

Vitor da Fonseca

Dept^o de Educação
Especial e Reabilitação
FMH – Universidade
Técnica de Lisboa

Integração de estudantes portadores de Deficiência Auditiva no ensino superior: alguns dados de caracterização e de intervenção

1. Introdução

Abordar a questão da integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior, em certa medida, não é muito diferente de abordar o conceito de necessidades educativas especiais em toda a dimensão do sistema de ensino, desde o pré-primário ao universitário.

Tratando-se dum análise dum percurso de excelência, ou seja, a noção de escola para todos, atingir o patamar de formação no ensino superior num indivíduo portador de Deficiência Auditiva, é antes demais, um exemplo de sucesso, quer para o pró-

prio indivíduo, quer para a universidade (ou instituto politécnico) que o realiza. O crescente ingresso de estudantes portadores de deficiência, coloca um grande desafio às estruturas do ensino superior, por isso é necessário abordar alguns aspectos da sua problemática complexa.

A dimensão dum universidade inclusiva, certamente antagónica à sua tendência histórica, consubstancia um processo de igualdade de acesso e de oportunidades, raramente posto em prática, tendo em atenção a sua tradicional filosofia selectiva. Para a universidade fazer parte do movimento que foi materializado na Declaração de Salamanca 1994, é preciso,

no mínimo, em termos genéricos: remover barreiras de todo o tipo; concretizar direitos humanos; expandir novas atitudes; aceitar as diferenças intra-individuais; reformar profundamente estruturas, modelos, processos, etc.; formar professores; proporcionar mais, melhor e diferente aprendizagem; desenvolver pedagogias e estratégias habilitativas mais versáteis e flexíveis; introduzir currículos alternativos e mais diversificados; explorar as inteligências múltiplas de todos os estudantes sem excepção; centrar o ensino no desenvolvimento do potencial adaptativo e na modificabilidade cognitiva; criar mais serviços de apoio; evitar desperdícios;

estimular a inovação, a eficácia e a qualidade do ensino; incentivar e implementar ajudas técnicas; minimizar o insucesso; combater a exclusão; etc.

Numa palavra, integrar indivíduos portadores de deficiência auditiva ou qualquer outra deficiência, disfunção ou desvantagem, desde que revelem capacidades, aptidões prospectivas e pré-requisitos para ascenderem ao nível superior de formação de

ção e de avaliação, e em paralelo, promover a satisfação máxima das suas **necessidades invulgares**.

Tal implicará, como é óbvio, materiais especiais, novas tecnologias de ensino, equipamentos computacionais e facilidades diversificadas, bem como vários tipos de serviços e de apoio diferenciado, pois só numa gestão sistémica e sinérgica destes recursos, se pode pôr em prática o objectivo principal da integração de estudantes portadores de deficiência no ensino superior, ou seja, **optimizar o seu**

do lugar, algumas sugestões de intervenção.

2. Caracterização da deficiência auditiva

2.1 Necessidades Invulgares

Sair da “prisão do silêncio”, não captar sons da natureza, nem sentir a música e tentar produzir palavras que nunca se ouviam, é no mínimo, uma experiência humana invulgar.

A Deficiência Auditiva é uma grande barreira ao desenvolvimento normal dum criança, ela constitui uma desvantagem séria para o desenvolvimento da linguagem, falada ou escrita, e um bloqueio complexo ao desenvolvimento cognitivo. Ninguém duvida que uma limitação na compreensão auditiva da linguagem compromete a escolaridade e a sociabilização de qualquer criança ou jovem deficiente auditivo.

Segundo os números do Departamento de Educação dos Estados Unidos, os estudantes portadores de Deficiência Auditiva representam cerca de 0.13 % da população escolar entre os 6 e os 17 anos de idade (HALLAHAN & KAUFMAN 1994). De acordo com a OMS, a prevalência da mesma, situa-se na

“...para além de ser necessário compreender profundamente as condições da sua excepcionalidade humana, deve proporcionar um conjunto multifacetado e multivariado de processos de instrução e de avaliação, e em paralelo, promover a satisfação máxima das suas necessidades invulgares.”

recursos humanos.

Como qualquer outro nível de ensino, o ensino superior para se abrir a estudantes portadores de deficiência (visual, auditiva, motora ou outra), para além de ser necessário compreender profundamente as condições da sua **excepcionalidade humana**, deve proporcionar um conjunto multifacetado e multivariado de processos de instru-

potencial de adaptabilidade e de aprendizibilidade (FONSECA, 1998).

Visto que o objectivo deste artigo, é caracterizar no contexto acima desenhado, o estudante do ensino superior portador de Deficiência Auditiva, vejamos em termos sumários, em primeiro lugar, alguns dados de caracterização das suas necessidades invulgares, e em segun-

0.6 % (FONSECA 1997). Perante estes números, ao equacionar-se a integração de tais estudantes no ensino superior, ela será certamente de baixa incidência.

2.2 Mitos e factos da deficiência auditiva

Muitos mitos e incompreensões sobre pessoas com DA têm sido apontados ao longo dos tempos, dos quais apenas queremos, em termos de caracterização psicoeducacional, situar os seguintes:

1 Por hábito muitas pessoas, assumem que a Deficiência Auditiva não é tão severa como a Deficiência Visual, quando ela levanta mais problemas de ajustamento e de adaptação, mesmo que seja impossível predizer as consequências exactas duma deficiência no funcionamento global duma pessoa. No caso da Deficiência Auditiva a capacidade de compreender e falar, de sentir e exprimir emoções, de pensar e resolver problemas está significativamente comprometida. Qualquer privação sensorial implica alterações no processos do desenvolvimento e da aprendizagem, a audição, assim como os outros sentidos, participa na mediação cérebro-corpo-ecossistemas, quer intra quer extrassomática. Por meio dela, podemos perceber e compreender o meio envolvente. Como exteroceptor

privilegiado e subsistema de alerta, a audição capta informação pluridireccional, contínua, sequencial, ininterrupta e temporal, daí a sua função relevante no surgimento do sistema da linguagem. A Deficiência Auditiva, por estas características, levanta mais problemas de ajustamento devido às disfunções linguísticas a ela inerentes;

2 É um falso conceito pensar, que a **sociabilização de indi-**

“A cultura própria dos portadores de Deficiência Auditiva, deve ser encorajada, por ser natural, em vez de reforçar apenas uma integração numa comunidade ouvinte e falante. A integração excessiva, cortando laços de identidade e de interacção com uma minoria específica, pode fazer emergir problemas de desenvolvimento emocional e social;”

víduos portadores de Deficiência Auditiva não é adequada se fôr exclusivamente dependente da sua comunidade cultural específica. A cultura própria dos portadores de Deficiência Auditiva, deve ser encorajada, por ser natural, em vez de reforçar apenas uma integração numa comunidade ouvinte e falante. A integração excessiva, cortando laços de identidade e de interacção com uma minoria específica, pode fazer emergir problemas de desenvolvimento emocional e social;

3 Tradicionalmente, pensa-se que os portadores de Deficiên-

cia Auditiva para compreenderem o que lhes está a ser dito, apenas se concentram numa **leitura labial** (lipreading), quando efectivamente integram também expressões faciais,

posturais e proxémicas, movimentos maxilo-linguais, quinemas complexos, gestos e contactos corporais, miradas, signos visuais, mensagens não verbais e emocionais, etc., ou seja, uma **leitura da fala** (*speech-reading*). A linguagem gestual, a leitura labial e a comunicação não verbal donde elas emanam, não são meros gestos fragmentados, nem simples ou concretas modalidades de comunicação, pelo contrário, a **comunicação total** das pessoas portadoras de Deficiência Auditiva, é um sistema complexo e abstracto, cuja a aprendizagem demorada exige um grande grau

de integração e de diferenciação informacional e neurosensorial;

4 É um mito pensar-se que os portadores de Deficiência Auditiva, devem, sem excepção, ser integrados em classes regulares. Efectivamente, alguns representantes de portadores de Deficiência Auditiva, opinam que **as classes regulares não são apropriadas para estudantes com tais características**, pois não oferecem recursos específicos para satisfazer às suas necessidades;

5 É errado equacionar que é uma **desvantagem** para a criança portadora de Deficiência Auditiva, **ter pais também deficientes auditivos**. De facto, com base em investigações efectuadas, ter pais também deficientes auditivos, pode constituir uma vantagem no rendimento escolar e na adaptação social. Os pais que souberem comunicar por meio de linguagem gestual com os seus filhos deficientes auditivos, representam uma vantagem para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem.

A Deficiência Auditiva pode ter por um lado, efeitos complexos e profundos nalguns aspectos do comportamento, e em contrapartida, efeitos nulos ou ténues noutros. A maioria das pessoas, se fosse forçada a escolher entre a Deficiência Visual e a Deficiência Auditiva, escolheria a segunda condição, porque a primeira apela imaginariamente à escuridão, às trevas e à imobilidade, ao contrário, a Deficiência Auditiva permite desfrutar das belezas visuais da na-

“É um mito pensar-se que os portadores de Deficiência Auditiva, devem, sem excepção, ser integrados em classes regulares. Efectivamente, alguns representantes de portadores de Deficiência Auditiva, opinam que as classes regulares não são apropriadas para estudantes com tais características...”

tureza e da sua exploração activa e dinâmica. Porém, numa sociedade simbólica e cognitiva, orientada essencialmente para a linguagem, uma pessoa portadora de Deficiência Auditiva encontra-se *à priori* numa condição de maior desvantagem.

2.3 Alguns aspectos de caracterização psicoeducacional

Não sendo possível desenhar uma caracterização psicoedu-

cacional muito detalhada da Deficiência Auditiva, pois não é o propósito deste artigo de sensibilização, tentaremos apenas esboçar alguns aspectos do seu perfil.

Em primeiro lugar, queremos destacar que em termos filogenéticos, o Sistema Auditivo serve de sentido de protecção e de vigilância quer em mamíferos, quer em primatas, não sendo de estranhar a sua funcionalidade intra-uterina na espécie humana (MELO, 1987). Por se encontrar espalhado por vários substratos neurológicos, desde o tronco cerebral (núcleos coliculares, olivares, lemniscas,

geniculados e coliculares) ao córtex (circunvolução de Heschl na área 1^a auditiva), o Sistema Auditivo adquire ao longo da evolução (FONSECA, 1989) do ser humano uma expansão cerebral notável, permitindo-lhe reconhecer, interpretar, armazenar, processar, associar e diferenciar sons com significação.

A sua integridade sistémica e funcional é essencial para a recepção, captação, integração, compreensão, elaboração e ex-

“A Deficiência Auditiva afecta a compreensão da linguagem (input) e a produção da fala (output) que é usada pela maioria das pessoas que vivem numa sociedade ‘auditiva’, por esse facto, os indivíduos portadores daquela deficiência estão em nítida desvantagem.”

pressão da linguagem, sem a qual não é possível a comunicação verbal com os outros indivíduos.

Os multicomponentes do Sistema Auditivo compreendem vários níveis funcionais de integração: 1) detecção; 2) atenção e focagem; 3) discriminação e distinção de características do som: frequência, intensidade e seqüencialização; 4) identificação pretérita inerente à associação com o significado; 5) compreensão por combinação e integração; 6) retenção de curto e longo termo; 7) rechamada e recuperação para a elaboração e expressão da fala. Com tais mecanismos, que transformam a vibração como sinal acústico, num sinal auditivo que é transmitido e integrado no córtex auditivo, depois de passar por um sinal mecânico (transdução pelos ossículos), por um sinal hidráulico (transdução do fluido do ouvido interno), por um sinal químico (conversão pelos órgãos de

Corti), e por um sinal eléctrico (transdução do nervo coclear ao VIII nervo craniano), a audição como telereceptor, permite a transformação da sensação em percepção, esta em imagem, depois esta em simbolização, e finalmente, em conceptualização, isto é, o seu nível mais elevado de integração psíquica.

Em termos esquemáticos é toda esta arquitectura, ou parte dela, que está comprometida na Deficiência Auditiva e que consubstancia os seus diversos subtipos (FONSECA 1998b). Assim a **Deficiência Auditiva de Condução** é caracterizada pela disfunção da transdução do sinal mecânico dos ossículos do ouvido médio, enquanto a **Deficiência Auditiva Neurosensorial**, ilustra a disfunção coclear da transdução do sinal hidráulico em sinal eléctrico que se opera no ouvido interno. Ambas as condições se podem detectar com a aplicação dum teste de audição que mede a perda de audição em decibéis

(intensidade) e em Hertz (frequência), sendo classificada em: ligeira (15-45 dB), moderada (45-70 dB), severa (70-90 dB) e profunda (> 90 dB). Por último, a **Deficiência Auditiva Central**, retrata a disfunção subcortical do processo integrativo, impedindo a resposta auditiva evocada de evoluir ao longo do tronco cerebral e que transforme a sensação auditiva em percepção auditiva. Para detectar este subtipo, é necessário recorrer à audiometria comportamental e à impedancimetria (MELO, 1978)

A **Deficiência Auditiva afecta a compreensão da linguagem (input) e a produção da fala (output)** que é usada pela maioria das pessoas que vivem numa sociedade “auditiva”, por esse facto, os indivíduos portadores daquela deficiência estão em nítida desvantagem.

Não é de estranhar portanto, que cerca de 23% de estudantes portadores desta deficiência tenham uma fala ininteligível, 22% tenham uma fala pouco inteligível e só 10% tenham uma fala dita socialmente inteligível (WOLK & SCHILDROTH, 1986). Noutro estudo dos mesmos autores, 75 % de crianças com surdez profunda tinham uma fala ininteligível, enquanto só 14 % de crianças com surdez severa tinham o mesmo tipo de discurso.

A **fala ininteligível está indubitavelmente associada à perda de audição**, e é maior nas crianças que nascem surdas do que nas que adquirem a surdez depois de aprenderem a fa-

emergência da linguagem, para além da interacção fundamental com a linguagem adulta ser inadequada, sem modelos imitativos e com fraca mediatização (VYGOTSKY 1962, FONSECA, 1995).

Sabemos que muitos componentes interagem na ontogénese da linguagem das crianças surdas, e conseqüentemente no seu **desenvolvimento cognitivo**, apesar de ser hoje impossível, negar-lhes o acesso a uma lin-

“Com uma intervenção cognitiva enriquecida, a linguagem gestual que é uma linguagem verdadeira na sua essência, pode substituir a linguagem falada e ser compensada e expandida com a linguagem escrita.”

lar, exactamente porque não dispõem da reintegração dos sons que produzem, nem da integração e interacção da linguagem adulta falada à sua volta. Interessante focar que as crianças surdas evocam lalações, palrações e entoações similares, embora de diferente qualidade, às das crianças ouvintes, mas depressa perdem tais condutas por falta de reforço intra e interpessoal (STOEL-GAMMON & OTOMO, 1986).

Ao contrário das crianças normais, as crianças surdas não associam as sensações tácteis e quinestésicas com as auditivas, quando movem as suas mandíbulas, os seus lábios, a sua boca, a sua língua, a sua laringe e a sua faringe, e este processo multimodal é crucial para a

guagem e a uma gramática. Ser deficiente auditivo, já não é sinónimo de não possuir uma linguagem, pois a complexidade da linguagem gestual pode assumir todas as condições cognitivas da linguagem falada. (CONRAD 1979)

Com uma intervenção cognitiva enriquecida, a linguagem gestual que é uma linguagem verdadeira na sua essência, pode substituir a linguagem falada e ser compensada e expandida com a linguagem escrita. Trata-se dum processo ontogénico diferente, mas não necessariamente deficiente, pois vários estudos revelam capacidades intelectuais em indivíduos portadores de Deficiência Auditiva, desde que se adoptem mais testes de performance (ditos não

verbais), do que verbais, e desde que tais instrumentos sejam administrados com linguagem gestual. A utilização de programas de treino cognitivo do tipo do Programa de Enriquecimento Instrumental (FEUERSTEIN 1980) revelam ganhos significativos no raciocínio lógico, nas competências verbais e simbólicas e nas habilidades visuo-espaciais, sugerindo que a modificabilidade cognitiva é possível em estudantes portadores de deficiência auditiva (FONSECA 1995). A recomendação do treino cognitivo nestes casos, deveria constituir uma componente curricular fundamental da sua educação, quer secundária quer pós-secundária (FONSECA 1998a).

O desenvolvimento cognitivo de indivíduos portadores de Deficiência Auditiva, pode aproximar-se perfeitamente do rendimento intelectual normal, na medida em que os seus défices linguísticos óbvios, não são directamente equivalentes a disfunções cognitivas (MYKLEBUST 1954, 1969). A literatura da especialidade cai por vezes em paternalismos e em estereótipos sociais ou na inexactidão metodológica de caracterizar o seu perfil cognitivo como: concreto, egocêntrico, sem interiorização ou introspecção, com raciocínio restrito, distractil, desplanificado e com uma captação episódica da realidade. Com programas que ensinem a pensar e a processar informação de forma mais eficaz, que enriqueçam os processos metacogni-

tivos da leitura e da escrita, os indivíduos portadores de Deficiência Auditiva podem atingir rendimentos académicos médios e mesmo superiores.

Para além dos aspectos linguísticos e cognitivos do perfil psicoeducacional dos indivíduos portadores de Deficiência Auditiva, o seu **ajustamento social** merece atenção nesta resumida caracterização (BALLANTYNE 1977, FONSECA 1998b). Como é sabido, o desenvolvimento da sua personalidade e o seu desenvolvimento social, dependem muito da comunicação com os outros indivíduos, daí a importância da sua integração escolar ou social, onde a prevalência da Deficiência Auditiva é baixa. Tais indivíduos sentem-se emocionalmente mais seguros se tiverem outros indivíduos para comunicar, o que torna necessária a sua integração em "**comunidades surdas**" ("deaf culture"), pois só dentro de meios com possibilidades de comunicação total eles podem desenvolver-se emocionalmente e socialmente, superando o seu isolamento e a sua reduzida interacção social.

A necessidade de interacções sociais dos indivíduos portadores de Deficiência Auditiva, iniciadas no seio da sua família (micro e meso-sistema), o que pressupõe que os pais ouvintes possam comunicar gestualmente, e posteriormente ampli-

"Erradamente se tem pensado que os indivíduos portadores de Deficiência Auditiva, por não comunicarem com os indivíduos ouvintes, revelem sinais sociopatológicos, quando o que precisam é que estes se comuniquem mais com eles, o que coloca a necessidade de mais gente aprender a linguagem gestual como uma segunda língua."

ada noutros ecossistemas (exo e macro-sistemas como por exemplo: a escola, o centro de lazer, o local de trabalho, etc., segundo BROFENBRENNER 1979) devem favorecer a sua integração na sociedade ouvinte em geral, mas também, na sua **cultura surda específica**, com códigos de comportamento próprios que devem ser fomentados desde cedo.

Erradamente se tem pensado que os indivíduos portadores de Deficiência Auditiva, por não comunicarem com os indivíduos ouvintes, revelem **sinais sociopatológicos**, quando o que precisam é que estes se comuniquem mais com eles, o que coloca a necessidade de mais gente aprender a linguagem gestual como uma segunda língua (CRUICKSHANK 1971).

É infundada a atribuição de perturbações emocionais de impulsividade, irritabilidade, desobediência, agressividade, imaturidade, irresponsabilidade, ou de outros estigmas mais des-

viantes como: esquizofrenia, paranoia, neurose, depressão, etc., com base em testes que são incompreensíveis para os indivíduos portadores de Deficiência Auditiva, dado que são estandardizados em normo-ouvintes, o que em si coloca um dilema, porque se se mudam os procedimentos dos mesmos, as normas deixam de ser válidas, se o não são, os resultados são ainda menos fidedignos (MYKLEBUST 1954, 1969 FONSECA 1998b).

Para muitos investigadores, os deficientes auditivos não deveriam ser considerados deficientes, tendo em atenção a sua linguagem natural, mas sim uma **minoría linguística**, o que exigiria de todo o sistema de ensino, do pré-primário ao superior, uma **educação bilingue**.

O futuro da integração de indivíduos portadores de Deficiência Auditiva mesmo que a **implantação coclear** se generalize, não pode passar ao lado da cultura surda, pois o dispositi-

vo electromagnético ainda está longe de dotar o indivíduo portador de Deficiência Auditiva de uma audição normal.

3. Intervenção na deficiência auditiva

3.1 Necessidades especiais dos indivíduos portadores de deficiência auditiva

Tendo por base o Relatório Warnock (WARNOCK 1978) e o Acto para a Educação dos Portadores de Deficiência (PL 99-457) o complexo das necessidades especiais da população alvo que estamos a tratar, embora a sua incidência tenha diminuído, deve requerer logo após a sua identificação precoce, um **apoio específico e qualificado ao nível familiar**, adoptando um conjunto coordenado e continuado de serviços domiciliários e de itinerância, integrando mesmo a formação dos pais na problemática da Deficiência Auditiva com especial enfoque na Linguagem Gestual e no Treino Auditivo, visando com a primeira a optimização da comunicação total, e no segundo a maximização da audição residual.

Na decorrência do apoio familiar, o **treino adicional de professores** deveria ser equacionado, imprimindo uma for-

mação multifacetada e integrada e não hipotecada ao debate oralismo-gestualismo, visando a manipulação de vários recursos e o domínio de múltiplas respostas para satisfazer as diferentes necessidades que caracterizam a Deficiência Auditiva.

Ajudas tecnológicas, auxiliares acústicos e computacionais, próteses concebidas pela engenharia biológica, acompanhamento psicoeducacional longitudinal, mediatização da linguagem, reforço da comunicação total, psicomotricidade, ludoterapia, apoios expressivos (*cued speech*), enriquecimento

“As mesmas condições de acesso e de experiência educacional, desde a pré-escola à Universidade, que são oferecidas aos outros estudantes, devem ser proporcionadas aos indivíduos portadores de Deficiência Auditiva, nem mais nem menos.”

cognitivo, estratégias multissensoriais de alfabetização, currículos alternativos, etc., deveriam constituir o arsenal de intervenção desde a educação pré-primária à universidade.

O **cuidado dos ecossistemas acústicos** deveria ser respeitado, evitando altas reverberações e elevados raios sinal *versus* barulho, e optimizando as condições envoltimentais ideais para potenciar a audição residual. A eventualidade da utilização de **intérpretes na**

sala de aula regular, é hoje encarado como uma das muitas estratégias para a integração escolar plena e eficaz dos indivíduos portadores de Deficiência Auditiva.

As mesmas condições de acesso e de experiência educacional, desde a pré-escola à Universidade, que são oferecidas aos outros estudantes, devem ser proporcionadas aos indivíduos portadores de Deficiência Auditiva, nem mais nem menos. Cada vez mais estudantes portadores de Deficiência Auditiva são integrados em escolas regulares, cada vez mais se constroem salas insonorizadas, cada vez mais se colocam na escola melhores recursos. Esta tendência do sistema, terá que ser

também acompanhada com uma melhor oferta de técnicos, de serviços e de equipamento.

Para além deste direito básico à educação, dever-se-á ter em atenção o fornecimento de **ajudas individuais necessárias**. Facilitar o recurso a **sistemas FM** de ampliação e de precisão antidistorciva, proporcionar vários dispositivos de **telecomunicação** (ex^o: teletexto, adaptações telefónicas, telemáquina de escrever — TTY; e-mail, suportes de leitura e escrita, etc.), cri-

“O sistema de ensino superior tradicional, não está ainda equipado para satisfazer as necessidades invulgares desta clientela restrita. O número de estudantes com tais características, contam-se pelos dedos, e o número de baichareis e de licenciados é mínimo.”

ar **modelos de conversão informacional** (ex^o: instrução assistida, livros de texto, sebnatas, documentos e exercícios práticos mais adequados aos estilos cognitivos dos estudantes, videodiscos interactivos, programas computacionais que mostrem dispositivos visuais da fala, etc.), instrução mais centrada na comunicação total, processos de avaliação não verbais, etc., deveriam estar devidamente organizados antes de promover a integração dos estudantes no ensino superior.

Os avanços tecnológicos decorrentes da investigação deverão continuar a aperfeiçoar-se, principalmente em duas áreas, nas ajudas auditivas (externas e internas) e na instrução assistida por computadores, pois prevêm-se grandes inovações nestes domínios.

3.2 Algumas sugestões práticas de intervenção

De uma forma mais pragmática, e em termos de conclusão, tendo em atenção o contexto do

ensino superior, sugerem-se as seguintes estratégias:

- relativamente ao aluno:

optimizar a recepção visual da informação com recurso a retroprojectores, a diapositivos, a videos, a gráficos, a quadros sinópticos, uso de sinais e de cores, uso de gestos, etc.; olhar de frente o professor; dispôr de informação escrita prévia; uso de sistema de ampliação (prótese com FM); etc.;

- relativamente ao processo de comunicação do professor:

Permitir a leitura labial a leitura da fala; falar devagar e claramente; potenciar a comunicação total; reforçar as explicações por gestos e mímicas diferenciando sons que são visualmente idênticos; fornecer modelos iconográficos e mapas cognitivos adequados; dominar o gestuário convencional; etc., etc.;

- relativamente aos conteúdos:

Planear o conteúdo dos temas; explicitar o vocabulário e

a linguagem técnica; fornecer léxicos e guias conteudísticos; recorrer a repetições simples e variadas; reformular conceitos; facilitar a generalização e a transferência de informação; usar fluxogramas e redes analíticas e inferenciais; etc., etc.;

- relativamente à metodologia:

Proporcionar mais situações de observação; criar mais sessões práticas; recorrer a mapeações e a esquematizações para facilitar a retenção e a recuperação da informação; etc., etc.;

- relativamente à avaliação:

Adoptar processos de avaliação contínua; utilizar mais provas práticas; recorrer a testes de resposta verdadeiro/falso ou a respostas múltiplas; dar mais tempo para a realização de avaliações; valorizar mais o conteúdo do que a forma; etc., etc.;

Em síntese, a integração de estudantes portadores de Deficiência Auditiva no ensino superior é um **subsistema de transição** do ensino pós-secundário, o que se pode considerar um sistema muito pouco inclusivo, porque raro em todo o sistema de ensino.

O sistema de ensino superior tradicional, não está ainda equipado para satisfazer as necessidades invulgares desta clientela restrita. O número de estudantes com tais características, contam-se pelos dedos, e o número de baichareis e de licenciados é mínimo.

A integração destes estudantes no ensino superior deve ser

cada vez mais alargada com novos cursos nas áreas tecnológicas, artísticas e pedagógicas. Por ser complexa e onerosa, dever-se-ia apostar mais em centros de excelência, do que pulverizar a oferta de programas por muitas universidades.

Constata-se que tem havido um significativo progresso na qualidade de ensino que é di-

rigida a estes estudantes, mas temos que ter consciência que muito há a fazer neste campo.

A tradicional preparação de estudantes portadores de Deficiência Auditiva para profissões manuais sub-qualificadas, deve dar lugar no futuro a novas oportunidades para os preparar para profissões mais simbólicas e cognitivas, isto é, torná-los

mais adaptados a um mercado de trabalho mais exigente em termos de capacitação.

Cabe portanto ao ensino superior responder a esta miríade de desafios, preparando estudantes portadores de Deficiência Auditiva para uma sociedade em mutação acelerada. À porta do século XXI as universidades devem dar o exemplo.

Referências Bibliográficas

- BALLANTYNE, J. (1977) — *Deafness*, Ed Churchill Livingstone, Edinburg.
- BROFENBRENNER, U. (1979) — *The Ecology of Human Development*, Ed. Harvard University Press, Cambridge
- CONRAD, R. (1979) — *The Deaf School Child*, Ed. Harper & Row, London
- CRUICKSHANK, W. (1971) — *Psychology of Exceptional Children and Youth*, Ed. Prentice-Hall, New Jersey
- FEUERSTEIN, R. (1980) — *Instrumental Enrichment*, Ed. University Park Press, Baltimore
- FONSECA, V. da (1998) — *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*, Ed. Notícias, Lisboa.
- FONSECA, V. da (1998) — *Deficiência Auditiva, Apontamentos de apoio ao Mestrado de Educação Especial*, Ed. CDI da FMH.
- FONSECA, V. da (1997) — *Educação Especial*, Ed. Notícias, 3ª edição, Lisboa.
- FONSECA, V. da (1995) — *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, Ed. Artes Médicas do Sul, Porto Alegre.
- FONSECA, V. da (1995) — *Improving Cognitive Skills in Deaf Students*, IJRP Meeting, Lisbon.
- FONSECA, V. da (1989) — *Desenvolvimento Humano: da filogénese à ontogénese da motricidade*, Ed. Notícias, Lisboa.
- HALLAHAN, D. & KAUFMAN, J. (1994) — *Exceptional Children: introduction to Special Education*, Ed. Allyn and Bacon, Boston.
- MELO, P. A. (1987) — *A Reabilitação de Deficientes Auditivos*, Ed. Centro Português de Audiologia, Lisboa.
- MELO, P. A. (1978) — *Audiologia*, Ed. CDI do IAACF.
- MYKLEBUST, H. (1969) — *The Psychology of Deafness*, Ed. Grune & Stratton, N. York.
- MYKLEBUST, H. (1954) — *Auditory Disorders in Children*, Ed. Grune & Stratton, N. York.
- STOEL-GAMMON, C. & OTOMO K. (1986) — *Babbling Development of Hearing Impaired and Normally Hearing Subjects*, In *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 33-41.
- VYGOTSKY, (1962) — *Thought and Language*, Ed. MIT Press, Cambridge.
- WARNOCK, J.B. (1978) — *Special Education Needs*, Relatório Her Majesty's Stationery Office, London.
- WOLK, S. & SCHILDROTH, N. (1986) — *Deaf Children and Speech Intelligibility: a national study*. In A.N. Scildroth & M. Karchmer (Eds.), *Deaf Children in America* (139-159). Ed. College-Hill Press, San Diego.