

# ESPACO

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

Nº 10

DEZ / 98

*Reflexões sobre a prática*  
**O conhecimento construído  
com as mãos**

*Espaço Aberto*  
**Intérprete de Língua de Sinais:  
considerações preliminares**

*Debate*

**Fonoaudiologia,  
linguagem  
e surdez**



**MEC**

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Fundado em 1857







**2** *Editorial*  
**Fonoaudiologia, Língua e Surdez**

**3** *Espaço Aberto*  
**Intérprete de Língua de Sinais: considerações preliminares**

Cleidi Lovatto Pires e Maria Alzira Nobre

**9**  
**A experiência de aprender com surdos**  
Leila Dupret

**15**  
**Currículo & Emancipação: pesquisa de reformulação curricular do ensino de surdos – INES**  
Monique Franco

**24**  
**A identificação da deficiência auditiva: em busca do diagnóstico preciso**  
Mônica Claire

**30** *Debate*  
**A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem**  
Cristina Broglio F. de Lacerda

**41**  
**Língua de Sinais e Fonoaudiologia**  
Ana Claudia B. Lodi e Kathryn M. P. Harrison

**47**  
**A proposta bilíngüe de educação do Surdo**  
Lorena Kozlowski

**54**  
**Uma prática fonoaudiológica dentro de uma perspectiva bilíngüe**  
Patricia de F. Camões Alves e Lylia Maria Pereira Bertholo

**63** *Atualidades em Educação*  
**Notas sobre o ensino de Ciências Naturais**  
Prof. Vinicius Italo Signorelli

**68** *Entrevista*  
**Telecurso 2000 – Edições Legendadas**  
Ger. de Implementação e Educação da Fundação Roberto Marinho

**70** *Reflexões sobre a Prática*  
**O conhecimento construído com as mãos**  
Marieuza Endrissi e Tânia dos Santos Alvarez da Silva

**74**  
**A Fonoaudiologia numa proposta bilíngüe**  
Ednéa Maria Pimenta, Maria Inês Barbosa Ramos e Regina Célia A. Soares

**76** *Visitando o acervo do INES*  
**Reprodução de documentos históricos pertencentes à biblioteca do INES**

**81** *Produção Acadêmica*  
**Dissertações e teses produzidas na área da surdez**

**82**  
**Apresentação de resumos de dissertações e teses**

**83**  
**Resenhas**

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

**Comissão de Publicação:**  
Rua das Laranjeiras, 232  
3º andar CEP 22240-001  
Rio de Janeiro/RJ Brasil  
Fax: (021) 285-7284  
e-mail: ddhct1@ines.org.br

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

E73 Espaço: informativo técnico-científico do INES.  
- nº 10 (julho-dezembro 1998)  
- Rio de Janeiro: INES, 1998.

v.  
Semestral

ISSN 0103.7668

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

CDD-371.92  
CDU-376.33

94-0100





## *Fonoaudiologia, linguagem e surdez*

Dando continuidade às discussões apresentadas na Espaço 9, acerca dos processos de aquisição da linguagem por pessoas surdas, oferecemos ao leitor, neste número, algumas das reflexões mais atuais sobre esses processos no campo da fonoaudiologia.

Assim como o ensino de português, os estudos e a(s) prática(s) fonoaudiológica(s), no que diz respeito aos surdos, têm se tornado, nas duas últimas décadas, um espaço de permanente desafio profissional.

Constatados o estatuto lingüístico das línguas de sinais e o papel primordial destas línguas no desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, os métodos e procedimentos pedagógicos e clínicos voltados para estes indivíduos passam necessariamente por uma profunda transformação, com novos paradigmas e novas abordagens de atuação.

A proposta da seção Debate deste número é a de apresentar uma síntese das discussões mais recentes instauradas na interlocução entre fonoaudiologia, linguagem e surdez.

## **ESPAÇO**

GOVERNO DO BRASIL  
PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
Fernando Henrique Cardoso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E DO ESPORTO  
Paulo Renato Souza

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Marilene Ribeiro dos Santos

DIRETORA DO INSTITUTO NACIONAL  
DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
Leni de Sá Duarte Barboza

VICE-DIRETORA DO INES  
Marilda Pereira de Oliveira

DEPARTAMENTO DE  
DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
Wilma Favorito

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

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

PRODUÇÃO GRÁFICA  
I Grafici

TIRAGEM  
5.000 exemplares

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO  
Carmen Sílvia Nora Dias Quintieri  
Marcia Regina Gomes  
Maria Inês Batista Barbosa Ramos  
Vera Regina Loureiro  
Wilma Favorito

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



INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
DE SURDOS

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



## Intérprete de Língua de Sinais: Considerações Preliminares

**"(...) muitas vezes é necessário um mediador que auxilie o surdo na aquisição de informações sobre a cultura e o universo ouvinte e, sem dúvida, o intérprete é fundamental nessa interação."**

As questões relacionadas à pessoa surda são bastante complexas e têm suscitado muitas discussões em torno de metodologias de ensino, da integração na comunidade ouvinte, das

línguas a aprender/ensinar, entre outras, que são enfocadas pela comunidade solidária<sup>1</sup> nos meios escolares e

também através dos artigos que permeiam o cotidiano acadêmico.

Dentre essas destaca-se o bilingüismo, abordagem atual ao ensino do sujeito surdo, que preconiza a língua de sinais como primeira língua a ser adquirida pela criança surda, possibilitando-lhe desenvolvimento pleno, tal como acontece com crianças ouvintes. Neste sentido, SÁNCHEZ (1993:32) afirma que: "A vantagem do uso da língua de

*sinais é que só ela é capaz de desenvolver o centro cerebral da linguagem nos surdos, o que significa dar [aos surdos] reais possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional*".

Esse olhar atento à língua de sinais tornou-a alvo de inúmeras pesquisas científicas, o que tem resultado na sua aceitação como língua natural dos surdos. Bellugi, Poizner e Klima (1987) apud SKLIAR (1994:3-4), em suas pesquisas, comprovaram que lesões no hemisfério cerebral esquerdo provocam em pessoas surdas uma afasia para a língua de sinais; e lesões no hemisfério direito produzem desordens viso-espaciais, mas não lingüísticas. Assim, na organização neural humana, a especialização hemisférica tanto se dá para línguas auditivo-orais como viso-espaciais.

Pesquisas lingüísticas levaram ao consenso de que a língua de sinais não é pantomima e não se resume a alguns sinais icônicos. Ao contrário,

Cleidi Lovatto Pires

Especialista. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria-RS

Maria Alzira Nobre

Ph.D. Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria-RS

<sup>1</sup> Segundo Massone e Johnson apud SKLIAR (1995, p.8), ouvintes envolvidos ideologicamente com a comunidade de surdos, ou seja, filhos ouvintes de pais surdos e especialistas ouvintes.



possui estrutura própria, transmite sentimentos, emoções, valores e permite à pessoa surda acesso ao pensamento abstrato. Conforme SKLIAR (1991:18),

*Utteriores análisis han aclarado como funciona esta lengua: cómo los sutiles cambios que se producen en la configuración manual, en la orientación de la palma de la mano, en el lugar y en el movimiento en el espacio crean variaciones en el vocabulário y en la sintaxis. Estos estudios permiten entender ahora, sin prejuicios, cómo esta lengua es utilizada para la conversa-*

bretudo algumas questões pertinentes aos estudos que envolvem a língua de sinais, a surdez e a comunidade ouvinte, como o papel do intérprete, pois muitas vezes é necessário um mediador que auxilie o surdo na aquisição de informações sobre a cultura e o universo ouvinte e, sem dúvida, o intérprete é fundamental nessa interação.

A função do intérprete é geralmente relacionada com a do tradutor. Entende-se por tradução a passagem de um texto escrito de uma língua para outra; quando o texto for oral, diz-se que há interpretação. Esta é parte intrínseca da tradução, ou seja, a interpretação é um tipo de tradução. Mas há nessas atividades diferenças fundamentais. No seu trabalho, o tradutor dispõe de tempo para compreender

***"(...) ao intérprete cabe ouvir, entender, assimilar, reproduzir; ele necessita também memória, concentração, raciocínio rápido."***

*ção cotidiana, para los argumentos intelectuales, la ironia, la poesia etc..*

É preciso atentar ao fato de que a pessoa surda geralmente convive com duas línguas em seu cotidiano, ou seja, mantém com seus pares surdos comunicação através da Língua Brasileira de Sinais (LBS) e utiliza a língua portuguesa oral ou escrita em muitas situações, no convívio com ouvintes. Esse fato realça so-

o texto a ser traduzido, utilizando, se for necessário, estratégias como glossários, notas de rodapé, comentários, etc., na produção dos textos de chegada (textos traduzidos). Enquanto que ao intérprete cabe ouvir, entender, assimilar, reproduzir; ele necessita também memória, concentração, raciocínio rápido.

RÓNAI (1987:57) argumenta que

**A atividade do intérprete implica forçosamente**

improvisação, limitação de tempo, rapidez de ritmo, exigências excepcionais de memória, espera de reação imediata. Enquanto isso, o tradutor opera (pelo menos teoricamente) sem limitações no tempo e no espaço e sem espera de reação imediata, sob exigências de memória mínimas.

Sobre essas particularidades, AUBERT (1993:16) coloca que

**Na interpretação simultânea, a comunicação primeira e sua respectiva tradução são quase co-ocorrentes (na média, o intérprete encontra-se três palavras atrás da fala original). Assim, o processo tradutório tem de ser efetuado não apenas sem uma visão completa de tudo, mas até da estrutura sintático-semântica de cada enunciado da emissão original, ocasionando, como é de se esperar, alguma hesitação, improvisação e recriação.**

Por isso, é importante que o intérprete de língua de sinais conheça previamente o texto da língua-fonte, com a finalidade de realizar um trabalho o mais fiel possível.

Mas há outros aspectos que devem ser considerados e que tornam os textos de partida, textos a serem traduzidos, mais ou menos traduzíveis. Vejamos alguns deles.

### **1 Aspecto sócio-cultural.**

Tratando das questões específicas da interpretação em língua de sinais, BRITO (1993) observa que existe uma diferença sensível entre conhecer o mundo através da língua inglesa ou da língua



portuguesa. Essa afirmação tem a ver com a célebre hipótese de WHORF (1973), segundo a qual a língua condiciona a maneira como o falante interpreta o mundo à sua volta. Assim também conhecer o mundo através de um código lingüístico não-verbal deve ser diferente de como um usuário de uma língua oral vê esse mesmo mundo. MOUNIN (1975:51) complementa que «a língua é a expressão da forma sob a qual o indivíduo vê o mundo e o carrega no interior de si mesmo».

A diferença essencial entre as línguas orais e sinalizadas é que a língua oral é uma língua onde o canal receptor de informações é o ouvido e o canal de emissão é a fala (língua auditivo-verbal); enquanto que a língua de sinais tem como canal de recepção a visão e como emissor as mãos, a expressão facial e o corpo (língua viso-gestual).

A particularidade relevante, portanto, consiste em canais de recepção e produção diferentes, que individualizam as respectivas culturas; estas percebem o mundo de maneira diferente, têm valores e características próprias de interpretar o cotidiano. Assim, o intérprete precisa conviver e conhecer as especificidades da comunidade surda, sua história, seus costumes, a fim de relacionar as semelhanças ou diferenças da língua/cultura de partida (língua portuguesa) com a língua/cultura de chegada (LBS). O intérprete de língua de sinais, como qualquer outro, necessita atentar também para os chamados idiomatismos culturais, os quais não podem ser decodificados literalmente justamente por serem culturais, ou seja, são usados somente



em determinada cultura.

Para melhor entendimento, segue um exemplo utilizado nos países de língua inglesa. Quando se deseja demonstrar que algo ou alguém é visto com especial afeição, se diz que «He/She is the apple of my eyes». Se se fosse traduzir literalmente para o português, «Ele/Ela é a maçã dos meus olhos», essa expressão não faria sentido. No Brasil, para transmitir o mesmo significado, diz-se que «Ele/Ela é a menina dos meus olhos». Nesta situação, o intérprete deverá, sem dúvida, conhecer a cultura da língua de chegada (no caso, a cultura brasileira), para adequar sua tradução.

Nesse contato bilíngüe do intérprete (com a língua fonte e com a língua meta), portanto, é importante que ele dirija um olhar especial à língua de sinais, no sentido de respeitar as particularidades cul-

turais construídas a partir dela, a história social de seus usuários, suas condutas, costumes e crenças.

Conforme o argumento de CHERRY (1966:122),

**Uma língua determinada não [é] inventada nem estabelecida arbitrariamente em certo momento no tempo, por via de autoridade, como um sistema de codificação de fichário, mas [acompanha] a história da comunidade, mudando conforme [mudam] as condições sociais.**

## 2 Aspectos ideológicos.

Bordenave cita exemplos que mostram a relação intrínseca entre linguagem e ideologia.

Para Volochinov apud BORDENAVE (1988, p. 20-1), «a linguagem é a materialidade específica da ideo-



**"(...) exigir do intérprete uma adesão completa ao estatuto da fidelidade seria desacreditá-lo, desconsiderá-lo enquanto sujeito no seu processo de vida e no desenvolvimento de sua «plena realização» profissional."**

logia. Além da materialização da ideologia, a linguagem atua como sua transmissora e perpetuadora. Ela confirma os sistemas de crença que legitimam as instituições de poder.

Na ordem do discurso, Foucault apud BORDENAVE (1988, p. 20-1) «mostra como não se pode separar o conhecimento lingüístico do ideológico e como, através de vários mecanismos, o discurso é disciplinado. É o princípio do proibido. Não se pode falar de tudo. Não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. Não se pode falar de tudo para qualquer pessoa». Diz também que o sentido do discurso se origina em outros discursos previamente existentes, que lhe fornecem matéria-prima.

Nesse sentido, há questões a serem consideradas em relação à subjetividade do intérprete, através da qual se filtra sua ideologia, pois muitas pessoas consideram que a interpretação deve ser fiel. Poder-se-ia falar em fidelidade se as línguas apresentassem estruturas muito semelhantes, precisando somente transpor palavras de uma língua para outra. Mas, como afirma RÓNAI (1987:21), «*não há línguas assim, nem mesmo entre idiomas cognatos.*»

A atividade de traduzir não

é mecânica. Não basta o intérprete ser bilíngüe e conhecer as duas línguas muito bem e, simplesmente, transferir

significados de um texto fonte para um texto meta, pois as informações fazem parte de um contexto e esse contexto tem repercussão de maneira diferente para o autor, para o tradutor e também para o receptor da mensagem. Essa contextualização passa através da palavra escrita (tradutor) e através da palavra falada (intérprete).

CHERRY (1966:33) argumenta que

**A sugestão de que as palavras sejam símbolos de coisas, ações, qualidades, relações, etc., constitui uma simplificação ingênua e grosseira. As palavras [...] são resvaladiças. O pleno significado de uma palavra só aparece quando ela está colocada no seu contexto, e o contexto pode desempenhar uma função extremamente sutil [...] O significado dependerá de quem ouve e de quem fala, de toda experiência lingüística de ambos, do conhecimento que tenham um do outro e da situação inteira.**

A polêmica sobre a (in)fidelidade também está presente no cotidiano do intérprete de língua de sinais, quando mediador entre o saber e o in-

divíduo surdo. São raros os momentos nos quais o intérprete é percebido enquanto sujeito, com suas experiências de mundo, com sua subjetividade e, portanto, com sua carga ideológica. No entanto, é nesse momento de inter-relação das mais diferentes culturas, numa situação singular de interpretação, que se fundem a visão de mundo do intérprete, da pessoa surda que o percebe, com a visão de mundo do emissor.

Para alguns autores, exigir do intérprete uma adesão completa ao estatuto da fidelidade seria desacreditá-lo, desconsiderá-lo enquanto sujeito no seu processo de vida e no desenvolvimento de sua «plena realização» profissional. Conforme AUBERT (1993:84),

**[...] as exigências — lingüísticas, culturais, sociais, comunicativas, subjetivas — colocadas à tradução são frequentemente conflitantes, contraditórias. Diante de tal situação, a visão do tradutor como sujeito a uma multiplicidade de servidões implicaria como que seu «esquartejamento», sua aniquilação e, no limite, a impossibilidade de satisfazer de maneira integral a qualquer uma das múlti-**



plas exigências postas ao ato tradutório. A anulação de sua presença, o requisito do «apagamento», constitui, portanto, caminho certo e pré-determinado para (pré) julgar o tradutor como intrinsecamente incompetente e seu trabalho como inevitavelmente inadequado.

Há que dissolver idéias rígidas nesse sentido e aceitar que o intérprete tenha um espaço. Essa tendência desmitifica a função mediadora do intérprete, enquanto considerado como mero instrumento de ligação entre duas realidades. Apagá-lo é impedi-lo de ser sujeito, é conformismo em detrimento de sua atuação profissional. Ao contrário, o intérprete deve ser revigorado, como coloca TORAINE (1994:219-220):

O mundo moderno é, ao contrário, cada vez mais ocupado pela referência a um Sujeito que está libertado, isto é, que coloca como princípio do bem o controle que o indivíduo exerce sobre suas ações e sua situação e que lhe permite conceber e sentir seus comportamentos como componentes de sua história pessoal de vida, conceber a si mesmo como ator. O Sujeito é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator.

Sob esta visão, torna-se praticamente impossível ao intér-

prete anular-se, como se sua cosmovisão fosse passível de exclusão no momento do ato interpretativo, pois um mesmo objeto percebido por diferentes culturas nunca terá a mesma definição.

Essa dimensão simbólica atribuída ao intérprete de língua de sinais está associada às exigências que lhe são feitas em relação ao ato interpretativo. Mas há outras para considerar, como o descaso à oficialização de língua de sinais, tornando o intérprete um cidadão enfraquecido frente às possibilidades do exercício profissional com remuneração justa; também o difícil acesso a estudos específicos na área. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) é a única entidade que ofere-

**“Necessitamos de uma legislação que resguarde a verdadeira dimensão que o intérprete possui frente à participação da pessoa surda no meio educacional.”**

ce estudos e formação de intérpretes de língua de sinais no país, o que reforça a complexidade dos fatores circundantes à vida do intérprete. Apesar disso, percebe-se que cresce gradualmente a valorização tanto do intérprete como da língua de sinais, principalmente pela comunidade solidária. Contudo, ainda há muito para se construir nesta área de estudos, na tentativa

de eliminar as seqüelas de um século de submissão sofridas pelas pessoas surdas, herança do oralismo.

Nas palavras de SKLIAR (1997:244),

**[...] não existe outra área na educação que mostre, em si mesma, tanta intollerância na reconstrução de seu passado, tanta incompreensão na percepção de sua atualidade e tantas divergências na perspectiva de sua vida futura.**

Essas divergências são reflexo da falta de uma legislação que assegure às pessoas surdas um espaço educacional congruente com as particularidades de sua diferença

lingüística, e um espaço também para o intérprete de língua de sinais, que garanta a mediação entre o saber e a criança surda.

Necessitamos de uma legislação que resguarde a verdadeira dimensão que o intérprete possui frente à participação da pessoa surda no meio educacional. Assim, o resgate da autenticidade, da autonomia, do vir-a-ser da pessoa surda, numa direção de possibilidades, auto-conceito e desenvolvimento emocional saudáveis, passa pela compreensão de mensagens



da língua fonte, nas mais variadas situações, especialmente no contexto escolar, sem a repetição dos erros passados (e presentes), quando a pessoa surda era (e ainda é) isolada em sala de aula através do rótulo de deficiente ou «integrado».

Tornou-se imprescindível garantir aos surdos um espaço nas decisões referentes a sua educação, o que contribuirá substancialmente no sentido de melhorar sua qualidade de vida, conforme recomendações do XI Congresso Mundial de Surdos em Tóquio, 1991, em que os surdos reivindicaram a língua de sinais para o processo de sua educação escolar. Também em Mérida, onde ocorreu o III Congresso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos, em 1996, a comunidade surda posicionou-se no sentido de ser a língua de sinais a sua primeira língua.

A partir desse novo espaço conquistado pelos surdos, passa a ser essencial a perspectiva de o intérprete integrar o cenário cotidiano da pessoa surda, através de bases legais constituídas por vontade política e da criação e manutenção de cursos para formação de intérprete.

Parece crucial, também, avançar estudos sobre essa temática, aprofundando conhecimentos com o intuito de expandir com urgência a educação das pessoas surdas, apresentando possibilidades de virem a ser, enquanto indivíduos, não mais objeto de deliberações da comunidade ouvinte, mas sujeitos de suas próprias decisões, no que concerne sua educação e sua vida.

## Referências Bibliográficas

AUBERT, Francis H. *As (In) Fidelidades da Tradução*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1993.

BORDENAVE, Maria Candida. Tradução: Encontro de Linguagens e Ideologias. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (11); 19-25, jan./jun., 1988.

BRITO, Lucinda. *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CHERRY, Colin. *A Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix, 1968.

MOUNIN, G. *Os Problemas Teóricos da Tradução*. São Paulo: Cultrix, 1975.

RÓNAI, Paulo. *A Tradução Vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

(-) *Escola de Tradutores*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Nova Petrópolis, 1987.

SÁNCHEZ, Carlos. Vida para os Surdos. *Revista Nova Escola*. São Paulo. Abril, nº69, 1993.

SKLIAR, C., MASSONI, M., VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. In: *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid, 1995, vol.69-70, p. 85-100.

SKLIAR, Carlos. A Reestruturação Curricular e as Políticas Educacionais para as Diferenças: o Caso dos Surdos. In: SILVA, Heron; AZEVEDO, José; SANTOS, Edmilson (Organizadores). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Ed. SMED, 1997. 366 p., p. 242-281.

(-) *Cognición, Lenguaje y Sordera*. Conferencia presentada en el Encuentro Nacional de Profesionales de La Audición y el Lenguaje. Neuquen, 1991.

(-) *La Lengua de Señas y el Cerebro de los Sordos*. *Revista APINEP*, año 1, n.2, p.3-4, 1994.

TAGNIN, Stella. *A Tradução dos Idiomatismos Culturais*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. (11): 43-52, jan./jun., 1988.

TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

UMBACH, Rosani. *O que Dizem os Teóricos sobre Tradução?* *Revista de Pós-Graduação em Letras* (Edição especial) Centro de Artes e Letras, UFSM (no prelo).





## A experiência de aprender com surdos

### Introdução

Quando comecei a pesquisa Estimulação de Potencial e Desenvolvimento do Adolescente no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tinha uma apreensão de como seria me comunicar com pessoas que não falavam. Além disso, algumas inquietações promovidas por leituras de idéias preconcebidas que consideravam estes *deficientes auditivos* como portadores de *deficits* intelectuais, caracterizados por autores, obviamente, pautados no modelo audiológico/audiométrico cuja preocupação está voltada ao ouvido que não funciona. Estes dois desafios passaram a ser os instigadores da

minha estada com estas pessoas desconhecidas para mim.

Apesar de nunca ter tido contato com uma população de surdos antes, a noção de *erro* trazida em minha tese de Doutorado não me permitia compartilhar das informações contidas na literatura disponível. Assim, despojada de concepções fonoaudiológicas, médicas ou mesmo cognitivas, entrei no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) com o intuito de aprender como me comunicar com os adolescentes surdos através deles mesmos, participando de seu cotidiano escolar.

### O Erro-informação

Desde épocas remotas discute-se sobre a sabedoria dos homens, no sentido do que ela tem de certo ou errado. É esta dicotomia que tem pau-

tado novas descobertas e mesmo o abandono de várias visões de mundo que, consideradas como erradas, são deixadas de lado até caírem no esquecimento.

No entanto, o que se pode notar é que o conceito de certo ou errado está intimamente ligado a uma ideologia reinante, em um determinado período da história humana, no qual os interesses daqueles que detêm o poder devem prevalecer, seja em relação aos usos, aos costumes, aos hábitos, à moral ou mesmo ao desenvolvimento e práticas da ciência. Na opinião de Althusser (1974), a ideologia impregna todas as atividades do homem: atos e gestos. Deste modo, ela é indiscernível de sua experiência vivida e é possível percebê-la

Leila Dupret

Doutora em Psicologia,  
Professora da Universidade  
Estácio de Sá



como a *argamassa que liga os tijolos de uma construção*, permeando toda a sua estrutura.

Então, existem erros que implicam sanções, outros que apenas precisam ser ultrapassados, porém em ambos os casos é exigido a correção como forma de eliminar a contradição instalada. Mas existe ainda um tipo de erro que escapa a esta necessidade corretiva: é o *erro-informação ou erro não-ordinário*<sup>1</sup>.

Em função de como é entendido o erro, a reação e a atitude que se tem frente à sua ocorrência, podem ter rumos diferentes que implicam em conseqüências pertinentes. A reação do impacto com o erro tido como inadmissível, por exemplo, pode acarretar uma punição. Esta é usada como meio de demonstrar que o fato não deve acontecer. Ou ainda, mesmo não havendo punição, são criados aparatos que agem de forma a evitar que ele ocorra: uma técnica para controlá-lo. Em suma é o impedimento do *desvio*.

Há porém a vertente que, embora admita a ocorrência do erro, o vê como uma contradição a ser superada. Ultrapassar a contradição significa analisar o erro voltado ao que seria considerado certo. Aprender com ele, entretanto mantendo sua qualidade de oposto ao acerto. Em síntese, transpor o obstáculo vencendo o *desafio*.

O que pretendo apontar com a noção de *erro não — ordinário* é que ele excede os limites das concepções citadas anteriormente, mas não as invalida. Ao contrário, se apresenta como mais um modo de ver e tratar o *fenômeno-erro*, de forma diferente das categorias *desvio e desafio*. Sua condição de ser utilizado como *informação* e compreendido como mais um dado, lhe confere o *status* de algo proveitoso, com a possibilidade de ser absorvido, pois possui valor constitutivo. Assim, não é mais classificado como mera falha

**“...a noção de erro-informação permite vislumbrar outros caminhos para abordar o fenômeno-erro, tal como pode ser o caso da surdez.”**

e não necessita ser corrigido, o que proporciona uma total *transformação* de seu sentido.

É exatamente seu caráter transformacional que o desobriga de ser corrigido. Isto porque, embora tenha ocorrido um *erro*, ele pode ser utilizado como uma fonte que desencadeia outras maneiras de pensar sobre o fato. Deste modo, a noção de *erro-informação* permite vislumbrar outros caminhos para abordar o *fenômeno-erro*, tal como pode ser o caso da surdez.

A obrigatoriedade da correção do erro, como única premissa básica, impõe padrões de respostas na direção de sempre atender às expectativas esperadas ou previstas,

o que impede a manifestação da criatividade, não estimula potencialidades e se torna mera repetição do que já está definido como sendo certo.

Em contrapartida, se não há tal obrigação implícita já existe uma mudança na maneira de ver o *erro*, um outro ponto de vista surge como referência para lidar com ele. Nesta perspectiva, também o *tabu do erro* como algo proibido, gerador de sentimentos de culpa, derrota, incompetência, incapacidade, insegurança e afins, é naturalmente quebrado.

Obviamente, esta noção de erro está vinculada a uma outra postura ideológica, filosófica e epistemológica (na falta de uma palavra mais adequada). O que significa rever metodologias de trabalho, critérios de avaliação, referências de diagnósticos e classificações do desenvolvimento humano.

## Consciência e inquietações

Tendo como ponto de partida o desenvolvimento, se torna necessário abordar dois aspectos extremamente relevantes: o sujeito e a educação. No que tange ao sujeito, compreendê-lo como uma

<sup>1</sup>A concepção de ordinário está voltada ao que é comum a todos, logo o termo não-ordinário diz respeito ao que não é comum.



*rede interativa* cujas conexões estão completamente em integração, me faz perceber que não há possibilidade de priorizar qualquer de seus constituintes como determinante. É o que Vygotsky pretende trazer para discussão com sua proposta sobre *pedagogia*.

Em outras palavras, o que é neuro-fisio-biológico, sócio-histórico-cultural-político-econômico, consciente-inconsciente existe na constituição do ser humano como uma *tela* entrelaçada e de interferências mútuas. Em sentido metafórico um exemplo culinário ilustra com certa facilidade esta noção de sujeito. Se eu pego laranja, banana, maçã e mamão, e disponho estas frutas descascadas e cortadas em uma vasilha eu tenho uma salada de frutas; e, ainda que que o conjunto apresente uma configuração própria (a salada) e um sabor peculiar (o da combinação), se eu não gosto de mamão, posso separá-lo e não comê-lo. Mas se eu, ao invés de usar o recipiente anterior, coloco-as juntas no liquidificador e ligo, o que surge é uma vitamina, onde não poderei excluir o mamão porque estará completamente conectado às outras frutas. É este *sujeito vita-*

*mínico* que está sendo minha referência.

Obviamente, este ponto de vista possibilita enxergar o que é específico a cada sujeito e a concepção do que é comum em todos: serem únicos. Entender a coexistência do que é particular e universal a um só tempo é o desafio da complexidade, conforme nos coloca Morin.

No que diz respeito à educação, é importante salientar sua interferência no desenvolvimento, mas pretendo des-

**“No que tange ao sujeito, compreendê-lo como uma rede interativa cujas conexões estão completamente em integração, me faz perceber que não há possibilidade de priorizar qualquer de seus constituintes como determinante.”**

taçar o papel da escola como protagonista do drama cuja trama se dá num contexto em que o cenário é a dura realidade social estigmatizante.

... o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é melhor, quem é pior.

As palavras de Foucault apontam nitidamente para uma das principais questões que tem estado presente nas Instituições Educativas: classificar pessoas a partir de um

modelo preestabelecido como padrão para o *funcionamento escolar*. Obviamente, este nivelamento possui o sentido metafórico de *passar a régua de pedreiro* no cimento que se pretende deixar completamente liso, sem qualquer indício de irregularidade. Ainda na perspectiva foucaultiana, despersonalizar, não reconhecer identidades, não permitir a execução do direito de ir e vir do pensamento de um sujeito e de todos por extensão, reprimir a liberdade de expressão e ação: impedir a experiência que move o contato com o saber.

No caso específico dos estudantes surdos com os quais tive contato, esta situação se agrava porque, ideologicamente, são entendidos *a priori* como portadores de problema de aprendizagem. Ou seja, o fato de não ouvir já caracteriza uma impossibilidade de ter acesso a informações e determina um diagnóstico nada promissor. É claro que não estou negando o fato real do sujeito não ouvir, mas se isto é um *falha*, esta não é um *erro* que deve ser corrigido e sim entendido como uma *informação*. Ademais, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, definido por Vygotsky (1988), permite visualizar o horizonte de potencialidades a serem estimuladas em todo e qualquer sujeito, sem limite de idade e / ou local, seja pelos recursos



**"No que diz respeito à educação, é importante salientar sua interferência no desenvolvimento, mas pretendo destacar o papel da escola como protagonista do drama cuja trama se dá num contexto em que o cenário é a dura realidade social estigmatizante."**

disponíveis na cultura, seja por outros sujeitos que constituem o grupo social.

Além disso, logo nas primeiras conversas, fiquei perplexa de ver a consciência dos surdos em serem discriminados socialmente e a dor que acompanhava esta percepção. Aqui cabe ressaltar que não estou me compadecendo, mas tentando mostrar como o meio social interfere na busca do que é saudável ou na construção de doenças que poderiam não existir. Isto é, sofrer a discriminação por ser surdo, é não ter a chance de manifestar o direito de exprimir qualidades, por conta de um impedimento ideologicamente aceito como princípio.

A própria sociedade não oferece nenhum tipo de programa mais global que leve o surdo ao aproveitamento de suas potencialidades na vida cotidiana. Com isto, de forma implícita, encontra-se sua marginalização. Esta falta de credibilidade em suas capacidades se reflete na inclusão do surdo no mercado de trabalho. Ainda que lhe sejam oferecidas oportunidades de engajamento, estas estão vinculadas a exercer mecanicamente determinadas funções, nas quais o treinamento pode servir de respaldo para a execução correta. Em outras pa-

lavras, não há o reconhecimento de suas condições de pensar e contribuir construtivamente.

Os estudantes surdos demonstraram com total franqueza ter conhecimento desta situação e além disso, de estarem fartos da pretensão de ouvintes falarem sobre o universo-surdo sem a experiência de sê-lo. Em resumo, falar pelo outro sem permitir que o outro fale de si mesmo.

## Um olhar diferente

Os pais de surdos, muitas vezes se mostram inconformados com tal situação, pois se sentem fracassados em sua obra. Mostram-se culpados e, ao mesmo tempo, derrotados por causa do seu próprio erro. Porém, no fundo, eles não são os errados, pois afinal são *normais*, mas os filhos, estes sim, são o sinônimo do que não está certo, do que não é normal. Assim, estas pessoas passam a ser a carga pesada que tem de ser levada enquanto durar.

Entretanto, é no fluxo desta dinâmica, da relação entre pais e filhos que se estabelecem os requisitos primários para o desenvolvimento de uma pessoa. Esta é a principal base para qualquer edificação consistente, de fato.

Deste modo, o surdo como qualquer pessoa, sofre influência direta do julgamento que está sendo feito sobre alguma coisa que tenha realizado. Daí a importância do incentivo dos pais aos produtos e progressos de seu filho.

É também neste período inicial que a criança vai tendo contato com o mundo através da comunicação de seus pais, ou adultos próximos, sobre o que significam objetos, pessoas, enfim tudo que nos envolve. Isto não tem nenhuma novidade para quem ouve, mas para quem não escuta torna-se um enigma a ser desvendado. É sob este ângulo que pretendo abordar a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), apontar sua relevância e justificar a necessidade de sua utilização.

A questão se mostra de modo simples para mim: se a linguagem é uma característica tipicamente humana e me dá acesso à cultura, ela não pode ser entendida apenas como uma expressão oral verbalizada, pois existem outras vias de comunicação para se entrar em contato com estas informações, tais como gestualidades acompanhadas de expressões corporais. Neste sentido, a Língua de Sinais oferece condições para que o sujeito não fique privado de informações e desta feita, utilize tal recurso com instrumento para a construção de seu próprio pensamento, e assim, se desenvolva.

Entretanto, cabe colocar que compreender com tranquilidade a existência deste lugar ocupado pela Língua de Sinais, significa não priorizar a expressão oral como determinante ou como padrão. Enfim, trata-se da descristalização de idéias que estão estabelecidas ao longo da história. Além disso, desvendar



uma situação concreta em que Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa são coisas distintas, com peculiaridades e que não podem ser convertidas uma na outra por um processo mecânico de equiparação. Ou seja, são aprendizados diferentes, pois que dizem respeito a estruturas específicas de pensar sobre como falar o que se pretende dizer.

Em outras palavras, o simples fato de admitir a Língua de Sinais nas escolas, por exemplo, não significa ter entendido o que ela representa para o surdo. É preciso que se tenha uma outra maneira de compreender o que é ser surdo, para entrar em contato com sua representação social sobre a Língua de Sinais.

### Guetos, não!

A privação de ouvir faz com que os surdos não tenham acesso a língua portuguesa, logo não tem referências na vida diária que funcione como veículo para aprendê-la. Diferente do ouvinte que possui este recurso desde que nasce. Assim, uma criança ouvinte pequena, por exemplo, pode se comunicar porque embora ainda não tenha o conhecimento formalizado da língua, ela se apresenta construída no discurso. Tal não acontece com o surdo, pois não tendo acesso ao discurso que é falado, fica desprovido

desta ferramenta. Ora, isto não quer dizer que ele não seja capaz de se comunicar, mas apenas precisa de outros recursos para fazê-lo. Se estes não lhe estão disponíveis, ou se não for possível lançar mão de outra língua, que não a portuguesa, ele se apresentará em desvantagem. Assim, é importante pontuar que a dificuldade do surdo em aprender está vinculada ao excasso acesso à informação e não a uma debilidade mental.

Isto posto, posso trazer à baila a política pública de in-

***“O fato de o surdo ter um déficit sensorial, não possuir percepção auditiva ou tê-la minimamente não é o suficiente para lhe conferir o diagnóstico de incapaz.”***

clusão do surdo a classes regulares de ensino. Que incluir o surdo em escolas de ensino regular significa oferecer a possibilidade do contato com ouvintes em seu cotidiano e igual oportunidade de acesso a informações, e que tal atitude é louvável, não se discute, claro.

Além disso, que tal perspectiva, pautada na justa concepção de que todos têm os mesmos direitos e que este é o sentido da educação democrática com vistas à cidadania, também seria perfeita se a ideologia que estivesse permeando-a tivesse como visão de surdez algo que não se assemelhasse a um déficit, comprometido com um mau funcionamento.

Ademais, a política pública

de inclusão deve vir acompanhada da consciência profissional do que é lidar com diferenças. Isto garante um trabalho qualitativamente reconhecido, porque os estudantes são vistos tanto como um grupo-classe, quanto como sujeitos individualizados.

Existe ainda um outro cuidado que é fundamental que seja tomado, pois se não for pode acarretar em corroboração com idéias preconcebidas, reforçando-as. Este diz respeito a *incluir e excluir* significando a mesma coisa, isto é, quando estar no grupo serve como comprovação de que apresento condições inferiores a outras pessoas que o constituem.

Sem dúvida, a condição moral a qual estabelece que somos todos iguais perante a lei, não deve prevalecer sobre a questão ética de que somos diferentes frente a nós mesmos. É esta diferença que marca nossa individualidade e singularidade, ao mesmo tempo que se coloca como algo generalizável a todos. É ela que me permite entender o surdo como diferente do ouvinte pelo fato de não poder escutar, mas não porque suas capacidades estão previamente limitadas. Muito pior, então, aqueles que podem ouvir e nada escutam, porque estão presos apenas ao que eles próprios falam. O fato do surdo ter um déficit sensorial, não



possuir percepção auditiva ou tê-la minimamente não é o suficiente para lhe conferir o diagnóstico de incapaz.

Do mesmo modo, recolher o surdo a ambientes exclusivamente de surdos pode acarretar no enclausuramento o qual é formador de verdadeiros guetos. A contrapartida veiculada pela política pública de inclusão só está sendo possível porque as escolas especiais têm, inconscientemente, servido a este fim. Assumindo o papel protetor e/ou paternalista de oferecer um local para os surdos se sentirem melhor, acaba por considerá-los injustiçados, na condição de *pobres-coitados* que precisam deste ato caridoso. Neste sentido, um prédio pode ser instrumento para a manutenção do isolamento, confinando o surdo ao uso de um único espaço.

Ao contrário, a escola especial deve se mostrar como o lugar para o aprofundamento de estudos e fomentador de pesquisa sobre a população com a qual trabalha, como o local onde ocorre o surgimento de alternativas e propostas de vanguarda; o que naturalmente inclui o surdo socialmente porque não o

exclui do contexto mais amplo do qual pertence. Desta maneira, seu objetivo se traduz em mostrar como o espaço social é construído pela valorização pessoal.

Incluir então só se faz necessário quando existe a exclusão, ainda que velada.

A partir de tudo que expressei anteriormente, gostaria de trazer para a discussão algumas de minhas inquietações, são elas:

A questão que se coloca quanto à importância da língua de sinais para os surdos está na condição de se comunicar com o mundo circundante, de entrar em contato com um modo de falar que não é o expresso através da manifestação oral verbalizada, mas que permite seu ingresso na cultura da qual faz parte e favorece o seu desenvolvimento.

A questão que se coloca frente a política pública da inclusão refere-se a ideologia que permeia a educação no

que tange a ter meios de confirmar, ainda mais, seus diagnósticos de deficiência para os surdos.

Creio que é hora de escutar o que o surdo tem a dizer!

## Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Sobre el concepto de ideología*. In: *Polémica sobre marxismo y humanismo*. México: Siglo XXI, 1974.

DUPRET, L. *Errar é humano: viabilidade do erro-informação ou erro não-ordinário*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Cadernos da PUC — Série Letras e Artes. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1973.

SKLIAR, C. *Sobre o currículo na educação de surdos*. *Revista Espaço: Informativo Técnico Científico do INES*, no 8. Rio de Janeiro, ago / dez. 1997.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

VYGOTSKY, L. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

**“...a escola especial deve se mostrar como o lugar para o aprofundamento de estudos e fomentador de pesquisa sobre a população com a qual trabalha, como o local onde ocorre o surgimento de alternativas e propostas de vanguarda.”**



# Currículo & Emancipação:

## *Pesquisa de Reformulação Curricular do Ensino de Surdos – INES*

As recentes reformas promovidas na área educacional pelo atual governo trouxe à tona inúmeras questões que têm afetado diretamente o ensino dos ditos *portadores de necessidades educativas especiais*, e para nós, especialmente, o ensino de surdos.

A pesquisa de Reformulação Curricular do Ensino de Surdos que trazemos aqui, insere-se nesse amplo cenário de mudança cujos os principais elementos iremos comentar de forma sintetizada.

Segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LEI 9394/96), as crianças "*com necessidades educativas especiais*" devem ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pela es-

cola regular de modo à promover a integração.

Também a proposta encaminhada pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais vem afetar diretamente à educação dos *portadores de necessidades educativas especiais* a partir da incorporação do tema da Pluralidade Cultural. Os chamados PCNs, oriundos de uma concepção curricular sugerida pelo Banco Mundial e pela UNESCO como estratégia educacional para a América Latina, vêm suscitando intenso debate na área. Em 1995, em um relatório sobre políticas educacionais intitulado *Prioridades e Estratégias para Educação*, o Banco Mundial estabeleceu orientações básicas aos governos dos "países em desenvolvimento" para os quais empresta dinheiro, entre as quais a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação para a Pluralidade Cultural.

O contexto internacional que justifica a origem e a presença de um discurso da Pluralidade Cultural está asso-

ciado a diversos fenômenos de violência, conflitos étnicos e religiosos, evidências cotidianas de racismo e múltiplos preconceitos, que afloraram com maior intensidade após o término do chamado período da Guerra Fria. No caso brasileiro, a questão mais crucial está relacionada à exclusão social. Em ambos os casos, a educação é vista, como um poderoso instrumento para que se favoreçam ações de forma a desenvolver o sentimento de tolerância e aceitação entre os indivíduos e, enfim, uma educação para a paz.

Segundo LOPES (1997), é nesse sentido que o discurso em defesa do Pluralismo vem fazendo parte dos documentos das agências da ONU e sendo incluídos nas atuais políticas de currículos nacionais em diversos países. (p:31)

A partir de um pressuposto pluricultural, procura-se passar para educadoras e educadores, bem como para a opinião pública, a idéia de que a escola está aberta para atender a todos. Que o convívio social com as diferenças, levará à formação de indivíduos mais tolerantes e atentos à diversidade seja ela, cultural, social ou mesmo, no caso dos indivíduos com necessidades educativas especiais, de cognição.

Adota-se, sobretudo, o discurso de que todos são iguais, ou melhor, todos são especiais, todos merecem atenção e ensino diferenciado.

Monique Franco

*Professora de História e Pesquisadora do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*



SOUZA & GÓES ( 1998) ressaltam que

parece ser consensual o anseio de ver integrados aqueles que têm ficado à margem do processo de formação escolar e, mais geralmente, do acesso efetivo aos bens culturais. Esse é o caso das pessoas cujos os corpos ou mentes não funcionam segundo os anseios das sociedades ocidentais que, em geral, tendem a caracterizar o *ser* a partir do quanto possa produzir ou *ter*. Apesar de algumas divergências sobre como possa ser interpretada a *integração* dessas pessoas, nota-se, nos discursos hoje predominantes, uma tentativa de reduzir o complexo processo de *integração social* à experiência educacional entendida como mera contiguidade física dos "diferentes" com aqueles ditos "normais" (como se normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma realidade monolítica). (p:01)

Evidenciam-se, assim, grandes mudanças e expectativas em torno da escola e seu papel tanto que vêm ocupando o horário nobre da mídia com *slogans* do tipo — **Acorda Brasil: tá na hora da escola e Escola para todos.**

Uma ampla campanha publicitária desenvolvida pelo governo durante todo o ano de 1997 exemplifica o movimento e o insere no que vários autores denominam de

*multiculturalismo conservador*<sup>1</sup>. Trazia a imagem de uma sala de aula "multicultural e inclusiva". Protagonizada pela cantora Daniela Mercury, como professora, alunas e alunos, crianças de carne e osso, representam através da cor ou de traços físicos, tais como cabelo ou feições, a ampla miscigenação do povo brasileiro. Desta forma, a criança mulata, a negra, a oriental, a loira, estava representada na sala de aula multicultural. Também os portadores de necessidades especiais encontravam-se representados mas de maneira bastante peculiar: nas últimas fileiras da suposta sala, bonecos e não crianças, representavam, cegos, surdos e paralíticos. Tamanho foi o mal estar causado por esta campanha, que a propaganda foi retirada do ar, mas deixou um lastro de preocupação e questionamento: sobre quais bases assenta-se a proposta multicultural e inclusiva do governo?

A situação citada é emblemática para demonstrar como estão arraigados os preconceitos e estereótipos. Não bastam apenas determinações governamentais para criar um ambiente educativo preparado para a pluralidade cultural.

SACRISTAN (1997) pontua bem a forma como o discurso favorável à pluralidade cultural, entre diversos outros temas associados às lutas progressistas, têm sido apropriados e despolitizados pelas for-

ças conservadoras. Segundo ele, o discurso da educação multicultural "... parte da cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educativo." (p:91)

Segundo MC LAREN (1997), essa seria a tendência de uma política de assimilação em que se naturalizam relações de poder e privilégio como se realmente vivêssemos em uma sociedade igualitária. Para ele, "... grupos privilegiados ocultam vantagens ao defenderem o ideal de uma humanidade comum" (p:77)

O discurso da defesa da inclusão é de fácil assimilação e politicamente correto. Vem apoiado numa lógica humanista de difícil desconstrução.

Não são raras as vezes em que dizer que não se é favorável à inclusão provoca estranheza. Falar da não homogeneidade das deficiências, da busca de uma metodologia e currículo específicos, da necessidade da convivência com os pares, da formação das identidades desse grupo é nossa tarefa como educadoras e educadores de surdos. Nem sempre se é bem sucedido.

<sup>1</sup>Para um maior entendimento das análises multiculturais ver: MC LAREN (1997), CANNEN (1997)



Um ponto que, sem sombra de dúvida, constitui o cerne do debate atual, é a visão positiva da inclusão apontada por aqueles que identificam o modelo anterior, das escolas ou classes especiais, como segregador e portanto incapaz de promover uma inclusão social.

SANTOS (1998) afirma que as pesquisas em educação começam não apenas a questionar a validade de uma educação oferecida apenas em instituições "segregadas", como também buscar subsídios que comprovem sua eficácia educacional (nos sentidos da qualidade dos programas curriculares e da formação de cidadãos e suas desvantagens na relação custo/benefício). (p:18)

Na justificativa da inclusão, percebe-se o uso de palavras como qualidade, eficácia e relação custo/benefício.

Para SILVA (1995)

o projeto neoliberal envolve a construção de uma nova hegemonia. Essa construção está baseada na utilização extremamente eficaz dos dispositivos lingüísticos. Ela tem como mecanismo central a utilização de uma retórica construída em torno de termos que carregam uma carga positiva. Assim o discurso educacional neoliberal

— assim como o discurso neoliberal em geral — depende da instauração de um sistema lingüístico que gira em torno das palavras, conceitos e expressões aos quais, aparentemente, se torna muito difícil manifestar opinião ou sentimento contrário: escolha, eficiência, excelência, padrões, qualidade. (p:254)

Inclusão seria mais uma dessas palavras.

A Escola Inclusiva, nessa perspectiva, é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas "normais" seria assim, vista como elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a "convivência" com os colegas normais do que a própria

circunstâncias da vida social.

No caso dos surdos, a presença numa escola com seus pares, a convivência com surdos adultos, uma metodologia própria e um currículo orientado para as suas necessidades específicas, são fatores que poderão promover a verdadeira inclusão desses indivíduos na sociedade mais ampla.

O direito à educação especializada consta, inclusive, na Declaração de Salamanca<sup>2</sup> (1994) que declara que

as políticas educativas deverão levar em conta as diversas situações como por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, bem como ser

***"É como se para esses alunos fosse mais importante a 'convivência' com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua, aí sim, possibilidade de inserção social."***

aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua, aí sim, possibilidade de inserção social.

Fica quase impossível imaginar, face aos baixíssimos salários, a quase inexistência de uma formação continuada de professoras e professores e mesmo, às precárias condições materiais de nossas escolas, que esses alunos e alunas possam ser contemplados com uma escolarização digna e capaz de lhes conferir uma atitude autônoma diante das

assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.(p:18)

Todavia, insiste-se no modelo da Inclusão pura e simples. Como se oferecer o mes-

<sup>2</sup> Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.



**"No caso dos surdos, a presença numa escola com seus pares, a convivência com surdos adultos, uma metodologia própria e um currículo orientado para as suas necessidades específicas, são fatores que poderão promover a verdadeira inclusão desses indivíduos na sociedade mais ampla."**

mo "espaço escolar", "a mesma escola", para todas as crianças fosse o mesmo que oferecer igualdade de condições de acesso aos saberes.

Não há, portanto, um reconhecimento político das diferenças e sim uma mera aceitação da pluralidade sem que se perca de vista a norma ideal.

Pensar coletivamente um currículo para surdos nas condições atuais da realidade educacional brasileira tem sido o objetivo dessa pesquisa.

A pergunta que se coloca, com todas as interfaces já apresentadas aqui, é a de *se deve existir um currículo específico para surdo e em quais bases epistemológicas o mesmo deverá se pautar.*

Sabemos hoje que o currículo não é um programa neutro de transmissão desinteressada do conhecimento e sim que inculca visões particulares de mundo e produz identidades individuais e sociais específicas. É nesse sentido que não podemos mais falar em currículo fora dos processos históricos e sociais. Não é mais possível atribuir qualquer neutralidade na organização do conhecimento curricular que é transmitido nas instituições escolares. Evidenciam-se, cada vez mais, as questões de poder relacionadas com a seleção do conhe-

cimento escolar. Hoje temos claro, que esta seleção constitui-se num aparato homogeneizador de comportamentos, valores e habilidades, ainda que entendamos que os processos escolares de reprodução cultural e social não se efetuam sem resistências.

SILVA (1995) nos diz que *"... o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político."* (p: 01)

Incorporar esses aspectos na construção coletiva de um currículo para surdos torna-se fundamental ao considerar-se que esse grupo esteve sempre subordinado à modelos educativos pensados e estruturados por ouvintes para ouvintes imperfeitos, ou seja, modelos educacionais clínicos e restauradores.

A situação agrava-se, pois o modelo curricular atual, o mesmo da escola regular, parece exercer sobre os aprendizes surdos um efeito controlador através da incorporação do *fracasso*, da *incapacidade*, legitimando, assim, a superioridade do mundo ouvinte dominante. Alunas e alunos ficam, dessa forma, desestimulados a uma produção de conhecimento que venha lhes conferir uma atitude autônoma e positiva de sua condição.

É nesse cenário, conflituoso e ambíguo que insere-se a pesquisa que realizamos e que apontamos preliminarmente aqui alguns resultados.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos com seus 141 anos de existência, vive um momento ímpar e extremamente frutífero no que diz respeito ao fomento a pesquisas teóricas e metodologias que atendam as especificidades do ensino de surdos.

Educadoras e educadores de surdos vivem um constante questionamento de como proporcionar condições concretas de aprendizagem para aqueles, cuja história é marcada por uma trajetória de exclusão educacional e social.

A política de pesquisa, aprovada em 1996 no Instituto, nesse sentido, cumpre o papel de incluir o professorado na perspectiva do *professor reflexivo* defendida, entre outros, por MÓVA (1995) e vem abrindo espaço para que devidamente orientados, professoras e professores possam refletir sobre sua prática cotidiana, avançar criticamente e não, serem meros reprodutores de um conhecimento anteriormente visto como estático e pronto.

No entanto, a herança que



a Instituição, direta ou indiretamente, deixou para as professoras e professores atuais, tem a marca do modelo clínico, oralista<sup>3</sup> e assistencialista na Educação de Surdos. Este modelo, hegemônico por muitos anos, em síntese, pauta-se por uma atitude normalizadora. Isso quer dizer que a educação desses indivíduos esteve quase sempre centrada na perspectiva da falta da audição. Com o intuito de suprir esta falta diversas foram as formas de se entender a educação de surdos mas a que predominou foi a intenção de "ouvintinizá-lo"<sup>4</sup>, ou seja, de fazê-lo parecer o máximo possível com um ouvinte.

Por outro lado, a experiência atual na educação de surdos em diversas partes do mundo, como na Dinamarca, Suécia, Espanha, e EUA, aponta para investimentos e pesquisas que contemplem os surdos e sua escolarização em sua positividade ou seja, na possibilidade de uma realização autônoma do modelo ouvinte e sem que isso se traduza em perda qualidade e conteúdo.

No caso brasileiro, eviden-

cia-se a falta de uma metodologia que atenda as especificidades da educação de surdos e que contemple currículo e material didático próprios. Necessita-se, também, da preparação continuada de professoras e professores.

Repensar a natureza da Escola Especial de Surdos e sua orientação curricular se faz urgente.

Buscam-se estratégias para o desenvolvimento de um currículo autônomo do modelo ouvinte e que parta da experiência cotidiana de todos os envolvidos.

A proposta de pesquisa insere-se nesse movimento.

Dentre as diferentes tradições de pesquisa, o *paradigma interpretativista* com o uso do *método de investigação etnográfico* foi o escolhido.

A visão conceitual de GEERTZ (1973) encara a etnografia como uma *ciência interpretativa* em busca de significados e múltiplas possibilidades de representação do universo social.

A reformulação curricular proposta prevê, portanto, que sejam ouvidos os agentes sociais envolvidos na produção e transmissão do conhecimento escolar dos aprendizes surdos. Desta forma, a reformulação curricular está se pautando nas vivências, reflexões e expectativas dos mestres e do próprio alunado e seus familiares e os incita a participação em todo o processo. Na coleta de dados estão sendo utilizados diferentes tipos de instrumentos: questionários abertos, entre-

vistas em áudio e vídeo semi-estruturadas, observação participante e pesquisa teórica bibliográfica.

Num primeiro momento, um amplo questionário semi-estruturado foi desenvolvido e aplicado no Instituto. Procurou-se abordar temas relevantes do cotidiano escolar do professorado como o domínio da LIBRAS, sua interferência no processo de ensino aprendizagem, questões polêmicas como a necessidade ou não da oralização do surdo, o currículo e a Escola Inclusiva.

O objetivo foi o de inicialmente, buscar revelar, através da fala dos docentes um primeiro retrato do universo a ser pesquisado e incitar à todos a participação e debate.

Nos limites deste artigo, trazemos aqui, apenas, alguns resultados colhidos a partir da fala do professorado do Instituto.

Outras etapas da pesquisa, como a contribuição dos pais, do próprio alunado, assim como o universo das escolas regulares que recebem alunas e alunos surdos, ainda estão em fase de desenvolvimento.

Evidenciamos, logo no início da pesquisa que apesar da Língua de Sinais ser aceita, quase incondicionalmente no momento, sua utilização ocorre, na maioria das vezes, de forma precária por parte dos professores.

Verificamos ainda, que muitas vezes, face as dificuldades de aceitação e espaço legítimo da LIBRAS, durante um longo tempo, sua aquisição por parte das pessoas sur-

<sup>3</sup>A idéia central do oralismo é que o "deficiente auditivo" sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a "aquisição normal da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por "restituir a fala" a esse tipo de "enfermo" (SOUZA-1998:04)

<sup>4</sup>Neologismo que vem sendo empregado pelo Professor Carlos Sklar para designar a visão normalizadora acerca das pessoas surdas.



das ficou comprometida. Acrescenta-se, também, o fato da maioria das crianças serem filhos de pais ouvintes, não possuindo interação lingüística familiar que lhes dê suporte.

*"...devido suas famílias, em grande maioria, serem de ouvintes, seria muito importante que as famílias também se interessassem, pois eles teriam em casa com quem trocar. Uma língua não se aprende só na escola."*

Ressaltamos também que a discussão em torno da "oralização" e /ou utilização da LIBRAS na educação dos surdos ainda é contraditória.

Embora um número majoritário de professoras e professores tenha apontado para a premissa de que a oralização deve ser opção de cada surdo as respostas revelaram as angústias e ambigüidades geradas por essa controvérsia.

Explicita-se, através das falas, que o modelo dito "oralista" e todas as interfaces correspondentes à dominação e sujeição ao modelo ouvinte na educação dos surdos, impõem-se ainda que de forma subliminar.

A defesa da oralização do surdo aparece de diferentes formas sendo a "integração ao mundo ouvinte" uma das justificativas mais comuns.

*"...o mundo é na sua maioria de ouvintes e para viver nele a oralização é imprescindível."*

*"...a oralização, na minha opinião, dá subsídios para o entendimento da língua portuguesa em tempo mais hábil."*

Assim sendo, a língua de sinais ainda é pouco entendi-

## **"... a língua de sinais ainda é pouco entendida como elemento fundador de identidades desse grupo, sendo vista como mero instrumento que levará à aquisição da língua portuguesa."**

da como elemento fundador de identidades desse grupo, sendo vista como mero instrumento que levará a aquisição da língua portuguesa.

No entanto, diversas falas começam a apontar para uma perspectiva crítica ao modelo oralista anterior e revelam a possibilidade de mudança fundada na reflexão da experiência docente.

*"... durante muito tempo tentamos tornar nossos alunos pessoas parecidas com os ouvintes, tentamos "normalizar os surdos". O entendimento sobre a sua língua natural e toda a cultura que envolve esse grupo de pessoas nos faz reconhecer que existem diferenças e que devemos pensar no processo ensino/aprendizagem levando isto em conta, para torná-lo mais justo e eficaz."*

Acredita-se, sobretudo, na necessidade de formação de leitores, e não a mera oralização, garantindo, assim, a introjeção dos códigos lingüísticos da língua portuguesa.

*"...surdos que dominem a LIBRAS e que sejam leitores da língua portuguesa, é isso que sonhamos e acreditamos ser a melhor forma de inserir esses alunos no mundo dos ouvintes respeitando suas especificidades educacionais e a formação de suas identidades. O bilingüismo é a saída!"*

A pesquisa avança, apontando que a questão de um currículo para a Educação de Surdos não deve se limitar à aceitação da Língua de Sinais. Não é apenas a mudança na língua em que se transmite os conteúdos que vai orientar uma nova abordagem curricular. É a percepção do indivíduo surdo na sua totalidade e ao mesmo tempo, nos aspectos específicos de sua cognição.

Para SOUZA E GÓES (1998b)

quando propomos um ensino subsidiado na língua de sinais e atribuímos a ela um papel instrumental, silenciámos as lutas dos surdos por uma educação mais digna, lutas vivas na história de constituição de cada sinal...Quando tomamos a língua de sinais como instrumento apagamos deliberadamente esta história. Convertemos, ela, em língua morta, sem função qualquer para o sujeito, sem papel na construção de sua identidade. (p:26)

A questão acerca do currículo foi uma das mais polêmicas.

O currículo atual, a princípio o mesmo da escola regular, sofre, na realidade, adap-



tações por parte das professoras e professores e pelas equipes. Apresenta-se fragmentado, reduzido, criando, sobretudo, uma baixa expectativa acerca do rendimento das alunas e alunos. O currículo em ação, portanto, distancia-se do currículo formal de maneira comprometedoramente no que tange a garantia de aquisição do conhecimento escolar mínimo.

*"...só gostaria de enfatizar que o respeito à(s) diferença(s) não implica em adaptações curriculares ao que é considerado oficial. Creio que num passado não muito distante, esse respeito à diferença foi interpretado de modo tão equivocado que acabou por isolar o surdo (e também seus professores) em um gueto medíocre de pouquíssimo acesso à informação geral, à cultura e ao conhecimento."*

Por outro lado, evidencia-se a preocupação de inúmeros docentes de que o ensino especial, através de seu currículo, traduza-se em garantia da construção de indivíduos autônomos e preparados para o mundo que os cerca.

Uma educação, nos dizeres da Teoria Crítica de Paulo Freire — emancipadora.

Essa foi a tônica da maioria das falas.

*"... o currículo deve ser diferenciado sem se distanciar dos conteúdos que todos devem conhecer."*

*"... o currículo a ser adotado pelo INES deve atentar para as especificidades da pessoa surda, respeitando a cultura/subcultura produzida pela comunidade surda... isso, entretanto, não pode servir de pretexto para que lhes sejam subtraídos os elementos que constituem o patrimônio cultural mais elevado da humanidade. Também não podemos estar limitados ao papel de meros formadores/produtores de mão de obra barata."*

*"... acreditamos, sinceramente que o ensino bilíngüe possa trazer a garantia das duas línguas para os nossos alunos e proporcionar a construção de uma geração de surdos autônomos."*

Mas como proporcionar esse tipo de atendimento bilíngüe fora do INES?

Como a Escola Regular Inclusiva poderá cumprir esse papel na medida em que nem mesmo a manutenção das classes especiais está assegurada à comunidade surda?

Ficou claro, porém, que o modelo de Escola Especial, vigente até então, não corresponde às novas expectativas

na Educação de Surdos.

*"...acho que a Escola Especial é necessária no que diz respeito à construção da identidade da pessoa, entretanto o fato dela ser especial não garante a qualidade do atendimento — isso nós sabemos muito bem! Não estou dizendo com isso que as Escolas Especiais devam acabar, muito pelo contrário, acredito que elas devem ser aprimoradas no seu atendimento e se possível, ampliadas."*

*"... a Escola Especial deve ser mantida porém totalmente reestruturada na direção de um projeto que tome a diferença como ponto de partida envolvendo as principais referências atuais do debate da área da educação afim de promover, de fato, a inclusão de educadores e surdos no mundo."*

*"...a Escola Especial, tal qual a conhecemos até o momento, encontra-se extremamente afastada das inovações pedagógicas e, pior que isso, tem sido caracterizada e/ou motivada por idéias (essas sim) bem segregacionistas na medida em que lida com o surdo como objeto de tratamento clínico. Não é à toa*

***"...evidencia-se a preocupação de inúmeros docentes de que o ensino especial, através de seu currículo, traduza-se em garantia da construção de indivíduos autônomos e preparados para o mundo que os cerca."***



que os surdos continuem despertando compaixão na sociedade em geral e uma ideologia compensatória por parte dos que lidam com eles no ambiente escolar."

Nota-se, entretanto, a clareza por parte do professorado no que diz respeito a heterogeneidade de situações apresentadas. O Brasil e seu extenso território e diferentes contextos sociais é ressaltado pelo professorado que considera os aspectos positivos e negativos da Inclusão.

"... a Escola Especial deve ser mantida desde ela se responsabilize pelo atendimento aos surdos que freqüentam escolas regulares, mesmo aquelas localizadas nas áreas mais longínquas."

"...conheço a realidade de muitos surdos que estão fora da escola especializada ou surdos integrados sem nenhuma orientação ou acompanhamento...por outro lado, não há escolas especializadas para todos em todos os lugares."

"...a Escola Especial deve assumir o papel de pesquisadora pois ela melhor que ninguém lida com problemas singulares na educação."

No entanto, um número muito expressivo de professoras e professores do Instituto colocaram-se de forma muito cética no que diz respeito à Inclusão.

"...esta inclusão como querem fazer é que irá gerar a verdadeira segregação para os surdos."

"...o ensino especial na Escola Regular torna-se inviável na medida em que fal-

tam professores especializados e um atendimento mais especializado."

"...já tivemos muitos casos de alunos que foram para o ensino regular e voltaram pois não se adaptaram."

"...não sou favorável à Inclusão dessa forma. O surdo será mais um entre os tantos em sala de aula"

"...surdo não é igual a cego, que não é igual a deficiente mental, que não é igual a autista, etc."

"... torno a declarar que apesar da atual proposta do governo, nós que trabalhamos o dia-a-dia, sabemos dessa necessidade, sem querer ser resistente, porém, só colocar junto, não significa cumprir todos os objetivos de uma escola."

A análise final das falas indicam algumas questões consensuais que resumimos abaixo:

**\* Que a Instituição invista na formação docente, principalmente no que diz respeito à aquisição da LIBRAS.**

\* Que a LIBRAS seja ministrada também aos alunos surdos, contando com a participação de monitores e surdos adultos.

