão preliminar. Rio de Janeiro, RJ, 1997 (mimeo).

³¹BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XVIII, n. 59, p. 308-329, ago. 1997.

Luciane Porto
Frazão de Sousa*

Integração em educação especial: questão de concepção ou de instituição

Resumo

O estudo surgiu tendo por premissa básica verificar as lacunas encontradas entre a teoria e a prática no tocante à integração de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais no ensino regular. Constatou-se a necessidade de verificar as definições de integração arroladas no meio educacional e o sistema de ensino que embasa as instituições brasileiras, principalmente do município do Rio de Janeiro. Para a viabilização, algumas instituições foram selecionadas para relatar suas experiências através de observação e entrevistas. Também, utilizou-se de documentos oficiais que sustentam o sistema educacional como um todo. Documentos esses, considerados essenciais para a visualização das discrepâncias encontradas. Dentro da trajetória seguida, pode-se verificar que as discrepâncias referem-se a diversos fatores: de ordem psicossocial, da formação e treinamento de professores e da adequação da educação especial com a educação regular.

Surgimento do estudo

A questão da educação voltada para as crianças portadoras de necessidades especiais permeia a minha prática educativa desde o início de minha docência. São 10 anos de atuação, onde logo nos primeiros anos colocaram-me em contato com crianças que precisavam de maior atenção de minha parte e, porventura, só puderam "contar" com minha sensibilidade e afeição. Não tive acesso a nenhum curso de formação de professores que preparasse o educador para lidar com estas crianças. Além da falta de preparo docente, percebia também, que as instituições não se encontravam preparadas para adotar este trabalho. Percebia, ainda, que faltavam várias modificações de ordem estrutural, pedagógica e social para que estas pudessem atender às crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Desde então, venho fazendo diversas tentativas para conhecer o universo dessas crianças, suas necessidades, seus anseios, "formas pedagógicas" de lidar com o

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

*Pedagoga com habilitação em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Assistente de pesquisa em projeto sobre políticas e práticas inclusivas; e projeto de resgate da relação família-escola em prol da integração da criança na escola

que realmente necessitavam.

Com o reconhecimento da educação como direito e como condição para o pleno desenvolvimento do portador de necessidades especiais, acredito que a escola teria que, por obrigação, estar aberta a todas as crianças. Esta prática não poderia encontrar outra base produtiva, senão a concepção de integração das crianças portadoras de necessidades especiais com as "normais". A integração, verbalizada com a melhor prática no processo de educação de crianças portadoras de necessidades especiais, implica em reciprocidade. O processo pedagógico que se baseia na integração deve ser gradual e dinâmico, pois tende a tomar diversas formas adequadas às necessidades de cada indivíduo.

Apesar de encontrarmos algumas práticas, adeptos e subsídios teóricos, ainda podemos detectar muitos entraves para sua implementação de forma sistemática nas instituições. Nesse momento, surgiu um questionamento: saber o por quê da prática integradora não ser viabilizada

INES

ESPAÇO

DEZ/99

65

de maneira global nas escolas.

Sendo assim, o presente estudo resultou da ânsia de conhecer os parâmetros que nortearam a educação voltada para a criança portadora de necessidades especiais. Assim, ele visa inferir sobre a viabilização desta prática e suas implicações no processo educacional no século XXI. Tal foi feito com base em observações e entrevistas em instituições de ensino com prática integradora, com o objetivo de concretizar um estudo sobre a implementação da proposta integradora das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais em algumas escolas do sistema regular de ensino no município do Rio de Janeiro.

Método e resultados

As reflexões sobre o conceito de escola integradora/inclusiva originaram algumas questões, que nortearam o presente estudo:

- 1 As instituições que preconizam a prática integradora, seguem as diretrizes estabelecidas pelo governo federal?
- 2 As instituições que não preconizam a prática integradora, apresentam que tipos de argumentos para não fazê-lo?
- 3 As instituições que preconizam a prática integradora utilizam-se dos mesmos métodos com as crianças "normais" e as portadoras de necessidades especiais?
- 4 Os profissionais/educadores tiveram algum tipo de formação ou capacitação?

- 5 Uma competência técnica do profissional será capaz de gerar integração?
- 6 Qual o perfil dos planejamentos institucionais voltados para a ação integradora?
- 7 Há modificações de ordem física no ambiente escolar?
- 8 Como a criança "normal" interage com a criança especial?

As informações que nortearam a pesquisa, baseando-se nas questões de estudo citadas, foram obtidas através de quatro instituições

de ensino. Para a pesquisa qualitativa, utilizou-se três formas de levantamento de informações. Para a coleta de dados nas instituições, as técnicas de observação e entrevista foram diagnosticadas como mais eficazes neste contexto.

Na observação, utilizou-se o papel de observador como parti-

"O processo pedagógico que se baseia na integração deve ser gradual e dinâmico, pois tende a tomar diversas formas adequadas às necessidades de cada indivíduo."

escolares situadas no município do Rio de Janeiro. Das instituições, duas oriundas da rede particular e, as outras, da rede pública de ensino, porque ambas as redes dividem-se na promoção da educação no Rio de Janeiro e atendem crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. E, também, abrangem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

As instituições situadas na zona sul, zona norte e zona oeste trabalhavam (duas) com integração total em classes comuns e, outras (duas) com classes especiais, de acordo com a necessidade educacional especial apresentada.

Como se tratava de uma pes-

quisa qualitativa, esta, estruturada com uma sistematização de coleta de dados. O período de observação compreendeu 5 meses (de abril a agosto de 1998), uma tarde por semana em cada escola. A sistematização da coleta de dados deu-se através de um roteiro baseado nas questões de estudo já citadas.

E, na entrevista, utilizou-se a semi-estruturada porque ao elaborar um roteiro, este serve a adaptações, ao mesmo tempo em que garante a continuidade do foco de investigação. Foram realizados dois roteiros de entrevistas: um para professores e, outro, para diretores; totalizando 9 entrevistas.

Uma outra técnica escolhida, a análise documental inseriu-se neste contexto por tratar de relações entre seres humanos e as instituições que oportunizam a educação destes e, processar um histórico acerca dessas relações no Brasil. Os documentos foram:

- Constituição Federal de 1988
- Estatuto da Criança e do Adolescente
- Lei nº 7853/89
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)

públicas, o número de alunos é maior, variando entre 450/500 crianças;

- as escolas particulares somente atendem à Educação Infantil. As escolas públicas de Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental;
- a variação do número de turmas está de acordo com os segmentos atendidos, o menor número é de 6 (escola particular) e o maior de 19 (escola pública);
- quase todas atendem em dois turnos, menos uma que é de

provocou a aproximação dos dois sistemas: o especial e o regular.

Das escolas do estudo, as EOG e JEVIM, particulares, trabalham com a proposta da integração total já há algum tempo. Mas, somente a JEVIM procura fornecer às crianças atividades reais com oportunidades iguais. A utilização dos mesmos materiais, a participação das mesmas atividades e, o mais importante, respeitando as conquistas e as dificuldades das crianças.

Ao iniciar o período de observação na EOG, durante conversa com a direção, surgiu a seguinte fala: "...não se preocupe, para nós, todas as crianças são especiais, sem restrição. Você vai ver!". No entanto, as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais encontravam-se à margem dos acontecimentos escolares.

As escolas EMJBS e EMJER, públicas municipais, trabalham com classes especiais por ser uma assertiva do Instituto Helena Antipoff, órgão do governo municipal responsável pela Educação Especial. Sendo que, destas, uma já promove situações para uma futura integração total das crianças. Não só no sentido socializador, como também, modificando os objetivos propostos e a maneira de visualizar as necessidades das crianças.

O princípio democrático do acesso é respeitado, porém o da igualdade, enquanto indivíduos diversos, ainda necessita de maior compreensão. A realidade apresenta extremos, na forma de atuação dos profissionais, como:

"Acredito que a educação só é viável com o rompimento de propostas paralisantes e negadoras."

- Subsídios para planos de ação dos governos federal e estaduais na área de atenção aos portadores de deficiência (CORDE, 1994)
- Turma do Bairro na Classe: a Integração do aluno com deficiência na Rede de Ensino — volumes 1, 2 e 3 (Secretaria de Educação Especial, 1997)
- Multieducação: Núcleo Curricular Básico (Secretaria Municipal de Educação/Rio de Janeiro, 1996)

Pôde-se situar as escolas da pesquisa da seguinte maneira:

- as escolas particulares têm número reduzido de alunos, chegando a 150 crianças. Enquanto que, nas escolas

horário integral. Justamente a de 19 turmas.

Possibilitar à criança um desenvolvimento dentro de seus limites pessoais e não padrões impostos socialmente. Acreditar ser a criança portadora de necessidades especiais capaz de uma aprendizagem rica e construtiva. Esses preceitos promoveram uma modificação na responsabilidade do ensino regular. Atualmente, as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais que outrora iam para escolas especializadas, têm o direito de serem matriculadas em qualquer escola da rede regular. Essa mudança, que gerou intercâmbio de experiências, profissionais e material,

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/99

68

- *"V.H. não podia desenhar; ... não usa jogos de encaixe ou quebra-cabeças; ... não consegue fazer, vai acabar destruindo"*
- *"R. ... cada um tem seu jeito de fazer as coisas"*

Em tese, a mesma situação, atividades em conjunto onde cada criança deve expressar-se. Uma professora preocupa-se mais em desarticlar o que estiver por perto do que encorajá-la a utilizar o material; a outra, promove o respeito pelo trabalho de seu aluno.

Dos quatro relatos, duas experiências podem ser consideradas bem sucedidas. Sendo que, independentemente da rede a que pertencem — quer particular, quer pública —, das clientela sócio-econômicas e da região a que pertencem.

Conclusões

Acredito que a educação só é viável com o rompimento de propostas paralisantes e negadoras. O sistema educacional, então, deve promover o acesso a todos aqueles que dele necessitem. Porém, a dificuldade em se transformar o discurso sobre integração em uma prática generalizada e permanente tem sido atribuída a diversos aspectos.

No relacionamento entre seres humanos, o caráter subjetivo é um destes aspectos. Ou seja, não se pode pensar na integração, sem analisar a relação que as pessoas estabelecem de um modo geral com as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. Quando nos deparamos com indivíduos que por suas caracterís-

ticas ou comportamentos não se enquadram em nossa representação ou tipificação de "normalidade", ocorre uma ruptura na rotina da interação social. Ao confrontar-se com a imagem corporal distorcida, surge o medo do espelhamento e a certeza da vulnerabilidade. Esta encerra as limitações que se reproduzem em incapacidades e, assim, o rótulo.

Como os rótulos para as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais são sempre negativos e refletem uma idéia

é que promoverá a qualidade da relação. O aspecto da interferência do adulto revela-se tanto na concepção que o educador tem da criança, quanto na formação profissional recebida por este. Ou seja, para um processo efetivo de integração, o educador deve ter aliada competência técnica e cren-

"Romper com os padrões impostos é acreditar na viabilidade de instrumentalização desse alunado..."

de incapacidade e inabilidade, estas pessoas são excluídas das responsabilidades sociais, dos privilégios, vantagens e oportunidades, inclusive afetivas.

Outro aspecto é o despreparo dos profissionais do sistema regular. Fala-se nas condições funcionais e no treinamento e supervisão desses profissionais, por parte das Secretarias e Faculdades de Educação. Porém, o fator "políticas públicas" não é o aspecto mais relevante.

A criança, principalmente, quer portadora de necessidades educacionais especiais quer "normal" estabelece relações de iguais em qualquer ambiente diversificado. A "interferência" do adulto

na diversidade.

A integração efetiva implica em mudança total de atitude. Não há outra maneira de desmistificar a questão do convívio e educação da criança portadora de necessidades educacionais especiais que não o seja fazendo. Por isso, o papel exercido pelos profissionais e especialistas é de máxima importância. Romper com os padrões impostos é acreditar na viabilidade de instrumentalização desse alunado, para lutar por condições de vida, as mais amplas possíveis.

A integração não é um processo rápido, automático ou fácil. Neste sentido, não se pode ser somente de autoria dos educado-

res, estes devem ser alicerçados por um sistema também integrado. A integração, na realidade, representa um desafio para a escola regular, pois trata a criança de acordo com suas capacidades e propõe um ensino mais individualizado. Vislumbra uma proposta curricular com garantia da unidade na diversidade de situações educacionais.

em sala de aula, consegue-se acompanhar certas dúvidas de ação (próprias de quem está em processo de mudança e trabalhando com a individualidade de cada criança).

Os perfis diferenciados que, contrapõem-se à padronização de procedimentos, devem partir da escola. A família, alicerce de qualquer pessoa, deve também estar integrada ao promover valores que devem estar ligados à escola.

deve partir da escola. É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Isto torna decisiva a questão da integração/inclusão do portador de necessidades educacionais especiais na escola não só a curto prazo, mas também no que se refere à organização das gerações futuras.

"Normalidade é ser capaz de, dentro de sua capacidade, ser produtivo para a sociedade em que vive."

Infelizmente, nem todas as instituições deste estudo encontram-se preparadas para a proposta, o que representa uma parcela mínima dentro da realidade do Rio de Janeiro e, mesmo, da brasileira. Muito se tem feito em termos de promover uma mudança tanto governamental, onde líderes têm-se ocupado com o acesso incondicional às escolas e a qualidade da educação que é ministrada a todas as crianças; quanto de estratégias pedagógicas e conscientização da diversidade.

As mudanças vêm acontecendo! Há escolas em que todos os professores estão em treinamento e, através dos debates em grupo e dos relatos de experiências

Escola esta, geradora de um indivíduo dentro da normalidade.

Normalidade é ser capaz de, dentro de sua capacidade, ser produtivo para a sociedade em que vive. Demonstrando talento, aptidão, inteligência sobre determinado aspecto humano e social. A construção da subjetividade ocorre no contato com uma pluralidade de existências. Portanto, a proposta de integração não permite somente acesso democrático, mas a "troca" de experiências promove desafios que interferem no comportamento, tanto acadêmico quanto social.

Neste sentido, o plano de encorajamento para a integração

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Integração: Processo de conquista da cidadania.*

Brasília: CORDE

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994

EDLER, Rosita. *A nova LDB e a Educação Especial.* Rio de Janeiro: WVA, 1997

Falando de Integração. Instituto Helena Antipoff. SME/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1995

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.* São Paulo: Cortez, 1996

SASSAKI, Romeu K. *Educação Inclusiva.* Centro Nacional de Reestruturação e Inclusão Educacional, Espanha, 1996

Silas Queiroz
Desenhista, Diretor e
Ator de teatro

“Se tem personalidade dentro do meu corpo, é muito importante mostrar para o mundo as emoções, as histórias vividas...”

Conte-nos um pouco sobre a sua história...qual a causa de sua surdez?

Fiquei surdo aos 4 anos, foi seqüela de meningite. Nessa época eu já morava no Rio, vim prá cá aos 3 anos.

Como iniciou sua vida escolar?

Uma tia, que morava em Laranjeiras, conhecia o instituto. Minha família morava numa zona rural, perto de Recife, e era muito pobre. Quando fiquei surdo, resolveram, orientados por essa tia, que eu deveria estudar no INES. Aqui entrei aos 6 anos e permaneci até os 13.

E como foi estudar aqui?

Eu não sabia que vinha para uma escola, ninguém me explicou nada. Zero de informação. Eu estranhei tudo, mas fiquei calmo. Não conhecia sinais. Entrei pela manhã e achei que à noite voltaria para casa, mas ninguém veio me buscar. Fui levado para o terceiro andar, onde ficavam os dormitórios. Estranhei tudo: o cheiro das roupas e do lugar...não era meu.

Sua família não explicou nada para você?

Não havia nenhum movimento de comunicação por parte da minha família comigo. Eu me sentia sozinho e tudo que eu consegui aprender foi através da minha percepção de mundo, que desenvolvi sozinho, comigo, mesmo. Logo que entrei, fui para o ensino infantil, que era maravilhoso! Ficava brincando com as crianças...eu amava as professoras! A Orquidéa, Alba, Luzia...elas me treinavam enquanto mostravam os objetos: bola...boneca...carro, e iam falando. Eu fiquei contente, porque descobri que podia falar. Os professores falavam:

— Calma...você parece ser muito curioso!!! Quando eu descobria que podia falar o nome de algum objeto, eu queria levá-lo para casa, para treinar. Eu ti-

nha pouca língua de sinais...

E a descoberta da língua de sinais? Como aconteceu?

Eu via um sinal (por exemplo, sinal de ferro). Quando eu ficava sozinho, ficava pensando naquele sinal, tentando descobrir o seu significado. Eu o associava com o objeto. Quando eu via novamente os sinais nas mãos de alguém surdo, eu perguntava o que queria dizer. Meu último professor foi o Geraldo¹, que aos 20 anos me ensinou a falar junto com os sinais.

E a escrita, como aprendeu?

Aos 13 anos, eu descobri a escrit e que eu não sabia escrever. Pensei: como vai ficar a minha cabeça? Eu não quero ficar burro! Chorava muito em casa. Queria aprender o português



¹Geraldo Cavalcanti: professor aposentado do INES, autor do Método OGNDD— Oral, Global, Natural, Direto, Dedutivo.

escrito. Fui para uma escola em Copacabana e fui aluno do prof. Barreto e da prof^a. Orquidéa, mas o problema era: como pagar? Lá eu tinha aula só de português escrito, não tinha aula de português oral. Quando cresci, ficava olhando as pessoas, os lábios e me perguntava: — Por que não? Prestava atenção aos lábios dos outros. Uma vez, minha mãe me pediu para comprar batatas. Eu olhava bem para a batata e pensava na batata. Eu via as pessoas falando “batata” e fui comprar. Pedia várias vezes ao vendedor e ele não entendia e perguntava: — O que quer?, insistindo. Eu mostrava a batata, mas ele não entendia. Eu ficava muito nervoso e desistia. Ia embora chorando muito. Faltava comunicação. Minha mãe sempre mandava meu irmão junto comigo e na rua as pessoas perguntavam: — O que aconteceu com ele? E o meu irmão explicava que eu era surdo.

Você nos falou que olhava para os outros e que tinha vontade de “roubar a voz das pessoas”... Explique melhor isso.

Aos 3 anos eu cantava, tinha uma voz linda. Até hoje lembro da minha voz, da música que cantava. Eu percebia as vozes...umas eram mais fortes, outras mais fracas. Eu tinha necessidade de tocar as pessoas para perceber a vibração do corpo durante a fala. Eu co-

locava a mão na televisão para sentir o som. Parecia um cego...tocava tudo para sentir os sons. No rádio, eu passava as estações e parava naquela que tinha música. Eu adorava sentir a música.

Você sempre gostou de música?

A música era uma paixão. Com 7 anos, eu comecei a tocar violão. Meu pai tocava e eu só observava. Queria aprender, mas meu pai não me ensinou. Eu pegava o violão sozinho e treinava escondido. Adorava sentir a vibração do violão no meu corpo. Aos 14 anos, descobri o Roberto Carlos, Vanderléia, Jair Rodrigues...aquelas músicas da Jovem Guarda: “Pare agora!...” “Deixa que diga, que”, “De que vale o céu azul...”. Eu olhava a boca dos cantores e compreendia. Hoje em dia eu não entendo nada. É muito confuso!

Quando eu tinha 5 anos, durante uma brincadeira, meus amigos ouvintes me chamaram para cantar num microfone de vassoura e lata. Quando começava a cantar todos zombavam de mim. Muitos anos depois, me reencontrei com um dos meus amigos e fui logo falando: — Como vai você? Há quanto tempo...que saudades! Meu amigo ficou surpreso de me ver falando e eu fiquei feliz.

E quanto ao estudo? Foi até que série?

Até a oitava série do 1º grau. Depois fiz cursos no SENAC: decoração, pintura e até o 2º grau incompleto. Esse curso eu fazia com um amigo ouvinte, que me ajudava, mas depois o curso acabou.

Como começou sua vida profissional?

A Orquidéa me convidou para fazer uma perspectiva de um desenho de armário para ela usar na aula. Aí, um amigo também surdo viu e, como o pai dele era empresário, convidou-me para trabalhar junto com ele na loja — *Celina Design* — estou lá nesta mesma loja há 26 anos.

Como foi seu começo com o teatro?

Na minha rua, me chamaram para participar de um grupo de teatro de ouvintes. Eram 14 ouvintes e eu que era surdo. Eu tinha 14 anos, mas antes disso, já começara fazendo teatro no INES aos 7 anos. Primeiro fiz uma peça histórica: “Independência ou Morte”. Depois fiz a “Vida de Jesus”.

Como era ensaiando o teatro? Vocês entendiam o que estava sendo feito?

O professor William Felipe, de Educação Física, é que ensai-

ava teatro com a gente. Nós entendíamos, sim. Era um teatro simples. Era fácil.

Depois, onde você estudou teatro?

Aos 30 anos, fui convidado para participar de um grupo de teatro no Glauce Rocha. Eu e mais dois surdos.

Não havia grupo de surdos fazendo teatro?

Não, a primeira vez foi um amigo surdo que me convidou e eu convidei o Néelson Pimenta para fazer um grupo de surdos. A nossa primeira apresentação foi nos 35 anos do Clube Alvorada. O nome da peça era "O Ponto de Ônibus".

Em que ano foi isso?

Não lembro bem, acho que foi em 1970.

Como foi essa experiência?

As pessoas ficaram admiradas, vieram pessoas de fora, de São Paulo, Minas Gerais. Foi ótimo. Eu organizei tudo.

Em outros estados não havia teatro?

Em Curitiba, eu conheci um grupo, mas eles só falavam, não faziam sinais e eu não entendia nada. Senti que era preciso fazer teatro para os surdos entenderem. Então, aproveitei o aniversário do Alvorada e organizei a peça.

Como você deu continuidade ao seu trabalho?

Depois da apresentação do Alvorada, o grupo parou. Então, conheci a Luzia Montenegro que era diretora do teatro Glauce Rocha. Ela me convidou para fazer um trabalho. Nós, surdos, criamos uma peça "Loucos Quadri-nhos". Ensaíamos 6 meses e apresentamos umas três vezes no INES em 1987. Numa dessas apresentações, a atriz Marieta Severo, que assistiu à peça, foi ao camarim e abraçou a todos e disse que o nosso trabalho era muito bom. Ficamos muito emocionados.

E depois?

Fomos a um festival de teatro em Arcozelo, com vários grupos de teatro. Nossa apresentação foi um sucesso. Ganhamos um prêmio de melhor grupo. Foi maravilhoso! Ganhamos também um prêmio de 1º lugar aqui no Rio, no João Caetano. Também era um festival de grupos teatrais.

Qual foi a importância do teatro na sua vida?

Uma paixão. Desde criança sempre sonhei em trabalhar com teatro. De qualquer maneira, como ator, diretor, cenógrafo, figurinista. Eu adoro o ambiente de teatro. Eu me sinto livre, nu. E fico nu mesmo, se for preciso.

Não tenho vergonha. Infelizmente não pude ainda fazer uma faculdade de teatro porque não consegui terminar o 2º grau. Meu sonho agora é fazer um curso de teatro no exterior: Estados Unidos, Espanha, França. Mas não tenho condições financeiras para tanto.

Qual a importância do teatro para as pessoas surdas e ouvintes?

O mais importante é o que o teatro pode comunicar. É também o contato com o público. O teatro com atores surdos precisa de intérpretes para os ouvintes. No teatro com atores ouvintes, precisa-se de intérprete para os surdos.

Você quer dizer mais alguma coisa?

Se o corpo não tem personalidade, se é vazio como a morte, é melhor parar a vida. Se tem personalidade dentro do meu corpo, é muito importante mostrar para o mundo as emoções, as histórias vividas, tanto para crianças como para os adultos. E quando assistimos ao teatro, tudo parece real e de verdade. Quem não ama não vive!

Adriana dos Santos Veiga

Monitora do INES e da
Prefeitura Municipal de
Angra dos Reis
Intérprete do Hino Nacional
em LIBRAS
Instrutora na APADA/Niterói

Relato de uma Experiência

Em 1995, ainda aluna do INES, conheci a professora Solange Rocha que trabalhava na Divisão de Pesquisa (DIESP). Ela fazia pesquisa sobre a História do INES e achei muito interessante.

Também conheci a professora Emeli.

O grupo também pesquisava o bilingüismo.

Gostava muito de ir ler, tirei muitas fotos daquele tempo.

Me formei no 2º grau do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

No início de 1996, fui convidada a trabalhar no INES no projeto "Surdez e Bilingüismo — Leitura do Mundo e Mundo da Leitura", inicialmente como estagiária.

Neste ano, atuei conjuntamente com o colega Paulo André, que era monitor e com a professora Joana D'Arc em uma turma de Jardim I do SEDIN — a tarde.

Semanalmente, participava de

reuniões na UERJ, com orientação das professoras Katia Rios e Eulália Fernandes.

Nestas reuniões, comecei a ter contato com o mundo real da Educação de Surdos, e também o lado do educador. Modifiquei muitos pensamentos, minha vida praticamente começou a mudar dali.

Inicialmente, foi muito difícil, eu ficava somente observando, com muitos receios de atuar.

Naquele ano, iniciei junto com a professora Emeli, um trabalho de estudo e pesquisa do Hino Nacional e sua interpretação em LIBRAS, transpondo-o para a Língua de Sinais.

Comecei a "Interpretar" o Hino em várias solenidades.

No ano seguinte, em 1997 passei a ser monitora e atuei junto com a professora Valeria B. Silva, em outra turma de Jardim I, nesta turma havia uma criança surda-cega.



Começamos o trabalho com muita afinidade e respeito mútuo, eu finalmente comecei a me sentir segura para atuar.

Aí percebi que minha vida realmente tinha mudado. A responsabilidade com futuros cidadãos e minha participação neste futuro me fez amadurecer profissionalmente e pessoalmente.

Nesse ano comecei a dar aulas de Língua de Sinais para as mães, outra grande experiência, pois sei que a família deveria ter acesso a LIBRAS para ter diálogo com seus filhos, isto é muito importante para a comunicação.

Vimos as crianças crescendo, se interessando e aprendendo. Todo conteúdo era inicialmente

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/99

74



passado em Língua de Sinais por mim e posteriormente em Língua Portuguesa pela Prof^a. Valéria B. Silva.

Realmente a educação com o bilingüismo me fez rever e buscar estudar mais, sempre procurava avaliar minha prática.

O tempo para planejamento era muito pouco, mas sempre buscávamos e conseguíamos atuar juntas e bem.

No mesmo ano participei do Grupo de Teatro LADO a LADO. Já nessa época, comecei a me interessar em trabalhar com educação.

Comecei, então, a trabalhar na prefeitura de Angra dos Reis como instrutora e passei a dar aulas de Língua de Sinais para professores, alunos e pais.

Foi uma experiência muito gratificante, pois percebi no olhar de cada pessoa o desejo de aprender mais a Língua de Sinais.

Principalmente, no grupo de pais, por conta da necessidade de se estabelecer uma comunicação

com os seus filhos.

Em relação aos alunos, esses já eram usuários da Língua de Sinais, então comecei a desenvolver um trabalho voltado para

destacar uma que marcou a minha vida: cheguei na escola e vi que havia algo diferente, então resolvi procurar saber o que estava acontecendo.

“Realmente a educação com o bilingüismo me fez rever e buscar estudar mais, sempre procurava avaliar minha prática.”

as questões do comportamento, como: a sexualidade; relacionamento com a família, a afetividade, enfim, tudo o que via ser necessário explicar ao grupo.

Com os professores, havia não só a necessidade de ter conhecimento da Língua de Sinais para a garantia da interação em sala de aula, mas também o desejo desses profissionais de se comunicar fora dos muros da escola, com os surdos.

Nesse período tive várias experiências, dentre elas, gostaria de

Era uma tremenda confusão que estava acontecendo na turma do C.A., da professora Maria do Carmo.

Então, fui conversar com ela para saber se poderia ajudá-la.

Ela relatou-me que na turma havia alguns alunos bastante rebeldes.

A professora estava muito preocupada com eles, só que não sabia como resolver o problema. Foi aí então, que combinei de junto com ela fazer um trabalho com eles.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/99

75

Esse trabalho teve como objetivo ajudá-los a compreender que para tudo há um limite.

Procuramos trabalhar os direitos e os deveres dentro da sala de aula.

Com o passar do tempo a turma foi mudando o comportamento, ficando mais concentrada para a aprendizagem.

Foi uma luta grande, mas conseguimos vencer!

Respeitar a pessoa surda é garantir a ela o direito de fazer uso da língua com a qual ela se identifica, sendo essa a marca de sua identidade.

Espero que o projeto continue ano que vem e que todos os pro-

Eu me sentia mais madura e com muita firmeza, aprendi que poderia questionar e também a ser questionada. Aprendi muito com os alunos.

Comecei a atuar também com a professora Martha Lúcia, na Estimulação Precoce, com bebês e crianças bem pequenas, tínhamos um aluno filho de surdos e outros filhos de ouvintes.

A importância da aquisição da 1ª língua o mais cedo possível, futuramente fará uma grande diferença. A criança que adquire a língua bem cedo quando chega aos 7, 8 já demonstra ter outra

a adquirir L1 no Maternal I, do que as que começam mais tarde.

Estas crianças estão ótimas, se desenvolvendo muito bem.

No turno da manhã, trabalho com a professora Joana D'Arc, com uma turma de Jardim II que no próximo ano irá para o C.A.

As crianças desta turma, com 7, 8 anos já começaram a adquirir Língua de Sinais.

No início foi muito difícil, hoje eles estão mais centrados, conversam, expressam idéias.

Neste ano também, comecei a usar o AASI, pois durante muitos anos tive uma grande resistência em usá-lo. Hoje, vejo a importância de meus alunos poderem ter acesso a tudo que puderem, inclusive a prótese.

Trabalhar neste projeto com bilingüismo, realmente me fez crescer. Pude ver que estudar é maravilhoso, foi muito importante para minha vida.

Espero que o projeto continue ano que vem e que todas as crianças possam ter esta oportunidade.

Gostaria de agradecer ao INES e à UERJ esta maravilhosa oportunidade, e também a todos que me apoiaram, me estimularam e participaram do meu crescimento.

“Respeitar a pessoa surda é garantir a ela o direito de fazer uso da língua com a qual ela se identifica, sendo essa a marca de sua identidade.”

fessores, alunos e pais possam ter esta oportunidade e responsabilidade.

E que a escola E. M. Professor José Américo Lomeu, fique firme para nunca perder esse projeto.

Quero agradecer à professora da Educação Especial, Elaine Jaques, por ter me dado essa oportunidade.

Em 1998, no INES, demos prosseguimento ao trabalho, continuamos com a turma, já no Jardim II. Seria um novo desafio!

organização na vida, já conversa, fala de suas experiências, questiona, pergunta, responde.

Neste ano de 1999, o projeto de bilingüismo em que eu participava, acabou. Porém, continuo trabalhando com a prof^a. Valéria B. Silva, com uma ótima turma de Maternal I, com crianças de 3, 4 anos.

Está sendo uma ótima experiência.

Observei uma grande diferença entre crianças que começam

VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

DEZ/99

76



Homenagem a um artista surdo

Antônio Pitanga (1902—1950), brasileiro, grande escultor, professor de artes. Ganhou inúmeros prêmios da Escola de Belas Artes.

Medalha de Ouro, Medalha de Prata e o Prêmio de Viagem à Europa.

No fim da Primeira Guerra Mundial, Pitanga embarcou para Roma onde morou alguns anos.

Ao regressar, deu aula no INES nas disciplinas

de Desenho e Trabalhos Manuais.

Tem no Brasil inúmeras obras em escultura como o Barão de N. Friburgo em Friburgo.

No colégio Pedro II, no Rio, os bustos de Bernardo de Vasconcelos, José Clemente Pereira e outros.

No acervo do INES, tem um retrato seu pintado por H. Cavalheiro.



CNPq/IBICT DISSERTAÇÕES E TESES

Educação

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. *Recursos orais e gestuais usados por crianças surdas no processo de construção da linguagem escrita*. Campinas, SP, 1998.

PLATA, Ecléia. *Brinquedo, imaginação, transformação: um estudo sobre o símbolo lúdico e a aprendizagem das crianças em creche*. São Paulo, SP, 1997.

Fonoaudiologia

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. *Quem vê cara não vê coração — leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Campinas, SP, 1998.

BALEN, Sheila Anderoli. *Processamento auditivo central: aspectos temporais da audição e percepção acústica da fala*. São Paulo, PUC — SP, 1997.

HARTUNG, Francisco de Paula Pinto. *A Surdez de Beethoven: aspectos clínico e histórico*. São Paulo, SP, 1945.

LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro. *Avaliação de fala de*

lactentes no período pré-lingüístico: uma proposta para triagem de problemas auditivos. Campinas, SP, 1997.

MAGNI, Cristiana. *As incapacidades auditivas e o Handicap de trabalhadores portadores de PAIR e suas esposas*. São Paulo, PUC — SP, 1997.

MUSOLINO, Carla Vieira. *Avaliação audiológica de crianças portadoras do vírus HIV adquirido por transmissão vertical*. São Paulo, PUC — SP, 1996.

SILVA, Regina Célia Monteiro da. *Perda auditiva induzida pelo ruído: instrumento de auto-avaliação dos efeitos auditivos e psicossociais*. São Paulo, PUC — SP.

SILVEIRA, Kátia Miriam de Melo. *A percepção da deficiência auditiva em um grupo de idosos institucionalizados da cidade de Franca*. São Paulo, PUC — SP, 1997.

WIESELBERG, Margarida Bernal. *A auto-avaliação do Handicap em idosos portadores de deficiência auditiva: o uso do H.H.I.E.* São Paulo, PUC — SP, 1997.

Linguística

SILVA, Cleuza Beatriz Baptista da. *Padronização do teste brasileiro de provérbios (tbp) para o estado de São Paulo*. São Paulo, SP, 1996.

SILVA, Ivani Rodrigues. *O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo*. Campinas, SP, 1998.

Psicopedagogia

COSTA, Eneida Elisa Mello. *Desenvolvimento cognitivo e atividade lúdicas: transferência de operações de classificação para conservação de massa*. São Carlos, SN, 1984

MARTINEZ, Maria Angelina Nardi de Souza. *Estudo sobre a relação entre cognição e linguagem no deficiente auditivo: o papel da imagem mental na interação psicossocial*. São Paulo, SP, 1997.

SILVA, Patrícia Davis Ribeiro da. *Apropriação de conceitos científicos em alunos de idades distintas: uma variação do experimento de r.g. natadze*. São Paulo, SP, 1995.

RESUMO DE TESES

Os resumos contidos nesta seção são enviados através do próprio autor ou retirados do levantamento bibliográfico do IBICT. Como neste levantamento consta um número mínimo de sinopses, sugerimos aos interessados que nos remetam os resumos de suas dissertações ou teses, caso ainda não tenham sido publicados nesta revista.

ANDRADE, Sônia Maria Aranha Rodrigues de. *Fora é sempre dentro: notas críticas sobre o conceito de integração social relacionado às pessoas surdas.* Campinas, SP, 1997. 72p. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Psicologia Educacional) — Faculdade de Educação, UNICAMP.

Este trabalho tenta compreender, através da história, de que maneira o conceito de integração social, neste caso relacionado às pessoas surdas, pode constituir-se e manter-se enquanto verdade. Pretende também, entender o modo como ele se apresenta no espaço de uma instituição religiosa especificamente em uma catequese, através das pessoas que ouvem e que, neste caso, ensinam os preceitos religiosos, oferecendo, portanto, para aquelas que não ouvem, indicações para a sua integração em um mundo predominantemente oral e ouvinte.

GARRIDO, Maria Elda. *A evolução de possíveis em crianças surdas.* Campinas, SP, 1995. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Psicologia Educacional) — Faculdade de Educação, UNICAMP.

Este estudo investigou se a surdez interfere no funcionamento mental quanto às regulações e coordenações e inferências, avaliados pela escolaridade e temporalidade de ocorrência, comparan-

do o processo de construção de possíveis entre crianças surdas e ouvintes. Investigaram-se 20 crianças surdas profundas, de escola especial, e 63 crianças ouvintes, de escola regular, do Infantil à 4ª série, de ambos os sexos, de 7 a 10 anos e nível sócio-econômico médio. Utilizou-se, o instrumental composto pelas seguintes provas: as formas possíveis de uma realidade parcialmente escondida, possível dedutiva e, construção de equidistância, adotando-se os critérios clássicos piagetianos. Para análise do indicador de tendência criativa e tempo de desempenho convencionaram-se critérios próprios. Nos resultados constatou-se que há uma defasagem de aproximadamente 2 a 3 anos, em relação ao desenvolvimento cognitivo das crianças de audição normal. Pela avaliação da seqüência evolutiva da formação dos possíveis verificou-se que a ordem de surgimento da criação de novidades, foi a mesma em ambos os grupos. Mas, a partir do nível 2 de escolarização observaram-se diferenças entre os grupos: a tendência dos surdos foi permanecer mais analógicos, enquanto os ouvintes acompanharam o processo normal de evolução, atingindo os co-possíveis. Em relação ao tempo gasto na execução das provas, encontrou-se que as crianças surdas manifestaram uma tendência a utilizar aproximadamente o dobro de tempo que as ouvintes.

SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro. *A Linguagem como processo no desenvolvimento cognitivo.* (Mestrado em Linguística), Florianópolis, SC, 1999, UFSC.

O presente trabalho mostra a discussão que ainda hoje permanece entre duas grandes vertentes na área da Aquisição da Linguagem: a escola inatista e a escola interacionista (cognitivista) e foi motivo de observação a um bebê durante os seis primeiros meses de sua vida.

O que diferencia esta criança de tantas outras é a sua exposição à língua materna. Caracterizando-se como um bebê ouvinte, filho de um casal de indivíduos ensurdecidos quando ainda crianças, suscitou questionamentos referentes ao acesso à língua que lhe foi apresentada pelos pais, únicos parceiros no seu dia-a-dia.

Os apontamentos foram feitos através de observações semanais a situações corriqueiras, o que permitiu acompanhar o desenvolvimento inicial do estágio pré-linguístico em que se encontrava a criança.

Os resultados apresentados propuseram, como conclusão, que o enfoque interacionista-cognitivista é o que responde aos questionamentos feitos, em princípio, ao reconhecer a linguagem como um sistema altamente interativo e modificador, que sofre influência direta dos fatores sociais, cognitivo, biológicos e linguísticos.

O SURDO – CAMINHOS PARA UMA NOVA IDENTIDADE



MOURA, M^a Cecília de
Editora Revinter

M^a Cecília de Moura, fonoaudióloga e pesquisadora da Puc/SP, pesquisou o uso de sinais na educação e reabilitação de surdos, tendo participado da introdução da comunicação total no Brasil.

Em seu texto, a autora nos conta como através do contato com diferentes surdos e leituras sobre a surdez, compreendeu a importância da língua de sinais para os mesmos.

Neste livro, Cecília nos relata como foi mudando sua concepção de surdez e de sujeito surdo, adotando uma postura que como ela mesma afirma: “Em defesa dos surdos e do direito ao uso de sinais”. Essas mudanças demandaram muita reflexão e a reformulação de conceitos e práticas aprendidos durante anos.

Com a comunidade surda, aprendeu a Língua de Sinais. E é através do relato de Ricardo, um surdo adulto, que ela analisa a história dos surdos e o trajeto de outros tantos surdos que se submeteram a uma educação que não considera a diferença. Passa, então, a discutir a questão da identidade surda, provocando um repensar sobre práticas da educação de surdos.

ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS



SKLIAR, Carlos (org.)
Editora Mediação

Os textos reunidos por Skliar em *Atualidade da educação bilíngüe para surdos* são relatos, pesquisas, ensaios de dimensões linguísticas e pedagógicas nacionais e internacionais, onde se desenvolvem projetos e trabalhos relativos à Identidade Surda, alfabetização, escrita, leitura e interfaces entre a pedagogia e a linguística.

Os textos têm como fio condutor, a idéia de que a educação bilíngüe para surdos não é simplesmente (segundo o próprio organizador) uma decisão técnica, ou uma seqüência burocrata de objetivos. Os textos têm uma linha de pensamentos onde à abordagem clínico-terapeuta e discursos patologizantes da surdez, se opõem os estudos culturais e o reconhecimento político da surdez enquanto diferença. A leitura sugere a existência de um espaço ideológico do conhecimento bilíngüe. É uma reflexão sobre valores subjacentes às práticas pedagógicas oferecidas aos surdos e às transformações de paradigmas relacionados à área da surdez.

RESENHAS DE LIVROS

INES

ESPAÇO

DEZ/99

79

SABER CUIDAR – ÉTICA DO HUMANO – COMPAIXÃO PELA TERRA



BOFF, Leonardo
Editora Vozes

Neste livro, Boff fala da crise insustentável e do caos em que nos encontramos.

Nos traz com muita leveza, questionamentos e algumas respostas para nossas angustiantes perguntas sobre a atual degradação de valores. Analisa mitos, fábulas e personagens e sugere que façamos uma viagem de retorno à delicadeza e ao cuidado — verdadeira essência humana.

“Precisamos de um novo paradigma de convivência que funda uma relação mais benfeitoria para com a terra e inaugure um novo pacto social entre os povos, no sentido do respeito e da preservação de tudo o que existe e vive. Só a partir dessa mutação, faz sentido pensarmos em alternativas que representem uma nova esperança”.

MATERIAL

TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

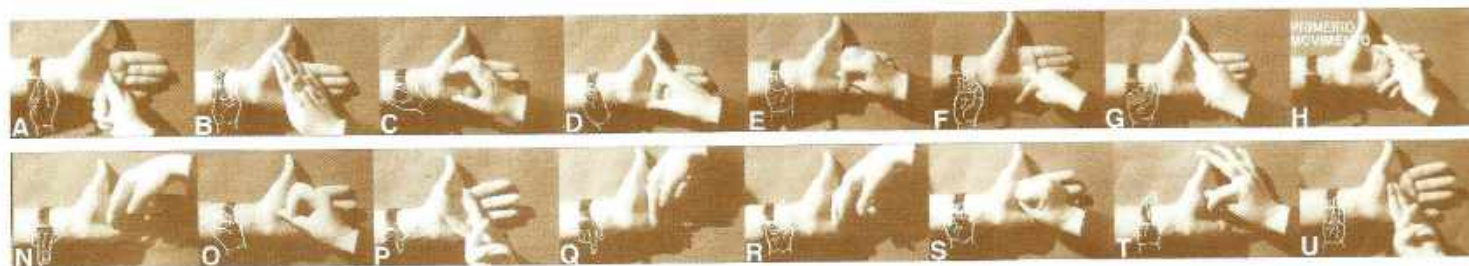
DEZ/99

80

Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial

e-mail:
grpbrasil@ssol.com.br

O alfabeto manual para o surdocego



O despertar de uma nova realidade

Desde maio de 1997, o atendimento ao surdocego no Brasil vem tomando novo ritmo.

Para as escolas, profissionais, surdocegos e famílias, O FUTURO É AGORA:

Tempo de crescer, de conquistas, inovação e encontros.

Esse momento só foi possível com apoio das organizações estrangeiras: Programa Hilton Perkins, Sense, ONCE, ULAC, POSCAL, que não medem esforços e atravessam fronteiras dedicando verbas e profissionais para formação e implantação de serviços ao surdocego no Brasil.

A partir dos cursos e visitas aos centros de trabalho, percebemos o quanto precisávamos nos UNIR e SOMAR esforços.

Para lutar por esse ESPAÇO e EDUCAÇÃO, resolvemos oficializar o nosso grupo, garantindo a credibilidade frente ao governo municipal, estadual e federal.

São integrantes do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial:

ABraPASeM — Associação Brasileira de Pais e Amigos de Surdocegos e Múltiplo Sensorial, ABRASC — Associação Brasileira de Surdocegos: Mato Grosso do Sul (Maria Arlete Rocha), Paraná (CENTRAU/ASSUMU, Pato Branco — Evódia, Imbituva — Maria Andrade, Co-

munidade Batista — Pastor Marco Antônio), Rio de Janeiro (Benjamin Constant), Santa Catarina (Fundação Catarinense), São Paulo (ADEFAP, AHIMSA, SANTA CASA/SP — Setor de Baixa Visão, Anne Sullivan (S. Caetano do Sul), Pró-Visão (S. José dos Campos), Rio Grande do Sul (Alex Garcia), Bahia (Samara), Ceará (Instituto de Cegos Aldeota).

Grupo Brasil

Novas Perspectivas para o Surdocego Brasileiro
SENSE — ULAC — ONCE —
PERKINS — POSCAL

Objetivo

- Agrupar o maior número de en-

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

DEZ/99

81

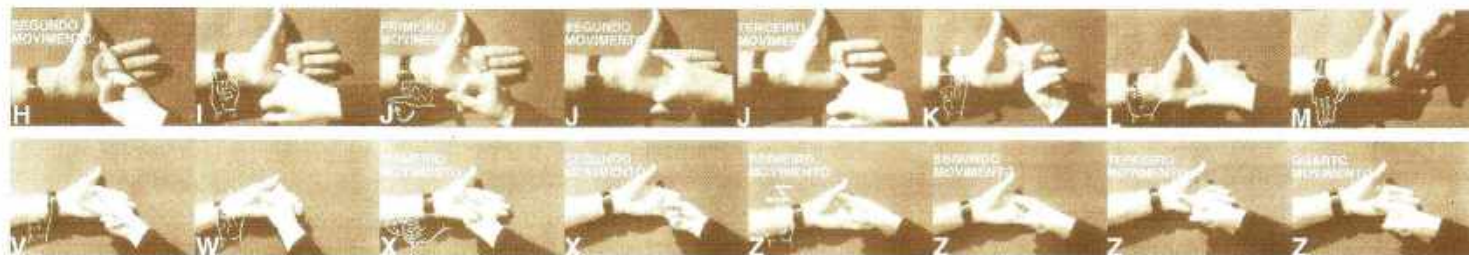
tidades que atendam ao surdocego e ao múltiplo deficiente, a fim de fortalecer o trabalho com o surdocego no Brasil.

- Criar e manter meios de comunicação adequados entre os centros para uma maior inte-

- Troca de experiências e material entre instituições.
- Realizar campanhas de prevenção.
- Manter publicação de boletins, jornais e outros trabalhos e assuntos de interesse na área.
- Realizar seminários e cursos

ros, fazer a criação de um acervo público.

- Manter contato com as orga-



ração e troca de experiências, buscando melhorar o desenvolvimento na área.

- Promover e orientar a criação de programas adequados na área em todo o território nacional.
- Promover medidas de âmbito municipal, estadual e federal a fim de se fazer uma estatística sobre o surdocego e o múltiplo deficiente no Brasil.
- Servir de órgão de coordenação direta ou indireta das entidades filiadas e, quando possível, de outras entidades que defendam a causa do portador de surdocegueira e múltipla deficiência sensorial.
- Criar centros de apoio com divisões regionais de equipes para atingir todo o país.

na área em todo o território nacional.

- Motivar a comunidade para que conheça a causa do

nizações estrangeiras para manter cursos de aperfeiçoamento, seminários e bolsas de estudo.

“Agrupar o maior número de entidades que atendam ao surdocego e ao múltiplo deficiente, a fim de fortalecer o trabalho com o surdocego no Brasil.”

surdocego e do múltiplo deficiente e participe dela.

- Fiscalizar o uso do nome “Grupo Brasil” e do símbolo.
- Integrar-se a outras entidades e federações do gênero para receber apoio, orientação e troca de experiência.
- Traduzir materiais estrangei-

- Entrar em contato com políticos estaduais e da área federal, assim como com o Ministério da Educação em Brasília, para explicar as necessidades e direitos do surdocego, do múltiplo deficiente e das entidades que com eles trabalham.

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

DEZ/99

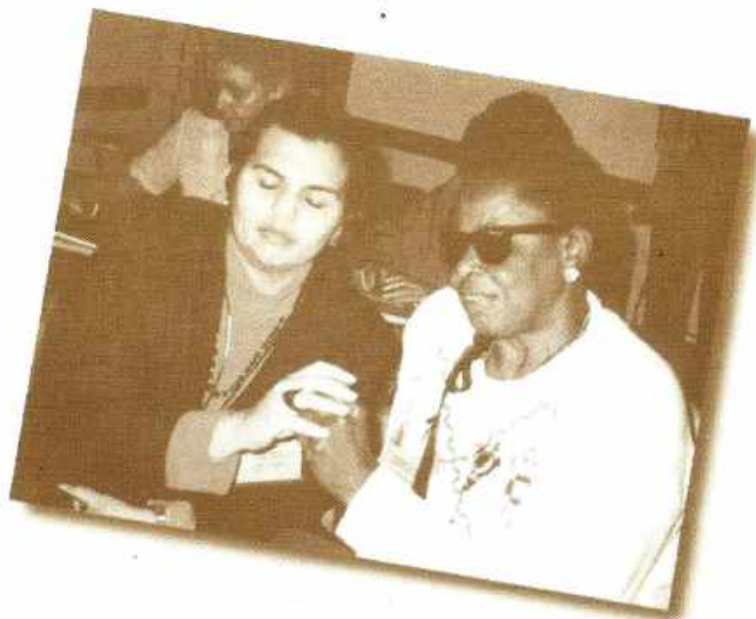
82

Ações já realizadas

- I e II Encontro de Famílias da Região Sul (CENTRAU e Fundação Catarinense).
- I e II Encontro Nacional de Surdocegos.
- I Encontro Nacional de Instituições e Pais de Surdocegos.
- Envio de questionário para quantificação de surdocegos no Brasil.
- Criação e distribuição de 20.000 folhetos em âmbito nacional sobre surdocegueira.

Projetos para ação

- SER > Profissionalização do Surdocego
- SOL > Implantação e Formação de Profissionais de Serviços para Surdocegos e Múltiplos Sensoriais
- SOMAR > Lazer com famílias
- SAÚDE > Cartilhas informativas
- SEMEAR > Criação da revista *Sentir* e do jornal *Toque-mãos que falam* e o encontro sobre USHER
- SABER > Site na Internet sobre surdocegueira
- SINÉRGICO > Trabalhar em grupo no Brasil.
> Criação de um símbolo para surdocegueira para divulgação na mídia.



Autores

Maria Inês Petersen (CENTRAU-PR)

Vula Maria Ikonomidis, Shirley Rodrigues Maia, Regina Maria de Jesus, Dalvanise de Farias Duarte (AHIMSA-SP).

Mariângela Arcocha, Susana Mana Aráoz (ABraPASceM).

O método de comunicação freqüentemente usado pela comunidade surdocega é a **DIGITAÇÃO**. Neste método a mão do que manda a mensagem é posta sobre a mão do que recebe para este monitorar os movimentos associados às letras do Alfabeto Manual.

O que já foi realizado

NACIONAL

- I Encontro de surdocegos do Brasil em São Paulo — Julho de 1997.
 - II Encontro Nacional de surdocegos.
 - I Encontro Nacional de Famílias.
 - I Encontro Nacional de Instituições em São Paulo — Novembro de 1998.
- Lançamento do jornal *Toque-mãos que falam* em 25/11/99 — Comemoração da 1ª Semana Nacional Surdocego “Maria Francisca da Silva”.

NA REGIÃO SUL

- I Encontro de Instituições e Famílias da Região Sul — Abril de 1998 — Curitiba/PR.
- II Encontro de Instituições e Famílias da Região Sul — Agosto de 1998 — Florianópolis/SC.
- III Encontro de Instituições e Famílias da Região Sul — Julho de 1999 — Brusque/SC.

Thomas Bakk

Escritor
Diretor de Criação da
ABRAPA –
Associação Brasileira de
Problemas de Aprendizagem

Mudando as regras do jogo

Desde os mais remotos tempos, o ato de jogar sempre esteve presente na vida das pessoas. Nas antigas civilizações os jogos já eram utilizados com finalidades de entretenimento, desenvolvimento da inteligência e até como recursos de estratégia em duelos e batalhas.

linguagem dispõe de componentes materiais que permitem a interação do pensamento com a ação, através da manipulação de objetos, concretizando, dessa forma, a abstração, em jogo.

Da mesma forma, através de uma história pode-se descobrir lugares, épocas, formas de agir,



A ludicidade estimula funções cognitivas, de linguagem, além de contribuir para o aprimoramento das potencialidades criativas.

O jogo é, por princípio, abstrato, por estar fundamentado numa idéia cuja materialização se resume à linguagem proposta por uma regra. Isso torna-se concreto quando essa

pensar, regras e éticas, sob diversas óticas. Uma história propicia o desenvolvimento do potencial criativo e crítico da criança, fazendo-a pensar, duvidar, se perguntar, questionar e refletir, ampliando, desse modo, sua visão de mundo. A experiência narrativa torna a criança mais perceptiva e atuante em relação às pessoas e às coisas

que estão ao seu redor, transformando-a, quanto indivíduo, em parte integrante da coletividade.

Um bom jogo pouco difere de uma boa história. Ambos contém um ou mais objetivos a serem cumpridos, e obstáculos que buscam impedir o cumprimento desses objetivos. Numa narrativa isso chama-se conflito —elemento responsável pela edificação da trama.

O enredo de uma história é, seqüencialmente, uma sucessão de fatos que, por si só, não são suficientes para despertar o interesse do interlocutor. É preciso uma *situação-problema*, para que isso ocorra.

Da mesma forma, num jogo, uma tarefa pura e simplesmente, também não é o bastante para que provoque o envolvimento dos jogadores. Há, nesse caso, a necessidade do *obstáculo-problema* que dificulte a realização de cada tarefa no seu procedimento passo a passo. É nisso que consiste a motivação para se atingir a plena ludicidade.

Essa característica da presença do conflito como elemento motivador, tanto em um, como no outro, faz-nos concluir que não é descartada a possibilidade de uma história ser um jogo, do mesmo modo que um jogo pode ser, em tese, uma história. Ambos são a materialização

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

DEZ/99

84

de uma idéia por meio da linguagem.

A intercessão dessas duas modalidades de entretenimento lúdico e instrutivo, acabou resultando no que pode se considerar um dos melhores lançamentos na linha de brinquedos educativos, dos últimos tempos: o jogo "ERA UMA VEZ..." lançado pela GROW. Seus componentes constam de um tabuleiro circular



"O jogo é, por princípio, abstrato, por estar fundamentado numa idéia cuja materialização se resume à linguagem proposta por uma regra."

contendo 07 ambientações que permitem o desenvolvimento de múltiplas ações narrativas, 15 personagens referentes ao universo dos contos de fada, 15 fichas correspondentes aos respectivos personagens, e um livro cartonado com a reprodução do tabuleiro. O jogo fundamenta-se na atividade da narração oral. É indicado para o mínimo de 03 e o máximo de 06 participantes, na faixa etária dos 04 anos de idade em dian-

te. A regra estabelece três funções para os jogadores: a de criar, contar e recontar uma história, em seguida, conferir se a segunda é fiel à primeira. Um jogador escolhe 10 dos 15 personagens que compõem o jogo. Este será o contador de histórias. Sua tarefa consiste em desenvolver uma narrativa através da oralidade, posicionando os personagens em quaisquer dos ambientes disponíveis no tabuleiro. Concomitante, outro jo-

gador é incumbido de colocar no livro as fichas correspondentes aos personagens, exatamente como estão dispostos no tabuleiro. Ao término da narração, os personagens são retirados do tabuleiro, para um terceiro jogador recontar a história que acabou de ouvir, posicionando os mesmos personagens nos respectivos ambientes onde se encontravam. À medida que este reconta a história, ganha uma ficha correspondente ao personagem que coloca no ambiente onde estava anteriormente. Caso não recorde ou erre alguma passagem na seqüência narrativa, o contador de histórias o impossibilitará de prosseguir, tendo o jogador que recontou a história, direito apenas às fichas referentes a

seus acertos. A partida termina quando todos os participantes executarem as três funções estabelecidas pela regra, sendo o vencedor aquele que obtiver maior número de fichas.

Trata-se de um jogo que estimula criatividade, memória, organização do raciocínio e seqüência de idéias, utilizando dois dos elementos da estrutura narrativa: **ONDE — ESPAÇO — e QUEM — PERSONAGEM.**

Por intermédio desses elementos, a regra propõe a exploração da imaginação criativa daquele que conta a história, e um exercício de memória por parte de quem a reconta. Porém, outros elementos estruturais da narrativa, tais como: **QUANDO — TEMPO —, O QUÊ — AÇÃO VERBAL —, COMO — MODO —, POR QUÊ — JUSTIFICATIVA — e PARA QUÊ — FINALIDADE —** também podem ser utilizados, tanto na construção da história — papel desempenhado pelo contador — como na sua desconstrução e reconstrução — função exercida por aquele que a reconta.

Não obstante, fragmentos divisores do enredo, tais quais: **INTRODUÇÃO, DESENVOLVIMENTO, PONTO CULMINANTE (ou CLÍMAX) e DESFECHO,** podem ser incluídos na utilização do jogo. Através deles, os jogadores adquirem maior habili-

“...o recurso visual e a possibilidade de manipulação de peças sobre um tabuleiro, são fatores que permitem o jogador surdo criar histórias, substituindo a narração, pela expressão escrita.”

dade no que se refere, tanto à seqüência narrativa, quanto à memória auditiva. Isso, além de instrumentalizá-los para organizarem melhor o material de criação, desenvolverá seu poder de análise frente a uma obra de ficção.

Todas essas possibilidades que, em primeira estância, a regra não contém, são apenas sugestões propostas, para exploração de outros elementos e fatores que proporcionem maior aproveitamento no que diz respeito ao jogo narrativo.

Todavia, o procedimento para a utilização dessas possibilidades que, em essência, fogem à regra, necessitará de um mediador — educador ou terapeuta — que oriente os jogadores, estabelecendo critérios na criação de outras alternativas em jogo.

Esses e outros recursos se aplicam, inclusive à aprendiza-

gem e exploração da criatividade e memória com crianças surdas, visto que, o recurso visual e a possibilidade de manipulação de peças sobre um tabuleiro, são fatores que permitem o jogador surdo criar histórias, substituindo a narração, pela expressão escrita. Isso o tornará mais disponível ao contato com a linguagem, através da atividade lúdica de jogar.

“ERA UMA VEZ...” é um jogo que se adapta a outras realidades, posto que, propõe a recriação da própria realidade por intermédio da fantasia. Como tal, não se limita à regra estabelecida. Assim como permite outras possibilidades no procedimento de jogá-lo, do mesmo modo, não impede que personagens surdos se movimentem sobre um tabuleiro chamado mundo, perfeitamente compatível a eles, se permitirmos que se mudem as regras do jogo.

Jogos computacionais fonoarticulatórios

Antônio Marcos
de Lima Araújo

Doutorando FEEC/UNICAMP
Professor da CEFET-PA

Introdução

Os jogos computacionais fonoarticulatórios visam proporcionar ambiente lúdico para aprimoramento do controle dos órgãos fonoarticulatórios, em especial de crianças com perdas auditivas. Os ouvintes utilizam na aquisição da fala a retroalimentação auditiva, para monitorar sua produção e vão gradualmente ajustando-a ao padrão de sua língua, brincando com a voz desde o bal-

bucio, estimulada pela família até alcançar a fala. Na deficiência auditiva a retroalimentação é prejudicada, dificultando o aprendizado.

O auto-monitoramento é base para determinação de posicionamento articulatório adequado. Realizações baseadas apenas em descrições de posicionamento haverão de resultar em fala com movimentos compensatórios exagerados, pois utilizam posições fixadas arbitrariamente por instrução e não obtidas na busca de uma

posição articulatória confortável. O uso de A.A.S.I. e educação auditiva (Couto-Lenzi, 1997; Bevilacqua e Formigoni, 1997), aprimoram as habilidades auditivas proporcionando melhorias no auto-monitoramento.

Para Menn e Stoel-Gammon (1997)

"A fala possui um componente de destreza e, como ocorre com qualquer atividade que exige uma destreza, a prática aumenta o controle e a preci-

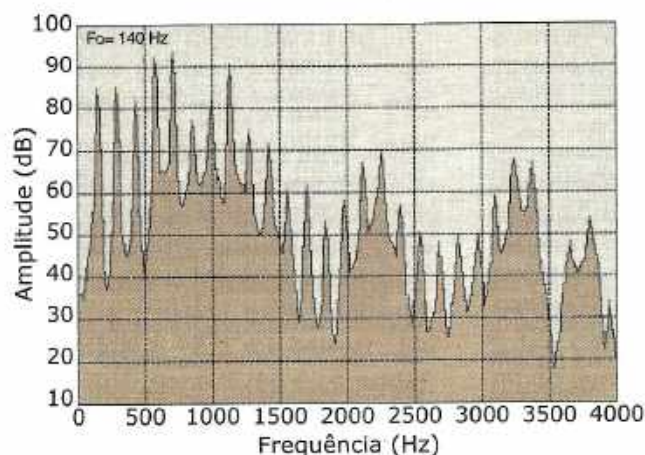


Figura 1: Espectro de freqüências da vogal /a/ produzida com freqüência fundamental de 140Hz

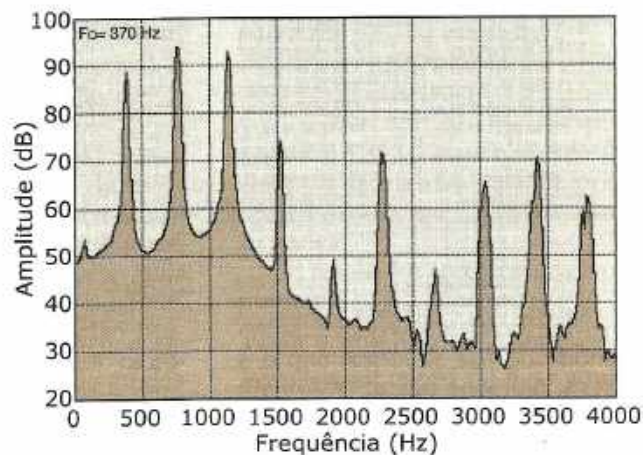


Figura 2: Espectro de freqüências da vogal /a/ produzida com freqüência fundamental de 370Hz.

são com que um movimento é realizado. Assim, quanto maior a frequência com que um bebê produz os movimentos que moldam o trato vocal para produção de determinados sons e seqüências de sons, mais automáticos se tornam estes movimentos e, por fim, torna-se mais fácil executá-los na produção da fala com significado”.

Jogos computacionais fonoarticulatórios são basicamente instrumentos para auto-monitoramento da voz. Neste caso, a retroalimentação é realizada visualmente na tela do computador. A concepção na forma de jogos visa proporcionar um ambiente lúdico para realização dos exercícios. A criança pode aprimorar a fonação e obter naturalmente uma posição articulatória mais confortável, a qual permitirá

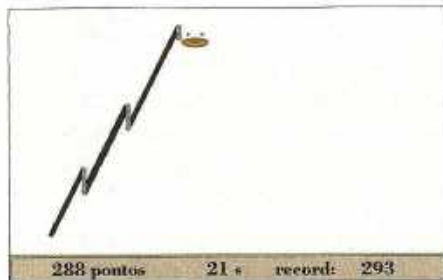


Figura 3: Tela do jogo para exercício de aprimoramento do controle respiratório

maior controle do jogo com menor esforço fonoarticulatório.

Do ponto de vista fonético

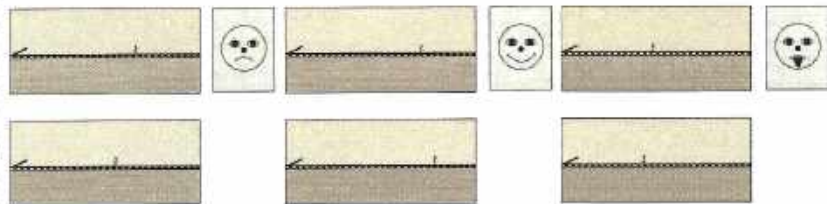


Figura 4: Energia menor que limiar inferior fixado

Figura 5: Energia na faixa fixada

Figura 6: Energia maior que limiar superior fixado

(Camara Jr., 1991) a vogal /a/, por exemplo, é central e produzida com os lábios distensos, a boca aberta e a língua abaixada. A vogal /a/ pode, na verdade, ser realizada com infinitos posicionamentos. Movimentos compensatórios permitem realizar essa vogal, por exemplo, com a língua para fora ou no palato. A posição definida pela fonética corresponde a uma produção média, de mínimo custo articulatório, que requer menor utilização de músculos e movimentação de massa, obtida no processo de aprendizado — produção, monitoramento auditivo, reajuste fonoarticulatório. Para esse caso, os jogos visam proporcionar um ambiente para que a criança possa alcançar naturalmente a posição articulatória mais confortável — posição que proporcionará maior controle do jogo com mínimo esforço.

Outra aplicação dos jogos fonoarticulatórios em computador é o aprimoramento do controle da frequência fundamental (F_0). Calvert e Silverman (1975)

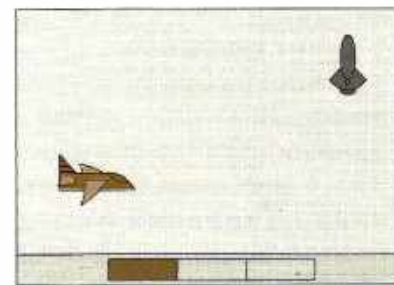


Figura 7: F_0 menor que limiar mínimo fixado

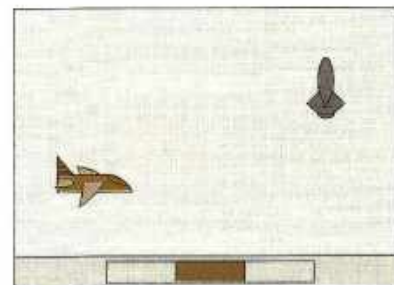


Figura 8: F_0 na faixa fixada

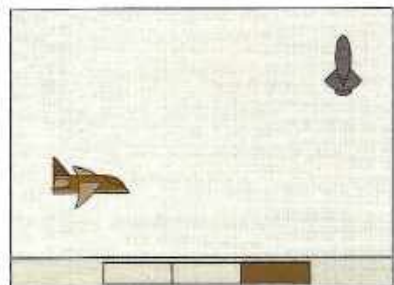


Figura 9: F_0 maior que limiar fixado

MATERIAL

TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

DEZ/99

88

afirmam que deficientes auditivos utilizam frequências fundamentais elevadas. Lima, Araújo e Romano (1999) registraram F_0 de até 680Hz em adolescentes com perdas auditivas severas, quando um padrão ouvinte médio para mesma idade e sexo é de 235Hz (Russo e Behlau, 1993), Ling (1975) confirma o padrão agudizado dos deficientes auditivos, mas afirma que os mesmos acham mais inteligíveis vozes com F_0 baixas. Assertivas e dados que parecem constituir um paradoxo.

Para Robb e Saxman (1985), bebês apresentam valores médios de F_0 acima de 400Hz e crianças com 3 anos apresentam F_0 inferior a 300Hz. Os autores mostram que a média e desvio padrão da frequência fundamental começam a diminuir nas crianças a partir dos 11 meses de idade, adaptando-as para aproximá-las de uma função com propósito acústico/comunicativo.

Para Borges (1998), variações na fala do deficiente auditivo, resultam de sua tentativa de aumentar o *feedback* proprioceptivo na atividade da produção de fala.

A audição é muito sensível em frequências próximas a 1KHz. O zero dBNA (Audiômetro) em 125Hz (45dBNPS) é fisicamente 38 dB maior que o zero DBNA em 1.000Hz (7dBNPS), embora produzam a mesma sensação sonora. Aumentar a frequência fundamental aproximando-a da faixa de maior sensibilidade, corresponde a amplificar o sinal, facilitando ao deficiente auditivo monitorar a

produção (ou não) de som, utilizando o resíduo auditivo para detectar sua própria voz.

As Figuras 1 e 2 mostram espectros de frequências fundamentais de 140 e 370Hz, respectivamente.

Na Figura 1, pode-se verificar que maior definição das frequências de ressonâncias possibilitam melhor discriminação dessa vogal. Deficientes auditivos apresentam audição residual de qualquer grau (Bevilacqua e Formigoni, 1997). Para uma pessoa com audição restrita às frequências de até 1 KHz, por exemplo, o espectro mostrado na Figura 1 estimulará a cóclea em 7 pontos (frequências de 140, 280, 420, 560, 700, 840 e 980 Hz), enquanto o espectro da Figura 2 fornecerá apenas 2 harmônicas (370 e 740 Hz).

A frequência fundamental e suas harmônicas são suporte para produção de sons sonoros. Assim, frequências fundamentais muito acima de 300Hz prejudicarão inclusive a produção de alguns sons. Por exemplo, as vogais /v/ e /u/ são realizadas com o primeiro formante em 300Hz, serão prejudicadas ao serem realizadas com frequência fundamental de 400Hz. A vogal /a/ por apresentar um primeiro formante em 600-700Hz é menos susceptível a valores elevados de F_0 .

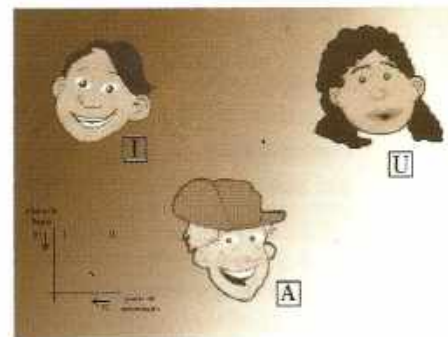


Figura 10: Sistema trivocálico

Portanto, frequências fundamentais mais altas facilitarão para o deficiente detectar se está (ou não) produzindo som. Por outro lado, frequências fundamentais baixas propiciam padrão harmônico mais rico, aumentando a inteligibilidade e facilitando a realização dos sons da fala.

Metodologia

O desenvolvimento dos jogos foi realizado por professores e alunos da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) sendo iniciado em 1994 (Castro, Anjos, Araújo e Klautau, 1995), em Belém do Pará, com suporte fonoaudiológico do Instituto Felipe Smalldone (IFS), instituição especializada no ensino de deficientes auditivos.

“...frequências fundamentais baixas propiciam padrão harmônico mais rico, aumentando a inteligibilidade e facilitando a realização dos sons da fala.”

Na fase inicial, concluída em 1996, foram desenvolvidos aplicativos para auxílio no treinamento da respiração, da energia, da frequência fundamental e vogais. O sistema está implantando no IFS e no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Gabriel Porto" — CEPRE/UNICAMP.

O sistema está atualmente em desenvolvimento no Laboratório de Processamento Digital de Sinais da Fala da Faculdade de Engenharia Elétrica da UNICAMP e apoio do CNPq e CEFET-PA. A seguir serão apresentados alguns dos jogos desenvolvidos.

Exercícios fonoarticulatórios em computador

Aprimoramento do controle respiratório e controle de intensidade

A fonte de energia para produção da fala é a corrente de ar proveniente dos pulmões. O fluxo respiratório se altera de acordo com as necessidades. Na fala, o ciclo expiratório apresenta duração maior que o ciclo inspiratório (Issler, 1996).

Os jogos computacionais aplicados para aprimorar controle respiratório visam estimular o aumento da duração do ciclo expiratório e, conseqüente, redução do ciclo inspiratório, sem prejuízo do volume. A Figura 3 apresenta o quadro de um dos jogos para aprimoramento controle respiratório.

No ciclo expiratório a nave

tem um movimento ascendente e os pontos serão aumentados. Durante o ciclo inspiratório, a pequena nave tem um movimento descendente. Esse jogo pode ser realizado com sopro (no microfone) ou voz.

O controle respiratório é também utilizado para auxiliar o domínio da intensidade da fala. Valores máximos e mínimos da energia devem ser fixados no início do jogo. A criança controlará o objeto do jogo quando emitir som com uma intensidade na faixa fixada. Caso a emissão esteja fora da faixa fixada, a criança perderá o controle do jogo (a nave cairá, o boneco deixará de correr, etc.).

As Figuras 4, 5 e 6 mostram fases do jogo de corrida utilizado no exercício de controle de intensidade. Nesse jogo, a intensidade sonora da locução possibilitará (ou não) controle do boneco situado na pista superior. O boneco controlado pela criança correrá (mais que o controlado pelo computador) se a energia da locução estiver na faixa definida pelo instrutor, como na Figura 5 mostrando "alegria". Caso a energia fique abaixo ou acima da faixa fixada, o boneco permanecerá parado, como mostrado nas Figuras 4 e 6 respectivamente, ficando triste ou mostrando a língua.

Ajuste e aprimoramento do controle da frequência fundamental

A frequência fundamental é resultado da ação vibratória das pregas vocais sobre a excitação proveniente dos pulmões. A frequência fundamental varia com a idade e o sexo e é base para produção dos sons sonoros.

Neste jogo, a frequência de vibração das pregas vocais controla uma nave. Valores máximos e mínimos para frequência fundamental precisam ser fixados no início do jogo e o estudante deve desviar-se de nave obstáculos.

Nas Figuras 7 e 9, os valores da frequência fundamental estão, respectivamente, abaixo e acima dos limiares fixados, fazendo com que o jogador perca o controle da nave. Na Figura 8, o valor da frequências fundamental está na faixa fixada, fazendo com que a nave suba ao controle do jogador. As barras coloridas mostram se a frequência da locução está abaixo, dentro ou acima dos limiares fixados.

A frequência fundamental deverá ser medida antes do início dos exercícios e gradualmente os valores máximos e mínimos devem ser fixados de tal forma que tendam para valores normalmente utilizados por ouvintes, de acordo com sua

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

DEZ/99

90

idade e sexo. Lima, Araújo e Romano (1999) utilizando esse jogo 15 minutos por semana, por 25 semanas, obtiveram a redução da frequência fundamental de 680Hz para 280Hz, em uma criança com perda sensorial profunda. A criança que inicialmente comunicava-se exclusivamente com língua de sinais, incrementou de forma considerável sua comunicação oral ao longo do período.

Ajuste do posicionamento de vogais

A produção das vogais é outra importante característica dos sons da fala que se encontra implementada, permitindo aos deficientes auditivos um ambiente lúdico interativo para seu aprimoramento fonoarticulatório (Figura 10).

Considerações finais

Este trabalho apresenta um sistema computacional para auxílio nos exercícios fonoarticulatórios com deficientes auditivos. Lima, Araújo e Romano (1999) mostraram que os exercícios fonoarticulatórios propostos podem ser efetivos.

O sistema, outros programas e textos sobre padrões ouvintes médios e procedimentos para medidas podem ser obtidos gratuitamente via internet nos computadores do CEFET-PA, pelos endereços:

ftp://ftp.guama.etfpa.br (logon: amar; senha: amar) e e-mail: amar@decom.fec.unicamp.br

Em todos os jogos valores mínimos e máximos do padrão a ser

exercitado devem ser fixados, sendo base para uma efetiva utilização dos jogos. Por exemplo, para uma criança com frequência fundamental em 600Hz, fixar um valor máximo de 300Hz só provocará frustrações. Entretanto, fixar o valor máximo sempre próximo a 600Hz não produzirá mo-

dificações nos valores da frequência fundamental.

É portanto essencial o conhecimento dos padrões ouvintes médios, o acompanhamento da evolução do aluno, medindo os padrões adquiridos, tal que os exercícios possam ser consequentes.

Referências Bibliográficas

- BEVILACQUA, M. C. & FORMIGONI, G.M.P. (1997) *Audiologia Educacional: Uma Opção Terapêutica para a Criança Deficiente Auditiva*. Carapicuíba: Ed. Pró-Fono
- BORGES, R.M.M., (1988) *Avaliação de Voz em Deficientes Auditivos: Uma Análise Crítica* in FERREIRA, L. P. (org.) *Dissertando sobre voz*, Vol. 2, Carapicuíba: Ed. Pró-Fono
- CALVERT, D. R. & SILVERMAN, S. R. (1975) *Speech and Deafness*. Washington: Ed. Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- CAMARA JR, J. M (1991) *Estrutura da Língua Portuguesa* (20ª ed.), Petrópolis: Ed. Vozes
- CASTRO, D. B., ANJOS, J. C. A., ARAÚJO, A. M. L. & KLAUTAU, A. (1995) *Sistema áudio gráfico visual computadorizado para auxílio no treinamento de deficientes auditivos*, Anais XVIII Congresso Nacional de Matemática Aplicada e Computacional, II, 725-729, Curitiba-PR
- COUTO-LENZI, A. (1997) *Percepção da Fala*, Rio de Janeiro: Ed. AIPEDA
- ISSLER, S. (1996) *Articulação e Linguagem*, 3ª Ed., São Paulo: Ed. Lovise
- LING, D. (1975) *Amplification for Speech*. In CALVERT, D. R. & SILVERMAN, S. R. *Speech and Deafness*. Washington: Ed. Alexander Graham Bell Association for the Deaf
- LIMA, M. C., ARAÚJO, A.M.L. & ROMANO, A.M.C. (1999) *Utilization of a computational program to assist voice production of a deaf adolescent*, Proc. of 2nd World Voice Congress. 85-86 — São Paulo — SP
- MENN, L., STOEL-GAMMON, C. (1997) *Desenvolvimento Fonológico* In FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. *Compêndio da Linguagem da Criança*, Porto Alegre: Ed. Artes Médicas
- ROBB, M. P., SAXMAN, J. H. (1985) *Developmental trends in vocal fundamental frequency of young children*, J. of Speech and Hearing Research, Vol. 28, pág. 421-427, Set. 1985
- RUSSO, L., BEHLAU, M. (1993) *Percepção da Fala: Análise Acústica do Português Brasileiro* — São Paulo: Editora Lovise.



• **Assistência Técnica oferecida pela Divisão de Fonoaudiologia** deste Instituto, nos seguintes assuntos: Projetos desenvolvidos (Maternidade/Escola,

• Nos dias 1, 2 e 3 de setembro ocorreu o **IV Seminário Nacional do INES "Educação, Trabalho e Surdez"**, onde foram debatidos assuntos referentes a Educação do surdo e seu ingresso no mercado de trabalho.

Palestrantes de outros estados trouxeram várias experiências e novas técnicas desenvolvidas. Houve grande participação do público em geral (surdos e ouvintes), onde todos tiveram oportunidade de expor suas opiniões e experiências enriquecendo o seminário.

Grande foi a divergência em alguns assuntos, como a forma de comunicação oferecida ao surdo



Validação da Terapia Castillo Morales para Surdos), Trabalho realizado na Fila de Espera, (Método Global p/surdos proposta de projeto) Informática, Bilingüismo; Temas como Leitura Labial, Estimulação Auditiva, Desmutização, Linguagem, Funções Intelectivas, Complexo Oro-Facial, Psicomotricidade; aos profissionais do Pam São Francisco Xavier — Piquet Carneiro, abrangendo as áreas de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Médica e de Assistência Social.

Os encontros deram-se em 6 sessões, durante os meses de setembro e outubro, perfazendo um total de 24 horas.

e a necessidade do reconhecimento urgente da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), processo que se encontra em tramitação em Brasília.

Exposições de empresários, os quais empregam um grande contingente de surdos, animou-nos, mas percebemos que ainda existem muitas barreiras e que precisamos oferecer melhor qualificação profissional para nossos alunos, para assim competirem de maneira mais justa e em cargos mais elevados.

Esse seminário mostrou como é importante motivar, e que aprender com a experiência alheia é antes de tudo uma arte. Sabemos que a Educação de surdos é um assunto muito complexo, mas nestes três dias deu para perceber o que há, e que muito ainda precisa ser feito nesta área, ficando alerta à real capacidade de cada ser, deixando-nos claro que não precisamos pertencer a este ou aquele grupo para sermos capazes. O que precisamos é de educação certa na hora exata, sempre respeitando as diferenças.

Vera Lúcia Demolier
Profª Ensino Especial de Rondônia
Aluna do CEAD 99



• **III Encontro Mundial de Educação Especial e III Convencion Internacional de estimulación Pré Natal y Temprana** aconteceu entre

os dias 25 e 28 de agosto de 1999, no Centro Cultural General San Martín, Buenos Aires — Argentina.

Baseado no tema Educación y Diversidade, o congresso debateu sobre a Educação Especial, Educação Infantil e Família, Escola e Sociedade.

Na conferência de abertura, Dra Liliana Morenza Padilha (secretária Mundial da Asociación Mundial de Educación Especial, fez com que a platéia refletisse sobre as dificuldades atuais que estamos vivendo — o caos social e econômico e a educação.

A UNESCO termina este milênio com a proposta de educar na diversidade. Escolas abertas deverão ter professores comprometidos com a realidade educacional de seu país e do continente, ter o compromisso em melhorar a qualidade de vida de crianças, jovens e adultos que requer para seu desenvolvimento uma Educação Especial.

A integração exige o desenvolvimento dos sistemas educacionais e o desenvolvimento profissional dos professores em uma integração baseada em valores, tais como: a cooperação, a solidariedade e o respeito.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos participou deste evento com o trabalho realizado na Fila de Espera, sendo apresentado no congresso pela Fga Maria Inês Ramos.





O INES realiza, mensalmente, o Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez

Programação para 2000 a partir de março
Horário: 10:00 às 12:00
Informações: INES — DDHCT/DIESP
Fga Mônica Campello
Telefax: (021) 285-7284
e-mail: ddhct1@ines.org.br

Curso de Estudos Adicionais na Área da Surdez – CEAD

O Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, em sua longa tradição de ensino, além do trabalho direto de educação de surdos, promove a capacitação de recursos humanos. Nesse campo de atuação, destacamos o Curso de Estudos Adicionais — CEAD, para professores na área da surdez.

O Curso de Estudos Adicionais é dirigido a professores com formação em Magistério de 1ª a 4ª séries, exigência básica para ingresso. Seu objetivo é subsidiar a formação de professores de Ensino Fundamental na área da surdez, dos diferentes Estados da União, encaminhados pelas Secretarias de Educação. No entanto, quando há disponibilidade de vagas, atende também a professores interessados que, sem vínculo com Secretarias, podem se cadastrar diretamente no referido curso.

O CEAD é gratuito, com duração de sete meses (abril a outubro), em tempo integral, totalizando 800 horas de carga horária.

Informações: INES/DDHCT/DFCRH —
Proª Vitória Fidelis
Tel.: (021) 285-7597 ramal: 134
e-mail: ddhct1@ines.org.br

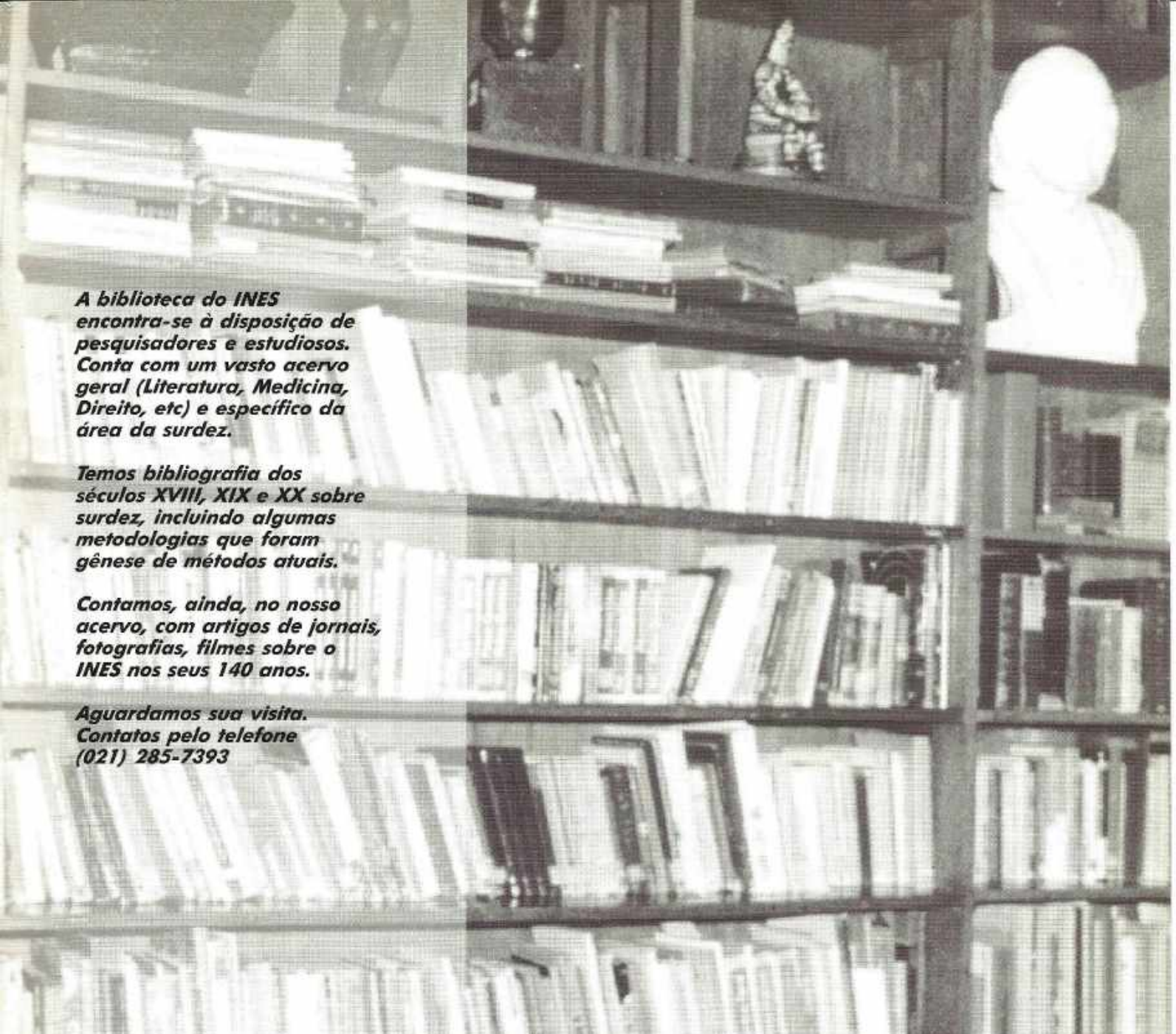
MENSAGEM DE ANO NOVO!

“A arte deve antes de tudo, e em primeiro lugar, embelezar a vida” – segundo Nietzsche é vida que flui, vida vivida, vida plena que inunda um, todos, cada um de nós dentro de uma perspectiva criativa de dar, receber, fazer e esperar o começo de um novo ano, um novo tempo, um novo espaço – buscando linguagem através das mãos, da boca, dos olhos, do corpo, numa troca sem fim entre os eus e os nós, arrebatando um novo mundo regido, fundamentalmente, pelos símbolos, pela imagem!

Encerramos o ano, a década, o milênio, buscando ampliar a visão de mundo na certeza de alcançar outros tantos, que pela diversidade, principalmente, acrescentam e estimulam.

Até a próxima revista do novo milênio!

Comissão de Publicação
da Revista Espaço



A biblioteca do INES encontra-se à disposição de pesquisadores e estudiosos. Conta com um vasto acervo geral (Literatura, Medicina, Direito, etc) e específico da área da surdez.

Temos bibliografia dos séculos XVIII, XIX e XX sobre surdez, incluindo algumas metodologias que foram gênese de métodos atuais.

Contamos, ainda, no nosso acervo, com artigos de jornais, fotografias, filmes sobre o INES nos seus 140 anos.

Aguardamos sua visita. Contatos pelo telefone (021) 285-7393

Normas para publicação na revista Espaço

Os interessados em enviar artigos para a revista Espaço devem seguir o seguinte padrão editorial:

- Os textos deverão vir digitados no programa Word for Windows.
- Os artigos deverão ter título e, se possível, trechos do texto em destaque (olhos)
- Formatação: Papel tamanho A4, com margem superior e inferior com 4,5 cm; margem direita e esquerda com 3,0 cm;
- Cada matéria deve ter no máximo 6 páginas;
- Corpo do texto: digitação na fonte Times New Roman, tamanho de 11 pontos e entrelinha de corpo 12; justificado; título: negrito, alinhado à esquerda, separado do corpo do texto com 2 espaços.
- Referências bibliográficas, citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em vigor.
- Enfatizamos que as referências bibliográficas devem ser colocadas no final do texto; e na utilização de notas, deve ser tomado como padrão, o uso do rodapé.



MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL