

Surdez e Voluntariado

Celeste Azulay Kelman

Psicóloga, Mestre em Educação pela UERJ
Professora da Faculdade de Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Subcoordenadora do projeto Surdez:Educação, Saúde e Trabalho, da
UERJ
Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento na
Universidade de Brasília - UnB
Bolsista do CNPq

RESUMO

Pais de crianças surdas freqüentemente só conseguem matrícula em escolas regulares da rede pública municipal, cujas professoras não estão, em geral, capacitadas a se comunicar com crianças surdas, que chegam à escola sem saber língua de sinais ou português. Esses alunos têm compreensão limitada. Surdos adultos precisam participar de programas junto às escolas, no sentido de auxiliar o sistema educacional no ensino de língua de sinais e para orientação dos pais de alunos surdos. Entretanto, o sistema público brasileiro não tem suficientes recursos financeiros para contratar número necessário de instrutores surdos. Já que estamos comemorando o Ano Internacional do Voluntariado, membros das associações de surdos devem se engajar em serviços voluntários para atender essa necessidade.

ABSTRACT

Parents of deaf children very often can only enroll their children in regular schools. Teachers don't know how to communicate with deaf children that come to school without knowing Sign Language or Portuguese. These students have low comprehension level. Deaf

adults need to participate in educational programs to teach sign language and advise hearing parents. Nevertheless, public educational system in Brazil doesn't have the financial resources to hire all instructors that are needed. In the International Volunteer Year, adult members of deaf associations are encouraged to join these educational programs.

A opção pedagógica em favor da oralização de crianças surdas, para aproximá-las o máximo possível das ouvintes, foi o principal resultado do Congresso de Milão, ocorrido no final do século XIX. Antes disso, em alguns países escandinavos, por exemplo, havia uma estreita relação do sistema escolar com associações, de surdos. Eram os próprios adultos surdos, membros destas associações que implantavam escolas especializadas para surdos ou, alternativamente, iam às escolas regulares ensinar língua de sinais

para crianças surdas (Jokinen, 1999).

O INES, fundado por D. Pedro II em 1857 para atendimento exclusivo dos surdos, é uma das poucas exceções no universo educacional brasileiro. Na esmagadora maioria dos municípios brasileiros, não há outra opção senão inserir as crianças diretamente na classes regulares.

Esta realidade tem levado os sistemas educacionais municipais a viverem um conflito: como promover a relação ensino-aprendizagem em classes regulares de forma eficaz, se a criança surda está impossibilitada de compreender o que a professora diz?

Na maioria das vezes, a professora não está capacitada para se fazer entender pela criança surda. Como resultado, o aluno não desenvolve interesse pelo que acontece em sala de aula, torna-se alheio e pouco interage com a professora, com os colegas e com o conteúdo curricular. Provavelmente comporta-se de maneira insegura, traduzindo sofrimento e insatisfação.

Do ponto de vista cognitivo, sem o veículo de uma língua para que possam ser desenvolvidos os processos mentais, seja a língua de sinais, seja a língua portuguesa, sua experiência fica reduzida à concretude dos fatos, à experiência sensorial e perceptiva. Apresenta dificuldades em estabelecer trocas efetivas com o ambiente circundante. Isto já foi amplamente analisado na literatura especializada (Behares, 1993; Kelman e Fernandes, 1998; Viader, 1999).

A constituição do sujeito se dá nas múltiplas interações com o meio socialmente e culturalmente formado. Uma criança surda tem dificuldade em formar sua identidade pela observação do modelo adulto quando os adultos que a cercam não compartilham de sua especificidade. Em uma perspectiva co-construtivista, as pessoas são ao mesmo tempo únicas enquanto indivíduos e se desenvolvem influenciadas pelos padrões homogeneizantes do grupo (Branco e Valsiner, 1997). Não querendo dicotomizar o problema, é preciso ter em mente que a criança surda desenvolverá uma individualidade pessoal mais íntegra se estiver submetida aos padrões de construção social ao interagir com a comunidade de surdos.

Como 90% dos surdos têm pais ouvintes, é recomendável que as crianças surdas tenham a experiência de

conviver socialmente em ambientes fora do núcleo familiar, onde atuam adultos surdos. No entanto, o atendimento dessa necessidade impõe uma obrigação adicional para os pais ouvintes, frequentemente não cumprida. Como consequência, na maioria dos casos a criança surda não consegue encontrar outras crianças e adultos surdos como ela. Por esta razão, possui dificuldades em formar sua identidade (Perlin, 1998). Num caso extremo, relatado por Laborit (1994), uma criança surda acreditava que morreria ainda na infância, já que nunca tinha visto um adulto como ela.

Na nossa compreensão, o ser humano se relaciona com o ambiente através de códigos culturais. Maturação e ambiente, indivíduo e sociedade, interagem um com o outro mediados pela cultura, que exerce papel fundamental no desenvolvimento. Entendemos cultura como um sistema aberto que se desenvolve em relação com o processo de internalização da pessoa. Não deve ser vista pelos seus resulta-

“Na maioria das vezes, a professora não está capacitada para se fazer entender pela criança surda. Como resultado, o aluno não desenvolve interesse pelo que acontece em sala de aula, torna-se alheio e pouco interage com a professora, com os colegas, e com o conteúdo curricular.”

dos, os produtos culturais, como peças de artesanato, danças ou vestimentas. Cultura é mais do que ter piadas diferentes porque se é surdo. É um conjunto de sistemas ou códigos conceituais, instituições sociais e uma miríade de formas de comportamento (Cole, 1992) que acontecem nas interações e emergem de contextos sociais onde a pessoa participa ativamente: cultura é transmitida e é transformada na atividade do sujeito, no seu comportamento e na sua cognição.

Devido à ausência de audição e diferença lingüística, muitos comportamentos da pessoa surda são diferentes dos ouvintes e, em torno destas peculiaridades, produzem uma cultura própria.

Pais ouvintes de crianças surdas com frequência acham que é inútil o aprendizado de língua de sinais. Entretanto, elas são criadas em ambientes ricos, em interações sociais culturalmente mediadas pelas palavras faladas. Na hora do banho, das refeições ou na hora de ir para a cama, os pais procedem

“... o aluno surdo carece de um modelo adulto para se constituir enquanto sujeito surdo, já que está inserido histórica e culturalmente em um grupo social de ouvintes.”

como se a criança pudesse ouvir, falando com ela. Nestas circunstâncias, a criança chega a desenvolver gestos espontâneos, um tipo de código restrito ou língua de sinais doméstica para se comunicar com pais e irmãos ouvintes. Apesar disso, uma menina de três anos chegou a nós sem nenhuma habilidade para estabelecer contato visual exatamente porque as trocas sociais tradicionais não despertam o seu interesse, já que não ouve a palavra que os familiares ouvintes lhe dirigem. E os gestos espontâneos implicam em limitação radical sobre as possibilidades de expressar as suas experiências cotidianas: raivas, novidades, surpresas, etc.

É comum a criança surda chegar à escola sem conhecer nenhuma língua e sem a habilidade visual necessária. Certamente enfrentará dificuldades na aprendizagem. Tem-se como crença que, quando a criança aprende a língua de sinais, ela “se acomoda” e não apren-

de a língua portuguesa. No nosso entender, é exatamente o oposto: terá chances maiores de desenvolver interesse, uma vez que o processo mais trabalhoso está em compreender que pessoas, objetos, fatos, sentimentos “têm um nome” - a palavra. Construir um sistema de significados que possibilite a narrativa, sem ser necessário estar próximo ao objeto e apontar para ele, expande o universo da comunicação humana. O fundamental é potencializar esta descoberta. Quando se adquire uma língua, o aprendizado de outra será mais fácil, porque já está internalizada a compreensão das propriedades estruturais da construção da narrativa. Estamos nos referindo à língua portuguesa em suas formas escrita e lida. O bilingüismo torna-se imperioso. A criança que transita bem pelas duas línguas certamente terá facili-

dades de integração social e alcançará resultados escolares mais elevados, condição necessária para melhor inserção na sociedade de forma geral. Para que haja emissão da fala, entretanto, são necessários outros recursos, externos à criança, que não cabe detalhar neste artigo.

Até agora três idéias básicas foram dadas. Em primeiro lugar, a criança surda brasileira, na maioria das vezes, só tem a opção da escola regular. Em segundo lugar, o aluno surdo carece de um modelo adulto para se constituir enquanto sujeito surdo, já que está inserido histórica e culturalmente em um grupo social de ouvintes. Em terceiro lugar, ela estará melhor preparada para se desenvolver, inclusive na compreensão do português, se dominar a língua de sinais. Isto posto, como agir?

Proponho que se organize um programa de participação de adultos surdos no sistema público de ensino, com o objetivo de ensinar a língua de sinais para os alunos surdos e de disseminar conceitos básicos para alunos ouvintes. O objetivo é capacitar o aluno surdo e estreitar interações comunicativas entre ouvintes e surdos, trazendo os seguintes benefícios.

a) a compreensão, por todos, de que

“... que se organize um programa de participação de adultos surdos no sistema público de ensino, com o objetivo de ensinar a língua de sinais para os alunos surdos e de disseminar conceitos básicos para alunos ouvintes.”

existe uma forma do aluno surdo se comunicar, tanto na transmissão de suas experiências, anseios, alegrias, quanto no entendimento da narração do outro;

- b) o desenvolvimento de processos cognitivos pelo aluno surdo, levando-o à formação do pensamento abstrato;
- c) formação de uma identidade psicossocio-cultural para o aluno surdo, com o sentimento de pertencimento a dois grupos: o dos ouvintes e o dos surdos, representado pelo adulto surdo que frequenta sua sala de aula;

d) valorização do aluno surdo aos olhos de seus colegas.

Há que se reconhecer que não haveriam recursos suficientes para pagar o custo do programa, se todos os adultos surdos atuassem apenas por remuneração. Quando muito, seria possível formar alguns poucos pólos regionais, especializados no ensino da língua de sinais para as crianças surdas, ou eventualmente como segunda língua para crianças ouvintes.

Para atingir o pretendido, é preciso que o programa tenha um forte apoio de voluntários. Trata-se de tema apropriado quando se comemora o Ano In-

ternacional do Voluntariado. Temos que encontrar formas de motivar adultos surdos a colaborar para que crianças das novas gerações possam se inserir no mundo e desenvolver suas potencialidades, com menos dificuldades do que eles mesmos devem ter enfrentado quando crianças. Atuar nas escolas públicas onde hajam alunos surdos, ensinando que existe uma língua de sinais, dar palestras para os pais (com a participação de intérprete), orientando-os a conhecerem melhor a dinâmica peculiar de seu filho, são certamente atitudes de grande relevância social.

Referências Bibliográficas

BEHARES, L. (1993). Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial* n° 4, pp. 20-52. Universidade Federal de Santa Maria.

BRANCO, A.U. e VALSINER, J. (1997) Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 1, pp. 35-64.

COLE, M. (1992) Culture in development. Em: M.H.Bornstein e M.E.Lamb (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook*. Hillsdale, N.J.:

Lawrence Earlbaum Associates, pp. 731-788.

JOKINEN, M. (1999). Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre, Mediação, vol.1, pp.105-124.

KELMAN, C.A. (1999). Inclusão da Criança Surda na Classe Regular: algumas considerações. *Anais do Primeiro Encontro Estadual de Educação Especial*. Rio de Janeiro, MEC/SEESP, pp. 61-64.

KELMAN, C.A. e FERNANDES, E. (1998). Surdez e Inclusão. *Anais do III Congresso Iberoamericano de Educação Especial*. Brasília,

MEC/SEESP, vol. 03, pp.31 - 35.

LABORIT, E. (1994) *O Voo da Gaiivota*. São Paulo, Ed. Best Seller, Círculo do Livro.

PERLIN, G. (1998) Identidades Surdas e Inclusão. *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*. Rio de Janeiro, MEC/INES, pp.112-123.

VIADER, M. del P.F. (1999). Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los sordos en España. *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre, Mediação, vol.1, pp.189 -212.