**\* Que a Instituição amplie seu papel no que diz respeito a assistência técnica e fomento à pesquisas.**

\* Que se invista concretamente na consolidação de um currículo bilíngüe no qual supere-se, paulatinamente, o binômio língua portuguesa X língua de sinais.

**\* Que se implemente a construção coletiva de um**

currículo voltado para a emancipação de alunas e alunos surdos, entendendo essa emancipação como a concreta possibilidade de autonomia do modelo educacional ouvinte.

\* Que se defenda uma Escola Especial pautada não na mera aceitação mas no entendimento da diferença e especificidade do processo cognitivo dos surdos.

**\* Que se problematize e acompanhe constantemente a Inclusão proposta pelo governo.**

Expusemos aqui, ainda que resumidamente, a opinião de professoras e professores que convivem com a realidade de aprendizes surdos, muitas vezes, há mais de uma década e que agora somam suas experiências e apostam na possibilidade de um ensino bilíngüe como uma via consistente de emancipação deste grupo há tanto excluído e agora ameaçado com a Inclusão.

Evidencia-se que para os entrevistados, que o domínio da língua portuguesa — entendida prioritariamente como acesso à leitura e produção escrita — é o grande desafio a ser vencido e deve ser priorizada no currículo.

Por outro lado, a questão da garantia do acesso ao conhecimento universal foi colocada de forma recorrente levando a noção de que, para este grupo, o conhecimento carrega em si um projeto de emancipação que deve ser contemplado na educação de surdos.



## Referências Bibliográficas

- BERGER, Peter I., LUCKMAN, Thomás. *A construção social da realidade* — Editora Vozes — Rio de Janeiro, 1987
- CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial* — WVA Editora — Rio de Janeiro, 1997
- CANNEN, Ana. *Formação de professores e diversidade cultural*. IN: *Magistério — Construção Cotidiana*— Candau, Vera (Org.) — Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1997
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas* — Zahar Editores — Rio de Janeiro, 1973.
- LOPES, Alice R. Cassimiro. *Pluralismo Cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito?* IN : *Revista Espaço — Informativo técnico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, nº 8, dezembro de 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Introdução à Lingüística*. Editora Gradiva, Lisboa, 1997
- MAINGUENEAU, Dominique. *Os termos chaves da análise do discurso*. Editora Gradiva, Lisboa, 1996
- MC LAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico* — Editora Cortez — São Paulo, 1997.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor* — Editora Porto — Portugal, 1995.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões*. In: *Revista Espaço — informativo técnico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, nº7, julho, 1997.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinariedade — O Currículo Integrado*. Artes Médicas — São Paulo, 1994.
- SILVA, Tomás Tadeu. *Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica*. IN: *Escola Básica na virada do século* — Editora Cortez — São Paulo, 1996
- SOUZA, Regina Maria de & GOES, Maria Cecilia Rafael de. *O Ensino para surdos na escola inclusiva : considerações sobre o excludente contexto da inclusão*. Mimeo, 1998
- SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez*. Editora Martins Fontes — São Paulo, 1998
- SKLIAR, Carlos. *A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos*. IN : *Identidade Social e Construção do Conhecimento* — Prefeitura Municipal de Porto Alegre — Porto Alegre, 1997



Mônica Claure

Fonoaudióloga e  
Professora especializada  
em deficiente auditivo

# A identificação da deficiência auditiva: em busca do diagnóstico preciso

## Introdução

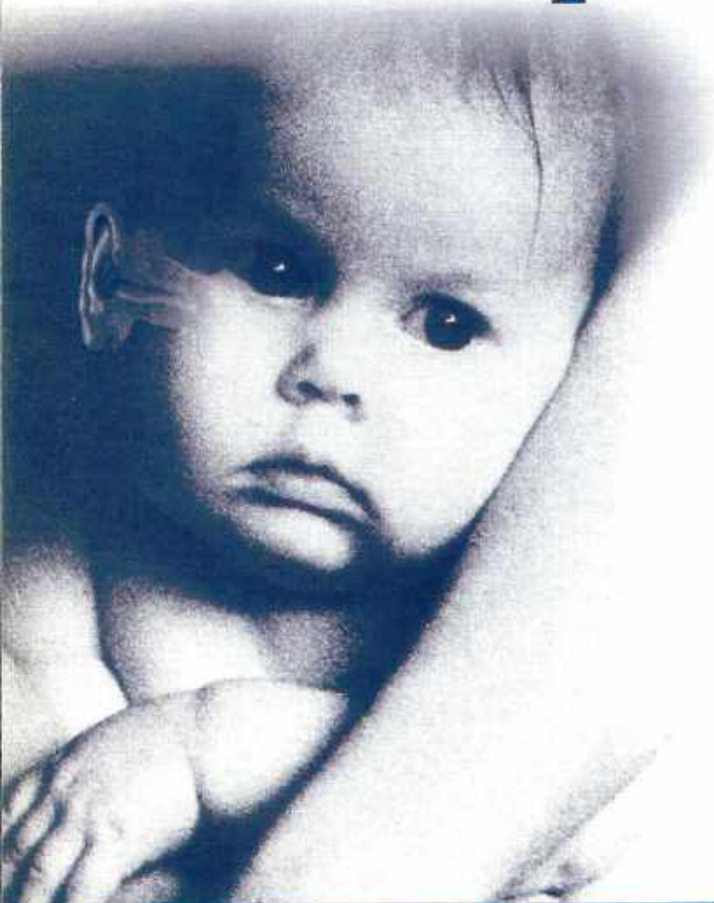
A investigação científica na área da surdez no Brasil ainda é tímida e merece a atenção dos fonoaudiólogos e otorrinolaringologistas tanto nos aspectos profiláticos como reabilitativos e educativos.

A preocupação fundamental dos profissionais ligados à audição tem sido o aprimoramento científico e a tentativa de alcançar técnicas cirúrgicas e reabilitativas capazes de integrar o indivíduo sensorialmente deficiente numa sociedade cuja linguagem oral é o principal meio de troca.

Observo e acompanho, com muito respeito, a árdua e contínua luta da família e do paciente a favor desta linguagem eficiente e percebo a necessidade de se avaliar a situação em questão, já que os esforços do núcleo familiar, da ciência e dos recursos terapêuticos não têm alcançado resultados proporcionais ao investimento realizado.

Sabe-se que o portador de deficiência auditiva pré-lingüística terá como perda primária sua linguagem oral, e pode-se inferir que sua participação social e profissional no grupo de normouvintes fique diminuída, assim como as chances de utilização dos recursos lingüísticos para a aquisição de outros conhecimentos mais abrangentes.

Tem-se observado, na prática clínica, que alguns fatores extrínsecos ao indivíduo como a identificação precoce do déficit, seguida de imediata protetização e programas educacionais é primordial, principalmente nos casos de surdez severa e profunda, para o alcance de uma comunicação eficiente. A literatura que comenta a importância de se diagnosticar e encaminhar para a terapia fonoaudiológica a criança surda, especialmente no primeiro ano de vida, é vasta e confirma nossa observação empírica. (Alpiner, 1982; Lewis, 1987; Northern, 1994).





Greenstein et al. (1976) realizaram estudo para verificar a veracidade desta observação em uma escola de deficientes auditivos e relataram que as crianças com perda profunda admitidas antes dos 16 meses de idade também atingiram habilidades lingüísticas superiores àquelas admitidas entre 16 e 24 meses.

Mc Kay, Harrison e col (1978), num estudo com crianças carentes concluíram que independente do tempo de tratamento, aquelas que foram estimuladas antes, adquiriram maiores habilidades cognitivas gerais e que o fator determinante foi o início do tratamento. Ainda na opinião destes autores o retardo cognitivo é menos plástico à modificação com o aumento da idade.

A teoria de períodos críticos sustenta esta verificação e justifica com bastante propriedade a estimulação o mais cedo possível. Segundo ela, há certos períodos no desenvolvimento nos quais o organismo é programado para receber e utilizar tipos particulares de estímulos e que com o passar do tempo, este estímulo terá sua potência diminuída afetando menos o desenvolvimento do organismo (Northern, Downs, 1989).

Fonseca (1995), alerta para os problemas psicossociais advindos da comunicação não eficiente exemplificando com o grande isolamento que estes indivíduos podem viver.

Acrescenta, ainda, que uma das formas de se evitar estas dificuldades é através do diagnóstico nas primeiras fases da vida, pois a possibilidade de se comunicar com outrem e se integrar socialmente poderia evitar estas conseqüências negativas.

Um programa de detecção precoce da surdez que obtenha sucesso segundo o "JOINT COMMITTEE ON INFANT HEARING 1994 POSITION STATEMENT" deve identificar as crianças possíveis portadoras da patologia antes dos 3 meses de vida. Ainda na opinião deste comitê, o intervalo de tempo entre a suspeita e o diagnóstico deva ser de no máximo 45 dias, tempo suficiente para confirmação e planejamento terapêuticos (JOCH, 1994). Este posicionamento foi aprovado pela Associação Americana de fala — linguagem pela Academia Americana de pediatria, Academia americana de Audiologia e Academia Americana de Otorrinolaringologia— cirurgia de cabeça e pescoço.

A orientação do comitê, é a de que seja realizado um "screening universal" ou melhor, todos os recém-nascidos (e não somente aquelas crianças com alto risco para deficiência auditiva como em épocas anteriores) devam ser submetidos à *screening* audiológico ainda no hospital e aqueles com suspeita, enca-

minhados à avaliação audiológica convencional.

Estas recomendações são indicadas para a triagem de crianças com perda auditiva congênita, mas pacientes que adquirem a meningite também devem ser avaliados em relação à possibilidade de seqüela auditiva, pois um período de 3 meses sem intervenção profissional especializada já é suficiente para que a criança pós-lingüística tenha regressão drástica de sua linguagem. Os recursos da reabilitação aplicados *a tempo* podem manter a comunicação infantil evitando perdas e conseqüências emocionais sérias como as com que nos defrontamos.

Os procedimentos depen-

**"A orientação do comitê, é a de que seja realizado um 'screening universal' ou melhor, todos os recém-nascidos (...) devam ser submetidos à screening audiológico ainda no hospital"**

dem das condições da instituição, sendo que são sugeridas a triagem pela "otoamissão acústica", a "audiometria de tronco cerebral" (BERA) e a avaliação do comportamento auditivo. No Brasil, alguns hospitais têm se sensibilizado da importância diagnóstica precoce e desenvolvido setores de triagem auditiva em recém-natos, embora a reali-



dade ainda esteja distante da considerada ideal. (Azevedo, 1995; CHAPCHAP, 1991).

Em 1995 realizaram-se debates no Fórum de criança e audição sendo recomendado o desenvolvimento de promoção à saúde e prevenção de deficiências auditivas através de campanhas de imunização, atendimento pré-natal, boas condições de parto, acesso aos serviços de saúde, melhores condições de nutrição, saneamento básico, etc. em atenção primária à saúde. Sugere-se a triagem auditiva nas unidades básicas de saúde, nas maternidades, creches e escolas e encaminhamento daqueles casos suspeitos a locais especializados (atenção secundária ou terciária) (Lewis e col., 1995).

Segundo Alpiner e Mc Carthy (1987), a incidência e prevalência da perda auditiva na população dos E.U.A. é suficientemente alta para justificar o *screening* em massa. Ao que parece, o período neonatal é a melhor e mais prática época para se realizar um *screening* audiológico. Mais recentemente, Northern (1995) alerta que, em vista da aplicação do *screening* audiológico universal, isto é, em todas as crianças que nascem nos hospitais, o índice de 1:100 diminuiu para 1:500, ou seja, de cada 500 crianças nascidas,

uma é portadora de deficiência auditiva.

A iniciativa destes profissionais em parceria com a Academia Americana de Audiologia e órgãos federais americanos como o "Healthy People 2000" alertam para a importância quanto à precocidade do diagnóstico.

A proposta essencial deste trabalho é a de que pais, paci-

**"Segundo Alpiner e Mc Carthy (1987), a incidência e prevalência da perda auditiva na população dos E.U.A. é suficientemente alta para justificar o screening em massa."**

entes, reabilitadores, médicas e educadores a quem me refiro como "sujeitos envolvidos" lancem mão do recurso que eu chamaria de **diagnóstico preciso** como um, entre outros meios importantes para que a luta diária entre o paciente e a impedância da sociedade seja amenizada.

## Objetivos

Procurarei avaliar se existe um **diagnóstico preciso** na população atendida por uma clínica particular, isto é, se as crianças com surdez têm sido identificadas e diagnosticadas até o primeiro ano de vida e se a indicação do Aparelho de Amplificação sonora

ocorre imediato ao diagnóstico. Ainda sob estes aspectos, pretendo, em caso de atraso no processo, classificar os motivos que o justificam.

Com a finalidade de implementar recursos na direção do **diagnóstico preciso** pretendo levantar, qual a pessoa no universo médico ou familiar que primeiro suspeita da surdez e qual o comportamento infantil que justifica a hipótese da deficiência auditiva na criança.

## Material e Métodos

Para a realização deste trabalho usou-se a forma de um levantamento. O pesquisador realizou um roteiro para entrevistas informais com pais de crianças deficientes auditivas neurosensoriais bilaterais.

A população constou de 82 casos de perda auditiva que foram classificados em grupos:

**GRUPO 1** — Perda auditiva congênita de grau severo a profundo (T=46) 56.10%

**GRUPO 2** — Perda auditiva congênita de grau leve a moderado (T=15) 18.30%

**GRUPO 3** — Perda auditiva adquirida de qualquer grau por seqüela de meningite (T=21) 25.60%

Baseando-se nas considerações do "JOINT COMMITTEE ON INFANT HEARING" (1994) e nos diversos estudos que defendem o diagnóstico



“precoce” resolveu-se, para este trabalho, considerar diagnóstico preciso ou diagnóstico a tempo ideal:

- A identificação da deficiência auditiva *congênita* até os 6 meses de vida;

- O diagnóstico da perda auditiva *congênita* até os 12 meses de vida;

- O diagnóstico da perda auditiva *pós-natal* por meningite imediatamente à alta hospitalar, isto é, até 3 meses após.

## Resultados

As primeiras pessoas a suspeitarem de alguma alteração com a criança são da própria família (84.18%). Destes, 40.26% responderam que a mãe foi a responsável por esta identificação enquanto outros 43.92% não souberam discriminar quem, no âmbito familiar identificou a surdez. Apenas 7 casos dos 82 entrevistados (8.54%) referiram que o médico foi quem primeiro suspeitou de uma deficiência auditiva.

A variável “grau da perda auditiva” parece ter influenciado a época da identificação da criança, ou seja, quanto

maior o grau de surdez, mais rápida a identificação e quanto menor o grau, mais demorada. No GRUPO 1, 32.60% dos entrevistados responderam ter suspeitado de alguma alteração antes dos 6 meses de vida. Outros 47.80% perceberam comportamentos diferentes nas crianças apenas entre os 6 e os 18 meses. O GRUPO2 não registrou nenhum caso de identificação antes dos 6 meses e o maior

**“O aparecimento da linguagem em época tardia foi o comportamento que despertou a suspeita em 50% dos indivíduos enquanto outros 25% foram levados à suspeita devido a ‘respostas assistemáticas aos sons’ (...)”**

número de suspeitas também ocorreu entre 06 e 18 meses de vida (60%). Observou-se no GRUPO 3 um maior número de suspeitas entre 00 a 03 meses após a alta hospitalar (57.20%) enquanto 33.30% entre 03 e 20 meses após a alta.

O atraso na identificação da surdez assim como um número maior de casos identificados após os 24 meses (26.68%) nas perdas leve e moderada (GRUPO 2) podem ser justificados pelo comportamento destas crianças que, na maioria das vezes coloca em dúvida a opinião de pais e médicos. O aparecimento da linguagem em época tardia foi o comportamento que despertou a suspeita em 50%

dos indivíduos enquanto outros 25% foram levados à suspeita devido a “respostas assistemáticas aos sons” e os demais 25% a “não reação a estímulos auditivos”. A “ausência de respostas a sons” foi o comportamento que despertou a suspeita nos casos de surdez severa a profunda (GRUPO 1) em 64.10% dos entrevistados.

O diagnóstico de surdez no GRUPO 1 aconteceu principalmente entre os 12 e 24 meses de idade (54.25%), sendo que no GRUPO 2 foram diagnosticados mais tardiamente, após os 24 meses de vida (60%). O GRUPO 3 foi diagnosticado em 42.84% dos casos de 0 a 3 meses após a

saída do hospital, mas muitas crianças, mesmo tendo adquirido uma infecção importante só foram diagnosticadas de 04 a 12 meses após a doença (33.32%). A média de tempo definida neste trabalho entre a identificação da surdez e o diagnóstico foi, no GRUPO 1 de 10 meses, no GRUPO2 de 18 meses e no GRUPO 3, de 5.15 meses.

Questionados em relação aos motivos que pudessem ter levado a um diagnóstico tardio, as respostas indicaram que: 43.84% foram por negligência médica (médico desconsiderou a suspeita, médico pede para voltar quando a criança crescer, avaliação pediátrica mal feita, médico pede outras avaliações, mas



não uma avaliação audiológica). 21.92% dos pais são conscientes que tiveram dificuldades para aceitar a patologia e 13.70% simplesmente não perceberam que a criança pudesse ter alguma deficiência. As justificativas apontadas pelos pais de crianças do GRUPO 3 também são sérias: 50% das famílias não foram orientadas no hospital das possíveis seqüelas auditivas que esta doença pode acarretar e em 32.35% dos casos também verificou-se negligência médica pelos mesmos motivos já citados anteriormente.

A indicação do A.A.S.I. foi feita em média 6.28 meses após o diagnóstico da patologia. Na maior parte dos casos, de forma imediata num intervalo de até 1 mês deste (47.56%), mas ainda grande parte num intervalo de até 12 meses após fechado o diagnóstico (34.15%). Nestas crianças onde foi definido um tempo maior entre o diagnóstico e a indicação do A.A.S.I. levantaram-se os seguintes fatores como determinantes da demora: 38.85% por desinformação médica, 38.85% por motivos financeiros e 22.20%, pois os pais tiveram dificuldades de aceitação da perda.

## Conclusões

- 1 A identificação da deficiência auditiva na população de crianças com perda auditiva congênita foi feita principalmente pela mãe e familiares. O pediatra, primeiro profissional a ter contato com a criança não tem detectado a patologia e quando solicitado a opinar nestes casos, este profissional não se mostra ainda preparado a conduzir o diagnóstico.
- 2 As crianças *não* têm sido identificadas e diagnosticadas na época considerada *ideal* (0 a 12 meses). Verificou-se ainda uma demora de 10 meses em média do período da suspeita até o diagnóstico da patologia.
- 3 Verificou-se uma relação inversa entre o grau de acometimento da audição e a idade em que as crianças têm sido identificadas e diagnosticadas. Isto é, perdas leves e moderadas têm sua suspeita e confirmação mais tardiamente em relação às perdas mais significativas.
- 4 Os motivos responsáveis pela demora apontados pelos pais são, principalmente, falta de informação médica quanto às possibilidades diagnósticas (idade e recursos) em audiologia infantil assim como a dificuldade da família em aceitar a deficiência.
- 5 Em relação às surdez pós-meningíticas, além do acima exposto, verificou-se que, quantitativamente, grande parte destes tem seu diagnóstico *imediato à saída do hospital*, mas por *insistência da família*, já que observou-se pouca consideração pelos profissionais envolvidos quanto à hipótese do paciente ter adquirido como seqüela da doença uma perda auditiva.

**Assim, fica comprovado que é necessário afirmar à população e aos profissionais envolvidos seu papel de colaboradores no diagnóstico da deficiência auditiva, encaminhando o paciente para uma avaliação especializada em caso de levantamento de suspeita, já que suas ações se não bem planejadas e fundamentadas, podem interferir de forma direta no desenvolvimento destas crianças e de suas famílias.**



## Referências Bibliográficas

- ALPINER, J., McCARTHY, P. Rehabilitative audiology. Baltimore: Williams and Wilkins, 1982.
- AZEVEDO, M.F. Desenvolvimento auditivo de crianças normais e de alto risco. Ed. Plexus, São Paulo, 1995.
- BEE, H. A criança em desenvolvimento. 3ª ed. São Paulo: Ed. Harbra, 1986
- CHAP CHAP, Mj. Detecção precoce da deficiência auditiva. IN: Azevedo, M.F. Desenvolvimento auditivo de crianças normais e de alto risco. Ed. Plexus, São Paulo, 1995.
- FONSECA, V. A assimetria na relação mãe- filho. II Seminário Internacional de Audiologia. São Paulo: Escola Paulista de Medicina, 1995.
- GREENSTEIN et al. Lexington School for the deaf. In: NORTHERN, J., DOWNS, M. Audição em crianças. 3ª ed. São Paulo: Manole, 1989.
- JOINT COMMITTEE ON INFANT HEARING 1994 POSITION STATEMENT-1994.
- KEANE, W.N., POTSEC, W.P., ROWE, L.D and KONKLE, D. Meningites and hearing loss in children. ARCH. Otolarynol. 105-39 1979
- LEWIS, D. Audição: um procedimento de avaliação para crianças entre 5 meses e 2 anos de idade. São Paulo: PUC, 1987. (Dissertação, mestrado)
- LEWIS e col. Fórum de debates: criança e audição- X Encontro Internacional de Audiologia, 1995
- LIMA, E; ZAMPIERI, M. ALMEIDA, E. Diagnóstico: quem descobre a deficiência auditiva?. Revista Distúrbios da Comunicação, vol 5, n. 1, 1992.
- McKAY, HARRISON et al. Improving cognitive ability in chronically deprived children. Science, v. 200, p.270-278 1978.
- NORTHERN, J., DOWNS, M. Audição em crianças. 3ª ed. São Paulo: Manole, 1989.
- NORTHERN, J. Universal screening for infant hearing impairment: necessary, beneficial and justifiable. Audiology Today, Bulletin of the American Academy of Audiology, v. 6, n. 2, May/June 1994.
- NOVAES, B. Hearing Impairment children in São Paulo, Brazil: Knowledge and attitudes of mothers regarding hearing impairment and early intervention programs and the implication for habilitation. Tese de doutorado. Columbia University 1986. In: Lewis, D. Audição: um procedimento de avaliação para crianças entre 5 meses e 2 anos de idade. São Paulo, PUC 1987. (Dissertação, Mestrado).
- SANTOS, T., Audiologia infantil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- THOMPSON & FULSON. Hearing assesemnt of at-risk infants. Clinical Pediatrics. april, 1981. In: Lewis, D. Audição: Um procedimento de avaliação para crianças entre 5 meses e 2 anos de idade. São Paulo, 1987. (Dissertação, mestrado).



## A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem

Na década de oitenta, iniciou-se um movimento de descortinamento e de compreensão das diferentes práticas pedagógicas à luz das concepções de linguagem que permeavam esse fazer. Contudo, esse movimento tão importante, que ajudou a repensar modelos de prática de ensino e a orientar ações mais conseqüentes na área da educação (Geraldí, 1986) não parece ter exercido forte influência sobre o fazer fonoaudiológico. São escassos os artigos que procuram focalizar tal aspecto (Rubino, 1994) ou que procuram refletir sobre as práticas clínicas fonoaudiológicas em relação às concepções de linguagem que justifiquem sua ocorrência. É preciso que se assumam *'de que linguagem se fala'* (Lier-de-

Vitto, 1994) para que se possa compreender de maneira mais conseqüente um determinado fazer.

Muitas vezes, os profissionais realizam uma certa prática sem refletir sobre a concepção de linguagem que a permeia e agem impelidos por uma técnica sem avaliar suas conseqüências e suas origens. Este artigo pretende refletir brevemente sobre tais pontos buscando chamar os fonoaudiólogos (e os demais profissionais que trabalham com a questão da surdez) a refletirem sobre suas próprias práticas.

A Fonoaudiologia tem tido um papel crescente no atendimento da pessoa surda. Profissão recente, que se estabeleceu no Brasil na década de sessenta, tem sido, cada vez mais, uma das primeiras *'portas de entrada (ou saída!!!)'* oferecidas aos pais de crianças surdas quando do diagnóstico da surdez. O médico otorrinolaringologista, ao diagnosticar um caso de surdez, em geral, encaminha seu paciente para o fono-

audiólogo para realização de exames auditivos com vistas a protetização e ao trabalho terapêutico. Assim, muitas vezes, é o fonoaudiólogo que ouve a família perplexa, ainda confusa pelo diagnóstico recebido. É, muitas vezes, esse profissional que orienta a família frente às possibilidades educacionais e terapêuticas oferecidas à criança surda e que, junto com a família, decide os passos a serem dados para conquista do melhor desenvolvimento daquela criança.

Assim sendo, é fundamental clarear/dar transparência aos modelos de atendimento terapêutico oferecidos à criança surda, à concepção de linguagem que permeia cada um deles e às conseqüências de cada uma das abordagens. Para tal far-se-á a seguir uma exposição das principais abordagens assumidas pela fonoaudiologia, focalizando especialmente o contexto de atendimento à surdez.

A Fonoaudiologia tradicionalmente desenvolveu suas práticas e técnicas à luz de

\* Doutora em Psicologia da Educação  
Docente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) SP



uma dada concepção de linguagem, apoiada fundamentalmente no modelo behaviorista que vê a linguagem como um comportamento humano igual a qualquer outro (Trenche, 1995). Nesse contexto, entende-se que a linguagem é adquirida pelos indivíduos através de imitação de modelos, pelo contato no meio social com indivíduos falantes e nesse sentido, a criança nada mais faz que colar/copiar as produções do outro, tomando-as como próprias e falando. Há uma linguagem pronta, dada, que precisa ser apropriada pelos iniciantes na língua.

A prática fonoaudiológica, embasada nessa perspectiva, acredita que dar modelos prontos e treinar os indivíduos seja, particularmente, profícuo, pois repetindo e treinando o indivíduo será capaz de produzir aquilo que se almeja. Repetição, exposição ao estímulo e modelos adequados são palavras de ordem nessa abordagem.

A aquisição da linguagem, para o modelo behaviorista, é determinada por variáveis ambientais, uma vez que o sujeito não é dotado de qualquer propriedade interna que possibilite o desenvolvimento da linguagem. Assim, a criança emite sons que são reforçados pelo meio social. Ao

produzir sons que se aproximam daqueles falados por seu grupo social, essas produções são reforçadas e a criança vai enriquecendo seu acervo. Uma vez que a criança produz certos sons com maior frequência se exige dela maior exatidão. A criança, então, precisa sentir e perceber os estímulos, interpretá-los e produzir uma resposta para eles. Assim, por imitação e reforço ela irá reproduzir os sons do meio. O meio é responsável por reforços positivos diante de

emissões adequadas da criança, ou por reforços negativos diante de produções insatisfatórias. Todo estímulo

exige um reforço e é nessa relação que a linguagem vai sendo incorporada pela criança.

Deste modo, o conhecimento de uma língua é entendido como uma ligação entre sentenças associadas umas às outras e a estímulos verbais através de reforço. Enunciados vão sendo modelados e, cada vez mais, vão se tornando aceitáveis. O aprendizado se dá por aquisição de vocábulos e de estruturas frasais, havendo uma hierarquia de estruturas simples para as mais complexas. Espera-se que a criança percorra este caminho para aquisição da linguagem.

Baseadas nessas idéias foram formuladas práticas de

ensino de língua, sejam acadêmicas ou terapêuticas que fragmentam a língua e direcionam o foco da atenção para a observação de aspectos estruturais da língua: atividades padronizadas que focalizam a imitação, memorização e substituição que devem ser generalizadas para a formação de estruturas frasais da língua.

O foco é fornecer aspectos

***“A aquisição da linguagem, para o modelo behaviorista, é determinada por variáveis ambientais, uma vez que o sujeito não é dotado de qualquer propriedade interna que possibilite o desenvolvimento da linguagem.”***

gramaticais da língua. Conhecer o funcionamento da língua (em seu sentido metalingüístico) significa dominá-la e fazer um uso adequado da mesma. Parte-se de palavras simples, ou partes de palavras, para se alcançar frases.

A linguagem é vista como algo pronto que deve ser assimilado. Um exemplo de prática terapêutica que se orienta nessa concepção de linguagem é a ‘Chave de Fitzgerald’ (1949), onde se procura dar visibilidade aos aspectos da sintaxe da língua. Na proposta de Pollack (1970) (abordagem uni-sensorial, visando oralização dos sujeitos surdos) também é possível encontrar opções pelo trabalho



com a fala que se baseiam nessa concepção: o adulto ouvinte fornece à criança surda material lingüístico através de listas de palavras ou frases previamente elaboradas, cuja escolha se baseia no critério de facilidade para falar ou ler labialmente. São organizadas atividades mecânicas que, na maioria das vezes, são desprovidas de sentido (ainda que se apregoe que são focalizados pontos do cotidiano da criança como por exemplo: O pai vê a pipa!!!!). A criança surda acaba operando mecanicamente com frases estereotipadas.

A conversação espontânea não é contemplada, aparece um vocabulário rígido, pouco flexível, gerando uma compreensão limitada ao sentido literal das palavras. O foco está nas produções articulatórias das crianças e a linguagem, nessa abordagem, se restringe a isso.

Além disso, a expressão é mais enfatizada que a compreensão e a criança é levada a se subordinar aos mecanismos de estruturação da língua. A língua é vista como um conjunto fechado, um sistema de formas estáveis e normativas que, uma vez aprendido, transforma-se em um instrumento facilitador da expressão.

Como consequência, o que se observa nos sujeitos que foram submetidos a esse tipo de ensino de língua é que por muito tempo (anos...) eles falam como 'papagaios', repetindo frases ou expressões sem compreender realmente seu sentido. Em geral, têm

um léxico pobre, reduzido, que não possibilita que suas idéias, opiniões e sentimentos sejam partilhados com outros sujeitos.

Já em 1926, Vygotsky (1986) apontava para o modo como a língua falada era ensinada aos surdos argumentando que, tal como era realizado, tomava muito tempo da criança, em geral não lhe ensinando a construir logicamente uma frase. O trabalho (naquela época e contemporaneamente) era dirigido para uma 'recitação' e não propriamente para a aquisição de

uma linguagem, resultando em um vocabulário limitado e, muitas vezes, sem sentido, configurando uma situação de aprendizagem

extremamente difícil e confusa. Vygotsky, então, comentava que a problemática do surdo aparece brilhantemente resolvida nas teorias, mas que, na prática, não se observam os resultados desejados.

Esta discussão mantém-se atual. Práticas de educação e/ou terapêuticas que visam uma produção articulatória fazem pouco ou nenhum sentido para o sujeito surdo e o fazem despender horas importantes em treinos que não o levam à aquisição/construção de linguagem propriamente.

Esse trabalho, chamado de

oralização, aparece vinculado à estimulação auditiva. Os 'restos auditivos' devem ser aproveitados e desenvolvidos prioritariamente, pois eles podem levar o indivíduo a 'ouvir' e este é o grande objetivo. Para tal, foram desenvolvidas técnicas de treina-

***"O fonoaudiólogo que deveria trabalhar com as questões da linguagem possibilitando o desenvolvimento desse sujeito como um todo, acaba se atendo a um trabalho perceptual-articulatório."***

mento auditivo, onde mais uma vez o foco terapêutico esta centrado em comportamentos que podem ser instalados, sem uma preocupação com os processos de linguagem ou com seu funcionamento. (Rosa, 1998).

Os casos realmente bem sucedidos nessa perspectiva terapêutica infelizmente são poucos. Alguns surdos chegam a falar bastante bem e a desenvolver estratégias para uma convivência satisfatória no mundo ouvinte, contudo, trata-se da minoria. A maioria desenvolve uma fala pouco inteligível, não chegando a um desenvolvimento consis-



tente de linguagem, sentindo dificuldades em sua inserção no mundo ouvinte e desadaptados do mundo das pessoas surdas. Muitas vezes, tais dificuldades manifestam-se mais acentuadamente no que se refere ao seu domínio de linguagem escrita (Fernandes, 1989 e Góes, 1996).

O fonoaudiólogo que deveria trabalhar com as questões da linguagem possibilitando o desenvolvimento desse sujeito como um todo, acaba se atendo a um trabalho perceptual-articulatório.

Outro modelo de aquisição de linguagem muito difundido, e que permeia grande parte da prática fonoaudiológica, é o modelo inatista, baseado principalmente nas idéias de Chomsky (1965), para quem todo falante nasce com mecanismos lingüísticos inatos ativados através da exposição à fala do outro.

Nesse modelo, saber uma língua é poder reproduzir e reconhecer frases que não foram usadas anteriormente. A língua não pode ser descrita com base nos paradigmas associacionistas (estímulo-respostas) porque nenhuma noção substancial de analogia ou generalização dá conta de explicar os aspectos criativos do uso de língua, observado logo no início da aquisição da linguagem. Para Chomsky, a organização da linguagem em estruturas profundas seria compartilhada por todas as lí-

guas humanas—constituindo os universais lingüísticos. O aprendizado de língua se dá então, nessa visão, por geração de regras sintáticas, não associadas a emissão efetiva de enunciados, mas a estruturas que são adquiridas sem que a criança tenha modelos explícitos das mesma (Trenche, 1995).

Aprender a língua é decorrência natural de uma dotação prévia como o ato de andar, por exemplo. Toda a criança possui, potencialmente e previamente, condições para desenvolver a gramática da língua à qual está sendo exposta. A criança encontra-se equipada biologicamente para a aquisição de linguagem. Tal aquisição é decorrente de uma predisposição inata e isso se dá desde que a criança seja exposta à língua que desenvolverá. Há um conjunto finito de regras que gerará um conjunto infinito de produções lingüísticas. A ênfase está nos componentes sintáticos da língua e, então, o surgimento da gramática se dá, principalmente, quando a criança começa a combinar dois vocábulos. Neste sentido, a recepção precede a emissão, uma vez que a segunda depende da primeira.

O foco está em estágios de desenvolvimento que colaboram para a competência lingüística dos sujeitos. O adulto não é considerado como um reforçador, mas como o provedor de *input* lingüístico. Mais do que isso, o meio não interfere na capacidade de

compreensão da criança (isto já está dado) interferindo apenas, em alguns casos, em certos aspectos de seu desempenho.

Considerar a criança surda sob a ótica dessa abordagem, implica em assumir que, como a criança ouvinte, ela nasceria com um dispositivo para adquirir linguagem. Tal fato se daria a contento desde que ela fosse exposta a um *input* lingüístico da língua que se deseja que ela fale. Sendo exposta a modelos adultos, a criança surda iria descobrindo as regras de funcionamento da língua, deduzindo-as através da análise do *input* lingüístico.

Contudo, a deficiência auditiva altera suas condições para recepção da língua usada por seu grupo social. Os estágios iniciais de linguagem são mantidos semelhantes aos das crianças ouvintes mas, com o passar do tempo, as necessidades de recepção são maiores e se faz necessária uma imersão no universo lingüístico. A linguagem é vista como um processo de desenvolvimento e não de aprendizagem.

O foco do trabalho terapêutico que se referencia nesta abordagem, está em técnicas de exposição à linguagem. A criança deve ser exposta a seqüências ou passos, segundo uma hierarquia de complexidade sintática da língua. Preconiza-se o uso pelo



adulto de uma linguagem o mais natural possível, opondo-se a abordagens do tipo instrucional.

A orientação dada aos adultos que oferecerão *input* lingüístico para a criança surda centra-se no uso de uma linguagem filtrada, ou seja, um pouco acima do nível de desenvolvimento lingüístico

**“Com base na teoria genética de Piaget (1976) alguns autores criticam os modelos anteriormente apresentados pela ênfase dada à estrutura (sintática) e não aos conteúdos (semântica).”**

da criança, buscando que ela faça imitações como estratégia para expansão de suas produções. Ela chegaria, então, à dedução de regras gramaticais, desenvolvendo sua linguagem. A ênfase está na preocupação com o surgimento de elementos sintáticos e sua organização.

Nesse sentido é possível reconhecer em diversas propostas terapêuticas pontos de apoio ora na abordagem inatista. A criança deve aprender a ouvir, aproveitando ao máximo, e o mais precocemente possível, seus restos auditivos. É pela ‘educação auditiva’ que o sujeito ‘aprenderá’ a ouvir e, então, será capaz de adquirir a linguagem

como qualquer outra criança. Os efeitos terapêuticos não são muito diferentes daqueles apontados com relação à abordagem comportamental. Os sujeitos acabam dependendo longos e preciosos anos de suas vidas com este trabalho de estimulação auditiva que, na maioria das vezes, não reverte em nada realmente significativo para ele.

Com base na teoria genética de Piaget (1976) alguns autores criticam os modelos

anteriormente apresentados pela ênfase dada à estrutura (sintática) e não aos conteúdos (semântica). É importante sa-

liantar que o foco dos estudos de Piaget são aspectos do desenvolvimento cognitivo humano. Todavia, vários autores buscam nessa teoria bases para estudar o desenvolvimento de linguagem.

Para Piaget, a linguagem não pode emergir antes que certas operações motoras tenham sido adquiridas. É na interação motora do sujeito com seu meio que estruturas cognitivas se desenvolvem. A linguagem é um dos aspectos da função semiótica que só será utilizada pelas crianças quando elas já puderem utilizar esquemas representativos e não apenas esquemas motores. Assim, nessa abordagem, a função da linguagem

é representar o mundo. Contudo, a cognição precede a linguagem, uma vez que a criança fala sobre aquilo que já manipula em níveis não lingüísticos.

Para os cognitivistas, existe uma hierarquia de desenvolvimento de linguagem que se situa no nível semântico. Então, os enunciados das crianças explicitam, inicialmente, relações semânticas mais simples e, posteriormente, outras mais complexas.

Em relação à criança surda, estudos desenvolvidos nessa linha, indicam que ela tem um desenvolvimento das habilidades cognitivas compatível com aquele alcançado pelas crianças ouvintes, contudo, não adquirem a linguagem. Elas têm os requisitos cognitivos necessários, mas eles não se mostram suficientes para tal aquisição (Trenche, 1995).

Não há propostas muito difundidas de terapêutica baseadas nessa abordagem. Todavia, é possível visualizar práticas que buscam o desenvolvimento cognitivo do surdo como modo de levá-lo a um desenvolvimento pleno que permita seu desenvolvimento também na área de linguagem. Parece uma proposta pouco conseqüente pois, o desenvolvimento cognitivo pleno, para além de aspectos motores e perceptuais, passa pela construção de conhecimentos culturais que só são possíveis pela via da linguagem.

Há ainda que se ressaltar as



tentativas terapêuticas e educacionais de trabalho com aquisição de linguagem escrita baseadas na abordagem construtivista piagetiana (Ferreiro e Teberosky, 1986). Muitos fonoaudiólogos (mas não só eles!), acreditando que a aquisição de escrita se dá de forma única, universal, e aceitando a proposta de estágios de desenvolvimento de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1986), trabalham almejando que as crianças surdas formulem hipóteses sobre a escrita compatíveis com aquelas descritas por Ferreiro e Teberosky em seus trabalhos. Há que se considerar que a criança surda não pode construir a modalidade escrita da língua majoritária à qual está submetida pela via da oralidade, ou correlacionando aspectos da oralidade com outros da escrita. A criança surda percorre caminhos próprios, uma vez que deve aprender a escrever uma língua que ela, em geral, não fala e não domina. (Para aprofundamento neste tema ver Gesuéli, 1998).

No último século, a educação das crianças surdas foi fundamentada na perspectiva da aquisição da linguagem oral como requisito básico para sua integração na sociedade ouvinte. Essa forma de abor-

dar a problemática do sujeito surdo foi chamada de oralismo. O uso exclusivo da linguagem oral para a compreensão e expressão foi assumido como princípio fundamental para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda, bem como para sua inserção no meio social.

A Fonoaudiologia, surgindo nos anos sessenta, assume este mesmo paradigma e trabalha sobre as bases do oralismo buscando 'reabilitar' a criança surda. Nesse sentido, seja quais forem as metodologias terapêuticas empregadas, ela estão, invariavelmente, perpassadas por concepções de linguagem behavioristas ou inatistas.

Dados os vários insucessos enfrentados pelos surdos que foram submetidos ao oralismo, tanto no contexto pedagógico, como nos espaços terapêuticos, e frente aos estudos sobre as línguas de sinais usadas pelas comunidades surdas, surge o interesse em assimilar esses sinais/gestos à prática educacional destinada à criança surda, constituindo a abordagem conhecida hoje como Comunicação Total (Moura, 1993).

A Fonoaudiologia, buscando repensar o seu fazer e acompanhando as tendências educacionais, assume, em alguns casos, um fazer terapêutico que contempla o uso de

sinais e gestos (Ciccione, 1996). É importante salientar que ainda, no Brasil, há uma predominância de práticas educacionais e terapêuticas fundamentalmente oralistas, e que as instituições e os profissionais que assumem a proposta da Comunicação Total são uma minoria.

No contexto da Comunicação Total, o que se observa é que o foco do trabalho não se centra, prioritariamente, nos processos de aquisição da linguagem (que continuam a ser compreendidos pela perspectiva do behaviorismo ou do inatismo), mas que a ênfase do trabalho e das reflexões

***"Dados os vários insucessos enfrentados pelos surdos que foram submetidos ao oralismo, tanto no contexto pedagógico, como nos espaços terapêuticos, e frente aos estudos sobre as línguas de sinais usadas pelas comunidades surdas, surge o interesse em assimilar esses sinais/gestos à prática educacional destinada à criança surda, constituindo a abordagem conhecida hoje como Comunicação Total (Moura, 1993)."***

presentes nessa proposta estão no funcionamento da linguagem, fortemente apoiada pelos pressupostos da Teoria da Comunicação.

A Teoria da Comunicação descreve as relações entre interlocutores considerando a existência de um emissor, que pretende veicular uma mensagem; um receptor que é alvo dessa mensagem; e a mensagem propriamente. Como requisito para que a co-



municação se dê, é necessário que ambos os interlocutores — emissor e receptor — compartilhem um código comum, a partir do qual a mensagem será codificada pelo emissor e decodificada pelo receptor. O emissor/falante é tomado como uma instância empírica, possuidor de uma mensagem que, ao ser dita (codificada) tornar-se-á acessível ao outro (receptor), que deverá decodificá-la integralmente.

***“Para a Teoria da Comunicação, a linguagem é concebida, então, como um código que propicia um reservatório de mensagens possíveis. Assim, a linguagem tem um papel acessório, estando subordinada à própria comunicação. A linguagem tem apenas um papel de representação, num processo social que se constitui antes e fora dela.”***

Para a Teoria da Comunicação, a linguagem é concebida, então, como um código que propicia um reservatório de mensagens possíveis. Assim, a linguagem tem um papel acessório, estando subordinada à própria comunicação. A linguagem tem apenas um papel de representação, num processo social que se constitui antes e fora dela. Em tal contexto, o termo comunicação aparece como transparente e auto-explicativo, podendo ser visto como algo em si mesmo e como não controverso. Considera-se que as pessoas tendem a comuni-

car-se sem problemas, que compreendem adequadamente tudo que o outro queira partilhar e que a presença de um código/língua comum garante o sucesso da comunicação (Rubino, 1994). O que escapa a isso não é inerente ao processo; é ruído ou anomalia. Ademais, a falta de transparência, os momentos de ‘desfuncionamento’ ou de ‘ruídos na comunicação’ não são problematizados enquanto parte da própria natureza da interlocução.

No contexto da Teoria da Comunicação, a relação adulto-criança é considerada como uma relação de comunicação simplesmente — isto está

marcado pela idéia de que a atividade lingüística é algo que se dá entre dois interlocutores ‘empíricos’, resultado imediato da experiência. Nessa perspectiva, comunicação e interação podem ser tomados como sinônimos, a linguagem passa a ocupar um lugar acessório e o social não tem ligação direta com o lingüístico (Rubino, 1994). A linguagem seria vista como o meio pelo qual dois ou mais interlocutores, iguais e constituídos fora da linguagem, ‘trocam’ mensagens, ou se alternam na produção lingüística.

A Teoria da Comunicação

traz, ainda, em seu bojo, a idéia de transparência/transmissibilidade da linguagem. Dois interlocutores unos veiculam mensagens informativas. O valor do sentido das unidades lingüísticas por eles empregadas é também uno. Acrescenta-se a isso que o falante e o ouvinte reconhecem mutuamente suas intenções de modo que a transmissibilidade permanece garantida mesmo quando a linguagem se apresenta carregada de ‘implícitos’ e ‘ambigüidades’.

Nessa perspectiva, toda a relação de interação se dá entre indivíduos — sujeitos unos — que detêm o controle de si mesmos e da linguagem, mas isso não dá conta de explicar leituras ‘distorcidas’, situações em que um interlocutor diz uma coisa e o outro entende outra. Nem o domínio de conhecimento de cada um dá conta de explicar tais ocorrências.

Sanders (1971), que defende uma abordagem de estimulação multisensorial para as pessoas surdas, deixa ver em seu trabalho a aceitação de vários pressupostos da proposta behaviorista, bem como sua concordância com o modelo de funcionamento da linguagem proposto pela Teoria da Comunicação. Essa proposta é largamente assumida por fonoaudiólogos que,



como Sanders, preconizam o trabalho com a detecção do som, atenção, localização, e discriminação. Organizam uma forma de trabalho na qual, inicialmente, opera-se com sons grosseiros, para depois atingir os sons da fala. No contexto do trabalho com a fala, é proposta uma hierarquia que vai das vogais, para sílabas e palavras chegando ao nível das frases. Pressupõem-se uma série de pré-requisitos necessários para aquisição de fala como: treinamento auditivo, seguido de trabalho de propriocepção dos pontos articulatorios, treinamento para a produção de fonemas — para se alcançar, mais tarde, palavras e frases. São eleitos, primeiramente, os fonemas mais visíveis — e se trabalha com nomeação, repetição de palavras e frases e substituição de elementos nas frases.

A prática fonoaudiológica (seja ela oralista ou de comunicação total) que se pauta pelos pressupostos da Teoria da Comunicação está baseada na crença de que há uma linha direta entre a língua e os objetos do mundo, apoiando-se, predominantemente, em aspectos perceptivos do sujeito. O que se vê como resultado desse modo de trabalho terapêutico, em geral, é a aquisição, pelo surdo, de um vocabulário rígido e uma compreensão atrelada ao sentido literal (Rosa, 1998).

A Fonoaudiologia, de

modo geral, desenvolveu ao longo dos anos um conjunto de conhecimentos e técnicas terapêuticas na busca de conhecer e interagir com o homem enquanto sujeito que se comunica. Para a Fonoaudiologia interessa (ou deveria interessar) a linguagem vinculada ao sujeito, comprometida com aquele que está se comunicando (Severino, 1996). Esta forma de definir a Fonoaudiologia aponta para uma concepção ampla do fazer fonoaudiológico, não restrita ao enfoque saúde-doença, abrindo espaço para questões educacionais, sociais e clínicas.

Por sua história e características, a Fonoaudiologia, por muito tempo, passou ao largo de várias questões concernentes à linguagem, atendendo-se a um trabalho que focalizava apenas parte dos aspectos lingüísticos envolvidos na produção discursiva dos sujeitos surdos. Foram desenvolvidas muitas técnicas focalizando o trabalho articulatorio, as questões fonéticas e/ou fonológicas, questões sintáticas e semânticas, sempre numa perspectiva metalingüística pouco interessada nas questões do funcionamento da linguagem como um todo (Coudry, 1988 e Freire, 1995).

O caráter de mera correção ou ensino, central na Fonoaudiologia por muitos

anos, remonta às suas origens, uma vez que ela nasce ligada ao ensino de língua e do 'bem falar' (Cavalheiro, 1997). Sua tarefa de ensinar a falar foi requerendo mais e mais especialização e a atuação fonoaudiológica foi configurando-se, preferencialmente, como uma atividade 'reabilitadora'.

Contudo, com o passar do tempo, uma outra forma de conceber a Fonoaudiologia foi se organizando em oposição à Fonoaudiologia meramente reabilitadora. Talvez o insucesso terapêutico em muitos casos e as teorias de linguagem apontando para o

**"Para a Fonoaudiologia interessa (ou deveria interessar) a linguagem vinculada ao sujeito, comprometida com aquele que está se comunicando"**

interesse em se considerar a linguagem humana em funcionamento (Lier-de-Vitto, 1994), compreendendo a linguagem como constitutiva do sujeito, preocupada com as interações entre os interlocutores e os modos como ela se dá, focalizando 'modos de construção' das práticas enunciativas e discursivas, levaram a Fonoaudiologia a se rever e a buscar abordagens diferentes daquelas apoiadas exclusivamente em técnicas e treinamentos. Passou-se, então, a considerar os processos interlocutivos compreendi-



dos em seus aspectos históricos e culturais (Freire, 1995).

Diante de tais reflexões, de que modo pode-se trabalhar questões relativas à linguagem com sujeitos surdos? Este questionamento não pertence, exclusivamente, à Fonoaudiologia, mas a muitas áreas que, envolvidas no atendimento das pessoas surdas, percebem que seu grande problema está centrado nas questões de linguagem e de acesso a uma língua e não somente nas questões de produção de fala.

Esta problemática aflige aqueles que se interessam pela educação dos sujeitos surdos há muito tempo. Desde o final do século XVIII contamos com registros que apontam para tais dificuldades (Lacerda, 1996). Já nesta época colocava-se a polêmica da adequação ou não do uso das línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas em sua educação. Contudo, só mais recentemente, a partir dos anos 60, é que publicações e discussões sobre experiências com as línguas de sinais fizeram surgir uma perspectiva de trabalho que contempla uma língua/linguagem para o surdo. Uma língua estruturada, natural, que pode levá-lo a um desenvolvimento pleno e à sua constituição enquanto sujeito, aceitando com uma saída justa e honesta para o trabalho com as pessoas surdas (Scliar, 1997; Brito, 1995 e Sacks, 1990).

Se faz necessário, então, definir melhor a concepção de linguagem aqui assumida. A linguagem é vista como atividade constitutiva dos sujeitos. É nela, por ela e como ela que nós, seres humanos, nos tornamos *humanos*, nos apropriamos da cultura circundante e temos acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade. Além disso, uma das características fundamentais da linguagem é permitir a reflexividade. Ela tem a propriedade e a possibilidade de se remeter a si mesma. Ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem.

Os indivíduos de uma mesma cultura partilham um certo sistema de signos — a língua — que permite que eles interajam entre si de modo bastante satisfatório. As palavras — que são os signos constitutivos de uma língua — têm um significado mais ou menos comum para os membros dessa comunidade, podendo, entretanto, ter sentidos bastante diversos de uma pessoa para outra (Vygotsky, 1984). Esta característica da linguagem permite que os membros de uma comunidade possam se compreender entre si e, ao mesmo tempo, que múltiplos sentidos, nem sempre esperados ou desejados por esses mesmos membros, fiquem em circulação configurando a po-

lissemia da linguagem.

É também pela linguagem que se torna possível organizar/agrupar ocorrências, criando categorias conceituais. Neste sentido a linguagem configura conceitos e formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e os objetos do conhecimento, envolvendo significados e sentidos.

É pela linguagem e na lin-

**“Reduzindo a linguagem do surdo à sua produção articulatória ele fica privado de um desenvolvimento pleno.”**

guagem que se podem construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo sujeito e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conhecimentos que vai interferir de maneira contundente nas novas experiências que este sujeito venha a ter. Ele se transforma através desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras, num movimento contínuo de transformações e desenvolvimento.

A mediação semiótica (me-



dição que se dá através dos sinais, dos signos, das palavras, etc.) é que permite também a incorporação do sujeito ao meio social e, como consequência, a apropriação deste. Os sinais provenientes do meio social são captados por canais (órgãos perceptuais) dos sujeitos. No caso do surdo, ele, como os demais membros da comunidade, deveria se apropriar da cultura da comunidade em que está inserido através do mediador semiótico usado por excelência, que é a linguagem oral. Porém, os surdos constituem um grupo minoritário que tem dificuldades de acesso a esse mediador. Contudo, eles se apropriam da cultura, mas isso parece ser feito com muitos problemas (Lacerda, 1996).

Um trabalho fonoaudiológico que realmente pretenda trabalhar com a linguagem do outro precisa contemplar as questões aqui apontadas. Precisa estar atento aos problemas de linguagem dos sujeitos surdos e à sua dificuldade de acesso à cultura do grupo ao qual pertencem. Infelizmente, o trabalho de oralização e audibilização, tradicionalmente desenvolvidos pelos fonoaudiólogos, em geral, não permite uma ação que assuma a linguagem em toda sua amplitude. Reduzindo a linguagem do surdo à sua produção articulatória ele fica privado de um desenvolvimento pleno.

Nesse contexto, a proposta de uma abordagem bilíngüe nos processos educacio-

***“O fonoaudiólogo que pretenda trabalhar com a linguagem, e não apenas com um segmento dela, precisa, então, incorporar a abordagem bilíngüe, transformando sua prática na busca de torná-la mais adequada no que se refere ao atendimento integral da pessoa surda.”***

nais e terapêuticos voltados para a pessoa surda, na qual ela deve ser exposta o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ela sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’, surge como uma proposta de trabalho com língua que permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem e que possibilita ao surdo um desenvolvimento integral (Lacerda, 1998). A abordagem bilíngüe preconiza, ainda, que também seja ensinado ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos através da língua de sinais.

O fonoaudiólogo que pretenda trabalhar com a linguagem, e não apenas com um segmento dela, precisa, então, incorporar a abordagem bilíngüe, transformando sua prática na busca de torná-la mais adequada no que se refere ao atendimento integral da pessoa surda.

Mas incorporar este modo de agir à prática clínica exige

mudanças que não se fazem de maneira fácil. É preciso descobrir um novo modo de atuar, não descrito, ainda por construir, que contemple as necessidades aqui expostas. Baseado nos conhecimentos teóricos desenvolvidos, o cotidiano do trabalho fonoaudiológico pode gerar situações que favoreçam a elaboração de novos conhecimentos.

É necessário pensar em uma prática clínica aberta, criativa, que atuando junto ao surdo propicie que este se constitua enquanto sujeito *com, pela e na* linguagem. Falar ou não falar não deveria ser o foco do trabalho terapêutico. O fonoaudiólogo deveria buscar *com* o sujeito surdo, quando necessário, caminhos de acesso à língua de sinais, à língua do grupo majoritário ao qual ele pertence, seja na modalidade oral e/ou na modalidade escrita. É preciso reconhecer as peculiaridades lingüísticas dos sujeitos surdos e respeitar seus modos de construção e apropriação da linguagem e, neste espaço, construir um fazer consequente da clínica fonoaudiológica.



*Referências Bibliográficas*

- BRITO, L. F. (1995) — *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- CAVALHEIRO, M.T.P. (1997) — A saúde e a Educação na Prática e na Formação do Fonoaudiólogo, in LACERDA, C.B.F. e PANHOCA, I (orgs) — *Tempo de Fonoaudiologia*, Taubaté: Cabral Ed Universitária.
- CICCONI, M. — *Comunicação Total*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Cultura Médica, 1996
- CHOMSKY, W. (1965) — *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: The Mit Press.
- COUDRY, M.L.H. (1988) — *O Diário de Narciso — Discurso e Afasia*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- FERNANDES, E. (1989) — *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986) — *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FITZGERALD, E. (1949) — *Straight language for the deaf*. Washington, Alexander Graham Bell Association.
- FREIRE, R.M. (1995) — *A linguagem como processo terapêutico*. São Paulo: Plexus.
- GERALDI, J.W. (org.) (1984) — *O texto na sala de aula — Leitura e Produção*. 2ª ed., Cascável, Assoeste.
- GESUELI, Z.M. (1998) — *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- GÓES, M.C.R. (1996) — *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas, Ed. Aut. Associados.
- LACERDA, C.B.F. (1996) — *O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação.
- \_\_\_\_\_ (1998) — Uma experiência fonoaudiológica na abordagem bilíngüe, Rio de Janeiro, *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*, INES — MEC.
- LIER-DE VITTO, M. F. (org.) (1994) — *Fonoaudiologia: No sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- MOURA, M.C., LODI, A.C.B. e PEREIRA, M.C.C. (orgs) (1993) — *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art.
- PIAGET, J. (1976) — *A equilibração das estruturas cognitivas — problema central do desenvolvimento*, Rio de Janeiro, Zahar.
- POLLACK, D. (1970) — *Education audiology for limited bearing infant*. Springfield, IL: Charles C. Tomas.
- ROSA, A. M. (1998) — *(Res) significando a questão da linguagem no trabalho com a criança surda*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RUBINO, R. (1994) — Entre ver e ler: O olhar do fonoaudiólogo em questão. In LIER-DE VITTO (Org.) — *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo, Cortez Ed.
- SACKS, O. (1990) — *Vendo Vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago.
- SANDERS, D. A. (1971) — *Aural rehabilitation*. New Jersey: Prentice Hall, INC, Englewood, Cliffs.
- SEVERINO, A.J. (1996) — A fonoaudiologia como ciência: perspectivas epistemológicas, in PASSOS, M.C. (org.) — *Fonoaudiologia: Recriando seus sentidos*, São Paulo: Plexus.
- SKLIAR, C. (org) (1997) — *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- TRENCH, M.C.B. (1995) — *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. Tese de Doutorado, PUC-SP.
- VIGOTSKY, L.S. (1984) — *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (1986) — *Fondamenti di Diftologia*. Roma: Bulzoni.
- \_\_\_\_\_ (1989) — *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



# Língua de Sinais e Fonoaudiologia\*

Ana Claudia B. Lodi

*Fonoaudióloga Clínica.  
Mestre em Distúrbios da  
Comunicação pela PUCSP.  
Professora da Faculdade de  
Fonoaudiologia da PUCSP na  
Habilitação EDAC.*

Kathryn M. P. Harrison

*Fonoaudióloga Clínica.  
Mestre em Distúrbios da  
Comunicação pela PUCSP.  
Professora da Faculdade de  
Fonoaudiologia da PUCSP.  
Diretora de Clínica da  
DERDIC/PUCSP.*

\*Parte deste artigo foi apresentado na Mesa Redonda: Sinais e Fala: suas possibilidades do III Simpósio sobre Comunicação - DEDIC - Pensando a Surdez, em outubro de 1998.

Atualmente muito se tem discutido a respeito de uma educação bilíngüe para os Surdos, e várias questões têm sido levantadas com relação ao lugar da fonoaudiologia.

Estes questionamentos decorrem de dois fatores. O primeiro deles refere-se à própria ideologia da educação bilíngüe que propõe um modelo educacional que difere do modelo clínico/terapêutico utilizado, há mais de um século, na educação dos Surdos, e no qual o fonoaudiólogo tem um papel fundamental.

O outro fator está relacionado ao posicionamento majoritário na fonoaudiologia, que vê o fonoaudiólogo como um profissional que tem, como preocupação central, as questões relativas à fala e ao treinamento auditivo dos Surdos. Melhor dizendo, o fonoaudiólogo como reabilitador dos "deficientes auditivos", vistos como incompletos frente ao modelo de normalidade ouvinte concebido como padrão. Este profissional, as-

sim considerado, tem um trabalho que contraria os princípios básicos do modelo bilíngüe de educação dos Surdos, posicionando-se numa prática clínica que desrespeita a diferença destes indivíduos, sua língua e cultura.

A nosso ver, a permanência da fonoaudiologia neste lugar é fruto de alguns pressupostos que necessitam ser discutidos e revistos.

Primeiramente, há uma dificuldade na própria área da fonoaudiologia em compreender a questão da Língua de Sinais, surdez e pessoa Surda de forma diferente da tradicional. Presos à concepções da surdez como uma patologia, alguns profissionais ainda consideram os Sinais como uma forma incompleta e inferior de expressão. Assumem que somente a língua oral permite os processos mais refinados de uma língua tornando-se, portanto, fundamental a realização de um trabalho auditivo e de fala. Consideram que a Língua de Sinais não é uma língua completa, capaz de levar os indivíduos à linguagem e descaracterizam o papel do fonoaudiólogo, caso este adote o uso de Sinais em suas terapias. Argumentam que, se a Língua de Sinais fosse suficiente para o desenvolvimento dos Surdos, não haveria razão para a presença de um trabalho fonoaudiológico com estes indivíduos.

O mesmo decorre por parte dos profissionais da educa-



ção que também acreditam na importância da oralidade para o desenvolvimento dos Surdos. Estes educadores vinculam oralização com aprendizado da língua escrita, tornando-se fundamental um trabalho fonoaudiológico, conforme comentado anteriormente.

Um outro ponto a ser discutido refere-se ao posicionamento de alguns profissionais que defendem o modelo bilíngüe de educação para Surdos, por compreenderem o Surdo e sua educação de forma distinta. Nesta concepção, o Surdo deixa de ser visto a partir de uma patologia, e passa a ser considerado em sua diferença. Isto é, como pertencente a uma comunidade minoritária, de usuários da Língua de Sinais, com as mesmas capacidades e potencialidades de qualquer indivíduo ouvinte (Skliar, 1996; Harrison, Lodi, de Moura, 1997; Veinberg, 1997).

Este novo olhar para os Surdos levou estes profissionais a defenderem a proposta educacional bilíngüe, apoiada pela comunidade de Surdos e que pressupõe o reconhecimento ao direito de aquisição da Língua de Sinais, ponto central para o desenvolvimento dos processos identificatórios pessoais, sociais e culturais, "a partir do respeito e do reconhecimento de sua singularidade e especificidade humana" (Skliar, 1996).

Neste modelo sócio-antropológico de educação, a fonoaudiologia é excluída, porque ele se desvincula do modelo clínico/terapêutico de educação, onde a preocupação está

centrada em métodos de comunicação com um indivíduo portador de uma deficiência, mais do que ao respeito à diferença.

Nós compartilhamos dos pressupostos deste modelo sócio-antropológico de educação dos Surdos e das concepções de surdez e de pessoa Surda em que ele se baseia. Entretanto, acreditamos que possamos trazer algumas contribuições no que se refere à fonoaudiologia.

***"Partimos do pressuposto que a Língua de Sinais é uma língua completa e a única capaz de propiciar a entrada dos indivíduos Surdos na linguagem e que à criança surda deve ser dado o direito de adquirir uma primeira língua, de constituir-se como sujeito lingüístico da mesma maneira como esta oportunidade é oferecida à criança ouvinte".***

#### ***A respeito da Língua de Sinais, da surdez e da pessoa Surda***

Antes de iniciarmos nossas considerações quanto a fonoaudiologia, achamos necessário explicitar nossas concepções no que se refere à Língua de Sinais, Surdo e surdez.

Muito do que será dito está contemplado nos pressupostos básicos do modelo bilíngüe de educação de Surdos, e alguns deles já foram comentados anteriormente. Entretanto, acreditamos que estes devam ser enfatizados já que servirão como base para a discussão a que nos propomos neste artigo.

Partimos do pressuposto que a Língua de Sinais é uma língua completa e a única capaz de propiciar a entrada dos

indivíduos Surdos na linguagem e que à criança surda deve ser dado o direito de adquirir uma primeira língua, de constituir-se como sujeito lingüístico da mesma maneira como esta oportunidade é oferecida à criança ouvinte. Não temos a menor dúvida de que a única língua capaz de propiciar este desenvolvimento lingüístico pleno dos indivíduos Surdos é a Língua de Sinais. Esta seria, então, a primeira língua dos Surdos (Lodi, Harrison, 1998).

O fato da maioria das crianças Surda serem "frutos" de famílias ouvintes, impõe a necessidade de que elas sejam

expostas à Língua de Sinais em um ambiente que valorize esta língua. Isto porque suas famílias pouco conhecem de surdez, de pessoas Surdas e de sua língua, e despendirão certo tempo até terem fluência na Língua de Sinais e poderem compreender as implicações da condição de ser Surdo. Este ambiente é o de uma escola para Surdos em que a Língua de Sinais é reconhecida e valorizada e na qual trabalham adultos Surdos fluentes nesta língua, que serão seus professores, monitores ou instrutores, e principalmente, modelos positivos com quem a criança pode se identificar na sua diferença.

Como escrevem de Moura, Lodi e Harrison (pag 345,1997) "Desta forma, a criança não apenas terá assegurada a



*aquisição e desenvolvimento de linguagem, como a integração de um autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou de deficiência. Ela terá modelos de adultos Surdos com os quais poderá se identificar, podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá que ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a do ouvinte."*

A Língua de Sinais, adquirida como primeira língua, será utilizada pelas crianças como o instrumento necessá-

rio para que possam realizar uma leitura do mundo de forma singular, refletindo e comparando com a dos outros; para a aquisição de conteúdos curriculares, no conhecimento de sua Cultura e na comunicação entre a criança e seus colegas, professores, equipe da escola e com seus pais. Esta primeira língua será a base para o aprendizado de outras línguas, incluindo aqui o português, tanto em sua modalidade escrita como oral.

***"O questionamento do trabalho fonoaudiológico é positivo e necessário, pois a permanência ou exclusão deste trabalho dependerá de uma redefinição profunda de seu olhar em relação à surdez, pessoa Surda, educação de Surdos, Língua de Sinais e oralidade."***

rio para que possam realizar uma leitura do mundo de forma singular, refletindo e comparando com a dos outros; para a aquisição de conteúdos curriculares, no conhecimento de sua Cultura e na comunicação entre a criança e seus colegas, professores, equipe da escola e com seus pais. Esta primeira língua será a base para o aprendizado de outras línguas, incluindo aqui o português, tanto em sua modalidade escrita como oral.

Partindo destas concepções, achamos coerente que se questione o trabalho fonoaudiológico. Este questionamento é positivo e necessário, pois a permanência ou exclusão do trabalho fonoaudiológico dependerá de uma redefinição profunda de seu olhar em relação à surdez,

por um período de transição — que esperamos continue caminhando em direção à adoção do modelo bilíngüe de educação de Surdos.

Porém, infelizmente, este movimento está ocorrendo em instituições isoladas, ficando ainda grande parte da educação para Surdos, em nosso país, fora destas discussões. Isto acarreta, ao fonoaudiólogo que comunga de nossas concepções, a sobreposição de algumas das funções que caberiam originalmente à escola.

À medida em que mais e mais escolas passem a modificar seus pressupostos educacionais, o trabalho que estamos desenvolvendo neste momento, deverá ser novamente revisto. Isto não se refere à exclusão do fonoaudió-

logo no trabalho com Surdos, porém a uma nova clínica.

logo no trabalho com Surdos, porém a uma nova clínica.

### Questões para a clínica fonoaudiológica

Quando falamos em fonoaudiologia durante todo este texto, estamos tendo como referência a clínica fonoaudiológica, lugar de onde partem nossas discussões e reflexões a respeito de nossa prática. Nesta clínica, a escuta da demanda daqueles que nos procuram é fundamental.

Geralmente, os pais procuram as clínicas fonoaudiológicas a partir do momento em que o diagnóstico da surdez é realizado. A demanda inicial, é a de que realizemos um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades orais da criança. Acolhemos a demanda feita pelos pais, porque embora tenhamos como ponto de partida a necessidade da aquisição da Língua de Sinais pela criança Surda, não descartamos a oralidade em sua importância social para o Surdo, pois ele terá que se relacionar com pessoas que não conhecem a Língua de Sinais (em geral pessoas da própria família). Ao mesmo tempo, não podemos fugir da triste constatação de que nossa sociedade ainda está despreparada e é preconceituosa frente à aceitação de grupos minoritários — de diferentes. Entretanto, esta oralidade é olhada a partir de um outro ângulo; a de uma língua de igual valor que à de Sinais, que poderá se desenvolver desde que baseada na aquisição de uma primeira língua.



***“...a oralidade se torna vazia se não estiver assentada sobre uma base lingüística verdadeira, fato que ocorre quando a Língua de Sinais é desde cedo apresentada à criança e adquirida como primeira língua.”***

Conversar com os pais sobre a surdez e o desenvolvimento das crianças Surdas é o primeiro passo a ser dado e, neste momento, é importante abordar a necessidade da Língua de Sinais, na dimensão de primeira língua, como fundamental para o desenvolvimento desta criança. A preocupação dos pais no que se refere ao desenvolvimento da oralidade deve também ser considerada, e é importante esclarecê-los de que a oralidade se torna vazia se não estiver assentada sobre uma base lingüística verdadeira, fato que ocorre quando a Língua de Sinais é desde cedo apresentada à criança e adquirida como primeira língua.

Muitas vezes, os pais se assustam com a perspectiva de seu filho “fazer gestos” (como eles mesmos dizem), porque escutaram comentários negativos a este respeito, já que as concepções que nortearam o trabalho com Surdos há muitos anos estão profundamente enraizadas na nossa cultura. Porém, o fato de acreditarmos e conhecermos a Língua de Sinais faz com que possamos ter clareza de sua importância para as crianças, para melhor esclarecer os pais, ao mesmo tempo em que incentivamos seu contato com a Comunidade de Surdos e o aprendizado da Língua de Si-

nais para a comunicação com seu filho.

Se os pais acreditam que este é o melhor caminho para seus filhos, podemos construir juntos o processo de aquisição de linguagem desta criança a partir da clínica fonoaudiológica.

A relação lingüística que vai se estabelecendo com o fonoaudiólogo, que significa as primeiras elocuições em Sinais ou orais desta criança, faz com que o olhar destes pais para sua criança se altere.

Ao aceitar qualquer tentativa de comunicação, por vezes sinais mal articulados, por outras, uma vocalização ininteligível como marca que ali está um ser da linguagem, o fonoaudiólogo leva os pais a perceberem que Sinais e vocalizações podem ser interpretados, como todo choro e balbúcio do bebê ouvinte é também significado.

Este trabalho faz com que os pais venham a enxergar seu filho de forma diferente, possam “falar” para ele e sobre ele, criando um elo de semelhança entre eles, abrindo espaço para o que esta criança tem a dizer, restabelecendo aquela relação por vezes quebrada desde o diagnóstico da surdez.

A oralidade que os levou ao nosso consultório, começa a ser percebida como “se-

cundária” neste momento. A sinalização que começa a ser desenvolvida pela criança como forma de comunicação passa a ganhar um outro status: a de uma Língua, que poderá levar aquela criança inicialmente fragilizada pela total falta de comunicação, a um desenvolvimento lingüístico completo.

Uma outra vertente que pode ser explorada pelo fonoaudiólogo é a de propiciar, dentro do espaço terapêutico, a interação de um adulto Surdo fluente em Língua de Sinais com a criança, observada pelos pais. Esta situação pode ocorrer nos casos de crianças muito pequenas que ainda não vão à escola ou naquelas situações onde a criança frequenta uma escola onde ainda não existe a presença do Surdo adulto.

A relação com o adulto Surdo tem efeito direto sobre a criança, pela riqueza das situações lingüísticas que ocorrem, que potencializam o desenvolvimento de linguagem, e pela possibilidade da criança ter uma outra figura adulta com quem possa se identificar.

Para os pais, a presença do Surdo adulto tem, no mínimo, dois efeitos indiretos.

Em primeiro lugar, o fato de conhecerem um indivíduo que passou e passa por muitas situações que sua criança





enfrenta e irá enfrentar, favorece aos pais imaginarem novas possibilidades para ela, na medida em que podem fazer perguntas e rever seus pressupostos a respeito da surdez.

Em segundo lugar, o fonoaudiólogo, ao criar a oportunidade dos pais observarem a relação lingüística estabelecida entre a criança, o Surdo adulto e o próprio fonoaudiólogo, gera um espaço para que as diferenças existentes entre a língua oral e a Língua de Sinais, assim como da Língua de Sinais e das formas sinalizadas da língua oral (mais próximas ou mais distantes da Língua de Sinais), possam ser explicitadas e discutidas.

É importante que os pais possam reconhecer estas diferenças e entender que Língua de Sinais e língua oral são línguas diferentes, de igual valor, e que as formas sinali-

zadas da língua oral ou as formas oralizadas da Língua de Sinais são tentativas facilitadoras de comunicação, mas não línguas.

Durante este processo, os pais vão se tornando mais seguros, inclusive para "improvisar" em sua comunicação diária com a criança, porém, cientes quanto a forma de comunicação utilizada, de sua falta de domínio na Língua de Sinais. Não buscam transparências inexistentes entre as duas línguas e não inferiorizam uma em detrimento da outra, mas procuram discutir e entender estas diferenças.

Para isto, o fonoaudiólogo que trabalha com Sinais deve estar preparado e conhecer profundamente estas diferenças, independente da presença ou não do Surdo adulto no espaço clínico. Esta formação depende de muito estudo, da

convivência com Surdos usuários da Língua de Sinais, da manutenção de um olhar crítico quanto sua própria forma de comunicação, e, essencialmente, de uma mudança de olhar quanto a surdez e aos indivíduos Surdos.

No que se refere à oralidade, num momento inicial, a criança é exposta a ela de forma incidental. Não é realizado nenhum trabalho específico quanto aos aspectos articulatórios. Entretanto, a oralidade é aceita e significada conforme surja espontaneamente.

Num segundo momento, o trabalho com a língua oral, passa a ser desenvolvido tendo como base a Língua de Sinais, um trabalho voltado às comparações entre as línguas.

No caso daquelas crianças que não tiveram a oportunidade de adquirir a Língua de Sinais como primeira língua, nosso trabalho volta-se para a valorização, conhecimento e apropriação da Língua de Sinais.

Nestes casos, a nossa preocupação centra-se no desenvolvimento de pelo menos uma língua, através da qual esta criança poderá significar o mundo e se significar. A oralidade não será enfatizada, mas pode ser explorada.

Desenvolver um trabalho tendo como base a Língua de Sinais, significa, para nós, focar as relações entre esta língua e o Português falado e escrito, em aspectos tais como: um sinal pode se referir a uma expressão inteira do português; uma palavra pode ter mais de um Sinal, depen-



**“Este trabalho faz com que os pais venham a enxergar seu filho de forma diferente, possam ‘falar’ para ele e sobre ele, criando um elo de semelhança entre eles, abrindo espaço para o que esta criança tem a dizer, restabelecendo aquela relação por vezes quebrada desde o diagnóstico da surdez.”**

dendo do contexto em que for usada; as relações mais sutis entre os elementos formadores dos Sinais e os elementos formadores das palavras; as diferenças que marcam as duas línguas, entre outros.

Achamos necessário esclarecer que em nenhum momento a realização deste trabalho visa o pareamento termo a termo entre as línguas, o que levaria a uma simplificação e a uma redução de ambas a um código lingüístico irreal. O trabalho com a língua oral deve ser feito dentro do contexto da própria língua, mantendo-se seu sentido e as expressões que lhes são próprias.

A Língua de Sinais, como já mencionado anteriormente, é a base lingüística para este trabalho, ou seja, as comparações, os conteúdos e conceitos são desenvolvidos a partir dela para se ter acesso à língua oral.

### Conclusão

Com esta breve exposição de nossa prática clínica esperamos ter contribuído para mostrar que a clínica fonoaudiológica, se revista em seus pressupostos básicos, pode

ser uma aliada neste período de repensar educacional e neste processo de reconhecimento e valorização das Línguas de Sinais e de respeito ao Surdo.

Fazemos parte de um corpo de profissionais que tem, historicamente, uma marca na educação dos Surdos. Acreditamos que se não houver um reposicionamento da área no que se refere à aceitação dos Surdos enquanto uma minoria lingüística e cultural, a fonoaudiologia estará contribuindo para a manutenção do “status quo” vigente. Somente o rever crítico de concepções e de papéis poderá transformar a clínica fonoaudiológica em um espaço em que os Surdos, que quiserem dela se beneficiar, tenham respeitadas suas particularidades, sua identidade cultural e sua língua.

Desta forma, estaremos caminhando lado a lado a uma nova pedagogia, ou seja, uma educação construída com e para os Surdos.

Esta parceria tem um papel importante se levarmos em conta o momento atual de organização e fortalecimento da Comunidade Surda na luta por seus direitos.

### Referências Bibliográficas

DE MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. — *História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais*. In Lopes F<sup>o</sup>, O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca, 1997.

HARRISON, K.M.P.; LODI, A.C.B.; DE MOURA, M.C. — *Escolas e Escolhas: Processo Educacional dos Surdos*. In Lopes F<sup>o</sup>, O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca, 1997.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. *Considerações sobre um lugar possível para a Língua de Sinais e a oralidade na clínica fonoaudiológica*. Trabalho apresentado no III Simpósio sobre Comunicação — DERDIC — Pensando a Surdez, outubro de 1998.

SKLIAR, C. *Acerca de la educación de los sordos en el contexto general de la educación: variables intervinientes en la planificación gestión y seguimiento de la educación bilingüe*. In *El Bilingüismo de los Sordos*, vol 1, n<sup>o</sup>2, 4-6, 1996.

VEINBERG, S. — *Perspectiva socio-antropológica de la sordera*. In *El Bilingüismo de los Sordos*, vol 1, n<sup>o</sup>3, 37-44, 1997.



# A proposta bilíngüe de educação do Surdo

*"O 'planeta dos surdos' compreende 130.000.000 de indivíduos em todo o mundo. Um contingente silencioso, invisível, que nós ignoramos. Por medo, por desconforto, por desconhecimento profundo..."*

*O estudo deste mundo proporciona uma reflexão apaixonante sobre os comportamentos, as religiões, as artes, as linguagens. A sua língua gestual é um tesouro da humanidade. Em nossa sociedade de comunicação, os ouvintes têm tudo a aprender daqueles que falam com seus corpos."*

Jean Grémion

Lorena Kozlowski

Especialista em audiologia  
Especialista em deficiência  
auditiva da criança –  
Universidade de Besançon,  
França

Especialista em  
neuropsicologia da comunicação –  
Universidade de  
Besançon, França

Mestre em fonética –  
Universidade de Sobornne,  
França

Doutora em Ciências da  
Linguagem – Universidade  
de Sorbonne, França

Professora da PUC-PR

## Introdução

Historicamente a surdez tem sido considerada como uma enfermidade que deve ser curada.

Esta forma inapropriada de se considerar o indivíduo surdo, levou ao desenvolvimento de métodos educativos que não levam em conta as variáveis decorrente da surdez.

"A surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico, em que padrões sociais, emocionais, lingüísticos e intelectuais, assim como seus problemas, estão inextricavelmente ligados" (Sacks, 1990).

Nos últimos anos, surgiram muitas teorias e estudos sobre o desenvolvimento pleno dos

potenciais cognitivos, lingüísticos, emocionais e sociais desses indivíduos.

A dificuldade do surdo em adquirir a linguagem nos primeiros anos de vida reflete em todo seu desenvolvimento mental, emocional e na sua integração social.

"O significado social da surdez está ligado à ausência da linguagem comum à maioria, mas não se pode negar características próprias a comunidade surda sob o risco de negar recursos de integração" (Fernandes, 1990).

Na tentativa de suprir estas deficiências, vários métodos de trabalho com o indivíduo surdo têm sido propostos no decorrer do histórico da educação dos surdos.

Baseado em concepções sociológicas, filosóficas e políticas, surgiu no final da década de 70 a Proposta Bilíngüe de Educação do Surdo.

A Proposta Bilíngüe não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação lingüística em que se encontrar.

Esta proposta leva em consideração as características dos próprios surdos, incluindo a opinião dos surdos adultos com relação ao processo educacional da criança surda.

"Falar em bilingüismo no campo da educação dos surdos é fazer referência a algo muito concreto, e algo sem controvérsias à luz dos conhecimentos atuais da lingüística:



**"A dificuldade do surdo em adquirir a linguagem nos primeiros anos de vida reflete em todo seu desenvolvimento mental, emocional e na sua integração social."**

a existência de duas línguas ao redor dos surdos. Dito de outra forma, o bilingüismo reconhece que o surdo vive numa situação bilíngüe" (Sanchez, 1991).

No caso dos surdos, esta situação bilíngüe ocorre pela presença da língua da comunidade ouvinte: a língua oral/escrita, e a língua da comunidade surda: a língua de sinais.

Portanto, dentro de uma perspectiva bilíngüe, o surdo é visto como um indivíduo diferente, mas não deficiente.

Suas potencialidades podem ser totalmente desenvolvidas, desde que seus direitos lingüísticos sejam respeitados.

**O debate oralismo/gestualismo dentro de uma perspectiva histórica na educação do surdo.**

Falar sobre educação de crianças surdas não é um assunto fácil. Estamos ainda hoje longe de manter um rigor científico exemplar sobre o assunto (Kozlowski, 1995).

É um problema complexo que se coloca em diferentes níveis.

Nem sempre se faz uma cla-

ra distinção entre os aspectos metodológicos e as finalidades de ação e opções filosóficas, sociológicas ou políticas.

A educação de crianças surdas se desenvolveu em diferentes direções, sendo importante verificar os benefícios e os inconvenientes dentro de cada uma delas, em função das características das próprias crianças.

As opções teóricas situam-se entre dois extremos: o oralismo puro e a posição gestualista.

A evolução atual tende para uma síntese e uma abrangência dessas duas tendências sob a forma de diferentes filosofias como o Bilingüismo e a Comunicação Total.

Porém, a comunicação não é o único aspecto a ser considerado na educação da criança surda, já que esta deve ser considerada como um indivíduo em todos os sentidos.

A posição oralista restrita se define como aquela que aceita a linguagem oral como única e exclusiva.

A criança surda é treinada a desenvolver seus resíduos auditivos, aprendizado da leitura labial e é encorajada a usar a fala para se comunicar.

Isso é realizado por meio de um trabalho de "demutização", quer dizer, um trabalho sistemático de educação da articulação.

Os argumentos que apóiam esta orientação pedagógica se baseiam no fato de que a criança surda deve adquirir uma linguagem oral a mais desenvolvida possível para que desta forma possa integrar-se de forma eficaz no universo auditivo-oral dos ouvintes.

Toda exposição à comunicação gestual é proibida à criança surda.

Os defensores da posição gestualista pura (que raramente é utilizada em sua forma radical) propõem à criança surda desde a infância um meio de comunicação visuo-manual, que lhe é facilmente acessível.

Essa escolha e a necessidade de colocar a criança precocemente dentro de um contexto comunicativo rico e estimulante são justificadas nos primeiros anos de vida pelos psicólogos do desenvolvimento.

É necessário fornecer à criança surda um meio de comunicação eficaz para que seu desenvolvimento seja o mais próximo possível ao da criança ouvinte, mesmo que ela execute outra modalidade comunicativa.

Se concordarmos que não há nenhuma razão para educar a criança surda dentro de uma modalidade oral pura, não vemos também nenhuma razão para que haja uma prática única e isolada da linguagem gestual.

Para compreendermos um



pouco mais este "pêndulo oral *versus* gestual", seria interessante analisarmos a história da educação dos surdos.

É na Espanha século XVI que encontramos os primeiros educadores de surdos.

O primeiro desses professores foi Ponce de Léon (1520-1584).

Infelizmente temos poucos dados sobre os seus métodos de educação, já que a tradição na época era guardar segredo sobre os métodos educativos utilizados.

Em 1620, Bonnet publica o primeiro livro sobre educação de surdos, que consiste no aprendizado do alfabeto manual e na importância da intervenção precoce. Ele insiste em que as pessoas envol-

sentantes da educação de surdos são Edward Miller Gallaudet (1837-1922), como o principal representante manualista, e Alexander Graham Bell (1847-1922), o inventor do telefone e do audiômetro, representante do método oralista.

No ano de 1880, no Congresso Mundial de Surdos em Milão, que reuniu surdos da Europa e dos EUA, definiu uma nova corrente na educação dos surdos: a oralista.

A linguagem de sinais em todas as suas formas, foi então proibida e estigmatizada.

O domínio da língua oral pelo surdo passou a ser uma condição *sine qua non* para a aceitação dentro de uma comunidade majoritária.

Durante quase cem anos existiu o então chamado "im-

oralismo dominante não serviu como solução para a educação de surdos.

A constatação de que os surdos eram subeducados com enfoque oralista puro e de que a aquisição da língua oral deixava muito a desejar, além da realidade inquestionável de que a comunicação gestual nunca deixou de existir entre os surdos, fez com que uma nova época se iniciasse dentro do processo educativo dos surdos.

Os trabalhos de Danielle Bouvet em Paris publicados em 1981 (Bouvet, 1981) e as pesquisas realizadas na Suécia e Dinamarca na mesma época, introduzem o Enfoque Bilíngüe na educação do indivíduo surdo.

### As Linguagens Sinalizadas

Quando falamos em comunicação gestual é imperioso fazermos distinção entre os diferentes sistemas de comunicação gestual existentes.

Faremos portanto, uma breve definição desses sistemas:

*Língua de sinais:* são sistemas de sinais independentes das línguas faladas.

Contrariamente a uma idéia pré-concebida, não existe uma língua de sinais utilizada e compreendida universalmente. As línguas de sinais praticadas nos diferentes países diferem umas das outras. No Brasil temos a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais);

**"A Proposta Bilíngüe não privilegia um língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação em que se encontrar."**

vidas com criança surda fossem capazes de utilizar o alfabeto manual.

Em 1756, Abbé de L' Epeè cria em Paris a primeira escola para surdos com uma filosofia manualista e oralista.

Foi a primeira vez na história que os surdos adquiriam o direito a uma língua própria.

Heinicke (1723-1790), na Alemanha, começa as bases da filosofia oralista, em que um grande valor é atribuído à fala.

Nos EUA os grandes repre-

pério oralista" e foi em 1971 no Congresso Mundial de Surdos em Paris que a língua de sinais passou a ser novamente valorizada.

Nesse Congresso foram também discutidos resultados de pesquisas realizadas nos EUA sobre a chamada "Filosofia da Comunicação Total".

No ano de 1975 por ocasião do Congresso seguinte realizado em Washington, já era evidente a conscientização de que um século de



**"No caso dos surdos, esta situação bilíngüe ocorre pela presença da língua da comunidade ouvinte: a língua oral/escrita, e a língua da comunidade surda: a língua de sinais.**

**Portanto, dentro de uma perspectiva bilíngüe, o surdo é visto como um indivíduo diferente, mas não deficiente."**

nos EUA utiliza-se a ASL (American Sign Language); e na França a LSF (Langue de Signes Français). Existem também, como para as línguas orais, dialetos ou variabilidade regional dos sinais. A língua de sinais é uma língua de dimensão espacial e corporal.

*Linguagens sinalizadas:* utilizam um léxico gestual, emprestando a organização gramatical das linguagens orais correspondentes. Um exemplo é o Português Sinalizado. Existe também o SE (Signed English) e o FS (Français Signé). Esses sistemas criados artificialmente, exploram menos possibilidades que as línguas gestuais que se desenvolvem com base nas dimensões espaciais e corporais.

*Alfabeto dactilológico* (ou alfabeto manual): é um sistema gestual em que cada letra do alfabeto escrito corresponde a uma configuração particular da mão e dos dedos. Esse sistema utiliza na realidade, uma escrita no espaço.

Quando queremos "escrever" uma palavra, a mão realiza as configurações que correspondem às letras das palavras de forma seqüencial.

*Sistemas de auxílio a leitura orofacial:* dentro de sistemas de sinais como a LIBRAS e o Português Sinaliza-

do, os gestos correspondem a conceitos próprios ou palavras da língua oral. Nos sistemas de auxílio à leitura labial, os gestos não têm razão de existir sem a fala. Eles têm por objetivo facilitar a leitura labial. Estes sistemas são inscritos dentro de uma perspectiva oralista. Como exemplo desses sistemas, podemos citar o Cued Speech e o AKA (Alphabet des Kinémes Assistés).

#### A Proposta Bilíngüe de Educação do Surdo

Quando falamos de bilíngüismo no campo da educação dos surdos, estamos nos referindo à existência de duas línguas no ambiente do surdo e estamos ao mesmo tempo, reconhecendo que os surdos vivem numa situação bilíngüe.

Quando falamos de bilíngüismo do surdo, estamos nos referindo a língua oral da comunidade ouvinte (no caso do Brasil, o português) e a língua de sinais da comunidade surda (A Língua Brasileira de Sinais-Libras).

As pesquisas recentes no campo da educação do surdo (Drasgow, 1993) mostram a tendência para a educação bilíngüe/bicultural da criança

surda, na qual a língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda e a língua oral a segunda língua.

Essa estratégia educativa é sugerida pelas seguintes bases:

- reconhecimento recente de que a língua de sinais usada pela comunidade surda é uma língua verdadeira com itens lexicais, morfologia, sintaxe e semântica;
- diferentes pesquisas mostram que a criança surda exposta à língua de sinais adquire esta língua da mesma forma que a criança ouvinte adquire uma língua oral.

A participação ativa de adultos surdos na educação da criança surda é fundamental.

Ele terá a função de transmitir a língua da comunidade surda, a língua de sinais.

Desta forma, através do aprendizado da língua natural, que deve ser também a língua materna, a criança surda terá acesso aos processos que permitirão todo seu desenvolvimento lingüístico e cognitivo. O surdo adulto no momento que estabelece contato com a criança surda, estará transmitindo toda a base lingüística necessária para a aquisição de outras "línguas".

A linguagem estará desta forma, garantida. A linguagem é aprendida, mas não pode ser ensinada. Portanto, este



contato precoce adulto surdo X criança surda, através de uma língua de sinais, é que proporcionará o acesso à linguagem. Desta forma, estará também assegurada a identidade e cultura surda, que serão transmitidas naturalmente à criança surda pelo adulto surdo em questão (Kozlowski, 1995).

A implantação de um programa bilíngüe para indivíduos surdos tendo a língua de sinais como primeira língua e uma língua oral como segunda língua, não é simples. Vários modelos bilíngües existem.

A primeira classificação refere-se a modelos que tratam do período/época de apresentação às línguas:

- *Modelo sucessivo*: neste modelo logo após o diagnóstico de surdez, a criança surda passa a ter contato com a língua de sinais exclusivamente. Uma segunda língua só é apresentada após o domínio da primeira língua;
- *Modelo simultâneo*: as duas línguas, a língua da comunidade surda (língua de sinais) e a da comunidade ouvinte (língua oral) são apresentadas simultaneamente, em dois momentos lingüísticos distintos.

A segunda classificação trata da modalidade da Segunda língua, já que dentro de um enfoque bilíngüe é sempre a língua de sinais considerada como língua natural do surdo e como a língua mais importante (L1), sendo

**“Suas potencialidades podem ser totalmente desenvolvidas. desde que seus direitos lingüísticos sejam respeitados”.**

esta a que garantirá seu desenvolvimento lingüístico.

A segunda língua (L2) será a língua da comunidade ouvinte e poderá ser a língua oral ou a língua escrita.

De um modo geral, os modelos são realizados da seguinte forma:

- L1 língua de sinais, L2 língua escrita, modelo sucessivo (modelos utilizados na Suécia, Dinamarca, Venezuela);
- L1 língua de sinais, L2 língua oral, modelo simultâneo (França).

Seria de suma importância salientar a diferença existente entre “Comunicação Total” e “Bilingüismo”.

Para certos autores, a Comunicação Total implica na utilização simultânea da linguagem oral e gestual. Para outros, seria o emprego de diversas formas de comunicação disponíveis, sem a preocupação particular pela sua hierarquização.

O uso simultâneo das línguas de sinais e das orais seria ‘bimodalismo’, isto é, o uso

concomitante de duas línguas de modalidades diferentes. A Comunicação Total, portanto, é bimodal.

Não existe dentro da filosofia da Comunicação Total a obrigatoriedade da participação de adultos surdos na educação da criança surda. Um papel específico do surdo adulto como educador na educação da criança surda não é determinante. A Comunicação Total visa que o indivíduo surdo seja capaz de comunicar-se, não importa qual seja a modalidade. A comunicação efetiva é o objetivo final desta filosofia.

Atualmente esta filosofia vem sofrendo muitas críticas (Brito, 1993).

A abordagem bilíngüe pretende que ambas as línguas a gestual (LIBRAS) e a oral (Português), sejam ensinadas e usadas diglossicamente sem que uma interfira e/ou prejudique a outra.

Portanto, as duas línguas seriam utilizadas em situações diferentes, em momentos lingüísticos diferenciados.

Isso exige então, que no processo de educação da criança surda existam obrigato-



riamente um profissional ouvinte que seria responsável pela língua da comunidade ouvinte, e um profissional surdo responsável pela transmissão da cultura e identidade surda e a língua de sinais.

A identidade e a cultura surda são essenciais dentro do Bilingüismo, o que é transmitido à criança surda através do contato com o adulto surdo que possui um papel de "educador" bem definido. Não podemos pensar em educação bilíngüe sem participação do educador surdo.

O objetivo educacional do enfoque bilíngüe, seria que o indivíduo surdo fosse capaz de comunicar-se através de duas línguas: a língua da comunidade ouvinte e a língua da comunidade surda, utilizando-as em situações lingüísticas distintas.

Neste caso, não há bimodalidade no processo comunicativo.

#### Uma proposta bilíngüe e sua aplicação prática

Baseados nas perspectivas teóricas descritas, iniciou-se em 1990 uma proposta de educação bilíngüe para crianças surdas desenvolvida no Ceal — Centro de Audição e Linguagem em Curitiba.

O modelo bilíngüe escolhido foi o simultâneo, onde a L2 é a língua oral. Porém, a função da língua escrita é fundamental, já que o método de trabalho oral usa a língua escrita como estratégia de trabalho.

Este método é de Madame Suzanne Borel-Maisonny, desenvolvido na França nos anos 60 (Borel-Maisonny, 1985).

A leitura precoce é desenvolvida à partir de 18 meses e também faz parte da proposta pedagógica.

A equipe multidisciplinar é composta por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e musicoterapeutas todos especialistas na área da surdez e usuários da língua de sinais (LIBRAS).

As atividades não desenvolvidas em dois momentos lingüísticos diferentes: ambiente de L1 (LIBRAS) e de L2 (língua oral/escrita). Nesses momentos, o trabalho desenvolvido visa o desenvolvimento lingüístico e cognitivo que é garantido através da L1 e sob responsabilidade dos educadores surdos. A L2, língua da comunidade ouvinte, é adquirida dentro de uma perspectiva de aquisição de Segunda Língua, sob responsabilidade dos profissionais ouvintes.

A escolaridade não é desenvolvida dentro desses ambientes, sendo que as crianças freqüentam escola regular, classe de ouvintes. Há um contato sistemático e direto entre a escola e o Centro, existindo toda uma estrutura que permite e garante este intercâmbio, sem o qual a integração da criança surda numa escola de ouvintes fica impraticável.

Todos os pais participam ativamente do processo educativo.

Ao introduzirem seu filho neste enfoque, aprendem imediatamente a língua de sinais em cursos oferecidos no

Centro. Recebem orientações constantes dos profissionais surdos e ouvintes com relação ao processo educativo. Uma participação ativa destes é exigida.

As atividades são divididas em dois momentos, descritas a seguir:

#### 1 Atividades em L1 (LIBRAS):

As atividades em L1 são desenvolvidas por educadores surdos e têm por objetivo o contato "natural" com LIBRAS. A aquisição desta língua garantiria o desenvolvimento lingüístico suficiente para aquisição de outras línguas.

As estratégias de trabalho são desenvolvidas a partir de dramatização, passeios, contos de história, experiências baseadas em atividades de vida diária.

Não há nenhum aprendizado formal da língua de sinais, já que o objetivo aqui é o desenvolvimento da linguagem e como dito anteriormente a linguagem pode ser "aprendida", mas não pode ser ensinadas.

O contato "natural" com a língua é que proporcionará esta aquisição.

#### 2 Atividades em L2 (Língua Oral/Escrita):

Os profissionais responsáveis por estas atividades são fonoaudiólogos ouvintes e o objetivo seria a aquisição da segunda língua (oral/escrita).

As estratégias de trabalho



incluem: leitura oral-facial, desenvolvimento das habilidades auditivas, trabalho específico com voz, fala e aquisição da língua escrita (que aqui é trabalhada pela fonoaudiólogo e não pelo pedagogo, pois o objetivo é na área lingüística e não escolar).

As atividades são orientadas para aquisição de Segunda Língua e considera-se aqui que o desenvolvimento da linguagem é garantido através da L1.

O acompanhamento escolar é feito pelas pedagogas, onde visitas escolares sistemáticas são realizadas com o intuito de orientar a professora de qual seria a melhor estratégia de trabalho em sala de aula.

Os conteúdos programáticos são trabalhados por antecedência no Centro, garantindo desta forma a compreensão por parte da criança no momento em que é apresentado pela professora na classe.

Também são ministrados cursos de LIBRAS nas escolas regulares e pode existir a presença de um intérprete em língua de sinais nas avaliações e aulas específicas.

### Conclusão

Dentro de uma perspectiva bilíngüe, o surdo é visto como um indivíduo diferente e não deficiente. Suas potencialidades podem ser totalmente desenvolvidas desde que seus direitos lingüísticos sejam respeitados. É deste direito lingüístico que trata o bilingüismo.

A língua natural do surdo

é a língua gestual, já que todo seu reconhecimento do mundo é através do canal visuo-espacial, diferentemente do ouvinte que estabelece sua visão do mundo através do *input* auditivo-verbal. Portanto, nada mais natural do que a língua de sinais como sendo também a língua materna do surdo. Desta forma, não nos referimos mais a reeducação do surdo, mas em educação.

Uma visão antropológica da surdez deve substituir a visão clínica que durante décadas não conseguiu oferecer ao surdo seu desenvolvimento pleno.

Porém, uma visão realista é também necessária, já que atualmente a implantação de um modelo bilíngüe no Brasil não é tarefa fácil. Uma tradição oralista na educação dos surdos em nosso país deu origem a indivíduos surdos sub-educados, muitas vezes sem conhecimento da LIBRAS e sem condições de atuar na educação de crianças surdas. A necessidade do oralismo ainda é uma realidade para o surdo brasileiro quando pensamos em educação de nível superior, inserção social e colocação profissional.

Modelos bilíngües são urgentes com uma aplicação prática realista. Não devemos importar modelos de outros países, pois a história deles certamente se difere da nossa. Devemos encontrar "Nosso Modelo Bilíngüe" e com ele mudar o perfil da educação do surdo no Brasil.

Cabe a nós, ouvintes e surdos, mudarmos a história da educação dos surdos em nosso país.

### Referências Bibliográficas

BOUVET, D. (1981). *La parole de l'enfant*. Le Fil Rouge. Paris.

BOREL-MAISONNY, S. (1985). *Langage oral et écrit*, Tome I et II. Delachaux & Niestlé.

BRITO, L. F. (1993). *Integração Social e Educação de Surdos*. Babel Editora.

DRASGOW, E. (1993). *Bilingual/Bicultural deaf education: na overview*. Sign Language Studies. (80): 243-266.

FERNANDES, E. (1990). *Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo*. Agir.

GRÉMION, J. (1991). *La planète des sourds*. Presses Pocket. France.

KOZLOWSKI, L. (1995). *O modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo*. *Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, 7(2):147-156.

SANCHES, C. (1991). *La educacion de los sordos en un modelo bilíngüe*. Iakonia. Venezuela.

SACKS, O. (1990). *Vendo Vozes*. Imago.



## Uma prática fonoaudiológica dentro de uma perspectiva bilíngüe

Patricia de F. Camões Alves

*Fonoaudióloga, especializada na área de Audiologia Clínica, surdez, e na Metodologia Verbotonal. Reabilitadora da ARPEF (Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica).*

Lylia Maria Pereira Bertholo

*Pedagoga, especialista na área da surdez e na Metodologia Verbotonal. Reabilitadora da ARPEF (Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica). Professora das Classes de Alfabetização do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos)*

A história da educação do surdo vem sendo marcada por acontecimentos sociais e políticos, ocorridos em, diferentes épocas, em diferentes partes do mundo. De tempos em tempos, a visão que se tinha do surdo foi se modificando e a surdez deixou de ser encarada apenas como uma "incapacidade" de ouvir e de comunicar-se, e passou a ser entendida como uma questão mais complexa e profunda, envolvendo aspectos lingüísticos, cognitivos, intelectuais, psicológicos e sociais. Assim sendo, a difícil tarefa de educar o surdo foi tomando um outro rumo ao longo dos anos. Na busca de oferecer ao surdo melhores condições de desenvolvimento, abriu-se uma nova perspectiva de educação para surdos: a filosofia bilíngüe.

*"O Bilingüismo se refere, no que diz respeito à criança surda, a uma filosofia educa-*

*cional que permite o acesso pela criança, o mais precocemente possível, de duas línguas: a língua de sinais e a língua oral, mas não fornecidas concomitantemente, dada a diferença estrutural dessas duas línguas."* (Moura, 1993).

Com base nesta filosofia, a ARPEF (Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica), que vinha desenvolvendo, desde 1987, um trabalho dentro de uma proposta oralista, iniciou em 1990, uma trajetória em direção ao Bilingüismo. Com a adoção da perspectiva bilíngüe, as crianças passaram a aprender duas línguas distintas em momentos diferentes, a língua oral, através da metodologia Verbotonal, e a língua de sinais, a partir da interação com instrutores surdos.

Dentro da proposta bilíngüe, a aquisição da língua de sinais não prejudica o apren-



dizado da língua oral, ou seja, as duas línguas podem e devem ser dominadas pelo indivíduo surdo, e isto ocorre, corretamente desde que sejam expostas separadamente (bilingüismo diglósico), sem prejudicar a aquisição da gramática das duas línguas. Contudo, qualquer iniciativa que inclua a técnica do oralismo manual (Bimodalismo) é contrária ao enfoque bilíngüe, como prioridade para o atendimento do surdo. O uso concomitante da língua oral e de uma língua de sinais conduz a alterações estruturais das duas línguas, sobretudo a língua de sinais, que ainda é desconhecida e desprestigiada por muitos educadores.

Esse percurso do oralismo ao bilingüismo surgiu em busca de outros ideais para o surdo, apoiando-se em estudos neurofisiológicos, lingüísticos e psicológicos, relacionados à aquisição de um código lingüístico em tempo hábil. À medida em que se caminhava para uma visão sócio-cultural do surdo, respeitando o seu direito de pertencer a uma comunidade lingüisticamente diferente, a opção do bilingüismo tornou-se clara, sem nenhum questionamento a respeito da importância de se oferecer ao surdo, o mais precocemente possível, a possi-

bilidade de aprender uma outra língua, mais natural e verdadeira, e capaz de preencher todos os requisitos exi-

e exigiu da equipe técnica segurança e firmeza, a partir de estudos científicos, relacionados às áreas de lingüística,

***"Nossa compreensão da importância do uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), na educação do surdo não surgiu a partir de um possível descrédito ou fracasso com a nossa proposta de oralização, e sim, de um olhar novo, dentro de uma perspectiva mais ampla, apoiada em bases científicas e humanísticas."***

gidos enquanto língua: a Língua de Sinais.

*"A língua de sinais é uma língua como qualquer outra, apresentando uma gramática complexa, com sua própria construção e organização, sendo capaz de comunicar mensagens, expressando o pensamento em sua totalidade. Assim como a língua oral, a língua de sinais supõe uma organização fechada e convencional, tendo como base as possibilidades do canal visual-manual-gestual, com procedimentos de ordem morfológica certamente não idênticos aos utilizados pela língua oral, combinados entre si de acordo com uma sintaxe e característica próprias. Constitui o melhor caminho de comunicação entre surdos, ganhando recentemente, considerável apreciação pelos benefícios culturais e lingüísticos que vem proporcionando à comunidade surda". (Kyle, 1993).*

A aceitação desta nesta nova opção bilíngüe foi difícil

sociolingüística, neurolingüística, neuropsicologia, sociologia, audiologia e fonoaudiologia, assim como através da convivência com surdos e de seus relatos sobre experiências enquanto crianças e adolescentes, quando viviam "integrados" na sociedade de ouvintes. Diante da exigência para falar, o indivíduo surdo experimenta sentimentos ("eu não consigo/eu não sou bom/ouvir é bom/ser surdo é ruim") que marcam sua personalidade, podendo gerar transtornos emocionais, cognitivos, intelectuais e sociais. Neste sentido, os surdos deixam de ser "deficientes sensoriais" para serem "deficientes sociais", embutindo sua habilidade natural de se comunicar pela língua de sinais, e enfraquecendo a cultura surda.

Nossa compreensão da importância do uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), na educação do surdo não surgiu a partir de um possível descrédito ou fracasso com a nossa proposta de oralização,



e sim, de um olhar novo, dentro de uma perspectiva mais ampla, apoiada em bases científicas e humanísticas. Seria muito cômodo continuar acreditando que os surdos com uma boa condição oral, estariam aptos para uma integração social plena. A realidade nos mostra, através do próprio posicionamento dos surdos, e não a partir de estudos científicos, que existe uma necessidade natural de ir em busca de uma comunicação real, de uma participação e integração na comunidade a qual pertencem, e de uma identificação cultural. Relatos de surdos adultos, enquanto "participantes" apenas da sociedade de ouvintes, são muitas vezes marcados por sentimentos de baixa estima, ao contrário daqueles que tiveram oportunidade de se tornarem biculturais, e participantes da comunidade de surdos, mostrando-se mais integrados, seguros, realizados e felizes, inclusive na sociedade de ouvintes.

O surgimento da "proposta Bilíngüe" marcou uma nova fase da cultura surda que passa a reconhecer sua capacidade, seus direitos e deveres frente à sociedade. De acordo com Widell, 1992, esse método de ensino requer a introdução da língua oral ensinada como língua estrangeira, de modo que seja garantido à criança surda um meio de comunicação através da língua de sinais, e ao

*mesmo tempo será motivada a aprender a língua oral. Isto oferece um ensino bicultural, no qual a criança surda pertence a duas culturas; à cultura surda e à cultura ouvinte, propiciando uma verdadeira integração do indivíduo surdo nas duas comunidades de que deve fazer parte para a sua natureza. Ser bilíngüe é o passaporte natural para essa verdadeira integração.* (Fernandes, 1995).

Dentro deste processo, os surdos passam a desenvolver desde cedo, de forma saudável, consciência de que fazem parte de uma comunidade linguisticamente diferente, inseridos dentro de uma outra comunidade majoritária (ouvintes). Mas para que o surdo seja reconhecido pela sociedade e conquiste seus direitos, faz-se necessário a realização de um trabalho conjunto ao processo de educação, que tenha um caráter ideológico, mobilizando a comunidade e a sociedade, a favor do direito do surdo à cidadania.

A prática do bilingüismo vem determinando mudanças na aceitação do indivíduo como sujeito surdo, por parte de suas famílias, abrindo uma nova perspectiva para suas vidas. A orientação a gru-

po de pais, através da realização de palestras e seminários, como também a participação em cursos de LIBRAS, tem sido imprescindível para viabilizar a compreensão desta nova proposta.

Segundo Ferreira Brito (1993), é indiscutível a importância do aprendizado da língua de sinais pelo surdo como via para o seu desenvolvimento em todas as esferas do conhecimento, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. Em vista disso, são comuns alguns questionamentos em relação à busca da oralização de crianças surdas, que se torna coerente ao considerarmos alguns princípios fundamentais dos direitos lingüísticos, retirados do documento aprovado pela Assembléia geral da FIPLV (Fédération International des professeurs de Langues Vivantes) em agosto de 1991 (Pécs, Hungria), citado por Tanya A. Felipe (1997):

- 1 Toda pessoa tem o direito de aprender uma ou várias línguas.
- 2 Toda pessoa tem o direi-



**“Toda pessoa tem o direito de receber instrução na língua ou nas línguas com as quais essa pessoa e sua família mais se identifiquem, no ensino público, na comunidade ou em seu contexto familiar.”**

to de se identificar com qualquer língua e de ter sua opção lingüística respeitada por todas as instituições públicas e privadas.

- 3 Toda pessoa tem o direito de ouvir, falar, ler e escrever em qualquer língua.
- 4 Toda pessoa tem o direito de se expressar em qualquer língua.
- 5 Toda pessoa tem o direito de receber educação lingüística especial, caso tenha algum distúrbio de linguagem.
- 6 O ensino de nenhuma língua pode ser proibido.
- 7 Toda pessoa tem o direito de receber instrução na língua ou nas línguas com as quais essa pessoa e sua família mais se identifiquem, no ensino público, na comunidade ou em seu contexto familiar.

Visando as necessidades da pessoa surda, de ordem lin-

güística e psico-cognitiva, o bilingüismo constitui a tendência mais atual. *“Vários países já tem farto material didático para o ensino sistemático de língua de sinais nas escolas, quebrando o falso mito que apregoava que o mau desempenho na utilização de uma língua oral-auditiva poderia ter como causa a utilização de uma língua de sinais pela criança surda. As pesquisas atuais tem mostrado justamente o contrário, ou seja, as vantagens que o aprendizado de uma língua de sinais pode trazer para o aprendizado de uma língua oral-auditiva e outros conhecimentos, além da auto-estima e socialização”* (Tanya A. Felipe, 1997).

#### **Método Verbotonal: Uma proposta de oralização para o indivíduo surdo**

O método Verbotonal que temos utilizado em busca da oralização de indivíduos surdos, é um método que se propõe ensinar a fala à crianças

que apresentam qualquer grau de deficiência auditiva desde as mais leves até a mais profunda. Sua preocupação não se restringe unicamente com a estimulação da audição e aquisição da fala, mas também com o desenvolvimento da linguagem.

Foi criado pelo lingüista e foneticista Petar Guberina, em 1954, na Universidade de Zágreb, Iugoslávia, e merece devido destaque, pela sua aplicabilidade até os tempos de hoje, em diversos países, incluindo 300 centros no mundo (Iugoslávia, França, Espanha, Portugal, EUA), dentre eles, 14 centros no Brasil. A aplicabilidade deste método também é efetiva em diferentes patologias, onde distúrbios relacionados à linguagem, fala e audição estejam presentes.

Guberina, atuando como professor de línguas estrangeiras para ouvintes, desde 1939, verificou que seus alunos ao se depararem com uma nova língua se comportavam como verdadeiros surdos, por não estarem acostumados a perceberem auditivamente alguns sons que não existiam na sua língua materna, o que conseqüentemente dificultava as suas produções articulatórias. A partir destas observações passou a questionar os fenômenos da audição e da articulação, e também, verificou a importância do ritmo e da entonação, para uma melhor percepção e produção da fala, como recursos



facilitadores para o aprendizado de uma nova língua. Com isso, passou a pesquisar o ouvido patológico (surdez), originando assim o método verbotonal para a educação dos problemas relacionados a audição e a fala.

Dando prosseguimento a seus estudos, professor Guberina, se aprofundou na análise da linguagem, dentro de uma visão interacionista e pragmática, considerando a língua falada como um ato social, passível de uma análise a partir da sua realização. *"Neste sentido, o significado da fala é transmitido não só através de elementos lingüísticos, mas também através de informações auditivas e visuais presentes no ritmo, na entonação, na intensidade, no tempo, na pausa, na tensão e nos gestos do falante"*. (Guberina, 1991).

Essa visão, da análise da linguagem, proposta por Guberina, está voltada para o ato da comunicação, diferente do ato da fala. Ele define que toda comunicação é diálogo, e que comporta dois pólos: um emissor, que acumularia a sua mensagem de elementos ricos em qualidade (valores supra-segmentais da fala, mais mímicas e gestos corporais), e o pólo receptor, que selecionaria dentre esses elementos, aqueles fundamentais à compreensão e integração da mensagem.

A importância que Guberina atribui à estrutura da lin-

***"...professor Guberina, se aprofundou na análise da linguagem, dentro de uma visão interacionista e pragmática, considerando a língua falada como um ato social..."***

guagem e ao diálogo, e suas observações sobre o papel das expectativas e dos desejos de cada interlocutor, introduzem na sua análise da linguagem a dimensão do "investimento" e da dinâmica do prazer — desprazer.

Com relação ao campo da audição, Guberina chegou as seguintes conclusões :

- 1 As frequências baixas transmitem padrões de ritmo e entonação de fala.
- 2 O cérebro funciona melhor ao receber estímulos auditivos, aos quais o ouvido é mais sensível (campo optimal da audição), e mais do que isso, ele será enriquecido, segundo Piaget, por esses estímulos optimais, e com o tempo e treinamento, estará mais preparado para responder a tarefas mais difíceis, isto é, estímulos menos favoráveis (Asp, 1991).
- 3 A percepção corporal é

bem desenvolvida nos surdos. Através do corpo, conseguem não só captar estímulos transmitidos por vibradores, como também entender os sons da fala.

- 4 A transmissão descontínua de bandas de frequência determina um aumento na inteligibilidade da fala (princípio do aparelho SUVAG II).

Em 1954, Guberina concebe o método verbotonal, que por fazer uso de equipamentos eletroacústicos sofisticados (aparelhagem SUVAG), passa a ser denominado Sistema Universal Verbotal de Audição Guberina (SUVAG).

Segundo Asp (1991), foi Daniel Ling (1963-1965) um dos primeiros defensores, na América do Norte, do aproveitamento da audição residual da criança surda, em frequências baixas. Em 1960, após uma visita no Centro Verbotal em Marseille, es-



creveu sobre o fato de crianças surdas possuírem uma excelente fala graças a capacidade dos aparelhos SUVAG, de transmitirem frequências baixas, sem distorção. Como consequência da pesquisa de Ling, a Zenith desenvolveu a primeira prótese auditiva com respostas em baixa frequência ampliada.

Porém, a amplificação não é o bastante para garantir uma boa fala. Durante o treinamento auditivo a criança deve ser estimulada a falar e a perceber sua fala simultaneamente, visto que, a audição e a articulação estão ligadas.

As estratégias para a estimulação da linguagem seguem os mesmos padrões de desenvolvimento observados em crianças ouvintes.

As crianças recebem a fala através de vibradores, que estimulam seus sentidos vestibular, tátil, proprioceptivo, e através de fones de ouvido. Imitando movimento do corpo e padrões rítmicos, elas aprendem a produzir padrões de ritmo e entonação (elementos supra-segmentais) buscando-se uma qualidade da voz o mais próximo do normal. Ao participarem de situações de comunicação simuladas, elas aprendem a desenvolver uma fala com significado.

Há quase 40 anos atrás, Guberina já se referia às ten-

dências atuais, que não podemos deixar de citar:

- 1 A importância da pragmática da língua — uso da linguagem dentro de um contexto significativo — criando estratégias naturais de processamento e aquisição de uma língua em situações de comunicação.
- 2 A estimulação do resíduo auditivo realçando principalmente o parâmetro da frequência e a importância dos AASI (aparelhos de amplificação sonora individual) adaptáveis, princípio considerado fundamental na atual tecnologia digital computadorizada.

### **Técnicas do Método Verbotonal**

O método Verbotonal tem como proposta prática uma intervenção intensiva, através de sessões terapêuticas em grupo (conjunto, audiovisual, rítmica corporal e musical) e atendimento individual, voltado para as dificuldades específicas de cada criança (Asp, 1985). Os grupos são determinados de acordo com a idade cronológica, grau da perda auditiva e níveis de desenvolvimento de fala, cognitivo e lingüístico. A partir daí, as técnicas terapêuticas do programa verbotonal deverão se adequar ao nível de funcionamento do grupo, partindo sempre das possibilidades de cada criança, sem deixar que ela pule etapas do seu processo de desenvolvimento.

Diante de sua proposta prática e científica, as técnicas utilizadas pelo método verbotonal apresentam objetivos distintos, embora suas metas estejam articuladas em benefício da habilidade de comunicação oral.

### **Conjunto**

Visa fundamentalmente a ampliação do universo lingüístico da criança, trabalhando em nível semântico-cognitivo.

Através de uma proposta sistemática, intensiva e seqüenciada, centrada num tema de interesse do grupo, busca-se, através de situações lúdicas e prazerosas, facilitar a aquisição, compreensão e expressão da língua oral.

### **Objetivos:**

- Aquisição e ampliação de vocabulário e conceitos.
- Reviver em terapia atividades da vida diária.
- Ampliação da capacidade de compreensão, atenção e memória.
- Estimular a fala espontânea
- Desenvolver a leitura orofacial.

### **Audiovisual**

Esta técnica fundamenta-se numa concepção avançada (Lingüística Estrutural) com



relação ao processo de aquisição da língua, centrada no ato da comunicação (visão sócio-interacionista), e buscando promover a estruturação da língua a nível morfossintático. Assim, a língua é aprendida através de situações de comunicação, apresentando-se como uma totalidade organizada, da maneira mais informal possível. Utiliza como recurso estórias, contendo diálogos elaborados de acordo com o nível lingüístico, nível de compreensão e nível de interesse de cada grupo, podendo variar desde material concreto, cartazes ilustrativos e slides. As estórias devem estar relacionadas com situações do dia a dia, a serem vivenciadas e dramatizadas, de tal modo a promover a emissão espontânea da fala e desenvolvimento da leitura orofacial, enfatizando a sintaxe da língua de forma organizada.

#### Objetivos:

- Estruturação da língua (nível morfossintático), buscando desenvolver a estruturação frasal com todos os elementos prosódicos, sintáticos e semânticos.
- Ampliar a capacidade de concentração, compreensão, atenção, memória e abstração.
- Estimular a emissão espontânea através do diálogo.
- Criar condições para a elaboração lógica do pensamento.

- Levar as crianças a utilizarem os conceitos apreendidos através do audiovisual nas situações da vida diária, através da fala espontânea.

#### Ritmo Corporal

O Ritmo Corporal coloca o corpo em lugar de destaque, como receptor e transmissor da fala, que é ensinada através de movimentos corporais. O corpo tem uma importância muito grande na comunicação e a toda hora, através de movimentos e posturas está nos informando como está o nosso estado emocional. A rítmica corporal busca a organização corporal tônica, ou seja, uma harmonização da tonicidade do corpo, a fim de criar melhores condições para que a fala ocorra. Além de buscar uma "regulação tônica", o ritmo corporal busca desenvolver nas crianças a percepção do nosso corpo como um todo, atuando como agente facilitador para a emissão dos fonemas. Levando em conta as características fonéticas (tensão, intensidade, direcionalidade, tempo), Guberina propõe o uso de macromovimentos corporais e modificações tônicas tradutores de informações que correspondam à essas características, facilitando os micromovimentos articulatorios. Dessa forma, levamos as crianças a perceberem em seu próprio corpo as informações necessárias para facilitar a produção do fonema.

Esses movimentos utilizados no ritmo corporal não são

padronizados, ou seja, qualquer movimento pode ser adequado, desde que seja coerente com as características do fonema que se quer estimular, e funcionem como facilitadores da emissão. A medida que os objetivos vão sendo alcançados, podemos reduzir as pistas corporais até atingirmos a supressão total, pois os movimentos não atuam como determinantes da fala, e sim como facilitadores.

#### Objetivos

- Organização da tonicidade corporal.
- Estimular a aquisição de fonemas através de movimento corporais.
- Introduzir os fonemas em palavras e frases, fazendo uso de situações-contexto.

#### Ritmo Musical

O ritmo musical é utilizado para desenvolver todos os valores da fala (supra-segmentais) dando condições ao surdo de adquirir uma boa pronúncia e uma fala mais natural possível, como também desenvolver a percepção auditiva.

#### Objetivos

- Enriquecer a fala, estimulando os valores supra-segmentais, utilizando o corpo e/ou outros materiais como recurso para marcações rítmicas.



## Individual

O atendimento individual vem complementar o trabalho feito em grupo, direcionando-se para as dificuldades específicas de cada criança.

O individual tem fases e objetivos diferentes, dependendo da idade, maturidade, e do nível de linguagem da criança.

Antes de iniciarmos o trabalho com a criança é imprescindível que ela tenha passado pelo setor de triagem, onde é elaborado diagnóstico, encaminhamento e prognóstico. Assim saberemos o grau, local, causa e a época da lesão, conhecendo o paciente, suas limitações e possibilidades.

Com a estimulação adequada a criança é capaz de retomar o seu desenvolvimento que ficou estacionado devido à surdez. *"A criança não é atrasada e sim está funcionando com um atraso no seu desenvolvimento"*. (Dale, 1997).

### Objetivos

- Pesquisa e adaptação de AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual).
- Estimulação do canal auditivo.
- Trabalhar fonemas, palavras e frases.
- Trabalhar a qualidade da voz.
- Fixação do material trabalhado nas aulas de grupo, principalmente do audiovisual.
- Trabalhar a atenção e concentração das crianças.
- Possibilitar o desabrochar da criança como um todo,

investindo no aspecto criativo e independente do mesmo.

- Possibilitar a integração dos pais no processo de reabilitação da criança, motivando-os a participarem do individual, principalmente as crianças mais novas, ou que estejam na fase inicial de reabilitação.
- Trabalhar as dificuldades específicas de cada criança.

### Estimulação Auditiva

O trabalho de estimulação das sensibilidades auditivas restantes é realizado em todos os momentos, mas é no individual que ele é enfatizado, na medida que cada criança apresenta a sua possibilidade e potencialidade própria. Esse treinamento auditivo prevê as seguintes etapas:

- Identificação da presença e ausência de som.
- Discriminação de sons da fala mais perceptíveis (sons onomatopéicos).
- Discriminação de palavras e frases trabalhadas.
- Discriminação de palavras e frases dentro de um contexto (*close-set*).
- Reconhecimento de palavras e frases (*open-set*).

A progressão desse trabalho de estimulação auditiva é influenciada por diferentes fatores, sendo que a condição auditiva da criança é o mais relevante.

### Considerações Finais

- 1 As técnicas, apesar de usarem estratégias diferentes e de enfocarem determi-

nados aspectos da linguagem, estão articuladas entre si, a fim de criar condições para que a aquisição da linguagem e da fala se processem da maneira mais natural possível.

- 2 A língua falada é sempre apresentada dentro de um contexto, facilitando a compreensão da criança.
- 3 O aprendizado da língua oral acontece mais facilmente através da comunicação (canal "ideal" para o seu desenvolvimento), justificando a eficiência do exercício lingüístico no trabalho realizado em grupo.
- 4 A orientação e participação dos pais no processo de reabilitação é fundamental.

O programa Verbotonal foi comparado a outros programas educacionais para surdos. Carl Asp e seus colaboradores (1971), verificaram que as crianças inseridas nesse programa apresentaram uma melhor habilidade para a fala e audição, em relação à outras estimuladas por outros programas de oralização. Constatou-se também um melhor desempenho na leitura orofacial e na articulação de crianças estimuladas pelo Programa Verbotonal, quando comparadas à crianças estimuladas pela filosofia da comunicação total.



## Conclusão

*A surdez profunda na infância é mais que um diagnóstico médico, envolvendo questões lingüísticas, intelectuais, sociais e emocionais, decorrentes das limitações de comunicação com o meio e com o outro.* Dentro deste contexto, a recuperação da criança surda depende de uma dedicação especial da família, e de especialistas da área, no sentido de viabilizarem uma definição diagnóstica precoce, e a partir disto uma intervenção educacional também precoce. Independente do programa educacional escolhido, é imprescindível que a criança surda tenha acesso à uma língua, ainda no período considerado ideal, para que o desenvolvimento da linguagem se processe sem que as habilidades intelectuais e cognitivas sejam desperdiçadas.

Assim sendo, a prática da abordagem bilíngüe promove inovações com relação ao surdo, olhando-o o com mais sensibilidade, sem omitir seus problemas sócio-lingüísticos e educacionais. Essa opção oferece ao surdo reais oportunidades de aprendizado da língua de sinais, e o ensino da língua oral, possibilitando-o manobrar suas limitações e assegurar seu desenvolvimento, frente à cultura dos surdos e ouvintes, a favor da formação da sua personalidade e identidade que são de seu direito.

A língua de sinais deve ser entendida e respeitada pelos

familiares, profissionais e amigos de surdos, no sentido de apoiar o esse modo de comunicação frente a sociedade,

em benefício do direito que o surdo tem de alcançar seu potencial máximo de comunicação.

## Referências Bibliográficas

- ASP, C.W. The Verbotonal Method for management of young, hearing impaired children. *Ear and Hearing*, 6 (1): 1-4, 1985.
- ASP, C.W. *Verbotonal Handbook*. Knoxville-TN, 3ª ed. Listen, 1971, 214 p.
- ASP, C.W & Guberina, P. Verbo-tonal method for rehabilitating people with communication problems. Zagreb, Centar SUVAG, 1991, 27 p.
- BEHARES, Ie. *Língua de Sinais e Educação do surdo*. São Paulo, SBNp, 1993.
- BRITO, L.F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro, Babel, 1993, 116 p.
- CAVALCANTI, A.E.B. *Do oralismo ao Bilingüismo: O Percurso de uma instituição*. Recife, Centro SUVAG, Mimeo..., 1991, 12 p.
- DALE, H. Comunicação dos surdos: Linguagem, *Fonoaudiologia Atual*. Rio de Janeiro, 1997.
- FELIPE, T.M. Escola Inclusiva e os direitos Lingüísticos do surdo. Espaço, ano 4 n° 7: 41-42, 1997.
- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro, Agir, 1990.
- FERNANDES, E. Desenvolvimento lingüístico e cognitivo em casos de surdez. In: STROBEL, K.L. & DIAS, S.M.S. — *Surdez, abordagem geral*. Curitiba, Apta, 1995. p. 55-57.
- GUBERINA, P. Case studies in the use of restricted bands of frequencies auditory rehabilitation of deaf. Zagreb, Faculty of Arts, 1972, 270 p.
- KYLE, J.G. Compreendendo o desenvolvimento dos sinais: Uma base para o Bilingüismo. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C.C. — *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo, Tec Art. Série de Neuropsicologia vol. 3, 1993, p. 105 - 115.
- NORTHERN, J.L. & DOWNS N.P. — *Audição em crianças*. São Paulo, Manole, 1989, 421 p.
- RODRIGUES, N. Organização Neural da Linguagem. In: Moura, M. C.; Lodi, A.C.; Pereira, M.C.C. — *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo, Tec. Art. Série de Neuropsicologia, vol. 3, 1993, p. 5 — 18.
- SACKS, O. *Vendo vozes*. Rio de Janeiro, Imago, 1990, 105 p.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991, 135 p.
- WIDELL, J. A Cultura Surda Dinamarquesa. In: BRITO L. — *Grupo de estudos sobre linguagem, educação e surdez*. n° 6. Rio de Janeiro, Babel, 1992, p. 20-49.



## *Notas sobre o ensino de Ciências Naturais*

Em meu trabalho de formação de professores, tenho visto que os problemas a serem superados para ensinar as Ciências Naturais são complexos e, muitas vezes, sutis, passando despercebidos para a maioria dos educadores (professores, orientadores, coordenadores e outros profissionais da educação que não se encontram nas instituições escolares, como alguns autores de livros didáticos, por exemplo).

A grande maioria dos professores de ensino fundamental, de 1ª a 4ª ou de 5ª a 8ª séries, têm feito muitas reclamações com relação ao fato de que seus alunos não conseguem aprender os conteúdos que estão sendo ensinados. Essa dificuldade em aprender é interpretada pelos professores das mais diversas formas. Alguns consideram a "falta de conhecimentos prévios", ou de "pré-requisitos", outros falam em "falta de hábitos para o estudo". Em muitos casos, professores das quintas e sextas séries, reclamam do fato de que seus alunos "mau sabem escrever" e, por isso, não têm condições mínimas de "acom-

panhar" o ensino em geral, particularmente o de Ciências Naturais.

Podemos considerar que esses motivos estão presentes nas mais variadas situações e que, realmente, em alguns casos, a explicação para os problemas de aprendizagem podem estar fora da sala de aula, ou seja, são problemas que já vêm com os alunos devido às suas experiências anteriores, seja na escola ou fora dela. Em minha opinião, no entanto, a grande maioria dos problemas de aprendizagem que os alunos têm são causados pela própria escola, particularmente pelas situações de ensino que nós professores criamos em sala de aula com o propósito de ensinar os conteúdos selecionados. Situações de ensino, divulgadas por livros didáticos, cursos, etc., são reproduzidas pelos professores em sala de aula. Essas situações de ensino, em muitos casos, contém contradições no tratamento do conteúdo que os alunos devem aprender. Outras contém erros conceituais, confundidos com a idéia de simplificação.

Para ilustrar o que estou dizendo, vou comentar algumas situações de ensino propostas em livros didáticos de Ciências Naturais e que estão

**"Geralmente, as árvores perdem as folhas em algumas épocas do ano. Além disso, na maioria das vezes, os frutos só se desenvolvem depois que as flores caem, portanto, não se vê flores e frutos em uma árvore, ao mesmo tempo. Apesar disso, é muito comum encontrar em livros didáticos desenhos de plantas que contêm os cinco elementos juntos na mesma árvore."**

Prof. Vinicius Italo Signorelli

*Especialista na área de currículo escolar, planejamento e projetos pedagógicos  
Consultor de instituições públicas e privadas em vários estados do país.*



# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/98

64

presentes na prática pedagógica de muitos professores.

Começo com o conteúdo vegetais, um tema (ou assunto) amplo e que pode ser desdobrado em muitos outros (ecologia, diversidade, características exteriores, reprodução, ciclos de vida, classificação, etc.).

A grande maioria dos professores e professoras de 1ª a 4ª série faz questão absoluta de ensinar a seus alunos que as partes das plantas são: raiz, caule, folhas, flores e frutos. Acontece que existe uma grande diversidade de vegetais na natureza, muitos deles não são compostos por essas partes. Os musgos, por exemplo, vegetais muito simples, não contém caules e folhas e se fixam ao solo através de rizóides, as estruturas especializadas na absorção de água e sais. As samambaias, plantas conhecidas por grande parte das crianças do Brasil, não possuem flores e frutos, apresentando um ciclo reprodutivo mais parecido com o dos musgos do que com o das árvores frutíferas. Essa insistência em dizer que planta sempre apresenta raiz, caule, etc., passa uma idéia errada para as crianças e jovens, que muitas vezes não conseguem ver na realidade que os cerca exemplos que ilustrem o que está sendo dito em sala de aula.

Mesmo no caso das árvores frutíferas, essa lista de termos raiz, caule, folhas, flores e frutos, dá às crianças das séries iniciais (e também àquelas da educação infantil) uma idéia errada sobre o que são essas partes. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque as cri-

anças precisam aprender que, na maioria das vezes, não é possível encontrar uma árvore onde se vê, ao mesmo tempo, os cinco elementos dessa lista. Geralmente, as árvores perdem as folhas em algumas épocas do ano. Além disso, na maioria das vezes, os frutos só se desenvolvem depois que as flores caem, portanto, não se vê flores e frutos em uma árvore, ao mesmo tempo. Apesar disso, é muito comum encontrar em livros didáticos desenhos de plantas que con-

alunos sobre o significado dos conceitos que estão sendo ensinados. Se o texto do livro, ou a fala do professor, ou da professora, é "as partes da planta são ...", é natural que o aluno pense que sempre uma planta tem essas partes. A forma como nós ensinamos esses conteúdos aos alunos, induzem os mesmos a erros.

Esses exemplos mostram como a escola vai se distanciando da realidade, na medida em que padroniza conteúdos que não podem ser padronizados, na medida em que mostra plantas que não existem no mundo real. O

***"...é preciso considerar o fato de que a expressão 'distância percorrida, dividida pelo intervalo de tempo correspondente ao deslocamento' não é uma definição de velocidade. É apenas uma forma de calcular a velocidade de um corpo em movimento..."***

têm os cinco elementos juntos na mesma árvore.

Outro problema presente na lista raiz, caule, folha, flores e frutos está relacionado ao fato de que raiz, caule e folhas têm características diferentes de flores e frutos. Raiz, caule e folhas podem existir ao mesmo tempo na planta. Já a dupla flores e frutos são estruturas que se sucedem. Ou seja, um fruto se desenvolve a partir de uma fecundação ocorrida no ovário de uma flor. Dessa forma, flor e fruto são estruturas que se sucedem temporalmente, enquanto raiz, caule e folhas, não.

O grande problema de colocar as crianças da educação infantil e das séries iniciais em contato com listas desse tipo, é que elas dão pistas falsas aos

problema torna-se ainda maior quando consideramos que muitos professores e professoras ensinam o tema plantas para depois colocar em uma prova escrita a pergunta "quais são as partes da planta?" e, certamente, colocarão errado se a criança responder "depende da planta".

Os professores e professoras deveriam ter uma preocupação maior em trabalhar de forma mais abrangente os conteúdos que selecionam para ensinar a seus alunos. Em primeiro lugar as crianças e os jovens deveriam ter mais tempo para pensar em cada assunto. No caso das plantas, por exemplo, deveriam considerar a grande diversidade que existem nesse grupo de seres vivos, que vai dos mus-



gos, os mais simples, até as grandes árvores frutíferas como as mangueiras. Deveriam ter tempo para pensar no fato de que existem árvores e arbustos que passam parte do ano com aparência de que estão mortos, ou secos, para, algum tempo depois, voltar a ter folhas e florir.

Um outro caso de conteúdo que também contém muitos problemas conceituais devido à forma como é tratado em sala de aula é o ar. Durante as décadas de 1960 e 1970, uma enorme quantidade de "atividades práticas" foi criada com o propósito de proporcionar aos alunos "fazer ciência" na sala de aula. Algumas dessas atividades podem ser colocadas em uma lista sob o título de "existência do ar". Professores e professoras de ensino fundamental conhecem, e utilizam com seus alunos, atividades que têm como objetivo "provar a existência do ar", ou ainda, "provar que o ar ocupa espaço".

No entanto, vamos pensar um pouco nessas "atividades práticas" do ponto de vista do aluno. Um menino, ou uma menina, de 3ª série, ou de 5ª série, onde esse tipo de atividade também costuma ser proposto, é solicitado(a) a desenvolver uma experiência que "prova a existência do ar". Acontece que, geralmente, esses alunos sabem que eles estão vivos graças ao ar que eles respiram; eles sabem que a pipa sobe por causa do ar; sabem também que é o ar que nós soprados para apagar as velinhas de aniversário; muitos alunos de 5ª série já ouviram falar que os pássaros e os aviões voam porque o ar os sustenta. Mesmo sabendo há muito tempo que o "ar existe e é fundamental para a

maioria dos seres vivos por causa do oxigênio que ele contém" esses alunos são solicitados a desenvolver uma "prova" que, na realidade, não prova coisa nenhuma. Essas situações levam os alunos a acharem as Ciências "muito difíceis de entender", impedindo-os de aprender.

Devemos nos lembrar que os cientistas fazem experiências para verificar hipóteses que eles têm sobre determinado fenômeno. Uma hipótese é criada para resolver alguma dúvida. Por exemplo, Alexander Fleming (1881 — 1955), o descobridor do antibiótico penicilina, observou que as bactérias de sua cultura não se reproduziam ao redor de colônias do fungo *Penicillium*, que ali haviam se desenvolvido. Essa observação fez com que Fleming formulasse uma hipótese: os fungos devem liberar alguma substância que mata as bactérias. Graças a essa hipótese, ele pode, então, planejar experiências para testá-la e, assim, descobriu o antibiótico penicilina.

Quando uma pessoa já sabe alguma coisa, por exemplo, que o ar existe e é fundamental à sobrevivência, não tem cabimento para ela ter que "provar cientificamente" o que ela já sabe. A não ser que algum acontecimento venha a provocar uma dúvida.

Um outro exemplo muito marcante relacionado à forma como a escola ensina determinados conteúdos, causando confusão nos alunos durante a aprendizagem, é o início do ensino de física, em particular o ensino do conceito de velocidade.

Geralmente, as atividades voltadas para o ensino do conceito de velocidade estão baseadas no seguinte raciocínio: "como velocidade é a distância dividida pelo tempo, então é preciso trabalhar o conceito de distância, depois o conceito de tempo; desenvolver atividades para que os alunos aprendam o que é medir e outras para que conheçam algumas unidades de medida de distância e tempo, inclusive como se faz algumas mudanças de unidade; depois disso, apresenta-se a idéia de que, para medir a velocidade de um móvel, deve-se medir uma distância percorrida, assim como o intervalo de tempo que ele demora para percorrê-la e, dessa forma, calcular a velocidade, utilizando a definição distância dividida pelo tempo."

A aparente "lógica" desse raciocínio cai por terra quando nós, professores, percebemos que, apesar de realizar todas as atividades com o maior cuidado, não obtemos uma aprendizagem com a qualidade que gostaríamos. Uma cena comum que ocorre em muitas salas de professores do país e da qual eu mesmo já fui protagonista inúmeras vezes: chegar na sala dos professores com um pacote de provas nas mãos, decepcionadíssimo com o fato de que "eu coloquei na prova os mesmo problemas que havia resolvido em aula, só troquei os números, e nem assim eles acertaram". Será que o problema aqui está nos alunos, em seus conhecimentos prévios, na falta de vontade de estudar, nos problemas familiares, psicológicos, ou



# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/98

66

está na forma como o ensino desses conceitos está sendo feito?

Há alguns anos, lendo o livro *Psicogênese e História das Ciências*, escrito por Jean Piaget e Rolando Garcia, aprendi algo sobre velocidade que me chamou atenção para os problemas com o ensino desse conceito. A idéia de velocidade como medida da rapidez com que um corpo se desloca, aparece nos textos de Aristóteles (384 — 322 a.C.) já no século IV a.C. A partir do texto de Aristó-

Confesso meu espanto quando pensei que algo que a humanidade levou 2 mil anos para construir, nós, professores de ciências, imaginamos que é possível ensinar com uma “seqüência bem articulada de atividades de aprendizagem”. Nesse momento, percebi o quanto é importante que o trabalho dos professores e professoras ao longo da escolaridade seja feito de forma a mais integrada possível. Essa integração é absolutamente necessária, pois a maioria dos conceitos

**“Se um professor de matemática de 5ª série percebe que seus alunos têm dificuldades em resolver problemas com as quatro operações fundamentais e não sabem utilizar corretamente pelo menos um algoritmo de divisão, então ele não poderá querer ensinar frações, ainda que o ‘programa curricular’ assim indique. Antes disso, ele terá que resolver esses problemas de aprendizagem que os alunos têm.”**

teles, muitos filósofos e cientistas dedicaram-se ao problema de determinar a velocidade de um corpo em movimento. O que mais me surpreendeu, enquanto estudava o texto de Piaget e Garcia, foi perceber que o cientista que finalmente resolveu esse problema foi Galileu Galilei (1564 — 1642). Ou seja, foram necessários cerca de 2 mil anos para que a humanidade compreendesse que uma forma de determinar a velocidade de um corpo em movimento é medir seu deslocamento ao mesmo tempo em que se mede o intervalo de tempo transcorrido durante esse deslocamento para, então, calcular a velocidade através da operação distância dividida pelo tempo.

de ciências que ensinamos a nossos alunos demoram anos a serem construídos e não podem ser aprendidos por causa de uma única boa atividade de aprendizagem.

Voltando ao ensino do conceito de velocidade, é preciso considerar o fato de que a expressão “distância percorrida, dividida pelo intervalo de tempo correspondente ao deslocamento” não é uma definição de velocidade. É apenas uma forma de calcular a velocidade de um corpo em movimento, caso a situação permita medir as duas grandezas. Porém, geralmente, a escola esquece que a maioria das crianças, já bem pequenas, sabem que nos carros e ônibus têm um instrumento que indica a velocidade

de do veículo, bastando olhar um ponteiro ou ler o número (nos casos dos velocímetros digitais). Esse instrumento permite conhecer a velocidade do veículo sem considerar distâncias ou tempos. Para os alunos de ensino médio, o funcionamento dos velocímetros permite uma reflexão sobre as grandezas espaço e tempo, cuja compreensão pode ser bastante aprofundada.

O conceito de velocidade no ensino fundamental deveria ser ensinado como sendo a medida da rapidez de um corpo, ou seja, o corpo que tem velocidade maior, então, anda mais rápido. Outras idéias importantes nessa reflexão deveriam considerar relações como: quando temos vários corpos em movimento, ao comparar o que cada um anda no mesmo intervalo de tempo, vemos que os mais rápidos (os que têm velocidade maior), percorrem distâncias maiores.

Outra questão importante, relacionada ao planejamento do ensino de Ciências Naturais, é definir claramente o tipo e o grau de aprendizagem que pretendemos em relação aos conceitos que ensinamos aos nossos alunos. Por exemplo, no parágrafo anterior está implícita a idéia de que, no ensino fundamental, o aluno não precisa discutir o fato de que, em algumas situações, a velocidade precisa ser considerada como uma grandeza vetorial. No ensino fundamental, se os alunos compreenderem o conceito de velocidade escalar, já é maravilhoso. No ensino médio, o conceito de velocidade pode, então, ser aprofundado, introduzindo-se o caráter vetorial.



Sobre isso é preciso acrescentar que a mecânica newtoniana foi totalmente desenvolvida sem o uso do conceito de vetor. As grandezas vetoriais surgiram somente no século XIX, com o desenvolvimento do eletromagnetismo e também da própria mecânica.

Para finalizar, gostaria de convidar meus colegas educadores a pensar no processo de aprendizagem escolar procurando compreendê-lo em sua complexidade. Primeiro, considerando que, apesar de nossas crianças começarem a freqüentar a escola com 3 anos de idade, elas aprendem muito pouco nos anos em que fazem o ensino fundamental. Segundo, lembrando sempre que, como professores, temos que trabalhar com os alunos reais, aqueles que estão em nossas salas de aula, com todos os problemas que possam ter. Isso implica que, provavelmente, os objetivos educativos colocados no currículo teórico não sirvam para uma determinada classe e que, portanto, devemos redefinir os conteúdos e objetivos a serem trabalhados com esses alunos.

Se nossos alunos de 3ª série não sabem ler, temos que realizar um esforço para que eles aprendam o melhor possível (antes tarde do que nunca), ao invés de considerarmos mais importante "dar a matéria da 3ª série", mesmo sabendo que aqueles alunos não estão em condições de aprendê-la. Se um professor de matemática de 5ª série percebe que seus alunos têm dificuldades em resolver problemas com as quatro operações fundamentais e não sabem utilizar corretamente pelo menos um algoritmo de divisão, então ele não poderá querer ensinar frações, ainda que o "programa curri-

cular" assim indique. Antes disso, ele terá que resolver esses problemas de aprendizagem que os alunos têm, pois, caso contrário, ele vai "ensinar tudo", porém, paradoxalmente, os alunos não irão "aprender nada".

Na educação infantil e nas primeiras e segundas séries, o ensino de ciências deve tratar um mesmo assunto por um longo tempo. Por exemplo, as crianças da primeira série que desenvolvem projetos de estudo de aves durante, pelo menos, um semestre, aprendem bastante. Durante esse tempo é possível fazer pesquisas sobre pássaros que eles gostam, atrair pássaros no pátio da escola e observá-los com binóculos, fazer disfarces para vê-los mais de perto, tentar desenhá-los, ver livros de desenhos de pássaros, assistir filmes, escrever textos, etc.

O mais importante de um ensino com essas características é proporcionar às crianças o aprender a aprender. Criar situações nas quais as crianças se fazem perguntas e encontram respostas com seu esforço em aprender.

Precisamos começar a levar a sério afirmações como "considerar os conhecimentos prévios dos alunos" e planejar um ensino que seja realmente adequado aos alunos que temos em sala de aula. Precisamos também analisar com espírito crítico as propostas de ensino que fazemos aos nossos alunos, procurando aprimorá-las a cada aula. Somente assim, nós, educadores, poderemos ajudar a grande maioria de nossos alunos a superar as inúmeras dificuldades por que têm passado na escola.

## Referências Bibliográficas

AMABIS & MARTHO, *Biologia dos Organismos*, São Paulo, Moderna, 1995.

BRASIL, 1997. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais — Ciências naturais: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília, MEC/SEF.

CARRETERO, M., 1996. *Construir y Enseñar Las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires, Aique.

COLL, C., 1996. *Psicologia e Currículo*. São Paulo, Ática.

COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., ZABALA, A., 1998. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo, Ática.

DEWEY, John, *Como Pensamos*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, (4ª edição), 1979.

GIORDAN, A., 1997. Enseñar no es aprender, *Kikrikiki — Cooperación Educativa*, Movimiento Cooperativo Escuela Popular 44 / 45 (Año X. Março — Agosto 97), 49-55.

PIAGET, Jean & GARCIA, Rolando, *Psicogênese e História das Ciências*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1987.

POZO, I. (org.), 1998. *A Solução de Problemas — Aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre, Artes Médicas.

WEISSMANN, H. (org.), 1998. *Didática das Ciências Naturais — Contribuições e Reflexões*. Porto Alegre, Artes Médicas.



# Telecurso 2000 – Edições Legendadas

Gerência de Implementação  
e Educação da Fundação  
Roberto Marinho

## Que resultados já obtivemos?

Os melhores índices são os de dois programas pioneiros orientados pela FRM, que utilizam o TC2000 na escola pública: o de Serra do Mel (RN) e o Avanço Escolar (MA), respectivamente com 90% e 94% de aprovação.

Em São Paulo, o SESI e o SENAI tiveram, entre outubro de 1995 e junho de 1998, 160.586 candidatos a exame, oferecendo 305.100 provas, obtendo 100.000 aprovações nas diversas disciplinas.

Neste segundo semestre de 1998, dados mais recentes, como os do PAE — Programa de Aumento da Escolaridade, um projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro, através da Secretaria Especial do Trabalho, em parceria com a FRM, o Movimento Viva Rio, o SEBRAE, a FIRJAN e a FIESP, também apontam para excelentes resultados. Do total dos alunos do projeto inscritos nos exames, 50% já foram aprovados em todas as disciplinas, obtendo, assim a certificação do 1º grau. Este é um resultado alto, considerando-se, principalmente, a redução do prazo habitual, 18 (dezoito) meses de aulas, para um prazo de 9 (nove) meses de aulas, realizado em caráter experimental neste projeto.

Outro aspecto importante para se ter em conta quando se está falando em resultados é que, como o Telecurso 2000 é veiculado em rede aberta em cinco emissoras, e também, as fitas de vídeo e livros comercializados pela Editora Globo, é muito difícil calcular toda extensão destes resultados. Muitas Secretarias Estaduais também já utilizam o TC 2000 em seus programas de estudos supletivos e regulares e estes resultados não estão computados. Já temos, entretanto, 7.200 telessalas cadastradas, com mais de 220 mil alunos.

## Como nasceu a idéia do TC 2000 para pessoas surdas?

O TC 2000 é hoje uma realidade educacional para o Brasil e, de modo especial, para aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola regular. As pessoas surdas, que compreendem aproximadamente 2,5% da população brasileira, terão no TC 2000 Edições Legendadas mais uma oportunidade educacional, já oferecida aos demais cidadãos brasileiros.

Sem a legenda, o surdo tinha menos acesso a este telecurso. Com a legenda e a implementação das salas especiais será possível disponibilizar para os surdos um meio tecnológico moderno e comprovadamente eficiente, no aprendizado e formação educacional e profissional.

Além de servir diretamente aos surdos, a legenda poderá, também, atender a outros objetivos educacionais.

## O que é o Telecurso 2000?

É um programa de educação para jovens e adultos cujo objetivo é facilitar a volta aos estudos daqueles que, por algum motivo, tiveram de interrompê-los. O Telecurso 2000 é composto por 396 aulas de 1º grau, 16 aulas preparativas para exames de 1º grau, 456 aulas de 2º grau, 21 aulas preparativas para exames de 2º grau, 360 aulas de curso profissionalizante e 60 aulas de cursos complementares de Educação Artística, Educação ambiental e Educação para o esporte.

## Há quanto tempo este programa vem sendo veiculado?

O Telecurso 2000 é exibido em rede aberta desde janeiro de 1995.





**Houve necessidade de fazer adaptação no programa original em função da linguagem?**

Os textos legendados são originais dos programas para oferecer a mesma qualidade de informação do TC 2000 original, ajudando o público a se familiarizar com a língua escrita e palavras pouco conhecidas, contribuindo, assim, na ampliação do vocabulário.

Obedecendo a padrões internacionais, o texto aparece na tela com letras brancas sobre tarjas pretas. Sempre que relevante para a compreensão do texto, a legenda indica também os sons do meio ambiente.

**Que pessoas e/ou instituições auxiliaram a Fundação Roberto Marinho neste trabalho?**

O Telecurso 2000 — Edições Legendadas é uma das ações do Projeto Telessalas 2000 que visa a implementação de 3000 telessalas distribuídas na Amazônia Legal, São Paulo e Rio de Janeiro. São parceiros neste projeto, o Ministério do Trabalho, através da Secretaria Nacional de Desenvolvimento e Formação Profissional, a FIESP, a Confederação Nacional da Indústria, através do SESI, a Fundação Roberto Marinho, utilizando recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador — FAT.

A Fundação Roberto Marinho, o INES, a FENEIS, a UFRJ, a UNICAMP, a ARPEF, o MEC, o Ministério da Justiça e o Instituto Gallaudet juntos definiram a melhor forma de legendar e utilizar as aulas legendadas.

Estas e outras instituições continuarão participando conjunta-

mente com a FRM de todo o processo que agora está sendo iniciado.

**Como vocês pretendem avaliar os resultados desta proposta?**

O acompanhamento e a avaliação são atividades sistemáticas e acontecerão em diversas etapas do processo e com várias metodologias. Está dentro do planejamento, também, uma pesquisa junto com uma instituição que esteja utilizando o TC 2000 Edições Legendadas.

A avaliação externa será realizada por uma instituição especializada após um ano de utilização do TC 2000 edições Legendadas.

O aluno do TC 2000 também estará apto a inscrever-se nos exames supletivos oferecidos pelas Secretarias Estaduais de Educação ou qualquer outra instituição credenciada para tal e obter o respectivo certificado de conclusão no nível de 1º e 2º graus. O SESI/SP, SESI/MG, o SENAI/SP e a Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro são algumas das instituições que já estão credenciadas a aplicar provas do TC 2000 com o objetivo de certificação. Outras instituições como o SESI Amazonas e o SESI Rondônia, matriculam os alunos do TC 2000, e os avaliam em processo, certificando-os ao final.

**Considerando-se que de um modo geral, as pessoas surdas apresentam dificuldades com a Língua Portuguesa (2ª Língua da maioria dos surdos) a equipe responsável por este projeto pensa em acrescentar às teleaulas algum recurso em Língua de Sinais?**

Os orientadores das telessalas que utilizarão o TC 2000 — Edições Legendadas devem dominar a língua de sinais, isto é, devem ser bilíngües para auxiliar os alunos na compreensão das matérias.

A partir da experiência em processo destes orientadores, a demanda por novas ações e produtos poderá surgir e a equipe do TC 2000 da FRM estará acompanhando para atendê-la.

**De que modo está sendo realizada a capacitação dos orientadores?**

Uma primeira capacitação piloto foi realizada pela equipe da Fundação no Instituto SUVAG em Recife e contou com a participação de orientadores, alunos surdos e seus pais.

Outra capacitação foi realizada pela equipe da Fundação Roberto Marinho no INES durante o III Seminário sobre Surdez, Cidadania e Educação e contou com a participação de 80 professores e profissionais ligados à educação de surdos de diversas instituições do país.

Nestas capacitações, um dos requisitos para o orientador é que seja bilíngüe. Além das práticas usuais de capacitação, são também utilizados procedimentos pedagógicos que adaptam a proposta à cultura específica dos surdos.

Este processo continuará atendendo às diversas solicitações, que já estamos recebendo, de instituições que trabalham com a educação de surdos em todo o país.



## O conhecimento construído com as mãos:

*Uma experiência de educação infantil  
para crianças surdas em Maringá*

### Revisitando a história

Não é novidade dizer que a pré-escola foi durante décadas um espaço de ninguém. Por muitos anos a educação infantil esteve as voltas com uma indefinição de currículo, de propostas, de modelos, de concepção pedagógica. O ensino destinado à crianças de

0 a 6 anos se revestia ora de um espontaneísmo assistencialista, ora de tentativas de reprodução do modelo tradicional da escola mais conhecida por todos: a escola fundamental.

Entre educadores espontaneístas imperava a idéia de que a oferta de proteção e cuidados básicos nos primei-

\*Marieuza Endrissi

\*\*Tânia dos Santos Alvarez  
da Silva

\*Especialista em Deficiência Auditiva e Psicopedagogia e Coordenadora Pedagógica da ANPACIN.

\*\*Especialista em Deficiência Auditiva. Mestre em Educação. Professora da Universidade Estadual de Maringá e Coordenadora do Projeto de Educação Infantil.

ros anos de vida garantiria a prontidão futura para a aprendizagem.

Já as tentativas de sistematização de uma proposta de pré-escola que impulsionasse ou refinasse a esperada prontidão culminaram, não raro, nos currículos por atividade. Dando forma à pré-escola do fazer pelo fazer, com toneladas de trabalhos de recorte, colagem, rasgado, pintura,



*Crianças surdas e ouvintes: integração na brincadeira.*



pontilhados, reproduções, etc.

As décadas de 80 e 90 trouxeram novas discussões sobre propostas pedagógicas de educação infantil.

Questões como fracasso escolar no ensino fundamental, aumento significativo de crianças das camadas de melhor poder aquisitivo nas pré-escolas e pesquisas recentes sobre as possibilidades de desenvolvimento do cérebro nos anos iniciais da vida — via aprendizagem — impulsionaram debates acalorados sobre o real papel da pré-escola.

Nos dias atuais é forte a idéia de que os primeiros anos de vida de uma criança constituem um período privilegiado para a aprendizagem e que, por assim entender, caberia à pré-escola o papel de sistematizadora do conhecimento científico, tornando-o acessível à criança pequena e envolvendo-a com o prazer de aprender, de conhecer.

É certo que a história da pré-escola de ouvintes é marcada por percalços e indefinições. Contudo, é possível identificar, ainda que de forma tímida, uma preocupação específica com a educação, com o aprendizado de alguns conceitos.

Pensemos um pouco na trajetória da pré-escola voltada às crianças surdas. Amparadas por uma compreensão clínico-terapêutica da surdez, educadores de surdos já há algum tempo advogavam a vinda precoce da criança para a escola, mas para uma escola onde a tônica da discussão era a reabilitação de orelhas deficientes e não o processo ensino-aprendizagem de crianças pequenas.

**A pré-escola das crianças surdas esteve, historicamente, muito distante das**

**questões genuinamente pedagógicas.**

Na educação da criança surda dentro da visão oralista, a preocupação exagerada de estar aproveitando os primeiros anos de vida da criança para oralizá-la, torná-la competente na leitura orofacial, aproveitar os resíduos auditivos e estimulá-las, protetizando-a o mais rápido possível, deixava de lado (ou não sobrava tempo) para se trabalhar com o conhecimento.

É bom que se diga que esse distanciamento das questões educacionais não é uma especificidade do ensino pré-escolar. Essa postura se estendia às demais séries do ensino fundamental dirigidas ao surdo, onde o maior objetivo da escola era, via de regra, a produção de indivíduos falantes.

### **Nosso projeto de educação infantil**

A ANPACIN<sup>1</sup> desde a sua fundação em 1981 vem oferecendo atendimento a alunos surdos. Até o ano 1990 atendíamos somente crianças menores de 07 anos. Por mais de uma década trabalhamos dentro de uma proposta oralista.

Ao iniciarmos uma reflexão sobre o projeto de reestruturação da educação infantil que desejávamos construir para a escola ANPACIN, agora objetivando concretizar uma educação bilíngüe, o nosso desafio passou a ser levar os alunos a uma relação próxima e prazerosa com o conhecimento, nos moldes idealizados pelos estudiosos da área em suas últimas propostas. Simultanea-

mente desejávamos sistematizar um projeto que respeitasse as especificidades do aluno surdo: sua língua, suas expressões artísticas, seus anseios, sua relação familiar.

A importância da língua de sinais para o surdo e a garantia de formas de aquisição dessa língua, dentro da escola, já são pontos que acreditamos que não necessitam mais ser discutidos, pois estaríamos discutindo o óbvio.

Tomando como referência teórica a abordagem Vygotskyana do desenvolvimento humano entendemos que se torna inviável, qualquer proposta de ensino que não assegure o acesso pleno do aprendiz aos códigos de uma língua que possa ser aprendida por ele já em suas primeiras interações com o grupo social.

**Entendemos que só o conhecimento é capaz de emancipar as minorias e que de posse do saber valorizado pelo grupo majoritário, e da preservação da cultura minoritária, os surdos conquistarão cada vez mais seus direitos e poderão, se quiserem, buscar a tão falada integração com os ouvintes, contudo, em uma relação onde já não se identifique a presença de dominantes e dominados.**

Apoiados em uma proposta de Sonia Kramer (1997), optamos por estruturar o trabalho a partir de temas geradores. Nessa proposta, o conhecimento científico é sistematizado de tal forma que a criança construa conceitos em diferentes áreas do conhecimento, a partir de um

<sup>1</sup> ANPACIN - Associação Noroeste Paraense de Apoio à Comunicação Infantil.



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/98

72

objeto desencadeador de pesquisas e estudos.

Formamos então uma equipe de profissionais da educação infantil composta por ouvintes e surdos<sup>2</sup>.

A equipe passou a reunir-se semanalmente para estudar a proposta e mensalmente para o planejamento dos temas a serem trabalhados.

Em cada reunião de planejamento dois temas geradores têm sido sistematizados como norteadores das atividades do mês em curso. O trabalho com cada unidade tem duração aproximada de duas semanas.

A definição dos temas surge da discussão dos integrantes da equipe de trabalho. Em sua maioria os temas escolhidos têm em comum a possibilidade de abordagem interdisciplinar do conhecimento dentro de situações dinâmicas, envolventes e lúdicas.

O momento de preparação é fundamental, o professor precisa realizar pesquisas a respeito do que vai ensinar e também, preparar materiais visuais. A preparação do tema permite a antecipação dos sinais necessários ao desenvolvimento do conteúdo. Assim, os instrutores surdos orientam os demais integrantes da equipe quanto aos sinais desconhecidos.

Temos reservado especial atenção ao registro dos temas trabalhados, em cartazes, painéis e cadernos, visando a retomada e ampliação de conceitos em momentos oportunos. O recurso utilizado para o registro tem sido uma combinação de desenho, gravu-

ras, escrita em português, acompanhada da representação pelo desenho dos sinais datilológicos e do sinal correspondente em LIBRAS. Nossa intenção é evidenciar para o grupo, desde os primeiros anos de vida, a função social da escrita enquanto instrumento para comunicação e registro de idéias e informações. A experiência tem mostrado que o interesse pela mensagem registrada no papel cresce surpreendentemente quando sinais datilológicos ou em LIBRAS são empregados.

**A nossa insatisfação com o insucesso dos leitores surdos adultos nos leva a dirigir um olhar especial a esses primeiros contatos da criança surda com o material escrito. Tornar o aluno surdo competente em língua portuguesa escrita é um sonho que a equipe de trabalho alimenta.**

A falta de comunicação efetiva entre a família ouvinte e a criança surda é um entrave que impede trocas significativas de aprendizagem. Atenta a isso a escola tem proporcionado um espaço tanto para as crianças, quanto para os familiares aprenderem a língua de sinais em situações de interação com adultos surdos competentes na língua. Simultaneamente temos procurado manter as famílias informadas quanto aos temas em estudo, solicitando destas que auxiliem os filhos na realização de pequenas pesquisas. Tal envolvimento permite que, em situação informal, as famílias colaborem na organização e fi-

ção de conceitos.

Temos promovido atividades conjuntas em situação de lazer com crianças ouvintes que freqüentam a creche da Universidade Estadual de Maringá durante duas horas por semana.

O objetivo central desses encontros é oportunizar a interação em situações lúdicas e ainda, divulgar a língua de sinais.

## Conheça um tema planejado

O nosso projeto teve início em abril de 98, e desde então nove temas foram trabalhados. Destacamos aqui o planejamento de um tema para ilustrar a condução das atividades.

### **Tema gerador: cachorro**

#### **\* Conhecimento social**

- Costumes: relação de afeto entre homem e cachorro;
- Cachorro como animal doméstico;
- Cachorros que vivem na rua;
- Nomes de cachorro;
- Funções do cachorro: cão de guarda; guia de cegos; artista de cinema, televisão e circo;
- Vestuário de cachorro;
- Profissões humanas direta ou indiretamente ligadas ao cachorro: veterinário, produtores de ração, adestradores, profissionais de embelezamento;
- A história da domesticação do cachorro.

#### **\* Conhecimento natural**

- Partes do corpo do cachorro;
- Cuidados de higiene necessários: banho, retirada de pulgas e carrapatos;
- Características físicas do cachorro: cor, tipo de pêlo, raça;

<sup>2</sup> A equipe de educação infantil é composta por uma professora da Universidade Estadual de Maringá - UEM (coordenadora do projeto); pela coordenadora pedagógica da ANPACIN; por quatro professores da educação infantil; por duas instrutoras surdas e uma acadêmica da UEM.



Os insetos  
ficam  
imensos ao  
microscópio...



- Doenças que transmite;
- Grau de ferocidade;
- Vacinação do cachorro;
- Reprodução do cachorro: constituição da família;
- O nascimento dos filhotes;
- Alimentação do cachorro;
- Cachorro: animal mamífero.

#### • *Conhecimento lógico-matemático*

- Noção de tamanho: cachorros grandes e pequenos;
- Medida de comprimento: pêlo curto e pêlo longo;
- Texturas em contraste: crespo e liso;
- Tempo de vida do cachorro;
- Número de filhotes possível por gestação;
- Semelhanças e diferenças entre o homem e o cachorro: tempo para começar a andar; quanto tempo mama; por quanto tempo depende dos pais;
- Classificação por raça, por tamanho e por cor;
- Serição por tamanho.

#### • *Conhecimento lingüístico*

- Ampliação de conceitos e sinais;
- Descrições;
- Pesquisas bibliográficas;
- Entrevista com um veterinário;
- Visita a uma loja de criadores de animais;

- História infantil, tendo o cachorro como personagem central;
- Dramatização da história trabalhada;
- Representação gráfica dos conceitos adquiridos, através de desenho, escrita, recorte e colagem de gravuras;
- Montagem de painel com fotografia da visita realizada e dos cachorros de cada criança;
- Recreação junto a um cachorro filhote, em visita à escola
- Jogos de faz-de-conta: dramatização de situações de rotina no trato com o cachorro.

### Início dos resultados

O trabalho da ANPACIN nessa nova perspectiva de educação infantil é ainda muito jovem e por isso entendemos que é cedo para discutirmos resultados. O que já podemos observar, além de uma curiosidade bastante aguçada das crianças pelas questões tratadas na escola é principalmente, o surgimento de uma nova postura dos profissionais de educação infantil: a compulsão para o estudo, a pesquisa e o planejamento de suas ações.

### Referências Bibliográficas

GOLDEFELD, Márcia. *A criança surda — Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Editora Plexus, 1997.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, Sonia. *O papel social da pré-escola*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (58):77-81, ago. 1986.

KRAMER, Sonia; PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho; OSVALD, Maria Luiza M. Bastos; ASSIS, Regina. *Com a pré-escola nas mãos — uma alternativa curricular para educação infantil*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez — um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação*. In: SKLIAR (org.). *Educação & Exclusão*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.



## A Fonoaudiologia numa proposta bilíngüe

\*Ednéa Maria Pimenta

\*\*Maria Inês Barbosa Ramos

\*\*\*Regina Célia A. Soares

\* Pós-Graduação em Deficiente Auditivo e o Atendimento Interdisciplinar – PUC-RJ  
Fonoaudióloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos

\*\*Pós-Graduação em Psicomotricidade IBMR  
Especialista em Linguagem pelo CFFa  
Docente do IBMR e do Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos

\*\*\*Pós-Graduação em Áudio Comunicação – Universidade Estácio de Sá  
Pós-Graduação em Estimulação Essencial do Desenvolvimento pela UFRJ – Pedagogia pela UFF e Fonoaudiologia do Instituto Nacional de Educação de Surdos

Em meados do ano de 1996, teve início no Instituto Nacional de Educação de Surdos, em convênio com a UERJ, um projeto de Educação com bilingüismo, denominado Leitura do Mundo — Mundo da Leitura, com crianças da pré-escola na faixa etária de 4 anos cursando o Jardim I. O projeto previa atendimento fonoaudiológico, duas vezes por semana, sendo um em grupo e o outro individualmente.

Ao iniciar o trabalho, as questões levantadas foram:

Qual o papel da fonoaudiologia dentro de uma proposta bilíngüe?

O que de fato muda no trabalho?

O aprendizado da língua de sinais interfere na aquisição e desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa?

Neste primeiro grupo de crianças atendidas, seis delas vieram do maternal II, e apenas uma era nova na Instituição. Quanto ao grau de surdez, é característico de nossa clientela a surdez profunda ou severa. Nem todas as cri-

anças estavam ainda fazendo uso do aparelho, porém no decorrer do trabalho conseguimos fazer com que todas o usassem.

Reconhecendo a importância e a necessidade deste Instituto adotar um modelo educacional em relação ao indivíduo surdo, consideramos então que para uma comunicação oral mais eficiente, fatores como tipo de surdez, início do atendimento, uso adequado e contínuo do aparelho, “mergulho” intenso na modalidade oral em situações vivenciadas e efetiva participação familiar são de grande importância. No modelo bilíngüe para educação de surdos em que estamos atuando, constatamos que a aquisição de linguagem interior através de L1 (língua de sinais) dá base para o aprendizado de L2 (língua portuguesa) em suas duas modalidades, oral e escrita. Mesmo assim, reconhecemos que nem todo surdo atinge a expressão oral com clareza, porém torna-se imprescindível que todos possam interagir na cultura da maioria da população, buscando sua integração e cidadania.

O trabalho fonoaudiológico neste modelo educacional desenvolve seus objetivos sedimentado na construção lingüística conquistada pelo aluno através de L1.

Na fonoterapia, estimulam-se as funções básicas que conduzirão à aquisição da mecânica da fala, a audição com a finalidade do reconhecimento dos parâmetros do som e a melhoria do padrão de voz.

A modalidade oral fazendo parte da L2, significa que a aquisição e fixação da mesma não se dará de forma espontânea, necessitando de um



## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/98

75

trabalho específico para aquisição, fixação e utilização da mesma. Para dar conta destes 3 aspectos, a fonoterapia desenvolve o seu trabalho de aquisição e fixação de vocábulos, buscando a ampliação destes para sentenças frasais. A partir dessas aquisições orais pelos alunos, sentimos que ainda falta um momento no qual eles possam utilizar compartilhando com outros, essas aquisições. Para tal, sugerimos "momentos de conversação" onde as atividades planejadas irão associar os conhecimentos do aluno buscando mais especificamente a sua expressão oral.

Após três anos de trabalho, contamos, hoje, na Divisão de Fonoaudiologia do INES com um total de 19 crianças fazendo parte deste trabalho, sendo 4 na estimulação precoce, 7 no Jardim II e 8 na classe de alfabetização. Temos, nestas turmas, crianças que entraram no meio do processo e outras que saíram da instituição. Percebemos que o uso da língua de sinais como L1 abre um fantástico acesso ao surdo para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. E quanto mais precoce for este contato com L1, mais chances de não ocorrerem dificuldades (perceptivas e cognitivas) que interfiram na escolaridade.

As duas turmas que já estão há mais tempo no projeto, a do Jardim II no seu segundo ano e a de alfabetização no seu terceiro, vêm sendo atendidas duas vezes por semana. Consideramos a maior conquista do trabalho de língua portuguesa na sua modalidade oral, o interesse e a

motivação para a fala apresentado por essas crianças. Os relatos das mães e da professora do Jardim II (profª Valéria) vêm reforçar o progresso em língua oral das crianças que exercitam a fala tanto na sala de aula quanto fora da escola, nas trocas diárias com seu meio familiar e social.

Em função disto, a família está mais participativa, trazendo os progressos de seus filhos e interagindo mais com os profissionais da fonoaudiologia. Os pais buscam constantemente informação e ajuda para a continuação do trabalho que se tornou uma realidade e confessam o desejo de que seus filhos falem, por entenderem que tão importante quanto a L1, a língua oral é uma necessidade de um mundo maior. Algumas dessas crianças estão agora fazendo uso da palavra-frase oralmente, pois percebem que cada coisa tem seu nome e que na língua portuguesa o ato de denominar pode acontecer através da expressão oral, e também da escrita. Como exemplo, temos algumas palavras usadas pelas crianças: pé, mão, vovó, água, pão, papai, café, leite. Outras crianças já estão estruturando pequenas frases, apresentando desta forma, a seqüência normal de aquisição e desenvolvimento de expressão oral de uma criança ouvinte, ou seja, a linguagem telegráfica (*quero café, bebe coca-cola, vê televisão, come ovo, bebe água, come uva*). Este vocabulário está relacionado com as experiências e interesses diários, a partir de fonemas colocados ou emitidos naturalmente, já que, apesar de

existir uma seqüência de introdução e fixação dos fonemas, respeitamos a individualidade da criança.

Em geral, como qualquer aprendiz de uma segunda língua, pensam e usam em primeiro lugar a língua de sinais, para depois falarem. Cabe ressaltar, no entanto, que as crianças têm a compreensão que o espaço da fono é o da língua oral. Enfim, apesar das dificuldades ainda existentes, inclusive técnicas, o trabalho empolga por entendermos que o caminho realmente é este, uma educação bilíngüe. Entretanto, acreditamos que a língua portuguesa deva ser trabalhada em sua modalidade oral, por verificarmos a importância da fala como meio de comunicação.

O desafio tem sido o de inserir o surdo na sociedade, tornando-o participativo e atuante, visto que o mercado de trabalho torna-se cada vez mais competitivo. Isto fez com que percebêssemos que um dos fatores mais importantes de motivação para o desenvolvimento de nosso trabalho como fonoaudiólogas foi o de acreditar e sonhar alto e agir de acordo com os pensamentos e crenças aqui colocados. Tem sido, sem dúvida, uma lição para nós, os profissionais envolvidos neste trabalho compreenderem que as crianças surdas podem adquirir, concomitantemente, a língua de sinais e a modalidade oral da língua portuguesa, sem prejuízo no desenvolvimento desta.



# VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

DEZ/98

76



Responsável:  
Solange Rocha

**E**sse espaço, em consonância com o Debate promovido neste número sobre o papel da Fonoaudiologia, apresenta matéria realizada em 1926, pelo jornal O Globo, sobre o trabalho de reeducação auditiva do Dr. Armando Paiva Lacerda que, quatro anos depois em 1930, seria nomeado diretor do Instituto, permanecendo no cargo até 1947.



## VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

DEZ/98

77

Uma these de doutoramento, ha pouco submetida á apreciação da Faculdade de Medicina, tratou da reeducação auditiva, aspiração therapeutica quasi tão velha quanto a propria historia da humanidade, mas só ha poucos annos amplamente divulgada e posta no terreno das realizações, graças ao illustre sabio austriaco Urbantschitsch.

Vimos referidos nesse trabalho academico os nomes de dois medicos brasileiros que aqui se dedicaram ao magno assumpto contando já, segundo o trabalho citado, innumerados casos de curas surprehenderes.

Seria, pois, interessante e opportuno ouvir daquelles otologistas patricios o que contamos e o que temos feito em tal especialidade, sabido que na França, Allemanha e Estados Unidos, para só citar estes tres paizes, está hoje muito em voga a reeducação auditiva por meio dos agentes phisicos — calor, electricidade e som — devidamente applicados.

Não foi facil falar aos me-

dicos alludidos. Atarefados com os seus doentes que enchiam o consultorio, os Drs. Henrique Mercaldo e Armando Lacerda não nos puderam falar no momento, desculpando-se gentilmente. Esperariamos, entretanto, que se offerecesse o ensejo de vermos satisfeita a nossa curiosidade.

E o ensejo tardou, mas sempre veiu. Era o Dr. Armando Lacerda que, como seu collega, muito jovem, dirigia-se-nos, risonho, a indagar:

— Em que posso ser util ao amigo?

Pegámos, como se diz, na palavra e declarámos logo o que queriamos. Que nos dissésse o Dr. Lacerda, para informar aos leitores do O GLOBO, o que se há feito, entre nós, sob o ponto de vista da reeducação do ouvido, pelos processos modernos. E o Dr. Armando Lacerda foi discorrendo sobre o assumpto, dizendo-nos mais ou menos o seguinte, quando lhe perguntámos de que tempo dattava, para nós, a applicação do novo processo?

### Surdez e reeducação do ouvido

Há dezoito meses que iniciámos, eu e o meu distincto collega Dr. Henrique Mercaldo, os primeiros ensaios, nesta capital, utilizando-nos do processo electrophonico de Zund-Burguet para o tratamento da surdez, associado á reeducação activa, á guisa do que faz em França o notavel especialista Parrel. Realizamos assim a reeducação mixta e os resultados por nós obtidos confirmam "in totum" as observações publicadas pelos dous illustres reeducadores e sua escola. Porque há hoje elevado numero de adeptos da reeducação auditiva, entre os quaes citam-se otologistas do valor de Raoult, de Nancy; Humphris e Catcart, de Lon-



# VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

DEZ/98

78

dres; Helmoortel, de Anvers; Torrini, de Florença; Maurice, de Paris, etc... O doutor Lavrand, professor em Lille, encara-a como o unico meio efficaz contra a surdez progressiva atribuida á otoscleróse, o que faz della uma das maiores conquistas da therapeutica moderna. E' bem verdade o que affirma. Em se tratando de enfermidade reconhecidamente rebelde, indifferente a um sem numero de tratamentos imaginados pelos auristas, não se póde encobrir o valor da reeducação auditiva prevista por Urbanschtsch e aperfeiçoada por Natier, Rouselot, Marage e Zund-Burguet, com o fim de preencher uma lacuna verdadeiramente lastimavel na therapeutica otologica.

## **Principio em que se baseia o methodo reeducativo**

Assenta o tratamento reeducativo em principio physiologico, razão do seu

valor. Postos de lado, por documentadamente inuteis, os processos cirurgicos do tratamento da surdez chronica, compete á physiologia resolver o problema. E' a ella que se recorre com exito, quando se reeducam outras funções organicas; porque não fazer o mesmo em relação ao ouvido?

Cada um dos nossos sentidos possui o seu excitante especifico ou biologico. Para o aparelho auditivo este excitante é o som. Na expressão de Gellé as ondas sonoras são para o ouvido o que a luz é para os olhos e o exercicio para os musculos. Mas não é só. Existem varias fontes de vibrações sonoras, entre as quaes se encontra o complicado aparelho productor da voz humana. Como o fim em vista é justamente melhorar a audição do doente para esta ultima, claro que um tratamento racional deverá utilizal-a em natureza, ou então a aparelhos apropriados de reeducação passiva. Melhor ainda a associação dos dous processos, conforme o conselho de Parrel por nós seguido, não devendo ficar esquecidos os tratamen-

tos geral e local, quando indicados, bem como a hygiene.

## **Apparelho electrophonico**

A massagem phonoide determinada pelo aparelho electrophonico ou kinesi-phonico, que constitue a parte basica do tratamento reeducativo, repousa ainda na physiologia. Depois de dissociar na voz humana, por meio do seu resonador universal, dous phenomenos vibratorios independentes — molar e molecular — isto é, som e trepidação, Zund-Burguet idealizou a construção de um aparelho que reproduzisse rigorosamente estes dous phenomenos.

O electrophone passou a ser, portanto, a mecanisação da voz humana. Emitting sons de altura, intensidade e



## VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

DEZ/98

79

timbre diferentes, torna-se ainda capaz de determinar uma série continua de vibrações entre 80 e 3.500 mais ou menos por segundo. A onda sonora que dahi resulta é bem uma onda composta que offerece a dupla vantagem de agir sobre a evolução do processo morbido, ao mesmo tempo que sobre o desenvolvimento do poder auditivo do órgão. A par de uma acção reeducadora realiza o methodo a kinesitherapia do ouvido, conforme propoz o professor Raoult, de Nancy, submettendo o aparelho de accomodação a uma gymnastica em todo semelhante á que se pratica, por exemplo, numa articulação em via de ankylose.

### Resultados praticos

Em confirmação do ponto de vista theorico, as observações que possuímos são as mais animadoras possiveis, e reúnem uma centena de doentes tratados pelo methodo. O meu collega doutor Henrique Mercaldo submettel-as á em futuro proximo á apre-

ciação da douta Sociedade de Medicina e Cirurgia, em minucioso relatorio, reportando-se aos estudos praticados no estrangeiro desde Urbantschitsch até Maurice, e áquell'outros por nós realizados pela primeira vez no Brasil. Aliás rigorosas estatísticas estabelecidas por Zund-Burguet, Maurice e recentemente pelo Dr. Cathcart, de Londres, fornecem a média de 75 successos em 100 casos tratados. Em os 25% restantes estão collocados os successos mediocres e os insuccessos reaes, que constituem o único argumento a que alguns collegas, num scepticismo incomprehendido, se apegam para condemnar summariamente o tratamento, concluindo: "ab uno disce omnes". Ora, limitar-se a um ou outro caso infeliz para dahi destruir toda uma série de trabalhos e estudos valiosos, é positivamente absurdo. Demais, qual o methodo therapeutico, ainda o mais perfeito, que não encerre falhas em

suas estatísticas. A julgar por isso deveríamos supprimir todos os medicamentos e os meios mais heroicos utilizados em therapeutica.

### Indicações do tratamento

A experiencia vem ensinando que, a priori, todo o surdo capaz de ouvir a voz alta ao contacto do pavilhão é susceptivel de melhorar. E' esta pelo menos a opinião dos maiores reeducadores. Resta, portanto, como única contraindicação absoluta, a surdez total. Poderíamos, no entanto, particularizar e considerar mais favoraveis as fórmulas unilateraes, a escleróse juvenil, as affecções tympanicas de gravidade media, a otite exsudativa, etc.



# VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

DEZ/98

80

sendo que a surdi-mudez, a esclerose avançada ou senil e a surdez de origem meningítica constituem os casos desfavoráveis. Note-se, desfavoráveis, mas nem sempre indiferentes ao tratamento. Conseguimos, por exemplo, em um caso de surdez congênita, mas não total, obter relativo êxito, passando a doentinha a distinguir as vogais, os díptongos e algumas palavras isoladas junto ao ouvido, antes impossível de obter, o que lhe valeu corrigir em grande parte a pronúncia defeituosa. Da mesma forma outra doente portadora de uma otosclerose grave, com *symptomas labyrinthicos* — zoadá violenta e vertigens — vem melhorando sensivelmente, devido ao efeito sedativo exercido pela massagem sobre todo o tractus auditivo, de par com a influência directa sobre a audição.

## Diathermia e diathermo- kinesiphonia

Poder-lhe-ia apontar outras observações igualmente interessantes, mas prefiro, antes de terminar, chamar a sua atenção para a importante contribuição que acaba de emprestar ao método o Dr. Maurice, de Paris. Habilidade especialista, um dos maiores apologistas da reeducação auditiva, maximé do processo de Zund-Burguet que adoptou o Dr. Maurice, conhecedor das propriedades analgésica, descongestionante, revulsiva e dissolvente das correntes de alta frequência applicadas sob a forma de diathermia, resolveu associar esta última á kinesiphonia. Sciente dos resultados felizes obtidos em alguns casos com a diathermia isolada peri e intra-auricular, como faz, por exemplo, Leroux-Robert, aquelle autor tentou aperfeiçoar o processo de Zund-Burguet, sensibilizando pela corrente penetrante o aparelho auditivo, antes de submetel-o á massagem

phonoide, e dest'arte augmentando as probabilidades de melhora. Foi-lhe possível então verificar que muitos dos casos rebeldes, resistentes a simples kinesiphonia, tiravam maior partido da applicação mixta. A reeducação auditiva acaba, sem duvida, de receber valioso impulso com os trabalhos do eminente especialista. Plenamente convencido disto e não querendo perder de vista os progressos realizados pela moderna sciencia otologica, introduzimos recentemente em nossa clinica a diathermo-kinesiphonia de Maurice, a qual nos vem prestando assignalados serviços no tratamento da surdez chronica e suas complicações.



## CNPq/IBICT DISSERTAÇÕES E TESES

### Educação

**COSCODAI**, Beatriz Teresinha. *Quando uma diferença é posta como deficiência: reflexões sobre três histórias*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina  
*Orientador*: Maria Oly Pey

**CRUZ**, Maria Christina Cruz. *Alfabetização de crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial*. Dissertação de Mestrado, PUC — São Paulo, 1992.  
*Orientador*: Mauro Spinelli

**OLIVEIRA**, José Carlos Gomes de. *Uma proposta alternativa para a pré-alfabetização matemática de crianças portadoras de deficiência auditiva*. Dissertação de Mestrado — Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1993.  
*Orientador*: Mario Tourasse Teixeira

### Fonoaudiologia

**MASINI**, Maria Lucia Hage. *Em busca da linguagem na "Avaliação de linguagem"*. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1989, 100 f.  
*Orientador*: Suzana Magalhães Maia

**SOARES**, Maria Aparecida Leite. *A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?* Dissertação de mestrado, 1990, 129 f.  
*Orientador*: Suzana Magalhães Maia.

### Linguística

**BOLOGNINI**, Carmen Zink. *Aquisição de uma segunda língua por crianças: um estudo sócio-interacionista*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas — São Paulo, 1985.  
*Orientador*: Joanne Busnardo

**CALDAS**, Beatriz Fernandes. *Narrativas em LSCB: um estudo sobre referência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.  
*Orientador*: Lucinda Ferreira Brito

**FREITAS**, Maria Divina de. *A interação do deficiente auditivo na sala de aula: por um enfoque bilíngüe*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 1988.  
*Orientador*: Lucia Quental Novaes Almeida

### Psicologia

**LUCENA**, Maria de Fátima Godoy. *O atendimento educacional de crianças portadoras de deficiência auditiva em fase inicial de alfabetização*. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1987, 172 f.  
*Orientador*: Bernadete A. Galti

### Serviço Social

**LORA**, Alaor Benedito. *O ensino segregado e o ensino integrado como facilitadores da sociabilidade do portador de deficiência auditiva: uma análise crítica do processo de participação social da pessoa egressa do sistema educacional integrado ou segregado*. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 1992. 1 Vol.  
*Orientador*: Suzana Aparecida da Rocha Medeiros



## RESUMOS DE TESES

**Os resumos contidos nesta seção são enviados através do próprio autor ou retirados do levantamento bibliográfico do IBICT. Como neste levantamento consta um número mínimo de sinopses, sugerimos aos interessados que nos remetam os resumos de suas dissertações ou teses, caso ainda não tenham sido publicados nesta revista.**

**GESUELI, Maria Zilda.** *A criança não ouvinte e a aquisição da escrita.* Campinas, SP, 1988 (Dissertação de Mestrado), Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP.

Este trabalho tem como objetivo observar, descrever e refletir sobre o processo de alfabetização de crianças não ouvintes, cuja fala não estava desenvolvida, contrariando assim as expectativas do oralismo de que é necessário "oralizar" a criança antes de colocá-la em contato com a escrita.

Faço um acompanhamento longitudinal de sete sujeitos, com perda auditiva profunda (média 90dB), inicialmente com 5-6 anos de idade, por um período de dois anos e meio. Mantive um diário das atividades de leitura-escrita, com as respectivas observações sobre cada criança.

O trabalho mostra que a criança não ouvinte, mesmo quando ainda não "oralizada", é capaz de pensar sobre a escrita, levantando hipóteses muitas vezes semelhantes àquelas observadas em crianças ouvintes. Os sujeitos desta pesquisa mostram-se capazes de lidar com a escrita, produzindo e interpretando textos. O trabalho sugere, também, que, através da escrita, o não ouvinte pode chegar à fala.

Os fatos observados apontam para a necessidade de se repensar o trabalho com não ouvintes, respeitando-se suas diferenças e recusando-se uma rotulação de "deficiência" e "incapacidade".

**REIS, Vania Prata Ferreira.** *A criança surda e seu mundo: O Estado-da-Arte, as políticas e as intervenções necessárias.* Vitória, ES, 1992 (Dissertação de Mestrado), UFES.

Esta pesquisa histórico-documental teve como objetivo compreender a realidade da criança surda, cujo nível de audição *não é funcional para a vida comum*. A pesquisa abrangeu aspectos técnicos e políticos.

Foram aprofundadas questões da realidade da surdez, buscados caminhos para compreender a identidade psico-social do surdo, a construção de sua visão de mundo, tentando, para captar a sua identidade histórica e o seu espaço na sociedade: o imaginário da surdez.

Foi analisada a sua dificuldade maior: a linguagem e as implicações para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, assim como foi buscado compreender o impacto da surdez na família e a relação do surdo em seus núcleos familiar e escolar.

Por fim, foram analisados os efeitos dessas questões para a educação do surdo e elaborada uma proposta para a sua educação, tomando como base a ampla pesquisa bibliográfica nacional e internacional que possibilitou delinear o Estado-da-Arte.

**SOUZA, Tanya Amara Felipe de.** *A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na Língua Brasileira de Sinais.* Rio de Janeiro, RJ, 1998

(Tese de Doutorado), UFRJ

Esta pesquisa teve como principal objetivo estudar o verbo em uma língua de modalidade gestual-visual e estabelecer uma classificação para os verbos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para se fazer este estudo foi necessário repensar sobre tipologia de línguas, categorias gramaticais e fazer uma pesquisa de campo para, através de dados elicitados, propor uma classificação para os verbos dessa língua.

A constituição do verbo, enquanto item lexical, possuidor de uma raiz onde se agregam outros elementos que ou são marcas de concordância ou são satélites, foi o foco de estudo. Através de uma abordagem morfológica, sintática e semântica, o verbo foi apresentado como uma rede que, devido a regras de seleção restritiva, seleciona seus argumentos, suas regras temáticas e suas alterações diátesis. Há, portanto, um *frame* verbal que induz a um *frame* temático que induz a um *frame* proposicional.

Assim, os verbos da LIBRAS foram divididos em classes a partir do seu sistema de flexão: gênero, número-pessoal e locativo.

Os resultados obtidos neste estudo trarão uma contribuição que ultrapassa o entendimento das línguas de sinais, oferecendo subsídios à teoria geral da linguagem, demonstrando a aplicação àquelas de princípios que vêm sendo propostos para a análise de línguas orais-auditivas.



### QUE PALAVRA QUE TE FALTA?



SOUZA, Regina Maria.  
Linguística, educação e surdez  
Editora Martins Fontes — São  
Paulo, 1998

O livro de Regina de Souza nos oferece um "texto" singular: um instigante e apaixonante repensar político das diferenças tendo como pano de fundo o surdo e sua língua.

Seus diferentes interlocutores, como Foucault e Bakhtin, unem-se de maneira ímpar à temática da surdez.

A partir de Bakhtin, a autora analisa a ausência de vozes surdas nas salas de aula e em Foucault encontra fundamentos para análises das redes de poder subjacentes à educação de surdos.

Leitura obrigatória para aqueles interessados na reconceptualização da surdez.

### A SURDEZ – UM OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS



SKLIAR, Carlos.  
Editora Mediação — Porto Alegre, 1998

*A Surdez: um olhar sobre as diferenças* é um livro que reúne ensaios em torno daquilo que poderia ser definido como Estudos Surdos em Educação. Os escritos, que atravessam o livro, procuram um horizonte epistemológico na definição da surdez, no qual ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, num território de representações diversas. Nesse sentido, as análises contidas nos diferentes artigos buscam romper com as representações dominantes e hegemônicas que vêm os surdos como "deficientes", objetivando, também, uma aproximação dos discursos e discussões de outras linhas de pesquisa e estudo em educação.

O novo livro organizado por Carlos Skliar representa uma expressiva contribuição do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos — NUPES (UFRGS) no repensar e refazer da edu-

cação de surdos. Nas palavras do organizador desta coletânea: "Os textos de *A Surdez* são um ponto fixo numa caminhada que ainda está em andamento" — a surdez pensada como uma diferença.

### SEGREDOS E SILÊNCIOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



BOTELHO, Paula.  
Editora Autêntica — Bahia, 1998, 144 p.

Partindo de sua dissertação de mestrado, recentemente defendida na UFMG, a autora nos convida a reflexões bastante originais e relevantes para a educação de surdos. Com base na concepção de língua como discurso, como atividade constitutiva da subjetividade, Paula Botelho nos leva a pensar nas nossas representações e estereótipos sobre as práticas hegemônicas que vêm (des)caracterizando a educação dos surdos.

Questões sobre a inclusão, a língua de sinais, a escrita e o português são debatidas à luz de referenciais teóricos atuais e de testemunhos dos próprios surdos.





✓ **O INES realiza, mensalmente, o Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez**

Programação para 1999 a partir de março

Horário: 10:00 às 12:00

Informações: INES — DDHCT

Telefax: (021) 285-7284

e-mail: ddhct1@ines.org.br

✓ **Curso de Estudos Adicionais na Área da Surdez – CEAD**

O Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, em sua longa tradição de ensino, além do trabalho direto de educação de surdos, promove a capacitação de recursos humanos. Nesse campo de atuação, destacamos o Curso de Estudos Adicionais — CEAD, para professores na área da surdez.

O Curso de Estudos Adicionais é dirigido a professores com formação em Magistério de 1ª a 4ª séries, exigência básica para ingresso. Seu objetivo é subsidiar a formação de professores de Ensino Fundamental na área da surdez, dos diferentes Estados da União, encaminhados pelas Secretarias de Educação. No entanto, quando há disponibilidade de vagas, atende também a professores interessados que, sem vínculo com Secretarias, podem se cadastrar diretamente no referido curso.

O CEAD é gratuito, com duração de sete meses (abril a outubro), em tempo integral, totalizando 800 horas de carga horária.

Maiores informações: INES/DDRH —

Profª Ana Lúcia Barros

Tel.: (021) 285-7597 ramal 134

e-mail: ddhct1@ines.org.br

✓ **XIV Encontro Internacional de Audiologia**

Data: 26, 27 e 28 de março de 1999

Informações: Centro Educacional Anne Sullivan

Local: Centro de Convenções do Hotel Othon Palace — Rio de Janeiro — RJ

Tel.: (021) 264-4197 ou

Meta Marketing e Eventos

Tel.: (021) 220-2097

Fax: (021) 220-2305

✓ **V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingüe de Surdos**

Data: 21 a 24 de abril de 1999

Local: Faculdade de Educação UFRGS — Brasil

Informações:

Tel: (051) 316-3434

Fax: (051) 226-7060

<http://www.ufrgs.br/faced/pos>

e-mail: skliar@edu.ufrgs.br

**Programação:**

4ª feira (21/04)

**Mesa Redonda:**

“Perspectivas Educacionais para os Surdos na América Latina”

5ª feira (22/04)

**Mesas Redondas:**

“Identidades e Comunidades Surdas”

“Alfabetização e Leitura”

“Linguística da Língua de Sinais”

6ª feira (23/04)

**Mesas Redondas:**

“Cultura/s Surda/s”

“Arte/s Surda/s”

“Interfases entre Pedagogia e Linguística”


Sábado (24/04)

**Mesa Redonda:**

“Políticas Educacionais para Surdos”







**A biblioteca do INES encontra-se à disposição de pesquisadores e estudiosos. Conta com um vasto acervo geral (Literatura, Medicina, Direito, etc) e específico da área da surdez.**

**Temos bibliografia dos séculos XVIII, XIX e XX sobre surdez, incluindo algumas metodologias que foram gênese de métodos atuais.**

**Contamos, ainda, no nosso acervo, com artigos de jornais, fotografias, filmes sobre o INES nos seus 140 anos.**

**Aguardamos sua visita. Contatos pelo telefone (021) 285-7393**

## **Normas para publicação na revista Espaço**

*Os interessados em enviar artigos para a revista Espaço devem seguir o seguinte padrão editorial:*

- Os textos deverão vir digitados no programa Word for Windows.
- Os artigos deverão ter título e, se possível, trechos do texto em destaque (olhos)
- Formatação: Papel tamanho A4, com margem superior e inferior com 4,5 cm; margem direita e esquerda com 3,0 cm;
- Cada matéria deve ter no máximo 6 páginas;
- Corpo do texto: digitação na fonte Times New Roman, tamanho de 11 pontos e entrelinha de corpo 12; justificado; título: negrito, alinhado à esquerda, separado do corpo do texto com 2 espaços.
- Referências bibliográficas, citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em vigor.
- Enfatizamos que as referências bibliográficas devem ser colocadas no final do texto; e na utilização de notas, deve ser tomado como padrão, o uso do rodapé.





**MEC**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL