

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

20



ARQUEIRO

20

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546/2285-7597 ramal 111
E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

ARQUEIRO

ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cláudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Leila de Campos Dantas Maciel

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Alvanel dos Santos Viana

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
Rio de Janeiro – Brasil

PROGRAMAÇÃO VISUAL
I Graficci

IMPRESSÃO
Editora Progressiva

TIRAGEM
4.000 exemplares

ORGANIZADORA DESTA EDIÇÃO
Carmen Barbosa Capitonil

REVISÃO
Maria Margarida Simões

Arqueiro
vol.20, (jul/dez) Rio de Janeiro
INES, 2009

Semestral
ISSN 1518-2495

1 — Arqueiro — Instituto Nacional de Educação de Surdos

Sumário

Editorial	5
Formação de professores e surdez: um estudo de caso em escolas especiais da região metropolitana de Porto Alegre Teresinha de Fatima da Silva Perpetua Dirléia Fanfa Sarmiento	7
Inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de licenciatura da Universidade UNIGRANRIO Ana Paula Silva Oppenheimer Forte Haydêa Maria Mariano de Sant'Anna Reis	16
O papel da fonoaudiologia para o desenvolvimento da linguagem da criança surda: relato dos pais e dos sujeitos surdos Amanda Ballarin Dias Cinthia Najla Fahl Giammelaro Maria Cecila Marconi Pinheiro Lima	32
Aconteceu	43
Normas para publicação na revista Arqueiro	44

Editorial

Na Arqueiro nº 20, dada a qualidade dos artigos enviados a esta comissão editorial, preferimos escapar do perfil editorial da revista, que é a divulgação de trabalhos pedagógicos na área da educação de surdos, e privilegiar três estudos importantes, os quais nos levam indubitavelmente à reflexão sobre a prática pedagógica e, portanto, à educação e formação das pessoas surdas, bem como à oportunidade de direcionarmos o olhar à nossa própria atitude pedagógica, no sentido, também, da busca de melhorias fundamentais na formação dos profissionais envolvidos com a educação de surdos.

O primeiro estudo diz respeito a uma pesquisa do tipo estudo de caso, realizada em duas escolas da região metropolitana de Porto Alegre (RS), cujo objetivo foi identificar as interfaces entre a formação do professor e sua ação pedagógica.

O segundo estudo foi realizado em alguns cursos de licenciatura da universidade UNIGRANRIO com o objetivo principal de descrever a atitude dos alunos frente à inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nos cursos de licenciatura.

O terceiro estudo teve como objetivo verificar o papel das práticas fonoaudiológicas no desenvolvimento da linguagem da criança surda. Essa pesquisa foi realizada com crianças e adolescentes (incluindo os respectivos pais) que integram o Programa de Escolaridade para Surdos em Campinas, SP.

Na seção Aconteceu, o destaque ficou por conta do VIII Congresso Internacional/XIV Seminário Nacional do INES, que reuniu congressistas de vários estados do Brasil.

Nossa expectativa é oferecer a vocês, nossos leitores, possibilidades de reflexões prazerosas.

Boa leitura!

Carmen Barbosa Capitoni

Formação de professores e surdez: um estudo de caso em escolas especiais da região metropolitana de Porto Alegre

Teresinha de Fatima da Silva Perpetua¹ e
Dirléia Fanfa Sarmento²

1 - Contexto do estudo e abordagem metodológica

A educação de surdos tem se constituído como foco investigativo de vários estudos e pesquisas que versam sobre temas tais como a inclusão do surdo na escola regular, políticas públicas e educação de surdos, cultura e identidade surda, relações de poder entre ouvinte e surdo, projeto pedagógico e formação de professores, dentre outras. Neste texto se elege como foco discursivo a formação de professores que atuam na educação de surdos. Parte-se do princípio de que essa formação é condição *sine qua non* para uma ação educativa que contribua para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa surda.

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa, tipo estudo de caso, que teve como foco a formação de professores, suas interfaces com a ação docente na educação de surdos e os mecanismos que podem ser utilizados para auxiliar o professor na qualificação e aprimoramento de seu fazer pedagógico. A investigação foi realizada em duas escolas especiais localizadas em duas cidades pertencentes à Região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, as quais doravante são denominadas Escola A e Escola B. A opção em realizar o estudo de caso em duas escolas não teve o intuito de estabelecer comparações, mas sim o objetivo de identificar continuidades no que se refere às interfaces entre a formação do professor e suas implicações na ação educativa com alunos surdos. A Escola A possui 101 alunos distribuídos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, e a Escola B possui 130 alunos distribuídos no Ensino Fundamental.

¹Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial e Surdez pelo Centro Universitário La Salle, Pedagoga da Unidade de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Camaoti/ Rio Grande do Sul. E-mail: teresinha2986@terra.com.br

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve (Portugal). Diretora de Extensão, Pós-Graduação e Pesquisa e professora dos Programas Stricto e Lato Sensu (Mestrado em Educação) do Centro Universitário La Salle. E-mail: fanfa@unilasalle.edu.br

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e transcrita posteriormente. As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho das professoras, em dia e horário acordados entre a entrevistadora e as entrevistadas. Aceitaram participar do estudo duas professoras da escola A e três da Escola B que exercem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Como forma de salvaguardar a identidade de cada professora, optou-se em denominá-las como professoras 1 e 2 (Escola A) e professoras 1, 2 e 3 (Escola B).

O tempo de exercício na docência das professoras atuando com alunos surdos varia entre sete e catorze anos. Quanto à formação acadêmica, quatro delas possuem graduação, sendo uma na área de Estudos Sociais, uma em Letras e duas em Pedagogia. Uma delas é graduanda em Fonoaudiologia. Das quatro professoras com graduação, três possuem Especialização, sendo que duas delas na área de Orientação Educacional e uma em História do Rio Grande do Sul.

2 - Concepções das professoras sobre os processos formativos

Os depoimentos das professoras participantes do estudo refletem concepções sobre a formação de professores e a educação de surdos que foram sendo construídas no decorrer de suas trajetórias profissionais. Desse modo, são carregados de sentidos (na conotação vygotskyana) peculiares ao grupo de entrevistadas, não sendo passíveis de generalização. Os conteúdos das entrevistas foram categorizados nos seguintes eixos temáticos: a) influência da formação inicial no exercício da docência com alunos surdos; b) o papel da formação continuada no processo de desenvolvimento e aprimoramento profissional; c) espaços e tempos formativos destinados à formação em serviço; d) dificuldades encontradas na ação educativa; e) elementos importantes que teriam que ser trabalhados no processo formativo do professor para minimizar as dificuldades encontradas.

Quanto à *influência da formação inicial no exercício da docência com alunos surdos*, a professora 1 (Escola B) avalia que sua formação inicial “[...] não preparou para trabalhar com Surdos. A didática que aprendi tive que adaptar”. Nessa mesma perspectiva, a professora 2 (Escola B) diz: “[...] muito pouco, aliás, nenhuma. Fiz curso de capacitação para trabalhar com surdos depois de vinte anos de formada no magistério”. Já a professora 3 (Escola B) considera que:

O curso de Pedagogia, principalmente, deu-me uma excelente base teórica para entender como se processa o conhecimento de maneira geral. Também aprendi a usar variadas metodologias e técnicas para ensinar. A maior parte do que aprendi no curso é adaptável, de uma forma ou de outra, para a educação de surdos. Considero que uma boa base teórica é necessária para se trabalhar em educação. Não dá para confiar só na experiência.

Dentre os aspectos positivos no processo de formação inicial, a professora 1 (Escola A) diz que o nível dos professores do curso foi determinante para sua formação: “Na época já havia professores pesquisadores e isto servia de motivação”. A professora 2 (Escola A) afirma: “Tudo é positivo [...] aprendemos a fazer muito material que serve de informação visual é isto que o surdo precisa”. Já a professora 1 (Escola B) diz que “[...] a única coisa positiva é a experiência adquirida na sala de aula e não nos cursos [...] a troca de experiência entre colegas”, e a professora 2 (Escola B) diz que “[...] o único ponto positivo é a didática”. A professora 3 (Escola B) destaca a “[...] possibilidade de discutir a relação teoria x prática”. Completa externalizando que “a maioria dos professores tinha conhecimento muito bom e prática na área em que lecionava [...] além disso estudei ao mesmo tempo em que atuava em sala de aula, possibilitando que testasse muitas das teorias estudadas”.

Com relação ao *papel da formação continuada no processo de desenvolvimento e aprimoramento profissional*, há consenso entre as professoras entrevistadas de que somente a formação inicial não é suficiente para uma ação educativa eficaz numa sociedade em constante transformação, independentemente de essa ação ocorrer na escola regular ou na especial. A professora 1 (Escola B) defende a ideia de que “[...] o professor deve estar sempre buscando partilhar experiências com seus colegas. [...] Educação é o dia-a-dia”. As professoras citam suas participações em cursos de formação continuada promovidos pelas Secretarias Municipais de Educação de suas cidades (Professora 1 e 2 da Escola A; Professora 3, Escola B); no Congresso Internacional sobre Educação de Surdos (Professora 1, Escola A; Professora 2, Escola B); em seminários, palestras, encontros e oficinas que ocorrem anualmente integrando as escolas que trabalham com pessoas surdas (Professoras 1 e 2, Escola A; Professoras 2 e 3, Escola B) e em outras instituições. As temáticas dos eventos de que as professoras participam, em sua maioria, versam sobre temas relacionados à educação de surdos.

Quanto à existência de *espaços e tempos formativos destinados à formação em serviço*, a professora 1 (Escola A) explica que na sua escola, bimestralmente, são realizados encontros formativos em que a equipe diretiva e os professores participam. Os temas abordados nos encontros são decorrentes das sugestões apresentadas pelo corpo docente. A professora 2 (Escola A) salienta que, além dos espaços formativos oportunizados dentro da escola, a direção também incentiva que os professores busquem outros espaços e entidades formativas que contribuam para a qualificação profissional. As reuniões pedagógicas, organizadas pelos serviços de orientação educacional e supervisão escolar, são lembradas pelas professoras 2 e 3 (Escola B) como espaços privilegiados para a partilha de experiências, discussão e a construção coletiva de alternativas e estratégias que

contribuam para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão da escola como um todo. Para Arroyo (2002, p. 118), é fundamental “Dar aos docentes condições materiais de estudo, de tempos e espaços. Criar redes de coletivos, de registros e de socialização. Propiciar encontros para trocas até ir construindo um estilo, uma cultura curricular nova”.

Questionada sobre a existência de *dificuldades encontradas na ação educativa*, a professora 1 (Escola A) explicita sua dificuldade em avaliar os alunos, pois se percebem os progressos, mas não se consegue atender a demanda da língua escrita. A professora 2 (Escola A) diz que são dificuldades normais que acredita serem comuns em qualquer sala de aula. Na educação de surdos, ela entende ser necessário realizar adaptações daquilo que seria feito com crianças ouvintes. A professora 1 (Escola B) enfatiza que sua dificuldade está relacionada à compreensão dos alunos, pois “alguns esquecem com facilidade o que foi ensinado e outros, associados a surdez, têm problemas cognitivos”. A professora 2 (Escola B) responde que “[...] tem dificuldade na hora de passar o conteúdo, pois diz que precisa fazer teatro, mímica. O próprio surdo não conhece a própria Língua. A escola não disponibiliza instrutor surdo para ajudar o professor”. Já a professora 3 (Escola B) destaca que sua maior dificuldade é não ser uma “usuária nativa da Língua de Sinais, pois ela é apenas minha segunda língua”. Essa professora continua explicando que:

[...] tenho dificuldade para explicar algum conceito, por não perceber ainda todas as nuances e sutilezas da Língua de Sinais. A maioria das crianças é filha de famílias ouvintes e não tem fluência nesta Língua, dificultando e retardando o aprendizado, pois é necessário antes proporcionar-lhes o aprendizado da Língua, para que possa haver comunicação. Além disso, muitos pais não têm boas expectativas em relação ao progresso do filho e tendem a não investir em sua aprendizagem, sendo necessário um trabalho de conscientização e estímulo a estes pais, provando-lhes que o seu filho é capaz, e isto demanda tempo [...].

No depoimento desta professora são evidenciadas duas dimensões: a competência na língua de sinais (especialmente por parte do professor e da família) e o papel da família como fatores que interferem significativamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança surda. A linguagem é o principal elemento mediador, sendo o meio simbólico por excelência utilizado pelo ser humano para se comunicar e interagir com os outros sujeitos. Além da dimensão da comunicação, a linguagem auxilia na ação e regulação do pensamento, viabilizando que o ser humano transforme e organize sua atividade prática através de instrumentos, controlando seu próprio comportamento, agindo e transformando o ambiente que o cerca. Essa função generalizante da linguagem é que

vai permitir a categorização e ordenação do real e, por isso, ela se constitui num instrumento de pensamento (VYGOTSKY, 1993). No caso do aluno surdo, é a partir da Língua de Sinais que ele

[...] deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua. Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e lingüísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilingüe, ou bilingüismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos. (LACERDA, 2006, p. 165)

Assim, o professor ouvinte que trabalha com crianças surdas deve procurar manter contato sistemático com a comunidade surda, objetivando não só a competência na língua de sinais, mas também o conhecimento da identidade e cultura surda. Os modos como cada família lida com a diferença variam e podem contemplar desde posturas de rejeição e abandono até a superproteção da criança. Essa superproteção, por vezes, camufla a crença na incapacidade e no *déficit* comprometendo, muitas vezes, os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Vale reforçar a posição de Skliar (2000, p.12) quando o autor afirma que “[...] o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a força motriz de seu desenvolvimento”. Conclui o autor: “O cérebro dos primeiros anos de vida é de tal flexibilidade e plasticidade que só uma profunda e errada abordagem clínica negaria todo potencial de compensação que se reúne na direção contrária ao *déficit*” (Ibidem). Nesse cenário, a família é o primeiro e principal contexto de desenvolvimento da criança (D’ÁVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005).

Enquanto contexto de desenvolvimento, o ambiente familiar pode tanto ser fonte minimizadora dos fatores de risco (aqueles que comprometem o desenvolvimento infantil) quanto potencializadora dos fatores de proteção (aqueles que favorecem) e vice-versa (MAIA; WILLIAMS, 2005). Assim, a criança que é amada incondicionalmente, independente de sua condição física, biológica e/ou psíquica; de suas possibilidades e limites, provavelmente construirá estruturas psicoafetivas e cognitivas que auxiliarão em seu desenvolvimento. Portanto, a escola possui um papel fundamental, que é de propiciar espaços e tempos formativos também para os pais, constituindo uma rede de apoio entre escola e família.

Como elementos importantes que teriam que ser trabalhados no processo formativo para minimizar as dificuldades enfrentadas e aprimorar a ação docente

com crianças surdas, as professoras de ambas as escolas são enfáticas ao afirmar que, além de conhecimentos gerais na área da Educação, é imprescindível o domínio da língua de sinais (tanto em aspectos gramaticais quanto na fluência). Além disso, apontam para a necessidade de serem problematizadas questões relativas ao multiculturalismo, identidade e cultura surda, bilinguismo, dentre outras. Salientam ainda a carência existente em termos de uma pedagogia que esteja em consonância com as características, especificidades e necessidades da criança surda. Destacam a precariedade de metodologias e de um maior aporte que auxilie na “prática em sala de aula” (Professora 1, Escola A; Professoras 1 e 3, Escola B). Já a professora 3 (Escola B) chama a atenção para as técnicas de expressão corporal, contemplando diferentes linguagens. A professora 2 (escola B) evidencia a fragilidade, em termos de formação dos professores para a pesquisa, pois, no seu entender, a iniciação científica nos cursos de graduação ainda é incipiente. Para a professora mencionada, a reflexão sobre o fazer pedagógico precisa estar alicerçada numa prática investigativa em que o professor se torna pesquisador de sua própria ação.

Chama a atenção, nos posicionamentos das professoras, a ênfase na dimensão linguística e nos aspectos metodológicos na educação de surdos. Apesar de serem dimensões essenciais, reafirma-se que, associadas a tais dimensões, existem questões de fundo que precisam ser problematizadas para que seja possível o desenvolvimento integral do aluno surdo. Senão, poder-se-ia incorrer no risco de se considerar que o sucesso na aprendizagem dos alunos surdos é mera questão de linguagem e metodologia.

3 - Considerações finais

Apesar de todo o avanço na área educacional, ainda é possível constatar que as ações em termos formativos precisam ser intensificadas (no que se refere tanto à formação inicial quanto à continuada) para que o professor tenha condições efetivas de desempenhar sua função. Do professor são exigidos, além dos conhecimentos gerais para o exercício da docência com os alunos tidos como *normais*, também conhecimentos específicos que lhe permitam atender as demandas em termos de características, necessidades e especificidades da pessoa surda.

Se já é consenso que a formação dos professores para lidar com a *normalidade* no contexto educacional é precária, o que dizer do preparo para trabalhar com as diferenças, sejam elas culturais, linguísticas, cognitivas, físicas, etc.? No caso específico da surdez, os cursos de Licenciatura e de Pedagogia, apesar de reestruturações curriculares realizadas para atender o que preconizam os dispositivos legais, ainda possuem dificuldades em dar conta daquilo que seria

básico em termos de formação inicial do futuro professor. A mera inclusão de um componente curricular que trabalhe com LIBRAS não é suficiente para o preparo efetivo do professor que irá trabalhar com surdos. As questões relativas à educação de surdos não se reduzem ao atendimento da especificidade linguística do aluno surdo (o que por si já se configura num grande desafio, haja vista que a maioria dos professores ouvintes não possuem fluência em LIBRAS). Tampouco são solucionadas somente através da inserção de intérpretes, instrutores surdos e outros profissionais no contexto educacional.

É urgente que se viabilize a efetivação e a concretização daquilo que precizam os dispositivos legais, minimizando o distanciamento entre os discursos normativos e as práticas cotidianas efetivas. A posição que responsabiliza somente o professor por todas as mazelas na área da educação é confortável e reflete determinados interesses políticos. Não se trata de fortalecer a discussão sobre quem é o *culpado*, mas sim de se ter clareza de que o ato educativo é complexo e envolve diferentes contextos e atores que são corresponsáveis. O professor é apenas um desses atores. Ele sofre pressões e cobranças provenientes da sociedade, da família, dos gestores, dos alunos e, muitas vezes, dos próprios pares. Fica o questionamento: quem cuida do professor?

O professor precisa de uma rede de apoio que o auxilie no enfrentamento dos desafios e dificuldades inerentes à ação educativa no decorrer do seu percurso profissional (HUBERMAN, 2000). Estudos direcionados ao bem/ mal-estar docente (CODO et al., 1999; ESTEVE, 1984, 1999, 2000; JESUS, 1996, 1998, 2002) já alertam para a necessidade de se pensar na saúde global do professor (compreendida como o equilíbrio entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano).

Assim, a formação tem uma dimensão ampla que precisa abranger a formação do professor em sua totalidade, rompendo com a dicotomia entre as dimensões pessoal e profissional (NÓVOA, 1999; ABRAHAM, 2000; ARCHANGELO, 2004). Nesse cenário, a formação de professores (seja ela inicial ou continuada) precisa se constituir numa das prioridades a ser assumida pelo poder público, criando-se condições reais para que o professor possa estar em constante processo de atualização. A excelência educativa perpassa a qualificação, o aprimoramento e o acompanhamento daqueles que estão à frente desse processo.

Referências bibliográficas

ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante. In: ABRAHAM, Ada et al. *El enseñante es también una persona*. 1. reimpression. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 21-29.

ARCHANGELO, Ana. *O Amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. São Paulo: Cortez, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 5. ed.. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CODO, Wanderley; GAZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 48-59.

D'AVILA-BACARJI, Keiko M. G.; MARTURANO, Edna M.; ELIAS, Luciana C. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 2005, p. 107-115.

ESTEVE, José M. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984.

_____. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p.31-62.

JESUS, Saul Neves de. *Amotivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro, Portugal: Estante Editora, 1996.

_____. *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. *Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico-CRIAP*. Lisboa: Edições Asa, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES [online]*, v. 26, n. 69, 2006, p. 163-184.

MAIA, Joviane M. D.; WILLIAMS, Lucia C. de A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, v. 13, n.º 2, 2005, p. 91-103.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-21.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES* [online], vol. 26, n. 69, 2006, p. 141-161.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.7-20.

VYGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de licenciatura da Universidade UNIGRANRIO

Ana Paula Silva Oppenheimer Forte¹ e
Haydêa Maria Mariano de Sant'Anna Reis²

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever as atitudes dos alunos licenciandos em relação à inclusão da disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura. Para que tal fim fosse atingido, 233 alunos de três diferentes *campi* de uma instituição de ensino superior responderam a um questionário. Os resultados obtidos revelam que estes alunos tendem a possuir atitudes desfavoráveis em relação à disciplina Língua Brasileira de Sinais e à surdez. Pode-se concluir que há a necessidade de mais pesquisas sobre este tema no Brasil, haja vista a importância e a necessidade do uso da língua brasileira de sinais para a plena cidadania da comunidade surda: respeitar a forma de comunicação do surdo é um dever da sociedade e de todos. Espera-se que através da inclusão da disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura os futuros profissionais, em ampla articulação com diversos setores e a sociedade civil, tornem a LIBRAS uma língua presente na vida social, política e econômica brasileira, favorecendo assim a construção da sociedade inclusiva.

Palavras-Chave: Inclusão da disciplina LIBRAS. Difusão e ensino da língua de sinais. Atitude dos alunos licenciandos.

1 - Introdução

Este trabalho pretende discutir aspectos da inclusão da disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura, as representações das identidades surdas e a cultura/

¹Mestranda em Psicologia — Universidade Salgado de Oliveira. Professora Colaboradora — Escola de Educação, Ciências, Letras e Humanidades da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). E-mail: oppenheimerap@yahoo.com.br / paula.forte@unigranrio.edu.br

²Doutora em Educação — UERJ. Professora Titular — Programa de Pós-Graduação: Letras e Ciências Humanas e Ensino de Ciências na Educação Básica da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). E-mail: bmarioa@unigranrio.br

identidade, focando na área da surdez, a qual tem sido o campo da nossa atuação profissional no decorrer desses anos.

O presente artigo discute as mudanças que ocorreram na instituição anteriormente citada após a inserção da disciplina nos cursos de licenciatura. A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos e os dados que sustentam a discussão, com a finalidade de levar os profissionais que trabalham com surdos a refletirem sobre a importância da LIBRAS para o surdo. Em termos específicos, procurávamos: 1. analisar as concepções dos discentes dos cursos de licenciatura acerca da LIBRAS; 2. levantar as dificuldades e os problemas com a inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais; 3. analisar as representações dos discentes sobre a disciplina; 4. identificar fatores que contribuem para a aprendizagem do ensino da língua brasileira de sinais. As pesquisas relatam as conquistas, as lutas após o estranhamento e o forte impacto cultural vivido na experiência.

1.1 - Implementações da disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura da UNIGRANRIO

Regulamentação da Lei de LIBRAS

Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005²

Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

DECRETA:

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Em cumprimento ao Decreto e à Lei acima citados e em consonância com eles, a Universidade implementou a disciplina LIBRAS no primeiro semestre de 2009, sendo ela oferecida para todos os cursos de licenciatura. A disciplina foi disponibilizada para os alunos, neste primeiro momento, de forma gratuita, por se tratar de um acréscimo inesperado, o que ocasionaria, para muitos, alteração em seus orçamentos.

²Texto na íntegra disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 de julho de 2009.

A Universidade seguiu critérios rigorosos para a contratação dos professores desta disciplina, sendo os focos principais a formação deste tipo de profissional e a fluência na língua de sinais. Foram realizadas entrevistas, análise de currículo e prova prática em LIBRAS, sendo contratados dois profissionais, um com formação de intérprete da língua brasileira de sinais e o outro, especialista em língua brasileira de sinais e curso de LIBRAS pela FENEIS, para atuarem nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Informática, Ciências Biológicas, Matemática e Artes Visuais.

A disciplina tem carga horária de 40h — 2 créditos — e aborda como tópicos principais os seguintes descritos na ementa: 1. aspectos legais que fundamentam a inclusão no contexto escolar brasileiro; 2. a visão contemporânea de aspectos socioantropológicos, clínicos e educacionais em relação à surdez; 3. a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e os critérios diferenciados da língua portuguesa para surdos; 4. LIBRAS e noções básicas de léxico, morfologia e sintaxe; 5. a expressão espacial como recurso facilitador da aprendizagem; e 5. dinâmicas e técnicas para interpretação.

A ementa da disciplina tem por objetivos: analisar criticamente a situação educacional do país no que diz respeito à inclusão, compreendendo-a tanto na perspectiva da legislação vigente, quanto na perspectiva de contextos socioantropológicos que descrevem o cenário atual; compreender o campo teórico da língua de sinais, os estudos e as pesquisas atuais capazes de viabilizarem a formação bilíngue.

Os tópicos principais incluídos na programação do conteúdo da disciplina foram descritos conforme a apresentação: 1. Inclusão: contexto escolar e social. Indicadores socioantropológicos, legais e clínicos da surdez; 2. LIBRAS: a dimensão política e pedagógica; 3. aspectos da fonologia: configurações de mão (movimentos, locação e orientação), expressões não manuais; 4. o alfabeto manual e os números em LIBRAS; 5. expressões socioculturais: cumprimento/saudação, agradecimento, desculpas, desagrado etc.; 6. a composição do léxico — morfologia: determinadas classes de palavras: substantivos, adjetivos e verbos; 7. sintaxe: frases afirmativas e negativas; 8. aspectos temporais: as horas; e 9. diálogo/conversação.

A proposta também apresentava atividades práticas a serem desenvolvidas na disciplina. Segundo a ementa, os procedimentos a serem adotados pelos docentes envolvem aulas presenciais teórico-práticas, a partir da utilização de diferentes recursos e técnicas didáticas, como análise de textos, pesquisas, observação de experiências concretas que viabilizem o aprimoramento das expressões faciais e corporais como forma de comunicação e expressão, dentre outras.

1.2 - Dificuldades e elementos facilitadores no processo de inclusão da disciplina LIBRAS

Por ser uma disciplina nova, a LIBRAS causou certo estranhamento. Na sala dos professores eram poucos os que a conheciam e, quando eram questionados sobre a disciplina que lecionavam, após a minha resposta, alguns perguntavam espantados, evidenciando um desconhecimento: "LIBRAS, o que é isso?" Para alguns funcionários também foi difícil a compreensão do porquê da necessidade de se aprender LIBRAS. Algumas vezes fui questionada sobre o motivo de as turmas dos cursos de Ciências Biológicas e Informática aprenderem LIBRAS. Naquela ocasião aproveitei para explicar a obrigatoriedade da implementação da disciplina em todos os cursos de licenciatura e acrescentar sobre a importância deste aprendizado no sentido de contribuirmos para uma efetiva inclusão das pessoas surdas na sociedade.

As turmas estavam resistentes ao aprendizado da língua brasileira de sinais, e 90% dos alunos até mesmo a desconheciam, achando que seria mais uma disciplina e sem utilidade. Desta forma, percebi que era preciso

[...] redesenhar um novo caminho para o aprendizado: um espaço de motivação, despertar o interesse, permitir aos alunos a possibilidade de apreciarem a evolução de polêmicas não resolvidas na educação dos surdos e de produzirem a sua própria perspectiva crítica, criando um ambiente de questionamentos onde todos se sentissem encantados em aprender essa língua mágica a língua de sinais."

Profa. Ana Paula Oppenheimer

1.3 - Atitudes dos discentes

Barbosa (2003) assinala que o "número de tópicos para os quais as pessoas podem ter atitudes é praticamente ilimitado". Dentre eles, como indicado anteriormente, este estudo optou pelas atitudes em relação à inclusão da disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura. Uma atitude favorável em relação a determinado objeto acarretará a aproximação e a defesa deste; uma atitude negativa, pelo contrário, implica hesitação e comportamento negativo.

Em síntese, a atitude é um estado de prontidão para a ação ou para a reação na presença de certos estímulos, levando as pessoas a se *afastarem* ou a se *aproximarem* de um determinado objeto. Se o indivíduo possui uma atitude favorável em relação a alguma coisa, ele irá aproximar-se dela e defendê-la; mas, se tem uma atitude desfavorável, irá evitá-la ou apresentará comportamentos negativos em relação a ela.

Foi bastante diversa a maneira como os alunos inicialmente elaboraram o

conceito da língua brasileira de sinais. Os depoimentos coletados nos primeiros dias de aula e apresentados a seguir demonstram esta diversidade:

Discurso 1: Seria muito chato aprender a falar com as mãos, além de ter aquela concepção ignorante de se perguntar o porquê de se estudar Libras, qual seria a utilidade? [...].

Discurso 2: Nunca iria utilizar. Não faz parte do meu mundo. Indiferente e sem significado. A língua dos cegos. Difícil [...].

Discurso 3: Uma disciplina dispensável, aulas monótonas e desinteressantes [...].

Discurso 4: Uma língua na qual as pessoas 'caçoam' umas das outras, sem estrutura, e é representada através dos dedos [...].

Discurso 5: Algo desconhecido e estranho [...].

Discurso 6: Uma linguagem destinada somente ao trabalho com os deficientes auditivos [...].

Discurso 7: Algo sem importância, é somente a forma de os surdos se comunicarem entre eles [...].

Discurso 8: Extremamente complicado, de difícil compreensão, e só seria útil se convivesse diretamente com uma pessoa especial [...].

Discurso 9: Constituída de um alfabeto manual, conjunto de gestos que interpretam a língua oral e que somente é utilizada pelos surdos-mudos [...].

Foi possível perceber que as concepções sobre LIBRAS eram algo complexo. Dependia de cada ser humano e das vivências com a língua de sinais como um todo, suas crenças, seus valores e seus costumes. Por isso, o conceito elaborado inicialmente era ora positivo, ora negativo e, conforme eram vivenciadas as relações de interação professor-aluno durante o semestre letivo, a convivência com a disciplina Língua Brasileira de Sinais transformava o conceito inicial.

2 - Re(conhecendo) a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

O estudo da língua brasileira de sinais se fez presente de forma árdua. Embarquei profundamente em um diálogo com Felipe (2008), Quadros (2007) e Perlin

(2007), procurando definir, discutir, analisar e — apesar de o termo ser amplo e constar de pesquisas atuais na área da Educação Especial/Educação Inclusiva — dediquei-me apenas às pesquisas de Felipe sobre aspectos conceituais acerca da origem da língua brasileira de sinais.

LIBRAS é uma das línguas faladas no Brasil, tem a finalidade de apresentar ao aluno a língua e a cultura surdas, obteve o reconhecimento oficial do governo brasileiro com a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, como meio legal de comunicação e expressão. Esta mesma Lei prevê ainda que o Poder Público e as concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da LIBRAS como meio de comunicação objetivo e de uso corrente das comunidades surdas do Brasil.

É a língua utilizada pela maioria das pessoas surdas no mundo. Segundo Felipe (*ibidem*), existem no Brasil duas línguas de sinais: kaapor (LSKB), utilizada pelos índios da tribo Urubus-Kaapor, na Floresta Amazônica, e a língua brasileira de sinais, empregada pelas comunidades surdas urbanas. Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. Dessa forma, a cada necessidade surge um novo sinal desde que ele se torne aceito, sendo usado pela comunidade.

Assim como diversas línguas existentes, a LIBRAS é composta por níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Desse modo, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos no qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Fundamentou-se primeiramente na língua de sinais francesa, apresentando semelhanças em relação a várias línguas de sinais europeias e à norte-americana.

Ao contrário do que muitos acreditam, a língua de sinais não é somente um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais, e a apresentação sinalizada do alfabeto oral não é o modo principal de comunicação entre os surdos. Eles utilizam esta técnica (datilologia) apenas para designar nomes de pessoas/estabelecimentos ou para explicar, em última tentativa, uma palavra que não tenha sido compreendida pelo receptor.

A comunicação em LIBRAS se dá através de sinais manuais e não manuais, cuja configuração segue “gramática específica: a posição e o movimento da mão, o ponto de articulação do sinal, isto é, no corpo ou no espaço de sinalização, e as expressões faciais ou corporais” (FELIPE, 2008, p.21).

Santoro (2000) afirma que “língua” designa um sistema específico de signos que é utilizado por uma comunidade para a comunicação. Desse modo, a LIBRAS é uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros com o propósito de atender às necessidades comunicativas de sua comunidade. Línguas de sinais são línguas

naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre os surdos, além de poderem expressar, através de sua estrutura, qualquer conceito, desde o descritivo/concreto até o emocional/abstrato.

3. Material e métodos

Trata-se de um estudo etnográfico⁴ (André, 1995) que adotou os pressupostos do método qualitativo no que concerne ao seu esquema interpretativo da significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita. Foi realizada nos municípios de Duque de Caxias, Rio de Janeiro (Lapa) e Silva Jardim, com os alunos dos cursos de Ciências Biológicas, História, Informática, Letras e Pedagogia da Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy (UNIGRANRIO). Os informantes do estudo foram 233 alunos, e a investigação à qual procedemos se deu em sala de aula, num contexto atravessado por multiplicidade de sentidos que, por sua vez, faz parte de um universo cultural a ser estudado. Através basicamente da observação participante, procuramos entender essa cultura, usando para isto uma metodologia que envolvesse registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias. Os dados são considerados sempre inacabados. A observação não pretendia comprovar teorias nem fazer *grandes* generalizações. O que buscamos foi de fato descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decidisse se as interpretações poderiam ou não ser generalizadas com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade (EZPELETA, 1986).

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2009, utilizando-se como ferramenta um questionário sem a identificação dos alunos para garantir o anonimato de todas as informações prestadas quando da divulgação dos resultados de estudo, constituído de quatro questões que abordavam os aspectos relacionados à disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), visando a descobrir possíveis ideias ou soluções para um problema por meio da discussão do tema.

Na ocasião, as respostas foram registradas a mão e de maneira integral como forma de validação e, posteriormente, todo o material encadernado com cópias da versão final do trabalho foram entregues à UNIGRANRIO, para que todos tivessem acesso às informações.

Os dados foram analisados por meio do emprego da estatística descritiva (LAVILLE, 1999), porém com maior ênfase no conteúdo dos questionários e

⁴O estudo etnográfico é a tentativa de descrição cultural. Geertz (1973) utiliza o termo "descrição densa", que ele tomou emprestado do filósofo Gilberto Ryle, para designar o que pretende a etnografia. Segundo ele, a cultura, como um sistema de símbolos construídos, "não é um poder, algo a que se atribui a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo segundo o qual os símbolos podem ser inteligíveis — densamente — descritos". O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências, e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.

das falas durante as aulas, numa tentativa de identificar e categorizar aspectos relevantes da experiência e da vivência apontados pelos alunos.

4. Resultados e discussão

Ao nos aproximarmos dos alunos, percebemos que aqueles que não tinham convivência com pessoas surdas apresentavam rejeição pela disciplina LIBRAS. Notamos então a necessidade de com o tempo contribuirmos para a descoberta de novos conceitos, relações, formas de entendimento da realidade, visando à passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, e desta para a consciência prática sobre a surdez e a língua de sinais.

Entendemos por conscientização um processo-projeto permanente, em constante confronto com o mundo cultural, ante o qual o homem se percebe como ser-ao-mundo e no-mundo. Diz Paulo Freire:

A conscientização é, neste sentido, um teste da realidade. Quanto maior a conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto ante o qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa razão a conscientização não consiste em estamos diante da realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, isto é, sem o ato de ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1974).

O contato com os alunos permitiu-nos perceber melhor os aspectos até então desconhecidos por nós quanto ao processo de inclusão de uma nova disciplina em matrizes curriculares consolidadas. O sentido dado a essas experiências constituiu a realidade, ou seja, um cenário *socialmente construído* estruturado em suas fases como: **Percepção** — Como qualifico o diferente? O que conheço dos outros? Como me vinculo a eles? **Reconhecimento** — Como vivem? Por que têm outros valores? Como aplico técnicas de conhecimento? **Valorização crítica**, as causas dos conflitos — aprender a reconhecê-los, adotar uma atitude positiva e interagir para crescer.

4.1 O contexto das salas de aulas

No decorrer das aulas notamos maior interesse e motivação dos alunos pela disciplina, fato que não ocorria no início. Nesse momento todos já estavam curiosos e sensibilizados para a aprendizagem da língua de sinais e queriam mostrar o que haviam aprendido. Esse novo olhar apareceu de forma positiva nos relatos que apresentamos a seguir. Vale ressaltar que os números atribuídos a eles re-

presentam a recorrência encontrada em outros depoimentos e nos remeteram ao sentido das falas evidenciadas abaixo:

Passei a entender um pouco mais o surdo e assim a sua linguagem, a forma de se expressar e comunicar. (8)

Uma linguagem para todos. (50)

A possibilidade de inclusão. (30)

Disciplina indispensável não só para os profissionais da educação, como para toda a sociedade. (10)

Despertou o interesse pelo tema. (200)

É essencial principalmente para aqueles em que a LIBRAS é a única forma de comunicação. (180)

Aprender e conhecer outros mundos. (15)

Interessante e dinâmica, exige dedicação e estudo. (90)

LIBRAS é muito importante para a inclusão definitiva dos surdos na sociedade. (70)

A contribuição da disciplina para no futuro poder atuar com 'alunos especiais'. (17)

Aprender LIBRAS ou qualquer forma alternativa de estabelecer comunicação é muito bom porque podemos ampliar o nosso universo comunicativo, no caso, nós, professores, poderemos ministrar nossas aulas em LIBRAS. (03)

Fiquei fascinado em aprender, para mim é como aprender um novo idioma, minha curiosidade aumenta a cada aula. (22)

É uma língua fabulosa e muito expressiva e de fácil aprendizagem. (2)

Aprender LIBRAS é questão de sociabilidade. (1)

Agora, por ter sido obrigada pela faculdade a cursar a disciplina, percebo a importância do aprendizado, o quanto é interessante nos colocarmos no lugar de uma pessoa surda e como me sentirei útil em poder me comunicar em LIBRAS. (1)

Os aspectos positivos e negativos apontados pelos discentes durante a inclusão da disciplina LIBRAS comprovam que quanto mais pessoas tiverem contato direto e mais cedo com a língua de sinais e a cultura surda, mais compreensão haverá na sociedade sobre as necessidades especiais dessa minoria linguística. Talvez haja também maior entendimento sobre os perigos inerentes à classificação, pura e simples, da surdez como deficiência. Sacks nos chama a atenção sobre a importância da aquisição de conhecimentos sobre LIBRAS quando declara a sua ignorância a respeito da situação dos surdos:

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes [...]. Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada [...] (OLIVER SACKS, 1998, p.57).

4.2 Os processos de mudança e de adaptação vivenciados pelos alunos

O fato é que a chegada de uma disciplina nova acarreta mudanças substanciais no interior da Universidade, principalmente por ser uma disciplina que 90% dos alunos desconheciam e rejeitavam. Identificavam a surdez não como uma diferença, mas uma deficiência. E a LIBRAS? É a mímica, a linguagem “dos cegos”; serve para as pessoas caçoarem umas das outras, sem estruturação, sem sentidos, como apontado anteriormente. Segundo Botelho (2002):

O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias — mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados — que são recebidas com pouca ou muita ressalva por um grupo determinado. Não importa à qual grupo pertencamos, mas sim à qual queiramos pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte. (BOTELHO, 2002, p.26)

A aceitação se manifesta quando os alunos passam a lidar de forma mais tranquila e segura com a LIBRAS e começam a refletir que a língua de sinais é tão eficaz quanto a oral, pois é plena e tem estrutura gramatical própria, permitindo a expressão de qualquer significado, contendo todos os mecanismos adequados de comunicação. Conforme Skliar observa:

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e as normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa — e cognitiva — por meio do uso da língua de sinais própria a cada comunidade de surdos (SKLIAR, 1997, p. 141).

A língua de sinais permitirá que os surdos constituam uma comunidade linguística diferente, e não que sejam vistos como um desvio da normalidade. Mas ela ainda é utilizada por um grupo muito restrito, o qual vive em desvantagem social, em desigualdade, e que participa limitadamente da vida da sociedade majoritária. Apesar de muitas pesquisas demonstrarem que a língua de sinais cumpre as funções traçadas para as línguas naturais, ela é muito desvalorizada.

Os relatos apresentados a seguir traduzem, ao término do semestre letivo, a experiência positiva com a inclusão da disciplina LIBRAS. Vale ressaltar novamente que os números atribuídos a eles representam a recorrência encontrada em depoimentos, e nos remetem ao sentido que se evidencia a seguir:

Sei que existe uma comunidade surda. Entendo que é muito importante para o surdo aprender desde cedo LIBRAS e que também é importante para os ouvintes aprenderem LIBRAS. Esse aprendizado pode quebrar preconceitos e ajudar na inclusão das pessoas surdas em lugares e profissão onde até agora isto é quase impossível devido ao desconhecimento e ao preconceito de muitos ouvintes. (1)

Aprender e conhecer outros mundos. (5)

Despertou o interesse pelo tema e a necessidade de buscar outros conhecimentos. (200)

Conseguimos manter um diálogo com uma pessoa surda. Podemos ensinar o que aprendemos em casa, na igreja. (80)

LIBRAS é essencial. Importante. Deveria ser obrigatória em todos os cursos, independente de se ser professor ou não. (100)

Passei a entender um pouco mais o surdo e assim a sua linguagem, a forma de se expressar e comunicar. (55)

LIBRAS é uma linguagem para todos. É uma disciplina dinâmica, prática. Possibilita a inclusão. (199)

A curiosidade e a vontade em aprender a cada nova aula. A contribuição da disciplina para no futuro poder atuar com alunos especiais. Segurança para manter um diálogo com pessoas surdas. (38)

Despertou o interesse. Aprendemos a valorizar. Outra visão sobre a disciplina. É um mundo novo. (200)

Despertou o interesse em ser professor de LIBRAS. Mudou a percepção em relação às pessoas surdas. Mudou o meu olhar, hoje as vejo com amor e atenção, respeito e admiração. (89)

Conseguo perceber a beleza da língua, suas especificidades e gramática. Com a inserção da disciplina conseguiremos atuar na construção de ambientes educacionais de inclusão. (79)

Essa aula abre os nossos olhos em relação a muitas coisas: vejo como os deficientes são inteligentes, emotivos e raciocinam rápido, como sou vendedora, aprendi a me comunicar melhor e a atender às suas necessidades [pessoas surdas]. (1)

Hoje percebo que as pessoas surdas são mais inteligentes e capazes do que eu imaginava que fossem. Vejo que a LIBRAS me mostra além do que posso falar. E a mudança se deu pelo despertar de uma realidade com a qual anteriormente eu não tinha nenhum contato, e hoje tenho a convicção de que somos todos normais. (5)

Onde moro há um pequeno grupo de surdos. Quando os vejo na rua, fico toda feliz ao tentar uma comunicação não-verbal com a LIBRAS e sempre fico atenta aos sinais que não conheço. Perdi o medo. A língua de sinais expressa sentimentos. Passei a olhar o deficiente auditivo. Estudar, aprender e divulgar o estudo de LIBRAS não são ações somente para os surdos, mas para TODOS. (8)

5. Enfim, reconhecendo a cultura surda

Há pessoas surdas em todos os estados brasileiros e muitas delas vêm se organizando e formando associações pelo país — as comunidades surdas brasileiras. Como o Brasil é muito grande e diversificado, essas comunidades se diferenciam regionalmente em relação a hábitos alimentares, vestuário e situação socioeconômica, entre outros. Estes fatores geram também variações linguísticas regionais.

As comunidades urbanas surdas no Brasil têm como fatores principais de integração a LIBRAS, os esportes e as interações sociais, por isso, elas têm uma

organização hierárquica constituída por uma Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), seis federações desportivas e aproximadamente 113 associações/clubes/sociedades/congregações em várias capitais e cidades do interior (Informações da diretoria da FENEIS³).

Os surdos que frequentam esses espaços convivem com duas comunidades e culturas: a dos surdos e a dos ouvintes, e precisam utilizar duas línguas: a LIBRAS e a língua portuguesa. Portanto, numa perspectiva sociolinguística e antropológica, uma Comunidade Surda não é um *lugar* onde pessoas deficientes, que têm problemas de comunicação, se encontram, mas um ponto de articulação política e social, porque cada vez mais os surdos se organizam nesses espaços enquanto minoria linguística e lutam por seus direitos linguísticos e de cidadania, impondo-se não pela deficiência, mas pela diferença.

Vendo por esse prisma, pode-se falar de Cultura Surda, ou seja, Identidade Surda. O surdo é diferente do ouvinte porque percebe e sente o mundo de forma diferenciada e se identifica com aqueles que também, apreendendo o mundo como surdos, possuem valores que vêm sendo transmitidos de geração em geração, independentemente da cultura dos ouvintes, na qual também se inserem.

Os ouvintes ainda têm dificuldade em admitir que os surdos tenham processos culturais peculiares. Dessa forma, muitos continuam a tratar os surdos apenas como um grupo de deficientes ou incapacitados³, pertencentes a culturas desconhecidas e ignoradas, tidas como cultura patológica, subcultura ou não cultura. Essas representações usualmente embasam as perspectivas comuns segundo as quais os surdos são narrados de forma negativa, como se fossem menos que os chamados *normais*.

Para Almeida,

O drama dos surdos está menos ligado à sua enfermidade do que às razões psicológicas que rapidamente se transformam em efeitos patológicos. A causa profunda desse drama encontra-se ligada à incompreensão da sociedade, que não o vê como diferente, e sim como deficiente. (ALMEIDA, 2000, p.3)

Nesse sentido, entendem-se culturas surdas como identidades culturais de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos. "Identidade" é compreendida aqui no sentido explicitado por Silva (2000): como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser inferida como um processo social discursivo.

³ FENEIS — Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Trata-se de uma entidade de caráter educacional, sociocultural e assistencial, sem fins lucrativos, que vem buscando o resgate da pessoa surda e tem como principal bandeira a luta pelos direitos de igualdade de condições e de qualidade de vida dessa pessoa.

Como diz Perlin,

Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. Essas culturas são multifacetadas, mas apresentam características que são específicas em relação às experiências surdas, elas são visuais, elas se traduzem de forma visual por meio da língua de sinais. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e, por isso, têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. (PERLIN, 1998, p. 54)

Considerações finais

Este trabalho se propôs uma reflexão acerca da importância do uso e da difusão da língua brasileira de sinais para uma verdadeira INCLUSÃO, da possibilidade de a língua de sinais ser considerada um processo dinâmico, vivo, construído coletiva e historicamente, não uma mera ferramenta para a comunicação, mas sim um processo que permeia todo o desenvolvimento do ser humano, constituindo suas funções superiores de pensamento e desenvolvendo suas potencialidades.

O valor atribuído à disciplina foi tanto que, dos 233 alunos, 200 pretendem dar continuidade ao ensino de LIBRAS e, com a atenção dada à língua, conseguiram também despertar o interesse dos professores e dos funcionários que procuram cursos em LIBRAS. A inclusão desta disciplina contribuiu para a descoberta de novos conceitos, novas relações e formas de entendimento da realidade da pessoa surda.

A educação é um instrumento de mudança. É ela que, direta ou indiretamente, conduz as transformações cruciais em nossa sociedade, em nossa história, pois carrega o cerne da manifestação humana — a comunicação —, ferramenta indissociável de qualquer cultura, na qual a presença central é o ser humano. Com a educação, repassamos as informações através da história, e a cultura permanece, sustentando a existência do homem e expandindo-a cada vez mais, delineando os contornos que marcam sua presença, sua existência.

Como sugestão para novas pesquisas, contabilizamos a insatisfação dos alunos durante o processo de inclusão da disciplina; o fato de 233 alunos terem solicitado aumento da carga horária e que a disciplina seja oferecida em dois semestres; que haja a oferta de cursos extracurriculares pela Universidade. Sentimos também a necessidade de haver um *laboratório de estudos e pesquisas na educação do surdo*, em que não só o público universitário seja contemplado, mas toda a comunidade. Um espaço de troca, pesquisa, interação, socialização, em conexão com outras disciplinas, privilegiando o crescimento acadêmico, onde os próprios alunos da Universidade sejam estimulados para a produção

de material pedagógico em LIBRAS, com a participação do setor de informática favorecendo a produção de vídeos didáticos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BARBOSA, A. J. G. *Computadores e psicologia: ensino, pesquisa e prática profissional*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Ciência da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas / SP.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAMPOS, M. M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, 1984.

CAPOVILLA, Fernando César. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua Brasileira de Sinais*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto: curso básico do professor*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora WallPrint, 2008.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Buenos Aires: Ed. Búsqueda, 1974.

QUADROS, Ronice Muller de. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2006.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTORO, I. M. C. *Simulador de teclado para portadores de paralisia cerebral: avaliação e adaptação para português*. Madrid: Alba s/a, 2000. v. I, p. 31-40.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Sites consultados:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 de julho de 2009.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 de julho de 2009.

O papel da fonoaudiologia para o desenvolvimento da linguagem da criança surda: relato dos pais e dos sujeitos surdos

Amanda Ballarin Dias¹

Cintia Najla Fabi Gammelar²

Maria Cecília Marconi Pinheiro Lima³

Pesquisa realizada no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto, da Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas.

Resumo

Tema: fonoaudiologia e o desenvolvimento da linguagem na criança surda. **Objetivo:** verificar qual o papel da fonoaudiologia e das práticas fonoaudiológicas para o desenvolvimento da linguagem da criança surda, segundo seus pais e os sujeitos surdos. **Métodos:** trata-se de um estudo qualitativo, realizado com crianças e adolescentes de 9 a 14 anos, que integram o Programa de Escolaridade para Surdos, assim como com seus pais. Os sujeitos frequentavam terapia fonoaudiológica há cinco anos ou mais, apresentavam surdez isolada em diferentes graus e eram usuários da língua brasileira de sinais. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de dois questionários semiestruturados: um destinado aos pais e outro destinado aos próprios sujeitos surdos. **Resultados:** Foram entrevistados treze sujeitos surdos e doze pais, considerando que dois dos sujeitos são gêmeos. **Conclusão:** Verificou-se que a Fonoaudiologia tem um papel fundamental para o desenvolvimento do sujeito surdo, não apenas no que se refere à indicação da prótese auditiva, como também à escolha da abordagem educacional e ao acompanhamento do tratamento clínico profissional.

Palavras-Chaves: Surdez. Linguagem. Fonoterapia.

¹Fonoaudióloga. Especialização em Fonoaudiologia na Área da Surdez pela Universidade Estadual de Campinas.

²Fonoaudióloga. Especialização em Fonoaudiologia na Área da Surdez pela Universidade Estadual de Campinas.

³Docente do Curso de Fonoaudiologia FCM/UEL, Unicamp. E-mail: ceclima@fcm.unicamp.br

Introdução

O sujeito surdo tem sido visto, no decorrer da história, sob diferentes olhares, o que tem ocasionado transformações em correntes teórico-educacionais e, conseqüentemente, em concepções a respeito da surdez. As duas principais correntes educacionais, com concepções opostas sobre a surdez, adotadas para a educação do surdo, são o oralismo e o bilinguismo.

A abordagem oralista, segundo Carvalho e Levy (1999), tem como principal objetivo o ensino da língua oral para, desta maneira, inserir o surdo na comunidade dos ouvintes, vendo a surdez como uma deficiência a ser tratada, minimizada por meio da construção de uma personalidade ouvinte no sujeito surdo.

A partir da emergência das idéias ligadas ao bilinguismo, surge outra concepção de surdez, vendo o sujeito surdo como diferente e não mais como deficiente ou anormal. Ao assumir essa concepção de surdez, Skliar (1998) relata entender “diferença” conforme McLaren (1995) “não como um espaço retórico — a surdez é uma diferença — mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (p.13). Segundo Gesueli (2006), a concepção de surdez na qual se baseia o bilinguismo implica mudanças ideológicas que rompem, de fato, com a concepção oralista.

O contato da área da Fonoaudiologia com o sujeito surdo ocorre em várias situações, desde a suspeita da surdez, uma vez que é o fonoaudiólogo quem realiza inicialmente a avaliação audiológica, até posteriormente, quando confirmada a perda auditiva, com o trabalho terapêutico.

Assim, como as propostas educacionais voltadas para o sujeito surdo têm sofrido modificações, o fazer fonoaudiológico também tem sido questionado e acusado de demonstrar uma visão meramente clínico-médica da surdez, buscando a reabilitação do sujeito surdo (SKLIAR, 1997). Segundo Lacerda e Mantelatto (2000), o fonoaudiólogo presencia a perplexidade da família frente ao diagnóstico da surdez, cabendo a esse profissional orientar a família frente às possibilidades educacionais e terapêuticas oferecidas à criança surda e, ainda, decidir juntamente com a família os passos para o melhor desenvolvimento da criança.

A partir da década de 1980, com base em resultados insatisfatórios em relação à abordagem oralista, uma vez que a maioria dos surdos acaba desenvolvendo uma fala pouco inteligível, sentindo dificuldades em sua inserção no mundo ouvinte e desadaptados do mundo das pessoas surdas, fez-se necessário à Fonoaudiologia repensar suas práticas, assumindo, em alguns casos, o uso de sinais e de gestos.

O trabalho fonoaudiológico fundamentado na abordagem bilíngüe visa trabalhar com a linguagem e não apenas com um segmento desta. Aceita a lin-

gua de sinais como a primeira língua do surdo e, a partir desta, trabalha com a aprendizagem do português oral ou escrito, baseando suas práticas em questões dialógicas e interativas em detrimento das meramente articulatórias.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (Cepre), da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, atua nas áreas das deficiências, auditiva e visual. Com as pessoas surdas, o Cepre mantém vários programas de atuação, direcionados para diferentes faixas etárias. O Programa de Escolaridade e Surdez atende crianças e adolescentes surdos, na faixa etária dos 6 aos 18 anos. Todos são incluídos em escolas regulares e comparecem a essa instituição em período contrário ao da escola. No Cepre, recebem atendimento pedagógico, fonoaudiológico e com instrutores de língua de sinais. As famílias recebem orientações com a área de psicologia e com os instrutores, a fim de serem expostos à língua de sinais. Em geral, as crianças (e suas famílias) são inseridas nos programas do Cepre, que os acompanha, em sua maioria, até terminarem o primeiro grau.

O atendimento fonoaudiológico recebido é individualizado, com o objetivo de expor a criança à língua oral e às técnicas de leitura oro-facial, usando os sinais como facilitadores, o que auxilia em uma maior compreensão do material trabalhado.

Levando-se em conta que as crianças do programa acima citado passaram pelo processo de diagnóstico, que os pais fizeram a opção por um atendimento bilíngue e que elas estão inseridas em escolas regulares, buscou-se, por meio deste trabalho, destacar o papel da atuação fonoaudiológica para o desenvolvimento da linguagem da criança surda, por meio da aplicação e análise de questionários aos pais e aos próprios sujeitos surdos.

Método

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto (Cepre), da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

A pesquisa foi realizada com usuários do Programa Escolaridade e Surdez, com idades entre 9 e 14 anos, e seus respectivos pais. Todos os sujeitos participavam do Programa e conseqüentemente de terapia fonoaudiológica há cinco anos ou mais.

A coleta de dados foi realizada pela aplicação de dois questionários semiestruturados: um destinado aos pais dos sujeitos surdos e outro destinado aos próprios sujeitos surdos integrantes do Programa Escolaridade e Surdez. As perguntas foram feitas em língua oral para os pais ouvintes e em língua de sinais para as crianças e adolescentes surdos usuários da língua brasileira de sinais.

As respostas foram gravadas em áudio e em vídeo, sendo que após a realização das entrevistas os dados colhidos foram transcritos e analisados.

As gravações em áudio foram transcritas ortograficamente. Para a transcrição desses recortes foram utilizados os mesmos parâmetros propostos por Góes e Souza (1998). Desse modo, os enunciados sinalizados aparecem em caixa alta, registrados em ordem de ocorrência e mantendo-se os verbos no infinitivo, uma vez que, na língua brasileira de sinais, a marcação de tempo é de natureza discursiva e não morfológica. As falas estão reproduzidas em caixa baixa e, quando acompanhadas da letra S entre parênteses, mostram a ocorrência de sinalização do item imediatamente anterior. Foram citadas nas transcrições apenas as iniciais dos nomes para que, assim, a identidade dos sujeitos da pesquisa seja preservada.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (FCM-UNICAMP), sob Parecer n.º 554/2008. A participação ocorreu voluntariamente, e os responsáveis pelos sujeitos envolvidos no estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após anuência.

Resultados e discussão

Ao todo foram entrevistados 23 sujeitos, entre eles 12 surdos, incluindo crianças e adolescentes de ambos os sexos (QUADRO 1) e 11 pais.

QUADRO 1 — Caracterização dos sujeitos surdos quanto ao sexo, idade atual, etiologia da perda auditiva, época de aparecimento da perda, classificação da perda auditiva, uso dos aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e tempo de reabilitação no Cempre.

SUBJETO	Sexo	Idade atual	Etiologia	Época	Classificação	Uso AASI	Tempo
1-MP	M	11	Idiopática	Congênita	NPB	Intermitente	6 anos
2-JH	M	11	Idiopática	Congênita	NPB	Intermitente	6 anos
3-MA	M	9	Meningite Bacteriana	Adquirida aos 5 meses	NPB	Frequente	7 anos
4-MR	F	9	Idiopática	Congênita	NMB	Frequente	7 anos
5-AD	M	13	Meningite Bacteriana	Adquirida aos 5 anos	NPB	Ausente	5 anos
6-DA	F	12	Idiopática	Congênita	NSB	Frequente	9 anos
7-JO	M	13	Idiopática	Congênita	NPB	Frequente	10 anos

Sujeito	Sexo	Idade Anos	Etiologia	Época	Classificação	Uso AASI	Tempo
8-LU	F	14	Idiopática	Adquirida recém-nascida	NPB	Frequente	11 anos
9-AB	M	10	Idiopática	Congênita	NPB	Frequente	12 anos
10-EM	M	11	Idiopática	Adquirida ao nascimento	NSB	Frequente	13 anos
11-KA	F	11	Idiopática	Congênita	NPB	Ausente	14 anos
12-AS	F	11	Idiopática	Congênita	NPB	Frequente	15 anos

M - sexo masculino; F - sexo feminino; AASI - aparelho de amplificação sonora individual; NPB - Neurosensorial Profunda Bilateral; NMB - Neurosensorial Moderada Bilateral; NSB - Neurosensorial Severa Bilateral.

Foram entrevistadas doze crianças e adolescentes surdos, cuja surdez foi devida a causas idiopáticas em dez (83,33%) casos e meningite bacteriana em dois (16,66%). Em oito (66,66%) casos, a perda foi congênita e em quatro (33,33%) adquirida. Em nove (75%) casos a perda é profunda bilateral, em dois (16,66%) severa e em um (8,33%) moderada. Em 8 (66,66%) casos, havia uso frequente dos AASI, em dois (16,66%) era intermitente, com uso apenas na instituição e em dois (16,66%) casos os AASI não eram utilizados. A idade de diagnóstico dos pacientes variou de três casos no primeiro ano de vida, cinco entre um e dois anos, e dois entre três e cinco anos.

Observou-se que a idade de diagnóstico foi bastante variada, ocorrendo durante o primeiro ano de vida em quatro casos, entre um e três anos em cinco, e aos cinco anos em dois casos. Sendo a idade das crianças e adolescentes entre nove e quatorze anos, na época em que nasceram não se realizava a triagem auditiva neonatal nesta instituição, e, portanto, o diagnóstico foi tardio, na maioria a partir do segundo ano de vida, fase do início da aquisição da língua oral.

Respostas dos alunos surdos

Com relação ao questionário aplicado, observou-se que nas perguntas relacionadas à terapia fonoaudiológica, oito (66,66%) puderam identificar o tempo em que faziam terapia, sendo que dois deles disseram que desde "pequenininho" ou desde "bebê". Quatro (33,33%) não conseguiram especificar o tempo. Quando perguntados sobre a periodicidade com que frequentavam a terapia fonoaudiológica, nove (75%) identificaram como sendo uma ou duas vezes por semana

e três (25%) não souberam dizer. Quando perguntados sobre como avaliavam a terapia fonoaudiológica, dez (83,33%) crianças disseram gostar. Uma das crianças relatou gostar somente do uso de LIBRAS. Para quase a totalidade das crianças e adolescentes as terapias fonoaudiológica os ajudavam a entender e a falar melhor.

Com relação às atividades de que mais gostavam na terapia fonoaudiológica, cinco (41,66%) crianças disseram que gostavam de brincar e jogar, quatro falaram em escrever história, duas citaram a leitura labial e uma criança disse que a terapia não a ajudava em nada.

Exemplos de relatos:

Recorte 1.

P2 — (perguntar) VOCÊ PENSAR FONO AJUDAR VOCÊ ENTENDER MELHOR
FALAR MELHOR
K — SIM (sinalizando com a cabeça)
P2 — (perguntando) O QUE VOCÊ MAIS GOSTAR FAZER FONO
K — LEITURA LABIAL QUER FALAR APRENDER

Recorte 2.

P2 — (perguntando) VOCÊ PENSAR FONO AJUDAR VOCÊ FALAR MELHOR
L — BOM ORALIDADE FUTURO INTELIGENTE ORALIDADE
P2 — (perguntando) O QUE VOCÊ MAIS GOSTAR FAZER FONO ATIVIDADE
QUAL
L — ESCREVER ORALIDADE APRENDER OUVIR LEITURA LABIAL APRENDER
ESCREVER COISA

Com relação ao uso dos aparelhos de amplificação sonora individual, sete disseram usar os dois aparelhos, três disseram usar somente um aparelho e dois relataram não usar. Quando perguntados sobre o quanto o aparelho os ajudava a entender melhor o som, onze disseram que os aparelhos ajudavam e somente uma criança disse não ver resultados com os aparelhos.

Recorte 3.

P1: Com aparelho você falou que ouve mais (...) o que você ouve mais?
M: Por que eu ouvo mais?
P1: O quê? (S)
M: Grita (S), bate palma e faz *barulho* (S)
P1: Ai você ouve mais?
M: Sim (sinal de positivo com a cabeça)

Nos recortes 1, 2 e 3, pode-se notar que os sujeitos percebem a importância do atendimento fonoaudiológico recebido, ao afirmarem o quanto a terapia contribuiu para a melhora de sua comunicação, tanto no que se refere ao entendimento de um interlocutor (leitura labial), quanto no que se refere à fala (oralidade). Reconhecem também a importância dos aparelhos de amplificação sonora individual.

Vale ressaltar, ainda, que a possibilidade de realização das entrevistas com os sujeitos surdos deveu-se ao fato de que estes são fluentes em língua de sinais, língua natural dos surdos.

Respostas dos pais

Quanto aos familiares que responderam as questões, tivemos oito (66,66%) mães e quatro (33,33%) pais.

Na pergunta sobre como foi para os pais receber o diagnóstico da perda auditiva, observa-se que temos mães que citaram ter sido “muito difícil”.

No recorte 1, pode-se observar que o primeiro profissional a ser procurado pelo pai e que o orientou foi uma fonoaudióloga, o que mostra o fonoaudiólogo como um profissional de referência na área da surdez.

Recorte 1.

PI: Qual o profissional a que você recorreu para conversar sobre o assunto quando ficou sabendo?

RI: Então (...) quando a gente percebeu que o AD {...} o AD foi perdendo gradativamente (...) no hospital mesmo (...) aí, quando eu tirei ele do hospital (...) nem o médico tinha percebido nem a minha esposa (...) e eu percebi que ele tava perdendo a audição {...} a gente morava no Guarujá e eu trabalhava [SI], então eu vim pra Santos, aí nos meus empregos eu sempre tenho que fazer audiometria, todo lugar que eu entro eu tenho que fazer (...) aí eu conversei com uma fono (...) aí ela me indicou outra pessoa pra fazer o Bera né? (...) aí viu que ele tinha perda de audição mesmo.

PI: Então foi com uma fono mesmo?

RI: Foi, que ele precisava de aparelho (...) aí descobrimo o centrinho de Bauru e depois aqui [SI], mas foi a fono mesmo.

Nos recortes correspondentes aos questionários aplicados, é possível constatar, através da fala dos sujeitos entrevistados, as situações em que a fonoaudiologia reflete a sua importância no auxílio do desenvolvimento da linguagem de crianças surdas. O fonoaudiólogo está envolvido no trabalho com surdos desde a detecção da surdez até o tratamento, realizando orientações às famílias

com relação à indicação de próteses auditivas, à escolha de metodologias educacionais para a criança e ao tratamento clínico fonoaudiológico (GUARINELLO; LACERDA, 2007).

P2 — E a senhora acha que o trabalho com a fono ele trouxe algum benefício pra AS?

AS — É, com certeza, né? Pra ela desenvolver a fala, né? Através da Fono (...) que ela inclusive coisas que ela vai falá ela põe a mão no nariz e a mão aqui [levando a mão até a parte da frente do pescoço] porque tem coisa que o som sai por aqui, né? Então daí ela põe a mão (...) e eu acho que foi um desenvolvimento que ela entendeu o que é som nasal (...) e o que é som oral, né? Porque o som que sai por aqui é o som oral [apontando para a boca]

P2 — (...) e assim, depois que ela começou a fazer Fono (...) você acha que ela melhorou o contato dela com outras crianças? Até com a família? A relação mesmo (...) a comunicação dela com outros familiares, na escola, com os amigos? Você acha que isso contribuiu?

AS — Se eu acho que contribuiu? (...) Olha (...) eu num sei se contribuiu porque a AS ela tem facilidade de fazer amizade (...) num sei se (...) com certeza contribuiu em alguma coisa, né? (...) com certeza contribuiu também, né? Pra ajudá ela entendê também porque, que nem, ajuda pra entendê a leitura labial, né?

AS — Então ajuda ela a entendê, que nem, esses dias atrás mesmo (...) eu num sei que que aconteceu que o colega fez com ela que ela pediu (...) ela falô pra mim que a colega pediu desculpa pra ela né? (...) Aí eu falei assim (...) mas como você entendeu? (...) Que ela pediu desculpa? Aí ela falou foi por aqui [apontando a boca] pela boca (...) pela leitura labial que ela entendeu (...) falei como que você entendeu porque a menina não sabe sinal, né?

A intervenção fonoaudiológica em pessoas surdas visa a otimização da comunicação e melhor integração social (GUARINELLO; LACERDA, 2007). Nos recortes 2 e 3, vemos que ambas as mães identificam o desenvolvimento linguístico e social de seus filhos, assim como os demais pais entrevistados.

Acredita-se que tal desenvolvimento vem vinculado à abordagem utilizada para a terapia fonoaudiológica, sendo esta bilíngue. Desse modo, no decorrer das interações valoriza-se a importância das duas formas de comunicação: a gestual e a oral. Sendo o surdo um indivíduo bicultural, pertencente à comunidade surda e à ouvinte, faz-se necessário que tenha acesso às duas línguas, pois só assim alcançará seu desenvolvimento pleno como ser bicultural (FREJMAN, 1998).

PI — Você disse no início da entrevista que você conheceu outras abordagens de terapia (...) diferentes da utilizada aqui no Cepre, né? (...) E você conhecendo (...), o que você vê de bom ou de ruim?

JU — Conheço o oralismo (...) que é bem diferente do bilinguismo que usam aqui no Cepre (...) Eu levava ele e não via diferença (...) ele não aprendia a falar nada e não entendia nada do que a gente falava pra ele (...) e isso foi diferente aqui no Cepre (...) quando ele começou a entender as coisas (...) foi muito importante pra mim ver ele conseguindo entender o que eu falava (...) eu vi com o meu filho que pro surdo é melhor o bilinguismo (...) bom pra ele foi (...) porque ele passou a entender melhor as coisas (...) pra mim foi muito difícil aceitar a língua de sinais (...) mais daí comecei a fazer e ver que conseguia me comunicar com ele (...) [risos] e hoje eu gosto bastante de Libras.

A partir dos dados obtidos, foram destacados os recortes das entrevistas que se mostraram mais significativos no que se refere ao papel da fonoaudiologia para o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Os resultados obtidos confirmam a expectativa prévia desta pesquisa, em que observamos a importância dada para a atuação fonoaudiológica pelos pais e pelos sujeitos.

Conclusão

A partir deste trabalho, pode-se verificar que a Fonoaudiologia tem um papel fundamental para o desenvolvimento do sujeito surdo, não apenas no que se refere à indicação da prótese auditiva, como também à escolha da abordagem educacional e no acompanhamento do tratamento clínico profissional.

Segundo os relatos dos pais e dos próprios sujeitos, a abordagem utilizada, o bilinguismo, mostrou-se adequada para o trabalho com os surdos, uma vez que permite que o sujeito surdo seja visto por outra perspectiva, desmistificando conceitos que dizem respeito à sua capacidade de aprendizagem, considerando-o como um ser bilíngue e bicultural, capaz de integrar-se a duas comunidades: surda e ouvinte.

Referências bibliográficas

CARVALHO, A.P.P.; LEVY, C.C.A.C. A história de surdos contada por ouvintes. In: LEVY, C.C.A.C.; SIMONETTI, P. *O surdo em si maior*. São Paulo: Editora Roca, 1999, p. 11-25.

FREJMAN, M.W. *Relações entre processos cognitivos e lingüísticos: terapia fonoaudiológica para adolescente surdo, dentro de uma visão sócio-antropológica.*

Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.com>. Acesso em: 15 de janeiro de 2009.

GESUELI, M.G. Linguagem e identidade: a surdez em questão. *Revista de Ciência da Educação: Educação e Sociedade*, n. 27, 2006, p. 277-292.

GÓES, M.C.R.; SOUZA, R.M. A linguagem e as estratégias comunicativas na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Revista Distúrbios da Comunicação*, n. 10 (1), p. 59-76.

GUARINELLO, A.C.; LACERDA, C.B.F. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança. In: GUARINELLO, A.C. et al. *Abordagens grupais em Fonoaudiologia*. São Paulo: Plexus, 2007, p. 105-119.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Orgs.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Editora Plexus; 2000, p. 21-41.

MCLAREN, P. White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In: _____. *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London and New York: Routledge; 1995.

SKLIAR, C.B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _____. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997, p. 105-153.

_____. Os Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p. 7-31.

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS

INICIAIS:

DATA:

- 1) Quando foi diagnosticada a surdez de seu filho(a)?
- 2) Como foi para você saber o diagnóstico?
- 3) Tinha algum conhecimento sobre a surdez e sobre os sujeitos surdos?

- 4) Como foi que sua família (marido, esposa, filhos, avós, tios, tias) recebeu a notícia?
- 5) Qual o profissional a que você recorreu para orientá-lo(a) sobre o assunto?
- 6) Que tipo de ajuda foi oferecida por esse profissional?
- 7) Como e quando você começou a frequentar o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto (Cepre)?
- 8) No Cepre, você e seu filho(a) receberam orientações de quais profissionais? O quanto estas orientações modificaram seu modo de ver a surdez?
- 9) Com que idade seu filho começou a fazer terapia fonoaudiológica?
- 10) Você acha que a Terapia Fonoaudiológica trouxe algum benefício para o desenvolvimento de seu filho(a)? Se sim, quais?
- 11) O desempenho dele(a) social, escolar e familiar mudou depois de iniciada a terapia fonoaudiológica?
- 12) Você acha que seu filho(a) gosta de frequentar os atendimentos? Ele dá alguma importância para o mesmo?
- 13) Você sabe qual abordagem de terapia é aplicada aqui no Cepre? Conhece outras abordagens? Se sim, o que você vê de bom ou de ruim, ou gostaria de mudar na abordagem utilizada no Cepre?

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS SUJEITOS SURDOS

INICIAIS:

DATA:

- 1) Você frequenta a terapia fonoaudiológica há quanto tempo? Quantas vezes por semana?
- 2) Você gosta de frequentar as terapias fonoaudiológicas?
- 3) Você acha que a terapia te ajuda a falar e entender melhor a fala dos outros?
- 4) O que você mais gosta de fazer quando está em terapia com a fonoaudióloga?
- 5) Você utiliza aparelho de amplificação sonora individual (AASI)?
- 6) Se respondeu sim na questão acima, responda: você acha que com o aparelho consegue ouvir mais e compreender melhor os sons?

Aconteceu

Nos dias 23, 24 e 25 de setembro de 2009, foi realizado o VIII Congresso Internacional / XIV Seminário Nacional do INES intitulado INES: OS MULTÍPLOS ATORES E SABERES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS. O evento contou com a participação de renomados palestrantes nacionais e internacionais na educação de surdos e congressistas de vários estados brasileiros, alcançando, portanto, seu escopo maior, que é o de divulgar pesquisas na área da surdez, oportunizar os debates e reflexões acerca da educação de surdos e, deste modo, também, colaborar efetivamente na melhoria da qualidade da educação das pessoas surdas por meio da capacitação de profissionais das diversas áreas do conhecimento.



Normas para publicação na revista Arqueiro

A revista Arqueiro tem como missão divulgar práticas relacionadas à educação de surdos e à educação especial. Os interessados devem enviar os artigos para a capitonib@terra.com.br, obedecendo às seguintes normas:

- título em negrito centralizado;
- identificação de autor ou autores, com e-mail e instituição de origem, logo abaixo do título, em fonte tamanho 10, do lado direito da página;
- citações e bibliografia de acordo com as normas da ABNT;
- formatação: papel A4; margens superior e inferior com 4,5 cm; margens direita e esquerda com 3 cm;
- extensão de cada matéria: no mínimo seis páginas e no máximo dez páginas;
- corpo do texto: fonte Times New Roman, tamanho 11, alinhamento justificado.

Os trabalhos serão submetidos à Comissão Editorial, que revisará os que forem aprovados.

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546/2285-7597 ramal 111
E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br



Aula de linguagem das classes adiantadas
Década de 30 - INES

Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria de
Educação Especial

Ministério
da Educação

