

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

ISSN-0103-7568

ESPACO

INFORMATIVO TÉCNICO
CIENTÍFICO DO INES
ANO II - N.º 3 - Ago/Dez 92



- Avaliação Otorrinolaringológica
- Diagnóstico: Uma Sentença Para a Cidadania

- O Estudo da Língua de Sinais na Sociedade
- Educação Precoce Para Crianças Surdas
- Respiração e Fala
- Educar e Integrar: Processos Gradativo, Contínuo, Libertador

ESPACO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – MEC
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SURDOS — INES

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

E73 Espaço : Informativo técnico-científico do INES. —
Vol. 1 (jul./dez. 1990) . — Rio de
Janeiro : INES, 1990 —
v.

Semestral
Descrição baseada em: Vol. 3, Ano 2 (jul./dez.
1992)

Bibliografia.
ISSN 0103-7668

1. Surdos — Educação — Periódicos brasileiros.
I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil).
II. Título: Informativo técnico-científico Espaço.

93-0082

CDD - 371.92
CDU - 376.33

**GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Itamar Franco**

**MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
Murílio de Avellar Hingel**

**SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
Maria Aglaê de Medeiros Machado**

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

**DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS
EDUCACIONAIS
Maria Irene Alves Ferreira**

**CHEFE DO SERVIÇO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Fátima de Souza Leite**

ESPAÇO é uma publicação do INES – Informativo técnico-científico da Educação Especial para profissionais da área de deficiência auditiva, com periodicidade semestral.

EDIÇÃO

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rio de Janeiro – Brasil

Tiragem deste número: 2.000 exemplares

As matérias publicadas por **ESPAÇO** podem ser reproduzidas, desde que citados a fonte e o autor. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO:

Annabella de Araújo Magalhães

Marilda Pereira de Oliveira

Regina Célia de Azevedo Soares

Regina Sampaio Dias

Suely Soares da Fonseca

CAPA/Projeto Gráfico

Ary da Conceição Nunes

EDITORÇÃO ELETRÔNICA

MMFreire – Editoração e Arte

Textos para publicação deverão ser datilografados em pauta 2 e encaminhados à Comissão de Publicação do INES.

SUMÁRIO

O ESTUDO DA LÍNGUA DE SINAIS NA SOCIEDADE	
Brita Bergman e Lars Wallin	9
EDUCAÇÃO PRECOCE	
Esmeralda Peçanha Stelling	49
RESPIRAÇÃO E FALA	
Glória Maria Coriolano Régnier	57
EDUCAR E INTEGRAR: PROCESSO GRADATIVO, CONTÍNUO, LIBERTADOR	
Rosita Edler de Carvalho	65
AVALIAÇÃO OTORRINOLARINGOLÓGICA	
Dr. Sérgio Albertino	69
DIAGNÓSTICO: UMA SENTENÇA PARA A CIDADANIA	
Solange Maria da Rocha	73
ESPAÇO-ARTE	79
ESPAÇO-CRÍTICA	83
ESPAÇO-INFORME	85

EDITORIAL

O Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, órgão do Ministério da Educação e do Desporto — MEC, vinculado à Secretaria de Ensino Fundamental — SENEF, tem como uma de suas políticas de ação a difusão de técnicas e metodologias na área da educação da deficiência auditiva.

Neste sentido, foi criado o Informativo Técnico-Científico que, muito apropriadamente, foi chamado de ESPAÇO.

Embora esteja no seu terceiro número, pode-se sentir a aceitação do Informativo por diversas camadas da população, frente às solicitações e às correspondências recebidas.

Convém considerar, no entanto, que esse veículo de comunicação atenderá ao seu objetivo, à proporção que se torne um espaço sempre aberto a profissionais e a todos os envolvidos com a questão da deficiência auditiva, para apresentação de suas idéias e experiências, como também quando for considerada a sua utilização como instrumento de apoio técnico às atividades de capacitação de pessoal.

Têm sido de relevante significado as manifestações de incentivo enviadas, como o interesse demonstrado, através da disponibilidade em colaborar, para que o INES tenha condições de produzir o Informativo. Por isso, todos aqueles que foram solidários com o Instituto nessas produções estejam certos de que muito contribuíram para informar à população sobre a surdez e sobre os aspectos educacionais, sociais, psicológicos e outros a ela relacionados.

Espera-se, cada vez mais, poder dirigir esta publicação, principalmente, a profissionais daquelas localidades de mais difícil acesso ao saber.

“ESPAÇO” estará sempre aberto a colaborações, críticas e sugestões, de forma que o INES possa contribuir para a construção do conhecimento coletivo, no que se refere à área da educação especial voltada para a deficiência auditiva.

O ESTUDO DA LÍNGUA DE SINAIS NA SOCIEDADE

BRITA BERGMAN

Na Suécia, a pesquisa sobre a língua de sinais contribuiu para melhorar o “status” da língua de sinais sueca e, portanto, a situação das pessoas surdas. A Suécia é o país líder mundial no que concerne ao reconhecimento oficial da língua de sinais usada pela comunidade surda. Acredito ser esta a razão pela qual o comitê do programa de “O Caminho do Surdo” sugeriu o título “O Estudo da Língua de Sinais na Sociedade” para esta apresentação. Estamos felizes e orgulhosos por termos sido convidados para esta conferência e por nos ter sido dada a oportunidade de informar-lhes a respeito do recente desenvolvimento na Suécia.

Usaremos o nosso tempo, hoje de manhã, do seguinte modo: O Sr. Lars Wallin apresentará uma descrição da bem-sucedida luta pelo total desenvolvimento da Língua de Sinais Sueca, levada a efeito pela Organização Nacional Sueca do Surdo e das mudanças que surgiram tanto para a comunidade dos Surdos como para a sociedade sueca ouvinte. Primeiramente, darei as bases deste desenvolvimento, principiando por apresentar-lhes o conceito de língua e, em seguida, focalizando a língua de sinais. Assim procedendo, tratarei de algumas concepções errôneas, a respeito da língua de sinais com as quais tive contato no início dos anos 70, quando se iniciava o

estudo da língua de sinais em nosso país; dar-lhes-ei exemplos do que agora se conhece acerca da língua de sinais.

Entretanto, antes de continuar, gostaria de focalizar dois “slides”: o primeiro mostra a localização da Suécia na Europa Setentrional; o outro mostra um sueco. A Suécia é um dos países escandinavos, mais ou menos do tamanho da Califórnia, com uma população aproximada de cerca de 8.000.000 de pessoas; 8.000 surdos aproximadamente (1 por mil). Há 5 escolas para surdos.

Na Suécia, podemos ver um crescente interesse pela língua de sinais tanto por parte dos ouvintes em geral, como também, por parte de sinalizadores surdos e ouvintes em particular. Duvido que os usuários de outras línguas sejam mais ávidos de aprender suas respectivas línguas do que os sinalizadores. Afinal, pode-se questionar que não há nada muito especial acerca da língua de sinais. A língua de sinais sueca é uma língua como outra qualquer, isto é, uma língua que evoluiu naturalmente pela necessidade que os seres humanos têm de comunicar-se uns com os outros. Ela está ligada às vidas dos seus usuários e reflete a cultura na qual ela é usada. Tem o seu próprio vocabulário e a sua própria gramática. Tem uma estrutura tão complexa e rica como qualquer outra língua humana.

É certo que falta à língua de sinais uma forma escrita mas, muitas línguas faladas no mundo também disso carecem. É também certo que a língua de sinais não é língua oficial de nenhuma nação; mas, há muitas línguas que também não o são. Há, entretanto, um aspecto da língua de sinais que é especial: ela é língua sinalizada, não falada. Há, portanto, dois tipos de línguas naturais humanas, quanto à sua produção e percepção: a língua de sinais pode ser caracterizada como sendo um tipo de língua gesto-visual; a língua falada, como do tipo vocal-auditiva.

Uma vez que as pessoas ouvintes são a maioria e constituem o poder, a língua falada é vista como a única forma verdadeira de língua. Já a língua dos surdos (a minoria) é tida como um sistema insuficiente de comunicação, não uma língua

real e completa, sendo ainda assim em muitos países. O preconceito e a ignorância fizeram com que a língua de sinais fosse oprimida por aqueles que se encontram no poder. Sabemos que a opressão chegou ao ponto de a excluir das escolas, não apenas como matéria curricular, mas, também, como meio de comunicação. A exclusão da língua de sinais dos meios de educação fez com que os próprios surdos achassem a língua de sinais inferior à língua falada. Nada poderia ser mais errado. Elas podem ser diferentes, mas têm o mesmo valor e preenchem as mesmas tarefas de comunicação.

No que diz respeito às línguas oficialmente aceitas, costuma-se dizer que é necessário estudá-las não apenas com o propósito de aprender uma determinada língua, mas, também, no sentido de que devemos aprofundar-nos a respeito da linguagem humana em geral. No que tange às línguas oprimidas, posso visualizar um novo propósito para estudá-las: o conhecimento a seu respeito é uma arma poderosa na luta contra a atitude humilhante para com a língua de sinais. Os resultados da pesquisa são úteis para que se atinja o reconhecimento total da língua de sinais e, portanto, das pessoas surdas e de sua cultura. E é nisto que estivemos trabalhando ativamente desde o início do estudo da língua de sinais na Suécia. E para isto muito contribuiu a pesquisa sobre a língua de sinais.

LÍNGUA

Um modo de caracterizar a língua é descrevê-la como um instrumento de comunicação. Tal caracterização enfatiza qual o uso da língua e pode conter afirmações do tipo: “a língua é usada para expressar pensamentos e sentimentos” e “a língua é usada para transmitir a outras gerações cultura e história”. Um outro modo de caracterizar a língua é descrevê-la no que toca à sua apresentação, isto é, descrever sua estrutura. E este é o ponto no qual me deterei a seguir.

Num sentido amplo, podemos dizer que a língua consiste de duas partes: uma léxica e uma gramatical. Imaginemos uma

pessoa que pretenda aprender uma nova língua. A tarefa a que ela se propõe é dupla: deverá aprender os símbolos da língua, isto é, partes do vocabulário ou léxico, como também é chamada. Mas, mesmo que venha a aprender cada signo da língua ou palavra, isto não será suficiente, uma vez que não saberá como usá-los. Ela deverá também aprender as regras para combinar as diversas palavras em frases e sentenças, isto é, deverá aprender a sua gramática. E é o que a criança faz quando adquire a sua primeira língua. Se ela crescer num ambiente onde for usada a língua de sinais, se for surda, adquirirá a língua sinalizada; se for ouvinte, aprenderá uma língua falada e/ou sinalizada. Isto ainda surpreende os lingüistas: o fato de que a criança aprende, espontaneamente, sem que lhe tenha sido ensinado, sugere que os seres humanos têm a capacidade inata para adquirir a linguagem, isto é, fomos pré-programados para a aquisição da linguagem.

A tarefa do lingüista é semelhante à da criança, embora a finalidade principal do pesquisador não seja a de aprender a língua, mas a de analisá-la e descrevê-la. Contudo, enquanto a criança domina a sua primeira língua em dois anos, o lingüista não é capaz de descrever completamente uma língua em seu período de vida. Comparado à criança, o pesquisador parece ter uma capacidade muito limitada para compreender a linguagem humana, uma vez que nenhuma língua está completamente compreendida e descrita. Se nós tivéssemos de fato uma descrição satisfatória de algumas línguas, estaríamos muito próximos de termos máquinas de tradução. Seríamos, então, capazes de dizer a um computador para traduzir, por exemplo, do inglês escrito para o francês escrito; contudo, não sabemos que instruções devemos dar ao computador.

A razão pela qual eu me detenho nestas considerações gerais é que gostaria que vocês ficassem tão impressionados pela complexidade da linguagem e pela nossa capacidade em adquiri-la, como os lingüistas estão. Qualquer um que tenha aprendido uma língua, seja ela língua falada ou sinalizada,

desempenhou um ato extremamente complexo e abstrato e tem razões para sentir-se orgulhoso de suas habilidades.

Saber uma língua implica em saber sua gramática, uma vez que você se atém a suas regras sempre que se comunica em tal língua. Às vezes, observando um sinalizador, mais ou menos, inconscientemente, observamos que a pessoa não “faz os sinais como um surdo”. Ao proceder assim, é a sua gramática interior que reagiu contra a sinalização não gramatical. Isto mostra que sabemos a gramática da nossa própria língua, independente de sabermos ou não descrever as regras.

LÉXICO

Dois fatores devem ser levados em consideração ao adquirir-se ou estudar sinais: a forma e o significado. A forma é o que se vê e à qual um determinado conteúdo é associado, isto é, o significado do signo. Ao olharmos uma pessoa que se utiliza de uma língua de sinais estrangeira, veremos as formas, os movimentos, mas não a compreenderemos porque não sabemos que significados estão associados a tais formas e movimentos.

O que existe de mais óbvio acerca da forma dos sinais é que eles consistem de movimentos executados por uma ou duas mãos sobre o corpo do sinalizador ou no espaço em frente a ele. Com relação a línguas de sinais estudadas até agora, observou-se que os sinais de uma determinada língua podem ser analisados dentro de um pequeno conjunto de blocos de construção, tais como um limitado número de formatos de mão, movimentos e posições. Observou-se também que tais blocos podem diferir de uma língua para outra. Por exemplo: a língua de sinais inglesa e a língua de sinais dinamarquesa têm um formato de mão no qual o dedo indicador e o dedo mínimo estendem-se a partir do pulso, configuração esta não encontrada na língua de sinais sueca.

Uma outra característica talvez menos óbvia da forma do sinal é que muitos deles, em adição ao componente manual,

requerem um componente facial. Demonstrarei dois destes sinais, cujo significado é “estar irritado” e “existir” ou “ter”. Todos os exemplos que usarei são da língua de sinais sueca. Para cada demonstração, darei primeiro uma tradução do sinal ou da frase e, em seguida, farei o sinal duas vezes. Os exemplos são escolhidos de modo a tornar fácil uma equivalência em suas próprias línguas de sinais.

1) Estar Irritado, Existir

Os movimentos de boca para estes sinais não são tirados do sueco falado; são movimentos genuínos da língua de sinais e constituem uma parte obrigatória do sinal. O movimento da boca em tais sinais não tem qualquer significado por si só, mas existem outros movimentos faciais que realmente têm um significado. Nos exemplos seguintes, a parte manual dos sinais é muito semelhante, dois deles, quase que idênticos, têm os componentes faciais diferentes na forma e no significado. Os dois primeiros sinais significam “grande ou muito” e “pequeno ou pouco”. O último significa “muito acerca disto” e, aqui, a fixação do olho é uma parte necessária — o olhar é dirigido em direção à mão.

2) Grande, Pequeno, Isto-muito

Os sinais que acabei de fazer mostram que a língua de sinais não é apenas uma linguagem das mãos. Outras partes do corpo participam na produção da língua. Mais tarde, veremos como os componentes faciais são uma parte necessária da gramática da língua de sinais.

O significado de um sinal é mais difícil de ser descrito do que de ser feito. O significado não é algo que você possa escolher e dar uma olhada; significado é um fenômeno completamente abstrato. Gostaria de enfatizar: os sinais têm seu próprio significado; eles são símbolos com autonomia; não são símbolos para palavras, nem estão atados ou dependentes das palavras de uma língua falada.

A língua de sinais sueca e o sueco são duas línguas

diferentes e, portanto, é perfeitamente natural você achar que sinais e palavras não tenham significados idênticos. Um sinal pode requerer várias palavras para sua respectiva tradução em sueco e vice-versa; uma palavra pode requerer vários sinais para sua tradução em língua de sinais. Exemplo no qual “não combinação” entre sinais e palavras é o seguinte: a língua de sinais sueca tem dois sinais que normalmente traduzem “surdo”. O primeiro significa realmente “surdo, sem ouvir” (um termo médico) e não é tão freqüente quanto o segundo, que significa algo como o (não ouvinte) membro da comunidade surda, uma pessoa que usa a língua de sinais (um termo lingüista, sócio-cultural).

3) Surdo, Surdo/Mudo

O fato de que sinais e palavras são tipos diferentes de símbolos e de que não têm significados idênticos tem sido mal interpretado e leva à concepção de que a língua de sinais é deficiente. Em muitos países, tal interpretação chegou a formar comitês a fim de “melhorar” a língua de sinais, isto é, de fazê-la mais de acordo com a língua falada. Isto aconteceu na Suécia, no início dos anos 70. Que eu saiba, ninguém sugeriu que houvesse qualquer coisa de errado com a língua falada e que esta necessitasse de melhorias.

MORFOLOGIA

Pode-se pensar que os sinais sempre aparecem com a mesma forma, mas não é bem assim. Os sinais mudam a sua forma por várias razões. Algumas modificações são simplesmente acidentais e não afetam o significado do sinal, como por exemplo, quando uma das mãos está ocupada e o sinal é feito apenas com uma. Isto, naturalmente, modifica radicalmente a forma de muitos sinais, mas eles são ainda percebidos como os “mesmos” sinais, como se ambas as mãos tivessem sido usadas.

Há, contudo, outras modificações de formação que realmente afetam o significado do sinal. O estudo de tais padrões

de recorrência de formação dos sinais é denominado morfologia e é um dos sistemas de regras na gramática de uma língua.

Os dois sinais que se seguem, significando “surdo” e “zangado” podem sofrer a mesma modificação de formação, na qual a mão muda sua orientação no início do sinal, mantém-se aí por um instante e, em seguida, completa o movimento com rapidez. Convém notar também o movimento da cabeça. A mudança de significado é a mesma em ambos os sinais: — adiciona ao significado básico algo como “muito”.

4) Surdo-Muito Surdo, Zangado-Muito Zangado

A forma de alguns sinais pode sofrer modificação de direção. Nos dois verbos seguintes que significam “influenciar” e “apanhar”, as mãos normalmente afastam-se do corpo do sinalizador. Quando direcionalmente modificados para um movimento dirigido em direção ao corpo do sinalizador significam “ser influenciado” e “ser apanhado”.

<i>5) Influenciar – Para Fora</i>	<i>Ser Influenciado – Para Dentro</i>
<i>Apanhar – Para Fora</i>	<i>Ser Apanhado – Para Dentro</i>

Há também sinais de um tipo morfológico completamente diferente — sinais com uma estrutura muito complexa. Em tais sinais, cada bloco de construção parece ter um significado próprio e o sinalizador, trocando uma parte da forma por uma outra, pode alterar o significado de modos sistemáticos e governados por lei. O primeiro sinal que mostrarei agora para vocês significa algo como “ser de duas pernas situado próximo a objeto bidimensional” e pode ser usado para expressar que uma pessoa está em pé junto a um carro. O segundo sinal significa “duas pessoas sentadas próximas uma da outra em frente a uma terceira pessoa”.

SINTAXE

Um outro tipo de regras existente numa língua refere-se às regras de formação de frases — o seu estudo é chamado de

sintaxe. Assim como todas as línguas têm o seu próprio léxico, todas têm também as suas próprias regras de sintaxe. E também com relação a isto, a língua de sinais sueca costuma ser comparada ao sueco, o que leva a afirmações do tipo “a língua de sinais não tem gramática”, “a língua de sinais é telegráfica”, “a língua de sinais é sueco simplificado”. O inglês também é diferente do sueco. Devemos, então, concluir que o inglês é nada mais que mau sueco? Não, claro que não. É um absurdo, tal como o é a suposição de que uma língua sinalizada seja uma forma simplificada e não gramatical de uma língua falada.

Ao falar da sintaxe da língua de sinais, quero chamar a atenção de vocês para o uso das expressões faciais; uma razão para isto é o fato de tais expressões constituírem um dos aspectos mal compreendidos da comunicação na língua de sinais; outra razão é a de que tais expressões são uma das chaves para a gramática da língua de sinais.

Não há muito tempo que se determinou que no currículo das escolas para surdos na Suécia deveria ser ensinado aos estudantes como usar mais cuidadosa e claramente as expressões faciais. Isto surgiu da seguinte observação: quando sinalizando entre si, as crianças surdas usavam expressões faciais em maior quantidade do que quando se comunicavam com ouvintes, isto é, faziam caretas; acreditava-se que a criança surda, precisando de uma língua completa, abusava do uso de expressões faciais.

De qualquer maneira, o uso de diferentes expressões faciais é crucial para a gramática da língua de sinais. Observem estas duas frases: a primeira é uma frase declarativa, significando “ele é surdo” e a segunda é uma pergunta e quer dizer “ele é surdo?”.

Vocês devem ter notado que ambas as frases contêm os mesmos dois sinais na mesma ordem. O que as distingue é fundamentalmente a expressão facial. A frase declarativa tem uma expressão mais neutra e a pergunta tem uma elevação da sobrancelha. Se as sobrancelhas não foram levantadas, o sinalizador não produziu uma frase interrogativa bem formada.

Uma outra diferença é que a duração do último sinal na pergunta é maior do que na frase declarativa.

Há também outros tipos de perguntas, usando-se outros tipos de sinais faciais, tal como o abaixamento das sobrancelhas.

Um outro exemplo mais complicado do uso de sinais específicos no rosto é a oração relativa. A frase que vou sinalizar significa: “os dois meninos que apanharam o ladrão são surdos”. Os quatro primeiros sinais na frase são acompanhados pelos seguintes sinais faciais: sobrancelhas erguidas, bochechas levantadas e o queixo retraído; no seu conjunto eles marcam a frase como uma oração relativa na língua de sinais sueca. É necessário usar esta expressão facial característica para que a frase seja aceita.

Tendo em vista o que acabo de dizer, é óbvio que os sinalizadores devem usar o seu rosto a fim de produzirem frases gramaticais. Não compete a um determinado sinalizador decidir que expressão usar; o seu uso é prescrito pelas regras de sintaxe da língua. Assim, quando foram feitas tentativas no sentido de ensinar crianças surdas a não usarem expressões faciais, estava-se, na realidade, ensinando-as a não usarem a língua de sinais gramatical, mas a usarem uma língua quebrada e menos inteligível.

Você provavelmente já notou que alguns intérpretes lêem com mais facilidade do que outros; você pode relaxar e simplesmente pegar o conteúdo. Diz-se que tais intérpretes têm uma língua de sinais viva e um modo de desempenho ativo de gestos. Isto pode ser verdade, mas o que provavelmente deve constituir o seu gesto mais característico de sinalização é que simplesmente eles devem usar os sinais gramaticais requeridos.

Uma outra tarefa para o estudo da língua de sinais, ou melhor dizendo, da sua sintaxe, consiste em encontrar as regras que governam a ordem dos sinais nas frases na língua de sinais. Não vou tratar de tal assunto aqui; uma das razões é o fato de que tais regras podem ser para uma língua mais

específica e a outra é por estar tentando não ser demasiadamente técnica.

Gostaria, entretanto, de enfatizar que existem regras e que não é possível produzir sinais ao acaso. Somente algumas combinações são produções gramaticais e aceitáveis na língua de sinais. Exemplo: se você utilizar uma língua falada e reforçar sua fala com sinais, você violará as regras da língua de sinais e o resultado serão frases não gramaticais da língua de sinais. As sinalizações faciais gramaticais também tendem a desaparecer. Esta é a razão de ser difícil e, algumas vezes, até mesmo impossível, compreender tal uso de sinais.

Nos primeiros anos da década de 70, a Associação Nacional Sueca do Surdo (SDR) defendeu intensamente um sistema sob o nome de Sueco Sinalizado. Espalhou-se através do número rapidamente crescente de programas de língua de sinais e o único modo de sinalizar foi ensinado às pessoas surdas. O treinamento de intérpretes foi iniciado durante o mesmo período e foram treinados intérpretes para usar apenas sueco sinalizado. Alguns de vocês podem ter sentido tal sistema como sendo extremamente cansativo para ler e muito difícil de acompanhar durante longos períodos de tempo. Mas, no decurso dos anos 70, a maior parte dos que se utilizavam de intérpretes surdos não admitiam abertamente que fosse difícil compreender o sueco sinalizado. Contudo, por se tratar de um sistema que pretendia imitar o sueco, os intérpretes continuaram a usá-lo.

Disto depreende-se que, durante os anos 70, até mesmo a organização do surdo tomou parte ativa na opressão da língua da comunidade surda sueca, embora a maior parte das pessoas surdas nunca tenha mudado o seu próprio modo de sinalizar. Foi principalmente ouvindo as pessoas aprenderem a língua de sinais que elas foram levadas a usar este novo sistema. Elas não foram informadas a respeito de um outro modo de sinalizar — uma língua de sinais real — e não entendiam por que não eram capazes de se comunicarem muito bem com os sinalizadores surdos. Muitos sinalizadores

surdos tinham a sensação de que não sabiam a sua própria língua e desculpavam-se pela sua sinalização. Foi uma época de grande confusão.

Uma das principais conquistas da pesquisa sobre a língua de sinais na Suécia, acredito, foi a SDR ter finalmente notado os resultados da pesquisa e parado de defender o sueco sinalizado. Admiro os líderes da organização pela coragem de admitir que estavam errados e por mudarem as diretrizes. A SDR não defende mais o sueco sinalizado, mas, a língua de sinais sueca.

Uma das pessoas surdas mais respeitadas na Suécia, o Dr. Lais Kruth, que é Doutor Honorário da Universidade de Estocolmo, disse, em certa ocasião, que foi graças à pesquisa da língua de sinais que os surdos, na Suécia, descobriram o quanto amavam a sua língua. Não posso pensar em um melhor resultado quanto ao estudo da língua de sinais do que o de ter contribuído para mudar a atitude dos surdos para com a língua de sinais — mudança esta que vai desde o sentimento de inferioridade ao do orgulho da língua.

Antes de concluir, gostaria de mencionar apenas um resultado bastante concreto da pesquisa sobre a língua de sinais: atualmente existe na Universidade de Estocolmo um departamento da língua de sinais dentro do Instituto de Linguística. E mais, o “Staff” do Departamento da Língua de Sinais consiste de oito pessoas, das quais cinco são surdas. A língua de sinais existe como disciplina acadêmica, em pé de igualdade com línguas como o sueco, o francês, o inglês e o russo. Os surdos podem estudar a língua de sinais em qualquer nível de graduação e os estudantes surdos podem obter um grau de doutor em língua de sinais.

A fim de tornar a situação tão favorável quanto possível aos estudantes surdos, as conferências são feitas em língua de sinais. Apenas estudantes surdos são aceitos nestes grupos e toda a comunicação é feita em língua de sinais. O sueco ou o sueco sinalizado não é aceito.

O ano passado, também iniciamos programas em língua

de sinais para estudantes ouvintes e há, também, um curso avançado para intérpretes de língua de sinais.

Em acréscimo aos programas pelos quais somos responsáveis, continuamos a estudar a língua de sinais. Isto é de suma importância, uma vez que a pesquisa é a base sobre a qual o nosso trabalho repousa e é necessária para um desenvolvimento continuado no futuro.

Concluindo: falei a respeito da língua de sinais e de sua estrutura e acerca de alguns dos conceitos errôneos por trás da opressão da língua de sinais. Mencionei também a implantação da língua de sinais como disciplina acadêmica na Universidade de Estocolmo. Deixarei, agora, o lugar para o meu colega do Departamento de Língua de Sinais, Mr. Lars Wallin, que falará sobre o desenvolvimento recente na Suécia.

Enquanto eu falei principalmente sob o ponto de vista do lingüista, Mr. Wallin falará sob o ponto de vista da comunidade surda.

Tradução do inglês: José Humberto Serra de Oliveira

Nota da Comissão de Publicação:

Lamentamos não ser possível incluir as fotos que tanto auxiliariam a compreensão do texto.

O ESTUDO DA LÍNGUA DE SINAIS NA SOCIEDADE

Parte Dois: LARS WALLIN

Descriverei aqui a importância que os estudos da língua de sinais, assim como alguns outros fatores que mencionarei posteriormente, teve para o desenvolvimento positivo dos surdos na Suécia, durante os últimos vinte anos. A vida para um surdo tornou-se muito boa ali. Não exagero quando digo que a Suécia tornou-se uma sociedade modelo para as pessoas surdas, em muitos países, ao redor de todo o mundo. Quanto a ser isto correto ou não, a decisão é de vocês, depois que eu lhes tiver informado a respeito da nossa comunidade surda, do que nós conquistamos e de como conquistamos.

A SUÉCIA DE HOJE

Gostaríamos de, primeiramente, enumerar o que nós, na comunidade surda, obtivemos para nós mesmos e o que tornou-se acessível para nós na sociedade.

1969 — Determinação no sentido de termos o direito de prestar serviços livres de impostos.

1969 — Tornou-se realidade uma “escola secundária” própria onde é oferecido o treinamento de intérpretes.

1981 — O primeiro reconhecimento oficial da língua de sinais sueca. Transcrevo uma declaração do Parlamento sobre

Congress “The Deaf Way” – 1989 – WS – D.C.
Traduzido para o inglês por Anna-Lena Nilsson.
Traduzido para o português por José Humberto Serra de Oliveira.

a sua decisão, de acordo com o Boletim Governamental 1980/81: 100, Suplemento 12.

“Esta Comissão determina que o surdo profundo para funcionar tanto entre eles mesmos como em sociedade deve ser bilíngüe. Este bilingüismo, de acordo com a Comissão, significa que os surdos devem ser fluentes em sua língua de sinais visual e gestual e também na língua da sociedade a que pertence: o sueco.”

1983 — É introduzido um novo Currículo Escolar Especial nas Escolas para Surdos/de Audição Prejudicada. Determina que os alunos surdos estudem não apenas o sueco escrito mas também a língua de sinais sueca e que ambas as línguas sejam usadas como línguas de instrução nas escolas para surdos/de audição prejudicada. Determina também que deve ser assegurado aos alunos um desenvolvimento para o bilingüismo.

1989 — Determinação exigindo que candidatos à Escola de Educação para treinamento de professores para surdos/de audição prejudicada tenham conhecimento prévio da língua de sinais sueca.

No quadro de todas as escolas para surdos estão pessoas surdas: existem representantes surdos dentro de várias instituições públicas, isentos de impostos de TTY* ; os serviços prestados por intérpretes da língua de sinais são isentos de impostos, cursos da língua de sinais para ouvintes; a língua de sinais como disciplina acadêmica, tanto no nível básico como no nível superior; nossa própria unidade de produção de vídeo; transmissão na TV nacional de jornais e outros programas em língua de sinais; produção de materiais para a instrução da língua de sinais; um grupo profissional de atores de teatro surdos.

* N. do tradutor do inglês: Não sabemos o significado desta sigla.

Em muitos lugares, exige-se que os membros da Diretoria conheçam a língua de sinais sueca; entre outras estão as instituições para prestação de serviços a cidadãos surdos idosos; as escolas de enfermagem para crianças surdas; várias instituições que cuidam de pessoas surdas com problemas psicológicos ou de outros tipos e, naturalmente, as escolas para surdos.

Quanto a algumas áreas que se referem especificamente a surdos e à língua de sinais, os surdos trabalham como: professores de surdos, professores de escolas de enfermagem, professores universitários, professores de língua de sinais, diretor, psicólogo, assistentes sociais, produtores de TV, atores, conselheiros em questões relativas a clubes de surdos e os seus programas de estudo; guias de recreação para jovens; assistentes de enfermagem para cuidar dos mentalmente retardados, dos surdos idosos com vários tipos de problema; consultores para assuntos referentes ao surdo e ao cego; pesquisadores e assistentes para o desenvolvimento social etc.

A Associação Nacional Sueca do Surdo inicia e toma parte ativa em discussões relativas às crianças surdas e suas famílias, escolas para surdos/e de audição prejudicada — não apenas a escolarização obrigatória, como também estudos posteriores em todos os níveis, treinamento de professores para surdos, centros audiológicos e seu “staff”, publicações psicológicas e sociais relativas ao surdo, o desenvolvimento de mídia e tecnologia, questões concernentes a países desenvolvidos etc. A SDR tornou-se um organismo receptor para o qual relatórios de comitês são enviados para consideração e não podem ser ignorados pela sociedade.

Muitos dos clubes para surdos locais não só organizam o tipo tradicional de reuniões e atividades culturais para os seus associados, como também trabalham politicamente.

AS TRÊS PEDRAS FUNDAMENTAIS

A comunidade surda nunca poderia ter chegado aonde chegou não fossem os três fundamentos do nosso trabalho:

- Pesquisa sobre a Língua de Sinais
- Uma Organização Própria para o Surdo — SDR
- Cooperação com muitas organizações, principalmente a organização para os pais do surdo/ou criança com audição prejudicada.

A PESQUISA SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS

Começemos com a pesquisa. A pesquisa forneceu-nos os fatos para provar que a língua de sinais é uma língua tão boa quanto qualquer outra língua. Muitos de nós já havíamos percebido isto durante todo o tempo, mas talvez não tenhamos compreendido que ela é tão rica e complexa como sabemos agora. Durante todos os anos anteriores à reintrodução da língua de sinais (na forma de sueco sinalizado) nas escolas para surdos, durante os últimos anos da década de 60 e início dos anos 70, ela não era de forma alguma considerada como língua. O ponto de vista oralista predominante definia “língua” como um sistema vocal para a comunicação humana, baseado na fala e no som. O oralista ligava língua e pensamento, querendo dizer com isto que para pensar era necessário uma língua — a língua falada. Ora, uma vez que a língua de sinais não se enquadrava na sua definição de língua, a visão do oralista era de que o uso da língua de sinais seria prejudicial para a criança surda, pois não lhe dava um meio de pensar ou era um considerável dano para a capacidade de pensar. A língua de sinais era assim tida como um sistema natural de gestos com nenhuma estrutura própria e com áreas restritas de uso. Considerava-se a representação do concreto como característica destes gestos e eles, portanto, eram considerados como não apropriados para fornecer conceitos abstratos. Tais pontos de vista em conjunto fizeram com que a língua de sinais ficasse afastada da educação do surdo e limitado o seu uso dentro das famílias do surdo, nos clubes para surdos e nos pátios das escolas.

A pesquisa mostrou que a língua de sinais é uma língua adequada, igual a qualquer outra. O Dr. Bergman recente-

mente a descreveu como sendo uma língua com gramática, símbolos e estruturas próprias. A língua de sinais pode preencher todas as necessidades de comunicação de um ser humano e utilizada na aquisição de conhecimentos. A pesquisa também mostrou que o uso da língua de sinais é de importância crucial para o desenvolvimento da criança surda.

Felizmente, a língua de sinais sobreviveu ao longo período da opressão oralista e está agora viva e bem (apoiada pela pesquisa) na Suécia, espalhando alegria de vários modos. Hoje, a língua de sinais ocupa seu lugar natural e central nas vidas de muitas crianças surdas. Através dela, as crianças podem obter respostas a todas as suas inúmeras perguntas e explicações a respeito do que acontece no mundo. Através do uso da língua de sinais, os pais das crianças surdas podem atualmente criar os seus filhos do mesmo modo que qualquer outra criança. Quando os pais, 90 a 95 por cento dos quais são ouvintes, usam a língua de sinais na sua comunicação com o filho surdo/ou de audição prejudicada, a criança vem para o 1.º grau de escolaridade com uma língua, conceitos e conhecimento do mundo que a cerca. Não é a qualidade das habilidades dos pais que importa para o desenvolvimento da criança surda, mas o fato de que eles sinalizam com boa vontade e compreendem a sinalização do seu filho. A atitude para com as crianças surdas e para com a língua de sinais é vital para o desenvolvimento da linguagem. A língua de sinais dar-lhes-á uma base estável para o seu posterior desenvolvimento e para sua autoconfiança. As suas vidas tornar-se-ão cada vez mais semelhantes às vidas das crianças ouvintes.

O contato e a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes foram grandemente facilitados. Através dos intérpretes da língua de sinais podemos tornar nossa opinião conhecida mais facilmente para a sociedade e podemos também fazer uso de tudo que a sociedade tem a oferecer. Atualmente, muito mais informações educativas estão acessíveis às pessoas surdas.

Uma outra ocorrência positiva é o fato de que muitos pais de adultos surdos, que freqüentaram a escola durante o

período oral, estão agora aprendendo a língua de sinais. Os meus pais, por exemplo, assistiram a aulas de língua de sinais já na idade adulta. Realmente, sinto-me alegre em poder finalmente compartilhar minha língua com eles.

Tendo vivido afastado da sociedade, nos clubes para surdos, os quais sempre foram os nossos abrigos seguros, estamos agora caminhando rapidamente na sociedade, mais orgulhosos do que nunca e com crescente autoconfiança. A nossa língua de sinais alcançou o mais alto *status* e é algo digno do nosso orgulho.

A pesquisa sobre a língua de sinais foi também valiosa para o desenvolvimento da nossa situação porque os pesquisadores não se limitaram unicamente à pesquisa, mas desempenharam parte ativa, com o seu conhecimento, nos assuntos concernentes à assistência do surdo e à nossa associação nacional. Eles trabalharam conosco politicamente pela nossa causa e isto foi de grande importância para nós. Eles participaram de várias conferências e encontros e compartilharam o seu conhecimento. Este trabalho foi de crucial importância para a reintrodução da língua de sinais na educação do surdo/ou de audição prejudicada e para o estabelecimento do bilingüismo das pessoas surdas. Eles também ajudaram a mudar as atitudes dos pais, dos professores de surdos e de outras pessoas, através de suas muitas palestras por toda a Suécia, fazendo com que a língua de sinais fosse encarada com mais respeito. O fato de terem eles tomado parte no que está acontecendo na comunidade surda deu-nos e continua a nos dar grande prazer.

A ASSOCIAÇÃO NACIONAL SUECA DO SURDO

Pode-se dizer com segurança que a pesquisa sobre a língua de sinais foi o fator que finalmente abriu por completo as portas da sociedade sueca para a nossa participação ativa. Mas o processo de tal abertura foi iniciado pela nossa Associação Nacional. Esforços infatigáveis para melhorar a situação das pessoas surdas e para reestabelecer a língua de sinais

criaram a instituição através da qual nós agora continuamos o nosso trabalho.

O mais antigo clube para surdos da Suécia foi fundado em 1868. Em 1922, todos os clubes juntaram-se para formar uma associação, a SDR de hoje. Os clubes para surdos locais constituem a Instituição sobre a qual a SDR repousa. Existem canais seguros entre os clubes e a associação, através dos quais, cada membro, individualmente, pode tornar conhecida para a associação a sua opinião. O comitê de associação nacional é eleito a cada três anos pelos representantes dos 47 clubes para surdos. A eleição realiza-se durante um congresso, onde são tomadas decisões visando quais os assuntos que a associação nacional deve dar prioridade durante o período compreendido até a próxima conferência. A SDR funciona de acordo com um programa de ação contendo nossos objetivos para um período de dez anos. Estes objetivos referem-se a áreas tais como cultura, trabalho nos clubes para surdos, assistência à criança, assistência à saúde, emprego etc. O plano é sancionado pelos clubes para surdos. A fim de promover este trabalho, a SDR possui muitas comissões para assuntos importantes tais como pré-escolar, escolar, cultura e assuntos sociais. Afiliadas à SDR estão também, entre outras, a Associação Sueca da Juventude Surda e o Conselho de Pensionistas Surdos.

A SDR é uma organização forte e enérgica e a sociedade não pode nem mesmo tentar negligenciar, sem que haja uma reação da nossa parte. Ela constitui também uma segurança para muitos dos clubes menores que não têm os recursos necessários para seguir os assuntos dos surdos efetivamente.

Através da SDR, há representantes surdos em muitas instituições públicas, tais como o Bureau Nacional para Educação, o Instituto Sueco para o Deficiente, a Escola de Educação para Formação de Professores de Surdos etc. A SDR é também membro do Comitê Geral das Organizações para o Deficiente, onde várias organizações do deficiente operam. A SDR também tem contatos úteis com alguns membros do governo, alguns dos quais têm filhos surdos e com alguns

membros do parlamento. Em nível local, os clubes para surdos são representados em várias instituições públicas. Esta rede de contatos, tanto ao nível nacional como local, possibilita-nos influenciar assuntos referentes ao surdo, da melhor maneira possível. Algumas vezes, surgem problemas com os representantes em todas as posições onde eles são necessários, mas isto é até agradável.

A CONSCIÊNCIA SURDA

Os surdos da Suécia e a nossa associação nacional nunca teriam se tornado tão fortes se não tivesse existido o período de “consciência surda”, quando passamos a confiar mais em nós mesmos. Este foi também o período em que iniciamos a nossa visão da língua de sinais sueca como uma língua adequada. Nós formulamos o nosso direito de existir como pessoas surdas e de sermos tratados com o devido respeito.

Antes de surgir a consciência surda, muitos de nós não havíamos compreendido a importância da nossa língua — não havíamos entendido que a língua de sinais é uma língua adequada, como qualquer outra. Como descreveu recentemente o Dr. Bergman, nós vivemos durante muito tempo sob uma opressão lingüística. E tal opressão formou a nossa visão de não sentir a nossa própria língua como adequada. A nossa visão da língua e o pobre conhecimento que dela tínhamos também contribuiu para a opressão. Conhecer a língua sueca era tido como o único caminho para “ser alguém”. Sem ela, nenhum de nós iria muito longe. Não era incomum que pessoas surdas com um bom traquejo do sueco fossem eleitas para vários postos no comitê do clube para surdos local, uma vez que elas eram consideradas mais capazes para transmitir à sociedade as opiniões dos seus membros. O domínio do sueco tornou-se uma espécie de “mérito” para ser eleito para o comitê. Isto, naturalmente, significava que as pessoas surdas não possuidoras de um bom conhecimento do sueco sentiam-se mais restringidas. E no ápice de tudo isto, havia as experiências diárias numa escola oral, que tendia a louvar apenas o

conhecimento do sueco. Assim, muitos surdos acabavam sentindo-se completamente sem valor. Era também muito comum medir a capacidade cognitiva das pessoas surdas avaliando-se o seu conhecimento do sueco. Assim, se o seu conhecimento desta língua era pobre, a sua capacidade mental era tida também como pobre. E vice-versa, se o seu conhecimento do sueco era bom, então sua capacidade mental era tida também como boa. Esta visão refletia-se na comunidade surda. Até mesmo entre nós estava presente a noção de que existia uma ligação entre o conhecimento do sueco e o talento.

A situação total era tal que muitos surdos limitavam-se a trabalhar dentro dos clubes para surdos e pouquíssimos trabalhavam politicamente. Durante muito tempo um pequeno grupo de pessoas trabalhou assiduamente no sentido de defender os surdos e a SDR contra a sociedade. Uma delas foi o nosso presidente honorário anterior, o Dr. Lars Kruth, citado pelo Dr. German no início desta palestra. Ele foi orador e representante da SDR, dirigindo vários departamentos desde 1951. Irá finalmente aposentar-se agora em novembro e dedicar-se-á ao trabalho com assuntos referentes a cidadãos idosos. Não fosse pelo Dr. Kruth, a SDR jamais teria alcançado a posição que tem hoje.

Voltemos, por alguns instantes, ao assunto relativo à opressão da língua. Conforme mencionei anteriormente, tal operação resultou na determinação de ser o sueco considerado como superior ao conhecimento da língua de sinais sueca e também como um indicativo de ser a pessoa, que o dominasse, mais talentosa. Quando o sueco sinalizado entrou em pauta, a situação tornou-se ainda pior. A língua de sinais sueca não foi mais considerada suficientemente boa. Muitas pessoas sentiam-se envergonhadas por saberem somente a “velha língua de sinais” e muitos surdos que não o sabiam, praticamente, desculpavam-se por isto. A opressão foi tão forte que eles até freqüentaram aulas para aprender a nova língua. Mas, o sueco sinalizado foi a última gota e daí desenvolveu-se a consciência surda. Alguns surdos compreenderam que a situação era into-

lerável e iniciaram uma campanha para uma mudança na visão da nossa língua e de nós mesmos: “a nossa língua de sinais é perfeita, as escolas para surdos estão erradas”; “o conhecimento do sueco não é tudo que importa”; “podemos fazê-lo, se assim desejamos”; “o conhecimento da vida é mais importante do que saber o sueco”; “as pessoas surdas também são dignas de respeito”; “nós temos a nossa própria cultura e ela é fantástica”. Estes são apenas alguns dos nossos conceitos que se espalharam por toda a Suécia. A pesquisa sobre a língua de sinais também ajudou a nos dar uma visão mais positiva da língua de sinais sueca. Cada vez mais, as pessoas surdas começaram a acreditar em si mesmas e em sua habilidade para se fazerem representar na sociedade. À proporção que nós começamos a funcionar politicamente, a SDR tornou-se mais forte. E, atualmente, quando mais pessoas estão lá para dividir a carga, uma coisa segue-se a outra. Mais surdos começaram a trabalhar, não apenas em várias comissões dentro da associação nacional como também são nossos representantes em várias instituições públicas.

Hoje em dia, as pessoas surdas têm o seu lugar na Suécia. Temos a nossa própria identidade e sabemos quem somos, e a língua de sinais sueca é aceita.

Antes de continuar, gostaria de referir-me a uma viagem de barco inesquecível da qual tomei parte, durante a campanha para a consciência surda: a SDR havia fretado uma barca para uma excursão, partindo do continente até uma ilha na costa este, onde nós iríamos promover um encontro para discutir a respeito da consciência surda. Cerca de 500 pessoas estavam reunidas para a viagem, a qual deveria durar, aproximadamente, dez horas. Mas, de repente, surgiu um temporal, com enormes ondas e com tudo voando dentro do barco. Era necessário encontrar proteção, e a viagem acabou durando umas 24 horas. O plano original previa um entretenimento na barca, antes do encontro na ilha. Mas graças à tempestade, o entretenimento foi seguido de debates sobre a vida das pessoas surdas e sobre a língua de sinais. Falamos uns para os

outros acerca das nossas experiências, principalmente negativas, como pessoas surdas numa sociedade de ouvintes. Houve argumentos a favor da língua de sinais sueca e contra o sueco sinalizado. A viagem evoluiu para uma forte manifestação da consciência surda, com um forte sentimento de solidariedade dentro do grupo. As pessoas diziam que: Ser surdo é “legal”, a língua de sinais sueca é bonita, as pessoas surdas são peritas nos assuntos relativos ao surdo, devemos ser responsáveis por estes assuntos, atualmente etc. Foi uma experiência fantástica. Ela fez todos nós mais fortes. Tornei-me mais forte e eis-me aqui agora.

COOPERAÇÃO E LUTA CONTRA A INTEGRAÇÃO

Discutirei agora a terceira pedra fundamental — a cooperação. Como mencionei anteriormente, a cooperação entre a SDR e a pesquisa sobre a língua de sinais é muito importante. Mas também temos cooperação proveniente de outro parceiro, que tem sido igualmente de grande importância para o surdo — a organização dos pais das crianças surdas. Juntos trabalhamos no sentido de impor algumas das nossas idéias. Um exemplo desta cooperação é a luta contra a integração das crianças surdas nas escolas para crianças ouvintes.

Se a cooperação com os pais das crianças surdas não tivesse tido início, provavelmente não haveria escolas para surdos nos dias de hoje na Suécia. Os primeiros anos da década de 50 viram o início da idéia de que crianças surdas deveriam ser colocadas em escolas para crianças ouvintes. O equipamento audiológico foi grandemente melhorado e as crianças surdas estavam sendo agora diagnosticadas como tendo “audição residual”. Considerou-se possível a comunicação com elas através da fala por meio de ajuda técnica. E achou-se que o melhor ambiente para assim proceder seria o das escolas para ouvintes. A princípio, elas eram colocadas em grupos, mas, posteriormente, tornou-se mais comum que uma criança surda fosse colocada no grupo das crianças ouvintes.

Primeiramente, este processo foi chamado “normaliza-

ção”. As pessoas surdas deveriam ser normalizadas, como se ser surdo significasse não ser normal. As crianças surdas deveriam ser ensinadas a se comportarem como as pessoas ouvintes, e não como pessoas surdas, que, com suas sinalizações, eram vistas como diferentes e divergentes do normal. Então, a normalização foi redenominada integração. As pessoas surdas não deveriam isolar-se e formar o seu próprio grupo — era o que se dizia. Elas tinham que tornar-se parte da sociedade. Acreditou-se que este objetivo seria mais facilmente alcançado, quando iniciado em escolas para ouvintes.

Foi um sinal dos tempos: pessoas deficientes não deveriam ser tratadas como deficientes, nem segregadas em instituições especiais. Elas deveriam ser tratadas como “normais”, freqüentar escolas comuns e levar uma vida normal na comunidade, como as demais. Escolas especiais para o deficiente eram tidas como uma escola segregada e deveriam ser atualmente abolidas. Todos os grupos envolvidos, exceto nós — os surdos — apoiaram esta ambição — que era vista como algo nobre. E, como os surdos não apoiaram a nova idéia, dizia-se que nós não sabíamos o que era melhor para nós. Ninguém podia compreender porque nós queríamos manter escolas segregadas para o surdo. A integração tornou-se prestigiada e a segregação, algo feio. Muitas escolas especiais para o deficiente foram fechadas e as escolas para surdos também foram.

Naturalmente que os pais não se opuseram a esta idéia de integração. Isto significava que o seu filho poderia permanecer com eles, ao invés de ser enviado para a mais próxima cidade com escola para surdos. Uma vez que as crianças surdas cresceriam e viveriam em uma sociedade de ouvintes, considerava-se melhor que elas a isto se acostumassem o mais cedo quanto possível. Existiam promessas no sentido de que toda a assistência lhe seria dada e que, portanto, nada lhe faltaria para a sua instrução. Não é pois de admirar-se que os pais estavam muito felizes e contentes com esta oferta generosa da sociedade. Ninguém realmente levou em consideração o fato de como as crianças iriam se sentir, até ser tarde demais.

Mas nós pensamos acerca do bem-estar das crianças surdas. Compreendemos as conseqüências desastrosas da integração num estágio inicial do processo. Diferimos dos outros grupos de deficientes no que diz respeito a uma coisa que é de suma importância para o sucesso da integração: nós não podemos nos comunicar através da audição, o que todos os outros podem. A nossa comunicação tem de apoiar-se na língua de sinais e esta é a razão pela qual nos opusemos à integração. Se a integração deve ter sucesso, toda a comunicação tem de ser pelo sinal. Não há curtos-circuitos, algo que os defensores da integração não haviam admitido.

O nosso ponto de vista era o de que se as crianças surdas deveriam desenvolver-se como as demais crianças, estão somente usando uma outra língua — a língua de sinais — deveria lhes ser permitido freqüentar uma escola para surdos. Uma escola para surdos, com um ambiente de sinalização, seria como qualquer outra escola. Não haveria diferença na instrução e no relacionamento, fora o fato de que tudo seria baseado na visão e não na audição. Num ambiente de sinalização, as crianças surdas poderiam desenvolver-se conjuntamente. Haveria crianças surdas de todas as idades, assim como adultos surdos, que lá trabalhassem. A presença de tais adultos é importante, uma vez que a criança vai encontrar modelos de tarefa e uma identidade numa sociedade de ouvintes. Num grupo de outras pessoas surdas, as crianças podem sentir que são exatamente como as demais, com suas vantagens e desvantagens. O fato de não serem capazes de ouvir torna-se algo periférico e de menor importância. Elas vêem e usam a língua de sinais em várias situações com seus companheiros e com os adultos. Elas desenvolver-se-ão como pessoas surdas e encontrarão sua identidade, uma identidade que corresponde às suas próprias necessidades e exequível para o seu próprio viver.

Se as crianças surdas fossem colocadas em escolas para crianças ouvintes, elas não teriam acesso a tudo que foi descrito acima. O ambiente de sinalização seria diluído ou não existente. A criança seria rodeada apenas por crianças ouvintes.

tes, ou com um pouco de sorte, por poucas crianças surdas. Constantemente comparada com as crianças ouvintes e com o que estas podem fazer com a sua audição, a criança surda parecerá um estorvo. Será difícil encontrar modelos de tarefa e uma identidade para viver. E a busca por modelos de tarefa surdos terá de continuar por muito tempo, depois de terminada a escola.

Não foi tarefa fácil convencer os pais de que seus filhos surdos necessitavam de uma escola especial com um ambiente de sinalização. Confrontados com a escolha entre ter de enviar seus filhos para uma escola distante ou ter de mantê-los em casa, eles simplesmente escolhiam esta última. Quando tentávamos argumentar, diziam que estávamos tentando separar os filhos dos pais. Chegou-se a dizer que nós negávamos à criança surda a oportunidade de acostumar-se a viver dentro de uma sociedade de ouvintes. E que esta, por não viver entre os ouvintes desde criancinha, estaria também lhe sendo negada a oportunidade de aprender a falar e escrever o sueco. Éramos vistos como conservadores, e dizia-se que queríamos manter as escolas para surdos por razões de nostalgia. Resumindo: dizia-se que estávamos negando às crianças surdas o direito de viver em uma sociedade de ouvintes.

Mas era exatamente o contrário. As escolas para surdos com o seu ambiente próprio de sinalização dariam às crianças surdas um lugar onde elas poderiam construir os seus recursos mental e espiritual em paz e tranquilamente, como qualquer outra criança. Isto lhes daria força para viverem satisfatoriamente suas vidas quando adultas numa sociedade de ouvintes, com a segurança inerente por terem encontrado sua própria identidade e seu papel na sociedade.

Aos poucos, começamos a convencer os pais de que os surdos eram importantes e dignos para lutar. Hoje, cada vez mais pais enviam seus filhos para as escolas para surdos, e muitos pais mudam-se juntamente com os filhos para uma cidade onde existe tal escola. Deste modo, conseguimos fazer

parar o avanço da integração, e as escolas para surdos continuam a ter o direito de existir.

Hoje, nós cooperamos em muitos assuntos relativos às crianças surdas e nos complementamos mutuamente, de modo satisfatório. Somos uma força difícil de ser relegada pela sociedade.

A cooperação com os pais e a pesquisa ajudaram-nos a fazer o nosso trabalho político mais facilmente e menos solitariamente. Os resultados do nosso trabalho vieram numa sucessão muito rápida, haja vista a decisão parlamentar já mencionada e o novo currículo das escolas para surdos.

Um número crescente de pessoas com audição comprometida está começando a questionar a sua própria escolarização, sendo individualizado ou em grupo. Elas estão pedindo o direito de aprender a se comunicarem na língua de sinais, algo que anteriormente não era oferecido, e que a língua de sinais seja também utilizada no processo de ensino. Juntos e também com os pais estamos atualmente discutindo um modelo para futuras escolas para surdos/e de audição prejudicada. A língua de sinais será o principal meio de comunicação, e o bilingüismo, a ideologia predominante. Neste projeto específico, assim como em outros assuntos, também cooperamos com a organização de professores do surdo.

As três associações nacionais também formaram a sua própria comissão para examinar o campo relativo aos implantes de cóclea. Nós necessitamos ainda de conhecimento do assunto para que possamos tomar parte ativa na questão.

BILINGÜISMO:

A LÍNGUA DE SINAIS SUECA E O SUECO

Falarei agora a respeito da melhor coisa que já aconteceu para as pessoas surdas na Suécia, algo que me faz muito feliz em compartilhar com vocês: o bilingüismo das pessoas surdas. Com o bilingüismo, sentimos que estamos finalmente começando a alcançar o nosso objetivo — tornarmos-nos cidadãos

iguais e desempenharmos parte ativa em qualquer assunto dentro da sociedade.

Explicarei em que consiste este bilingüismo e o que ele representa, uma vez assegurado o seu desenvolvimento. Significa que as pessoas surdas, conforme foi deliberado na decisão parlamentar, serão fluentes, tanto na língua de sinais, como no sueco, não apenas entre si mesmas, como também na sociedade. O bilingüismo do surdo não constitui nada novo em si mesmo. A comunidade surda sempre foi bilíngüe, no que diz respeito ao uso do sueco paralelamente com a língua de sinais sueca. Isto é tanto mais evidente, quando se observa o trabalho nos clubes para surdos: notícias, cartas, minutas, cartas às autoridades, o uso de TTY* etc. O boletim foi uma confirmação da nossa situação lingüística: a comunidade surda é bilíngüe.

De acordo com o Currículo Escolar Especial, de 1983, assegurar às crianças surdas um desenvolvimento do bilingüismo significa que lhes deve ser dada a oportunidade de aprender tanto a língua de sinais sueca, quanto o sueco. Isto é o que o currículo afirma com relação ao bilingüismo e às duas línguas:

“A língua de sinais e o sueco são línguas independentes. O bilingüismo referente ao surdo e a muitos alunos com perda auditiva não é absolutamente comparável a outro bilingüismo. O bilingüismo do surdo é monocultural, uma vez que ambas as línguas transmitem essencialmente a mesma cultura.

O bilingüismo não ocorre espontaneamente. A língua de sinais é aprendida natural e espontaneamente, como parte do desenvolvimento geral da criança, no ambiente em que ela é usada; já a aquisição da segunda língua — o sueco — depende mais de instrução.

* N. do tradutor do inglês: Não sabemos o significado desta sigla.

As duas línguas — a língua de sinais e o sueco — desempenham funções diferentes para o aluno. A língua de sinais é o principal meio que o aluno possui para adquirir conhecimento e é a língua por ele usada na comunicação direta com os outros. É por meio da língua de sinais e através dos contatos com os pais e outras pessoas que o aluno se desenvolve social e emocionalmente. O sueco tem principalmente a função de uma língua escrita, mas a leitura labial e a fala, naturalmente, são também elementos importantes nesta questão.

Durante o processo de ensino, nomes e contextos que são importantes para que o aluno assimile o conteúdo das passagens da leitura devem ser dados tanto na língua de sinais, como no sueco. A informação relativa à língua sueca, contudo, não precisa ser tão proeminente, a ponto de relegar a segundo plano o conteúdo do assunto ensinado.

A aprendizagem do aluno no tocante à linguagem deve ser apoiada por comparações entre as várias expressões lingüísticas da língua de sinais e do sueco e devem estar baseadas na linguagem, sendo um recurso usado para trabalhar as percepções, experiências, conhecimento etc.” (pp. 6 - 7)

Gostaria de aproveitar a oportunidade para salientar que o conteúdo do texto acima, assim como o resto do Currículo Escolar Especial é algo ao qual chegou-se após discussões em uma comissão, da qual pessoas surdas fizeram parte. Esta é uma das razões pela qual a descrição do bilingüismo das pessoas surdas, e como atingi-lo, corresponde ao nosso ponto de vista referente ao assunto.

O Currículo Escolar Especial afirma que a instrução na língua de sinais e no sueco deve estar baseada naquilo que os alunos já adquiriram.

“A linguagem de uma pessoa está intimamente ligada à sua personalidade e situação de vida. Se tal conexão é prejudicada, o desenvolvimento da linguagem é bloqueado. Um objetivo importante no ensino da língua de sinais e do sueco, portanto, é fortalecer a autoconfiança dos alunos, de modo que

eles tenham a coragem para se expressarem e para defenderem suas opiniões. O trabalho deve, portanto, basear-se na língua e na experiência que os alunos já tenham adquirido.” (pp. 7 - 8)

No tocante a alunos surdos, isto implica em iniciar-se partindo da língua de sinais, mas também fazendo-se uso de qualquer conhecimento do sueco que eles possam ter adquirido.

O objetivo do ensino da língua de sinais e do sueco, de acordo com o Currículo Escolar Especial, consiste em:

“Por ocasião da sua saída da escola obrigatória, os alunos devem ter conseguido a confiança para se expressarem nas situações lingüísticas com as quais se defrontam na família, com seus amigos, em agremiações livres, no trabalho e na educação subsequente. Eles devem ter tido a oportunidade para encontrar e usar a língua escrita oficial. A eles deve ter sido dado preparo para que possam ler suficientemente bem para terem uma base sólida para a aquisição de conhecimentos, informações e experiências, através de jornais e periódicos, trabalhos especializados e obras de ficção e não-ficção.” (p. 8)

O objetivo é dar às crianças surdas uma base mais ampla de conhecimentos, conceitos e língua, nunca anteriormente dada.

Elas terão uma base mais sólida para construírem as suas vidas após a escolarização e uma autoconfiança mais forte. A vida de uma pessoa surda será mais semelhante à de uma pessoa ouvinte.

O ESTUDO DA LÍNGUA DE SINAIS

Na escola, os alunos devem receber instrução na disciplina “língua de sinais”. De acordo com o Currículo Escolar Especial, a instrução deve abranger os seguintes aspectos da linguagem:

“Os alunos devem desenvolver a habilidade em atingir as

condições de outras pessoas, compreender os seus propósitos e adaptar a sua própria linguagem e comportamento às necessidades dos diferentes contextos. Eles devem aprender a estudar as opiniões e valores de outras pessoas, assumir as suas próprias e submeter os seus próprios argumentos e os de outras pessoas a um escrutínio crítico. Os alunos devem também adquirir conhecimento da estrutura e gramática da língua de sinais. Devem aprender as regras que se aplicam a diferentes situações da conversação e devem também aprender que tais situações são influenciadas e melhoradas.

Ao fazer gravações em vídeo, os alunos devem aprender a documentar e transmitir informações e atividades culturais. É importante que os alunos pratiquem a utilização de intérpretes em várias situações.

Eles devem também adquirir conhecimento do alfabeto de sinais internacional e da língua de sinais de outros países, especialmente dos países nórdicos. Informação a respeito de organizações nacionais e internacionais do surdo deve também ser incluída.” (pp. 9 - 10)

O ESTUDO DO SUECO

O objetivo da instrução na Suécia é fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever o sueco, por meio da língua de sinais. E como isto será possível?

No que diz respeito à leitura, o Currículo Escolar Especial determina o seguinte:

“A leitura é um dos meios mais importantes para dar aos alunos conhecimento da língua sueca e torná-los conscientes da importância da língua escrita, como um meio de aumentar o seu conhecimento.” (p. 11)

Os alunos receberão explicações e descrições na língua de sinais a respeito de como a língua sueca está estruturada, quais as suas regras gramaticais etc. Após a leitura de textos em sueco, os alunos recontarão o seu conteúdo na língua de

sinais, mostrando assim ao professor que eles o entenderam. E se forem capazes de fazer isto, poder-se-á, então, argumentar que eles aprenderam a compreender e interpretar bem os textos, incluindo todas as implicações e nuances. Se surgirem problemas, o professor intervirá com explicações e traduções na língua de sinais. Não é uma questão de leitura mecânica de textos, como é freqüentemente comum no sistema escolar para ouvintes. A abordagem bilíngüe dá aos alunos a oportunidade para tentarem interpretar um texto que eles tenham lido e, em seguida, recontá-lo na língua de sinais. Quando o professor estiver certo de que os alunos compreenderam o conteúdo do texto, ele, então, o explorará, usando a língua de sinais para discutir as suas estruturas lingüísticas. A leitura poderá ser vista como um instrumento através do qual os alunos organizam o conhecimento do sueco que eles gradativamente adquiriram e que, ao mesmo tempo, demonstra os vários modos de expressão existentes no sueco.

A escrita é também mencionada no Currículo Escolar Especial:

“Os alunos devem aprender a usar a escrita como um meio de entrar em contato com outras pessoas. Eles devem relatar, informar e descrever, através de cartas, murais de informação e posters; transmitir notícias ou debater situações e problemas, com o objetivo de exercer influência e trazer melhorias. Eles devem refletir e especular a respeito de experiências pessoais, escrevendo poemas, diários, cartas, narrativas, contos etc.” (p. 14)

A escrita dá aos alunos a oportunidade de colocar em prática o seu conhecimento. Eles praticam ao se expressarem, aplicando as regras gramaticais que aprenderam: as regras de soletração, flexão, estrutura de frases, escolha de vocabulário etc. Se alguma coisa não estiver correta, receberão as explicações na língua de sinais, com relação ao que está errado e porquê. Os alunos podem escrever a respeito das suas próprias

observações, experiências, fantasias etc. O aprendizado da escrita deve estar baseado em suas próprias experiências, fazendo com que eles se sintam os próprios criadores dos textos. O professor apenas os ajudou corrigindo os erros de gramática e explicando outros problemas lingüísticos. Isto não é um exercício mecânico como o método comum usado para ouvintes, que consiste em deixar que os alunos copiem as frases já feitas do professor. Com esta abordagem bilíngüe, os alunos constroem as frases e o professor os auxilia com o conhecimento gramatical.

O ESTUDO DA FALA

A fala constitui um aspecto complementar do bilingüismo das pessoas surdas e o seu ensino deve ser ministrado através do ensino da pronúncia, baseada no conhecimento do sueco que os alunos adquiriram. O Currículo Escolar Especial determina o seguinte:

“Os alunos devem adquirir um conhecimento básico das funções da fala, da leitura labial e dos órgãos da fala.

O ensino da pronúncia constitui parte do ensino do sueco e deve estar baseado nas aptidões do aluno, deve ter objetivos individualizados e deve partir dos conceitos e linguagem que o aluno já tenha dominado.

É importante que outros aspectos do ensino, tais como a leitura de textos visando ao seu conteúdo, não sejam combinados com a prática da pronúncia.” (pp. 16 - 17)

A prática da pronúncia deve ter como objetivo, durante o ensino, pronunciar palavras e frases suecas que já tenham sido aprendidas no decorrer das lições de língua. É mais fácil dominar a pronúncia de palavras e frases cujo significado é compreendido do que repetir palavras de significado desconhecido. Deve ser permitido aos alunos trabalhar as unidades rítmicas da fala. O ensino da fala, como qualquer outro ensino, deve ser ministrado na língua de sinais. Um objetivo razoável no treinamento da fala, e perfeitamente possível a todos os alunos,

é fazer com que eles sejam capazes de transmitir as suas necessidades básicas: solicitar alguma coisa — um jornal, uma passagem aérea, dizer a alguém que não está se sentindo bem, etc.

Para desenvolver tal habilidade mais tarde, é necessário que ela esteja baseada na aptidão individual.

OBSERVAÇÕES FINAIS SOBRE O BILINGÜISMO

O desenvolvimento das crianças no que diz respeito ao bilingüismo pode ser visto como um modelo que consiste de muitos passos (ou etapas) em que, cada novo passo, apóia-se no anterior. O primeiro é a língua de sinais. Ela é adquirida natural e espontaneamente no seu ambiente próprio. O conhecimento cognitivo, social e emocional das crianças surdas será valorizado através do uso da língua de sinais sueca na comunicação direta com os pais e outras pessoas que as rodeiam. A língua de sinais será o instrumento principal para a aquisição de conhecimentos. O próximo passo é aprender a língua sueca. Este aprendizado deve estar baseado na língua que a criança já adquiriu — a língua de sinais. Estes dois passos formarão, conjuntamente, o fundamento sobre o qual será assegurado à criança um desenvolvimento do bilingüismo. A fala, o terceiro passo, dará à criança uma oportunidade a mais para comunicar-se com os que a rodeiam, em situações nas quais a língua de sinais não pode ser usada. A fala deve ser vista como um aspecto complementar do bilingüismo e o seu ensino deve estar baseado no conhecimento do sueco que a criança já adquiriu. Os vários aspectos do bilingüismo da criança surda devem desenvolver-se nesta ordem.

NÓS ESTAMOS LENTAMENTE CHEGANDO LÁ

Com o bilingüismo, nós, finalmente, seremos capazes de atingir o nosso objetivo: tornarmo-nos cidadãos iguais se to-

* O parêntese é nosso (N. do T.)

marmos parte ativa no desenvolvimento da sociedade. Dominando tanto o sueco como a língua de sinais sueca, as pessoas surdas terão a habilidade de influenciar e controlar a sua própria situação. Com um serviço adequado por parte da sociedade, tal como um número significativo de intérpretes da língua de sinais, as pessoas surdas serão absolutamente iguais às pessoas ouvintes, na sociedade. Seremos capazes de crescer dentro da sociedade, em níveis aos quais não estamos acostumados, não apenas politicamente, mas também, em outras carreiras. Pode estar um tanto longe, mas não é utopia. Os muitos empregos e profissões diferentes que enumerei no início são um exemplo deste desenvolvimento, e eles apenas acabam de começar. A vida à margem da sociedade, que foi a que tivemos durante séculos, tornar-se-á apenas uma leve lembrança.

Quando olhamos para as crianças surdas de hoje, sentimos o vislumbre de como será o futuro. Elas são como quaisquer outras crianças, apenas utilizam uma língua diferente. Você pode discutir qualquer tipo de coisas com elas: o perigo de dirigir uma motocicleta, poluição, astros da música pop, se os ovos da Áustria e da Suécia têm gosto diferente, que tipo de história em quadrinhos elas lêem e muitos outros assuntos. Elas emitem suas opiniões acerca de muitos assuntos, ainda muito jovens, algo que costumava ser inconcebível. Aquilo que nós aprendemos a utilizar durante um período de dez anos no sistema escolar para ouvintes, as crianças de hoje já sabem quando iniciam a escolaridade. No primeiro grau, algumas crianças já são capazes de escrever suas próprias frases. Talvez não gramaticalmente corretas, mas com conteúdo. Um número crescente de alunos utilizam material escolar comum, ao invés do material adaptado para as escolas para surdos. Elas são mais confiantes quanto ao uso do sueco. O que irá acontecer quando tais crianças saírem da escola é algo que apenas podemos imaginar. Mas haverá grandes mudanças, e disto tenho certeza.

Muito embora o que aprenderam não seja nada realmen-

te extraordinário — são crianças comuns utilizando uma língua diferente — quase me fazem chorar toda vez que as encontro e testemunho todas as coisas que sabem e podem fazer. Mas, ao mesmo tempo, um sentimento de raiva contra os oralistas — pelo que eles nos causaram, por todas as coisas que tivemos arruinadas por causa deles — também toma conta de mim. Um dos piores atos cometidos contra nós foi aquele de nos ter sido negada a língua de sinais. Contudo, causa-nos alegria ver as crianças surdas de hoje em maior grandeza — ver o acerto da Suécia em reconhecer a língua de sinais sueca como a língua das pessoas surdas — a NOSSA língua.

O QUE RESTA A SER FEITO

Tivemos uma longa caminhada até os nossos objetivos, mas há muito ainda a ser feito antes de nos sentirmos completamente satisfeitos. Em novembro de 1989 decidiremos o nosso novo programa de ação para os próximos dez anos, a partir de 1990. É uma versão revisada do antigo programa, decidido em 1979. Está sendo atualmente discutido, entre as pessoas surdas, um esboço do programa de ação. Ele contém sugestões de pedidos relativos a medidas a serem tomadas nas áreas de: língua de sinais, mercado de trabalho, educação, amparo à criança, clubes para surdos, assuntos internacionais, cultura, serviço social, assuntos de família, serviços de intérpretes a auxílios técnicos, mídias e técnicas de informação.

Gostaria de dar alguns exemplos de algumas das coisas que estamos pedindo, dando uma sugestão para com o que ainda não estamos satisfeitos. Fora o trabalho contínuo em prol de uma escola bilíngüe para o surdo, com a língua de sinais como língua principal e expansão continuada do número de unidades de pré-escolar, com uso da língua de sinais, também sugerimos que a população surda seja reconhecida como uma minoria cultural e lingüística. A história e cultura da população surda devem ser incluídas no currículo das escolas para surdos. Pedimos o estabelecimento de centros regionais da língua de

sinais e licenciatura na língua de sinais sueca. Deve ser também criado um centro cultural. Os filhos ouvintes de pais surdos e crianças ouvintes com irmãos ou irmãs surdos devem ter o direito de estudar, na escola, a língua de sinais sueca. Os pais ouvintes de crianças surdas devem ter o direito de frequentar cursos etc., relacionados com os seus filhos, com pagamento total por conta do seguro social.

CONCLUSÃO

Espero que a minha apresentação tenha descrito para vocês “O modelo sueco” e que tenha sido capaz de transmitir como é a nossa situação e como nós a obtivemos. O que conseguimos está baseado nas três pedras fundamentais que mencionei: a nossa associação nacional que lutou contra a sociedade pelas causas das pessoas surdas; a pesquisa sobre a língua de sinais que mostrou que a língua de sinais é uma língua e que levou ao reconhecimento oficial da língua de sinais sueca; e, finalmente, cooperação, principalmente por parte dos pais das crianças surdas, que assegurou o futuro das escolas para surdos e o futuro das crianças surdas. Gostaria de terminar esta apresentação com um lema, o qual eu sinto expressar o que nós fizemos. É o seguinte: “Unidos, permanecemos de pé; divididos, caímos.”

EDUCAÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS SURDAS

ESMERALDA PEÇANHA STELLING*

Para os professores de Educação Especial que tiveram a oportunidade de passar por uma habilitação profissional adequada, que são ou foram protagonistas do processo educativo enquanto agentes do currículo, é opinião geral o reconhecimento da importância e a certeza dos benefícios que a Educação Precoce promove. Ocorreu-nos a preocupação de explicitar, aos que adentram na Educação Especial sem conhecimentos aprofundados sobre a surdez, algumas considerações a respeito das especificidades desta modalidade educativa. Sentimos que é necessário um momento de reflexão, objeto deste artigo, pelos profissionais e demais participantes da Educação Precoce para crianças surdas.

A educação pré-escolar, aquela presente no fluxo regular do ensino, que se preocupa com os cuidados básicos na formação da criança, é recomendada e garantida pela Constituição Brasileira no Capítulo III, Seção I, Art. 208, IV, “atendimento e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Ainda é a pré-escola regular que visa a desenvolver a afetividade, a socialização e a independência num “ambiente especial deliberadamente criado para oferecer condições ótimas que propiciem o desenvolvimento máximo da criança antes dos sete anos e a sua integração social”. (FROEBEL *in* Rizzo, 1986.)

A educação pré-escolar especial não descarta as mesmas finalidades da educação comum e acrescenta objetivos espe-

* Coordenadora Pedagógica do CAPE-APADA – Niterói – RJ.

cíficos em sua práxis pedagógica. Subdivide-se em dois segmentos: a Educação Precoce — de zero a quatro anos — e o Jardim de Infância — de quatro a sete anos.

A Educação Precoce é uma modalidade de atendimento educacional que assiste à criança surda, à sua família e aos demais de sua convivência, desde o momento da detecção da falha auditiva até a entrada no Jardim de Infância.

A frase “o prognóstico educacional da criança será mais favorável quanto mais precoce for o diagnóstico e tratamento da deficiência apresentada” (Monteiro, 1976) endossa a afirmativa citada na maioria dos documentos da educação de surdos: “quanto mais cedo for diagnosticada a deficiência auditiva, mais fácil será diminuir suas conseqüências no desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança”.

O diagnóstico diferencial da surdez não é fácil e não está ao alcance de todos por vários motivos, como por exemplo, o desconhecimento de sua importância e, em conseqüência, a precária existência de serviços especializados e a dificuldade de acesso aos mesmos, por sua localização, burocratização ou onerosidade. A dificuldade e a incerteza do diagnóstico fazem com que as pessoas envolvidas percam tempo esperando que o quadro se clarifique, agravando, assim, a situação da criança. Portanto, em nossa experiência e realidade, atendemos prontamente as crianças que tenham suspeita de perda auditiva, porque, se depois o diagnóstico se apresentar diferente daquele a que nos propomos a atender, ainda assim, as atividades propostas nenhum mal poderão ocasionar, já que temos o cuidado de “ver” a criança como um todo, estimulando-a globalmente.

As implicações da surdez são muitas, mas, no que diz respeito ao processo de evolução da linguagem, a instalação dessa deficiência em idade precoce tem conseqüências seriíssimas. As defasagens lingüísticas e o bloqueio de comunicação são algumas dessas conseqüências a serem contornadas num programa de Educação Precoce.

Observando-se a Comunicação como “o processo de

transmitir idéias e sentimentos através da integração das funções expressivas verbais e não-verbais, com o objetivo de afetar o comportamento dos outros, modificando, influenciando e interagindo com as pessoas e o mundo que as cerca”, é de interesse, na Educação Precoce, viabilizá-la por meio de ações educativas específicas. Ensinar aos responsáveis pela criança surda como educá-la, estimular o desenvolvimento da criança, aconselhar de forma sistêmica a família e a todos que interagem com o nosso aluno, significa preservar a constelação familiar provavelmente abalada com a chegada de um filho surdo. A Educação Precoce, dada as suas características educacionais que são direcionadas para a família, não pode deixar de trazer em sua proposta de trabalho um programa de orientação aos pais.

A Educação Precoce, no Centro de Atendimento Pedagógico Especializado — CAPE —, da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição — APADA, Niterói, RJ, é desenvolvida através de uma proposta nos moldes de educação pré-escolar especial, dando ênfase ao trabalho com a família. Para melhor organização, divide-se em dois tipos de atendimento: o Direto, que é realizado com a criança frente a seu responsável, em sessões de 45 a 50 min, e o Indireto, que é realizado sistematicamente, por meio de reuniões com os responsáveis, previamente marcadas, denominadas “Ciclo de Palestras”. Esse evento objetiva passar para os pais um conteúdo informativo, que os habilita a melhor lidar com seus filhos e lhes fornece o apoio moral tão necessário na fase inicial de suas vidas.

Nesse modelo educacional não é utilizado o termo Estimulação Precoce, que consideramos inadequado, pois estimular é uma das estratégias da Educação Precoce, contida em um programa de conteúdo maior. A Educação Precoce possui especificidades que a caracterizam como escolaridade diferenciada, estando clara essa idéia na sua própria denominação.

Como processo educativo especial, está implícita a necessidade de um currículo também especial que, na Educa-

ção Precoce para crianças surdas, está organizado para atender as dificuldades que a criança e sua família terão que enfrentar. O currículo do CAPE/APADA, Niterói, RJ, prevê, desde o espaço físico até a vida da criança na comunidade, experiências sistematizadas pela escola, para serem vivenciadas pela criança e sua família.

No currículo, a criança e o seu responsável são os agentes desse currículo e o professor é o seu dinamizador.

A programação para uma turma de Educação Precoce é planejada individualmente. O professor não só planeja como seleciona o material didático para cada atividade, aluno por aluno. Estas atividades são executadas, respeitando-se as fases de ensino, como em qualquer outra aula. Na **conscientização**, o professor realiza as atividades com a criança, de forma essencialmente lúdica, frente ao responsável que deverá reproduzi-las no lar. Na **fixação**, após algumas aulas, o responsável executa as atividades com a criança e, o professor observa, sem interferir. Na **verificação**, o responsável executa as atividades com a criança e o professor realiza a testagem e intervém, quando necessário, no seu desempenho. Na **superção de deficiências**, caso as constate, o professor retorna às três primeiras fases com maiores esclarecimentos e exemplificações. Todas essas atividades são registradas na pasta individual do aluno e têm, como finalidade, o levantamento de dados para a avaliação da aprendizagem da criança e do seu responsável. Para a avaliação do rendimento escolar, o professor utiliza um roteiro específico que o orienta na elaboração do perfil de cada aluno. Essas avaliações são registradas semestralmente e anualmente, sendo atribuídos conceitos por percentual de objetivos atingidos. É importante ressaltar que a avaliação não é rígida. O roteiro utilizado seria apenas um instrumento didático de organização mínima. A criança e seu responsável são vistos como pessoas e, como tais, passíveis de desempenho em tempo, lugar e forma diferenciados. Em momento algum, se deixam de prever as interferências intrínsecas e extrínsecas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A programação e a avaliação na Educação Precoce seguem os componentes curriculares da Pré-Escola do CAPE-APADA — Niterói — RJ — em que, o **Atendimento Direto** tem como áreas didáticas a **comunicação**, o **treinamento sensorial**, a **psicomotricidade** e a **socialização**. A divisão por áreas é meramente didática pois elas, constantemente, se interpenetram e se complementam. A área da comunicação desdobra-se em conceituação, estruturação e significação da linguagem, leitura da linguagem falada, leitura labial, ensino da língua oral (fala) e da língua dos sinais (o responsável freqüenta o Curso de Sinais). O treinamento sensorial dá ênfase ao ensino auditivo e trabalha as funções intelectivas. Cabe esclarecer que o termo “treinamento” não deve ser entendido como condicionamento puro e simples. O aluno surdo necessita ser trabalhado formalmente neste aspecto, principalmente na audição e fonação, já que, espontaneamente, estes aprendizados não ocorrerão como acontece com a criança ouvinte. Justifica-se, assim, a necessidade do ensino ser especial, inclusive na adoção de termos considerados inadequados na educação regular, mas necessários na educação especial, por exigência de suas peculiaridades.

As duas outras áreas, a psicomotricidade e a socialização, não diferem da educação regular, pois trabalham com conteúdos programáticos idênticos aos desenvolvidos com crianças ouvintes. Durante o ato educativo há uma inter-relação dos componentes curriculares formando um complexo didático específico, que, aqui, não é explanado para que não se perca a mensagem deste artigo — a Educação Precoce neste modelo particular.

Em relação ao papel do professor, considere-se que seja o estimulador do ensino, o criador de situações que levam os pais a uma boa integração com seus filhos; o profissional sensorial, observador e criativo, que capta os efeitos da surdez e programa ações que evitam conseqüências negativas no desempenho da criança, nos segmentos educacionais-posteriores. É, também, função do professor fazer com que a família

participe efetivamente no processo educativo. O professor possui embasamento técnico que o caracteriza como professor especializado; portanto, aprofunda-se em seus estudos, atualiza-se e entra em contato com instituições similares à sua para intercâmbio técnico-pedagógico. Em relação à criança, cabe ao professor permitir-lhe explicitar sua bagagem vivencial interagindo num processo de trocas que a conduza à construção do conhecimento, respeitando-se sua forma de ler o mundo.

Quanto ao responsável, não é visto como mero observador dos atendimentos, mas como agente do currículo, cabendo-lhe a função de executor e multiplicador do conteúdo aprendido. Recomenda-se que ele divulgue as lições aprendidas não só dentro de sua família, como também com seus vizinhos, amigos e outros pais menos informados.

A Educação Precoce consiste na tarefa de maior responsabilidade da educação de surdos. É ela que assenta o alicerce do grande e complexo “edifício” EDUCAÇÃO que abriga os integrantes da vida da criança surda. Sem esquecer, em momento algum, que educar é preparar para a vida, acredita-se que a Educação Precoce deve ser operacionalizada em um espaço especial que propicie ambiente específico, onde se desenvolvam estratégias que atinjam objetivos tão incomuns como os que aqui foram tratados. A Pré-Escola Especial é o local otimizador destas ações. Utilizando-se deste espaço especial, estar-se-á preparando verdadeiramente as crianças para a INTEGRAÇÃO na sociedade. Sem preparação consciente (sem ensino especial de qualidade) estaremos colocando os alunos, com defasagens lingüísticas, bloqueios de comunicação e gerando outros impedimentos, em uma situação injusta, sem chances de sobrevivência e, acima de tudo, com fortes possibilidades de eles se tornarem, mais tarde, pessoas infelizes. Portanto, o CAPE-APADA — Niterói, RJ, pauta seu trabalho na crença dos benefícios que a escola especial propicia, fazendo de sua escola uma extensão da família da criança surda. Não abre mão da interação permanente com a comunidade surda, da orientação familiar, do

esclarecimento comunitário e do aperfeiçoamento de sua equipe de trabalho. Encontra-se permanentemente aberta para mudanças e aceita de bom grado críticas que objetivam o bem comum.

EQUIPE TÉCNICA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – Proposta Curricular de D.A. – Niterói, SEEC/RJ, 1977.

BIBLIOGRAFIA

01. EQUIPE TÉCNICA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Proposta Curricular do D.A. Niterói, SEEC/RJ, 1977.
02. FINE, P. La sordera en la primera y segunda infancia. Cid. México, Ed. Médica Panamericana, 1977.
03. KRAMERS, S. Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo, Ática, 1989.
04. MARCHESI, A. El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los niños sordos. Perspectivas Educativas. Madrid. Alianza Editorial, 1987.
05. RIZZO, G. Educação Pré-Escolar, Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1986.
06. STELLING, E. Anotações pessoais do Curso de Especialização em Deficiência Auditiva. Niterói, SEEC-RJ, 1971.
07. ————. Anotações pessoais do Curso de Estimulação Precoce em Deficiência Auditiva, Rio de Janeiro, PUC/CENESP/INES, 1976.
08. ————. Anotações pessoais do Curso de Especialização em Deficiência Auditiva, Rio de Janeiro, MEC — INES, 1982.
09. STELLING, E. *et al.* Proposta Curricular da Pré-Escola da CAPE/APADA, Niterói, 1991.
10. TRACY, L. *et al.* Curso por correspondência de La Clínica John Tracy para los Padres de Niños Sordos de Edad Preescolar. Los Angeles. Clínica John Tracy, 1973.
11. VASCONCELOS, I. Apostilas. Escola Santa Cecília, Rio de Janeiro, 1976.

RESPIRAÇÃO E FALA

GLÓRIA MARIA CORIOLANO RÉGNIER *

INTRODUÇÃO

A respiração fornece oxigênio ao cérebro. É vital para o ente humano hígido e, não menos importante, para os deficientes auditivos.

O projeto, desenvolvido no Pré-Escolar do Instituto Nacional de Educação de Surdos, “**Prevenção dos Portadores da Respiração Predominantemente Bucal**”, registra um alto índice desta patologia, provocada por uma série de causas, podendo citar dentre elas: problemas respiratórios que se tornam crônicos por falta de tratamento médico sistemático, moradias pouco ensolaradas, grande número de pessoas ocupando o mesmo cômodo, tornando o ar saturado em dióxido de carbono, e a alta poluição existente no ar que acaba com a resistência do organismo.

As constantes infecções do trato respiratório levam a sérias anemias que prejudicam o desenvolvimento global dos portadores de tal disfunção.

Os problemas respiratórios interferem na articulação, da fala e na voz, prejudicando ainda mais a linguagem oral do deficiente auditivo.

* Professora de 1.º e 2.º Graus, de Ensino Especializado na área da Deficiência Auditiva do INES.

Fonoaudióloga Clínica.

Pós-Graduada em Metodologia Audiofonatória pela UERJ.

Doutoranda em Fonoaudiologia pela Universidade Estácio de Sá, em convênio com a Universidade Museo Social Argentino (Argentina – Buenos Aires).

AERODINÂMICA DA FALA

A produção da fala requer um controle preciso do fluxo de ar ao longo do trato respiratório. As variações na forma e tamanho da árvore respiratória inferior produzem uma corrente de ar que é continuamente modificada pelas estruturas laríngeas e supralaríngeas. As atividades destas estruturas são controladas pelos centros neural e químico do cérebro e por impulsos nervosos de periferia. O sistema é complexo porque a aerodinâmica especializada da fala é sobreposta a um sistema respiratório, também, altamente especializado. Além do mais, a demanda do organismo para manter um meio químico apropriado resulta em grandes restrições à viabilidade do sistema respiratório com o propósito da fala. Isto significa que somente um intervalo de tempo limitado é viável para a fala antes que prevaleça a necessidade de remover o dióxido de carbono (CO_2) e receber oxigênio (O_2).

FATORES IMPORTANTES PARA O TRABALHO RESPIRATÓRIO

A maior parte do trabalho envolvido em encher os pulmões é usado para vencer o recuo elástico. A energia requerida e armazenada durante a respiração, é utilizada durante a expiração. A complacência do sistema respiratório ou o grau de distensibilidade que ocorre com a aplicação da pressão é um fator importante para determinar a quantidade de energia requerida, para mover o ar para dentro e para fora dos pulmões.

O segundo fator importante do grau de trabalho requerido para a respiração é a magnitude da resistência da via aérea. Quando a via aérea está aberta e o fluxo de ar é bastante suave, a resistência é baixa. Todavia, em estados patológicos com aumento de secreções respiratórias ou obstruções, pode haver um grande aumento da resistência. O fluxo aéreo se

torna mais turbulento e um esforço maior é necessário para mover o ar para dentro e para fora dos pulmões.

O terceiro fator está relacionado a um tipo muito especial de película de superfície que envolve os alvéolos pulmonares e que produz a tensão de superfície. O fluido envolvente tende a escolher a superfície e resiste ao estiramento. Durante a inspiração, é necessária uma energia adicional para expandir os sacos alveolares.

O sistema respiratório é altamente relevante desde que a produção da fala represente uma performance respiratória modificada.

Hixon *et alii* estudaram o esforço muscular e observou uma atividade definida do diafragma durante a produção da fala.

As figuras na página seguinte ilustram o volume pulmonar durante a inspiração e o recuo dos pulmões durante a respiração.

MANUTENÇÃO DA PRESSÃO DA ÁRVORE RESPIRATÓRIA PARA A FALA

A manutenção da cabeça de pressão subglótica requer mais do que uma diminuição ou aumento das forças elásticas de recuo. A súbita mudança na carga respiratória, que ocorre quando a via respiratória superior fecha ou abre, deve ser compensada quase que instantaneamente, para que a pressão se mantenha próxima de um nível constante. De outra forma, a intensidade e freqüência fundamental do som seriam instáveis.

Exemplo: a fonação da palavra **PAPA** envolve fechamento abrupto dos lábios e represamento do ar. A cabeça de pressão subglótica é mantida pelo fechamento dos lábios. Os lábios se abrem para a vogal e as pregas vocais aduzem para manter a cabeça de pressão abaixo. O fluxo de ar dos pulmões não afeta apreciavelmente a pressão pulmonar porque os músculos respiratórios ajustam as forças de recuo. Os lábios se fecham novamente para o “P” e a glote abre. Uma vez mais

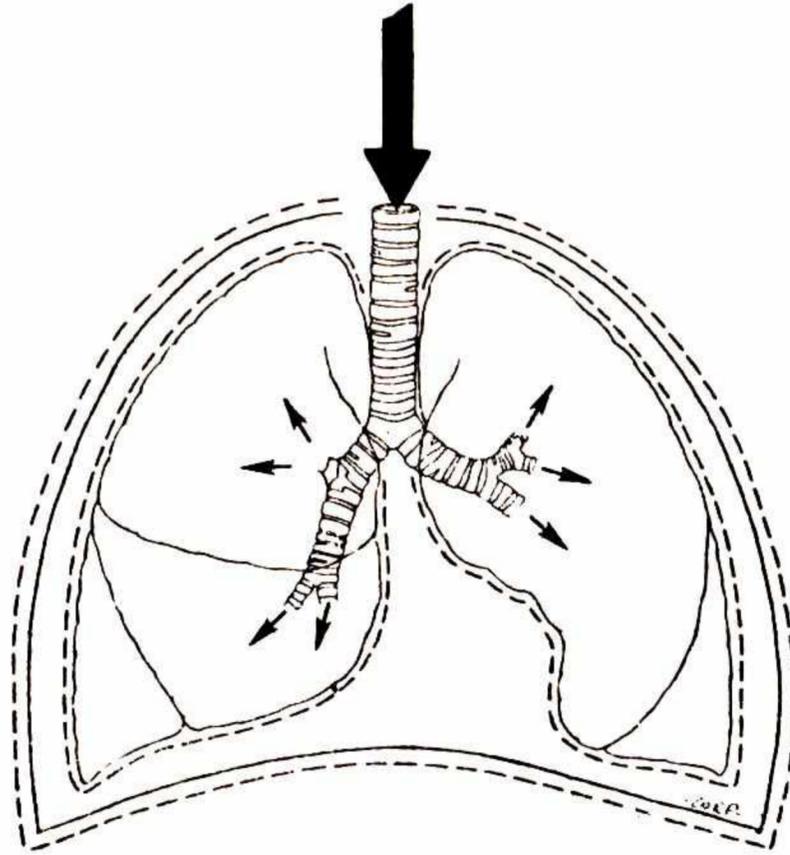


FIGURA 1

O volume pulmonar aumenta durante a inspiração e a queda de pressão resultante leva o ar a fluir para dentro dos pulmões.

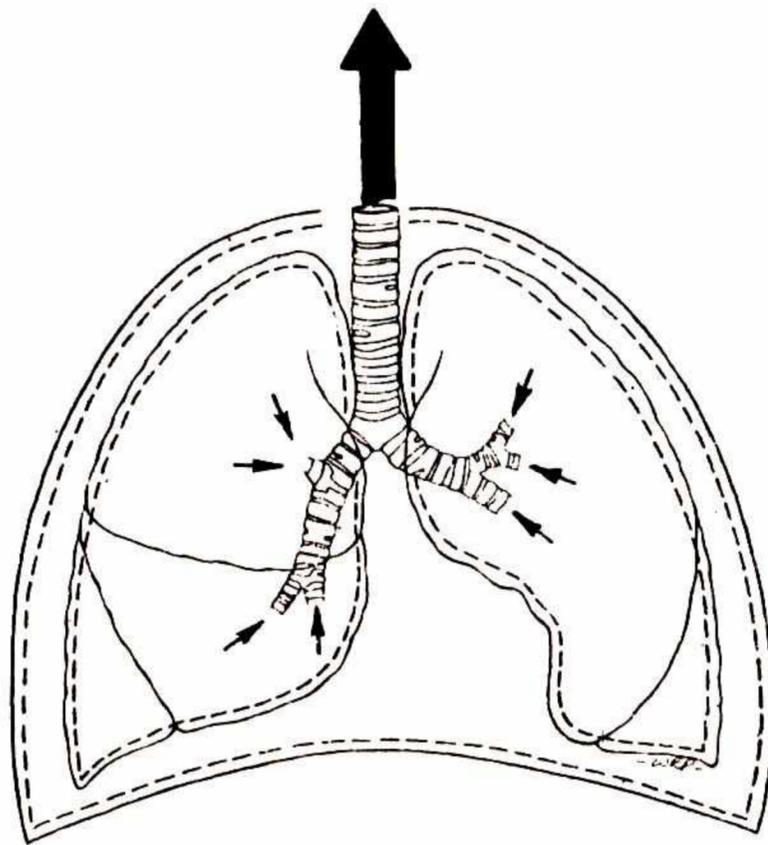


FIGURA 2

O recuo dos pulmões durante a inspiração e a queda de pressão resultante leva o ar a fluir para dentro dos pulmões.

a cabeça de pressão é mantida pelo fechamento da cavidade oral.

Indubitavelmente, um sistema complicado de *feedback* regulador de pressão e fluxo de ar deve estar envolvido.

Podemos observar, no gráfico abaixo, as pressões pulmonares durante a respiração.

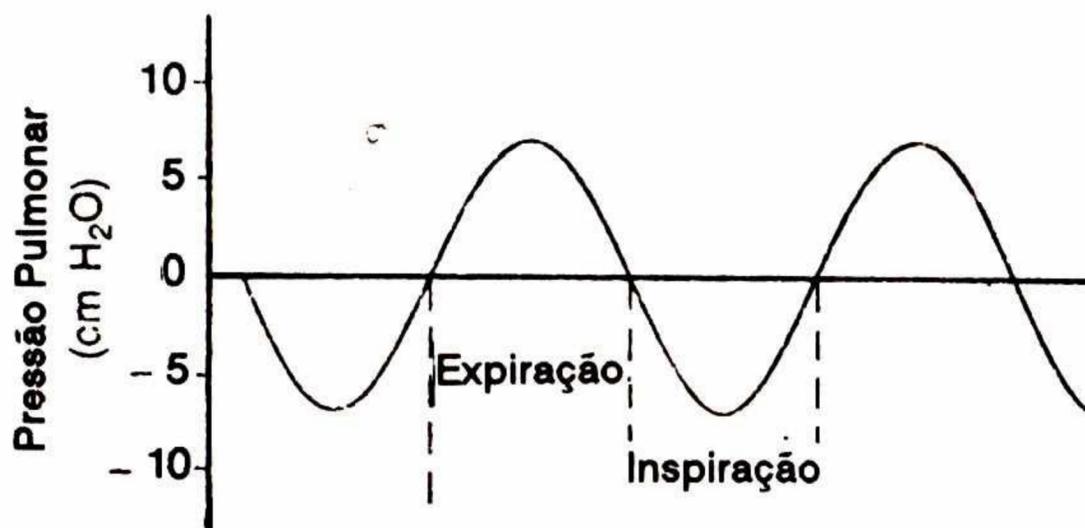


FIGURA 3 – PRESSÕES PULMONARES DURANTE A RESPIRAÇÃO

Durante a inspiração a pressão pulmonar é abaixo da pressão atmosférica.

DEFICIENTES AUDITIVOS COM PROBLEMAS RESPIRATÓRIOS

Constatam-se sérios problemas dos deficientes auditivos que utilizam a respiração bucal e cuja capacidade torácica era exígua.

Tomando como suporte técnico os estudos de Glenn Doman sobre os problemas respiratórios apresentados por crianças de cérebro lesado, aplicou-se a técnica em crianças surdas portadoras da referida patologia, selecionando-se um grupo para estudo.

Para compreensão do método, é necessário saber como o corpo humano regula o suprimento de oxigênio. O corpo humano é um instrumento maravilhoso e nenhuma

máquina concebida pelo homem é capaz de igualar o seu desempenho. Um exemplo dessa afirmação é a ação dos quimiorreceptores.

Os quimiorreceptores são áreas diminutas no cérebro que funcionam como verdadeiros laboratórios. Eles descobrem e resolvem, rapidamente, problemas químicos do organismo. A finalidade desses quimiorreceptores é a de analisar o ar absorvido em cada respiração. Se o ar não contiver oxigênio bastante, ou tiver alta proporção de dióxido de carbono, eles entram em ação, fazendo com que o indivíduo respire mais profundamente, na falta de oxigênio. Neste tipo de respiração, de origem reflexa, a pessoa inala uma quantidade maior de ar e absorve mais oxigênio para satisfazer as exigências do organismo.

Esse princípio aplicado em crianças de cérebro lesado norteia a experiência com crianças portadoras de deficiência auditiva.

O programa é simples e consiste em saquinhos plásticos que envolvem o nariz e a boca do paciente. O uso desta máscara foi altamente pesquisado e nenhum efeito fisiológico importante foi registrado, a não ser o efeito fisiológico sobre a respiração.

A experiência teve início com um espaço de tempo de trinta segundos e, agora, já se utilizam dois minutos, causando surpresa a melhora das crianças, fazendo com que os resultados alcançados superassem as expectativas. Além de melhorar a respiração, diminuindo problemas do aparelho respiratório, houve aumento de concentração das crianças e, conseqüentemente, melhoria no rendimento escolar.

O programa respiratório já foi aplicado em mais de um bilhão de crianças de cérebros lesados, nos Estados Unidos e em outros países. Porém, com deficientes auditivos a experiência é pioneira.

Na última década, muitas pesquisas já foram realizadas com deficientes auditivos, para a compreensão dos processos básicos subjacentes ao desenvolvimento comunicativo escrito,

por sinais e fala. Também foi alcançado grande progresso no desenvolvimento de uma avaliação de comunicação e linguagem mais efetiva e de procedimentos de intervenção em deficientes auditivos.

Entretanto, ainda são poucas as pesquisas sobre os processos respiratórios laríngeos e fonatórios anormais que afetam a articulação e a produção da fala inteligível.

BIBLIOGRAFIA

- BARRETT, H. R.: "Oreal Myofunctional Disorders", The C. V. Company, Saint Louis, 1974.
- CAUHÉPE, J.: "Etude experimentale de la musculature et la position des dents", Acta Stomologia; Bélgica 57 (4):585-591, 1960.
- FLEHMING, J.: "Desenvolvimento normal e seus desvios no lactente", Diagnóstico e tratamento precoce do nascimento até o 18.º mês, 1.ª edição, Rio de Janeiro, Editora Atheneu, 1987.
- GLENN DOMAN, "O que fazer pela criança de cérebro lesado", 3.ª edição, Rio de Janeiro, Gráfica Auriverde, 1984.
- GREENE M.: "Speech of Children before and after removal of tonsils and adenoids", J. Speech Hear Disord, 1957, 22:361-370.
- HIXON T. J., MEAD J., GOLDMAN M. D.: "Dynamics of the chest wall during speech production: function of the thorax, rib cage diaphragm and abdomen"; J. Speech Hear Res, 1976, 19: 297-356.
- MYSAK, E.: "Patologias dos Sistemas da fala, identificação dos distúrbios da fala, princípios de exame e tratamento", 2.ª edição, Rio de Janeiro, Editora Atheneu, 1988.
- MECHAN, M. J.: "Diagnostic Handbook of Speech Pathology", The Williams-Wilkins, 1979.
- NORMAN, J. LASS; LIJA V. Mc REYNOLDS; LERY L. Northern; DAVID E. Yoder; Handbook of Speech — "Language pathology and audiology", 1.ª edição, B. C. Decker Inc; Philadelphia, 1988.

EDUCAR E INTEGRAR: PROCESSO GRADATIVO, CONTÍNUO, LIBERTADOR

ROSITA EDLER CARVALHO*

O título por si só induz a inúmeras reflexões, seja pela complexidade dos processos de educação e integração, seja pela afirmativa que contém, sem dúvida correta e profunda.

Quando a gradação, continuidade e libertação se referem a pessoas portadoras de deficiência, a temática ganha novas dimensões, além daquelas de cunho pedagógico, político e social.

Referimo-nos ao aspecto histórico e que nos permite identificar, sempre, inúmeras lutas em prol dos direitos dessas pessoas de se educarem e de se integrarem.

Reúnem-se elas, infelizmente, com o numeroso grupo de desafortunados — porque pobres — e que igualmente ficam à margem dos bens e serviços produzidos pela sociedade.

Certamente, as estratégias de inseri-los no processo educacional são diferentes e específicas. Mas a essência da problemática é a mesma: ambos os grupos são considerados **anômicos** pelas Ciências Sociais.

No caso dos portadores de deficiência, o Sistema encontrou uma saída honrosa, embora perversa: não se trata de “marginália social, produto de desrespeito a uma ordem social dada” (Guilhom de Albuquerque) e, sim, de pessoas incapazes, porque doentes.

* Mestre em Psicologia – Fundação Getúlio Vargas.
Do 31.º Encontro Estadual das APAEs.

A ênfase no impedimento é uma forma sutil — embora injusta — de adiar o enfrentamento sócio-educacional da questão. É igualmente um modo de entregá-la aos especialistas do corpo.

Assim, explicam-se termos como tratamento, incapacidade e outros, que aparecem em textos legais e documentos oficiais, reforçadores da **anomia**.

É como se uma vez diagnosticada a deficiência em suas complicadas etiologias e desdobramentos biopsicossociais, a ciência social se desencumbisse de seu papel.

Nesse caso deveriam entrar em cena outros atores como médicos, psicólogos e todo o leque dos “entas”, já que aquele grande grupo parece inelegível... esse é, provavelmente, o raciocínio vigente, embora absolutamente indesejável.

A **anomia** que atinge os portadores de deficiência se deve ao fato de não terem prestígio político ou social. Como seus pares, vítimas de pobreza, ficam à margem, sofrendo pelos preconceitos e pela falta de oportunidades.

Embora o cerne da questão seja as pessoas portadoras de deficiências, justifica-se mencionar os indivíduos mais carentes porque destes surgirão inúmeros outros casos de deficiência como seqüelas da privação de experiências ou de experiências inadequadas.

Virão ampliar o efetivo dos portadores de deficiência, não por razões biológicas, mas, por injunções contextuais de desigualdades e que precisam ser denunciadas.

O caráter libertador do processo educativo tem seu núcleo na atitude dos professores aos quais, além de transmitir os conteúdos programáticos e de socializar seus alunos, compete refletir sobre o significado da educação como ato político que é.

Encarar a educação apenas como instrumentalização do indivíduo, capacitando-o para a vida, sem examiná-la como visão mais ampla (coerência interna e externa, suas consequências mediatas e imediatas) é adotar uma atitude irresponsável e inadmissível.

Não é possível planejar o processo educativo sem valorizar seu poder criativo e inovador; sem assinalar que é o melhor instrumento para a emancipação.

Para tanto deve assentar-se em relações dialógicas, facilitadoras dos primeiros níveis de integração: professor X aluno, aluno X insumos cognitivos e afetivos, e alunos X alunos.

Na verdade, trata-se de identificar a ideologia subjacente às ações educativas e seus efeitos sobre as características que o processo assume, ao longo de seu curso.

Assim, se a ideologia for a “figura” do processo, certamente a educação será entendida como **capital humano** (Schultz) tendo como finalidade a reprodução do **Status quo** (Bourdieu e Paseron).

Se a ideologia for “fundo”, a figura do processo educativo será o Cidadão, capaz de refletir e criticar. Cidadão, Pessoa, proprietário do saber, a ele transmitido sob a égide de uma pedagogia crítica social dos conteúdos (Libâneo).

Embora o termo ideologia esteja carregado pejorativamente, precisa ser retomado no sentido de um conjunto de idéias que se criam a respeito de um presente vivido. Decorrem de um passado e projetam-se para o futuro, num constante “*in fieri*”.

A imagem de figura X fundo vem emprestada da Psicologia, em especial da Psicologia da Forma.

Esta nos ensina que, em qualquer contexto, alguns elementos se destacam, ganhando prevalência, como verdadeiras “figuras” em contraposição a outros, também importantes, mas não tão destacados e que ficam como “fundo”.

No caso de educação, se os valores econômicos e que estão na raiz das ideologias capitalistas forem mais significativos que os éticos e sociais, e a ideologia for figura, então os portadores de deficiência serão realmente anômicos, porque sua capacidade produtiva, de modo genérico, pode ser questionada.

No entanto — e esta tem sido a dialética ao longo da história de educação de portadores de deficiência — se pre-

dominarem os valores humanísticos, terão eles acesso, ingresso e permanência no processo educativo, por direito de cidadania, sem necessidade de apelação afetiva.

Gradativos e contínuos têm sido os esforços para evidenciar que as pessoas portadoras de deficiência, como qualquer ser humano, têm potencialidades que precisam ser desenvolvidas.

Lamentavelmente existem, aproximadamente, preconceitos radicais acerca dessas potencialidades.

Isso implica em tensão constante porque o que deverá ser fato natural e espontâneo torna-se objeto de luta, em prol dos portadores de deficiência.

Por isso justificam-se temas como este. O que é aparentemente o óbvio precisa ser decodificado quando o educando é o portador de necessidades educativas especiais.

Há que esclarecer a sociedade em geral, ajudando-a na tomada de consciência autêntica.

Conscientização é, portanto, mais que informar e **motivar para**. Conscientizar é eliminar o estado de alienação através da reflexão crítica, desmitificante de preconceitos antigos e perversos.

Trata-se, sem dúvida, de um processo gradativo, contínuo e libertador. E assim é porque é igualmente educativo.

Não como a educação formal, própria dos bancos escolares. Mas, como esta, um conjunto de procedimentos que permitam informar, esclarecer, refletir e finalmente desenvolver atitudes coerentes, livres do idealismo pedagógico da negação das potencialidades dos portadores de deficiência e de qualquer forma de pieguismo.

AValiação OTORRINOLARINGOLÓGICA NA CRIANÇA DE 0 A 2 ANOS

SERGIO ALBERTINO*

Os pacientes na faixa etária de 0 a 2 anos são, habitualmente, encaminhados a serviços especializados para avaliação tanto na área pediátrica, neurológica, oftalmológica, como na otorrinolaringológica. Em alguns casos, os pacientes apresentam quadro clínico que engloba as várias especialidades como, por exemplo, a Síndrome da Rubéola Congênita, com seu quadro de cardiopatia, catarata, encefalite e disacusia.

Frente a qualquer suspeita de alteração na área da otorrinolaringologia sugerida pelo neonatologista, pediatra ou pelos familiares, principalmente quanto à capacidade auditiva do pequeno paciente, torna-se necessária uma avaliação, tanto para orientar os profissionais envolvidos no caso, quanto para esclarecer os responsáveis pela criança.

As informações sobre o paciente são obtidas através de seus familiares e, de maneira menos freqüente, pelos especialistas que o acompanharam ou o encaminharam para o exame otorrinolaringológico.

É de importância fundamental valorizar essas informações e, através de uma pesquisa direcionada, procurar verificar os problemas ocorridos nos períodos pré, peri e pós-natal que acarretaram alguma deficiência ou malformação que possa interferir no desenvolvimento da criança.

Os seguintes fatores devem ser considerados: idade materna, ocorrência de infecções durante a gestação (rubéola),

* Prof. adjunto de otorrinolaringologia da Univ. Fed. Fluminense.

uso de drogas (alcoolismo), história de surdez na família, trauma de parto (fórceps), sofrimento fetal (anóxia), prematuridade, baixo peso ao nascer, incompatibilidade sangüínea, medicação ototóxica (aminoglicosídeos, furosemida, quinino e outras).

É de grande importância, sempre que possível, obter informações sobre o APGAR da criança ao nascer.

Inúmeras anomalias congênitas podem determinar alterações na área da otorrinolaringologia, gerando distúrbios respiratórios, fonatórios e auditivos.

A fissura lábio-palatal, nas suas diversas formas de apresentação, é um dos maiores desafios a ser enfrentado, inicialmente devido ao grande impacto que causa nos familiares e que, após um esclarecimento e encaminhamento adequados, proporcionará uma resolução bastante satisfatória do problema tanto do ponto de vista estético quanto funcional.

As disacusias, no entanto, são alterações que, na maioria das vezes, podem passar despercebidas ao especialista menos atento. A demora no diagnóstico, nestes casos, trará repercussões graves para o desenvolvimento da linguagem do paciente.

É importante pensar na disacusia por ocasião da primeira consulta, quando algum dado da anamnese pode orientar nesse sentido.

Ao otorrinolaringologista cabe realizar o exame físico do paciente. A aparelhagem adequada e uma boa contenção da criança são fatores fundamentais.

O exame é realizado em várias etapas:

- boca e orofaringe: neste segmento, observa-se o estado da mucosa oral; possíveis infecções, entre elas a monilíase que é freqüente nos primeiros meses de vida; o volume das amígdalas palatinas; motilidade da musculatura velo-palatina e da faringe; as anomalias no desenvolvimento, como as fendas palatinas e sua repercussão na fisiologia da tuba auditiva, nasofaringe e face;
- fossas nasais: avaliação da permeabilidade das fossas nasais,

que podem apresentar processos alérgicos, irritativos e infecciosos, e a atresia coanal unilateral que é uma alteração pouco freqüente;

- amígdalas faríngeas (adenóides) são avaliadas através do estudo radiográfico da rinofaringe ou cavum, em perfil. A hipertrofia adenoideana poderá acarretar alteração na fisiologia nasal, com respiração bucal de suplência, levando à já conhecida “facies adenoideana”. A presença das adenóides poderá dificultar a contração da musculatura que faz a abertura da tuba auditiva, levando à disfunção da mesma com repercussão ao nível da orelha média. É necessário enfatizar que a tuba auditiva no lactente se apresenta aberta, horizontalizada e curta, o que, muitas vezes, facilita a infecção da orelha média.

A otoscopia em criança de baixa idade nem sempre é tarefa fácil. O pequeno calibre do conduto auditivo externo e a posição da membrana timpânica que se encontra horizontalizada podem dificultar a nossa avaliação. Em alguns casos é necessário o uso de microscópio otológico, que amplifica o campo visual.

As alterações que podem ocorrer no conduto auditivo externo, principalmente as descamações epiteliais e a rolha ceruminosa, devem ser removidas. O manuseio do conduto auditivo externo, associado ao choro da criança, leva a uma hiperemia da membrana timpânica que desaparece espontaneamente.

O exame da região cervical completa a nossa pesquisa.

Os pacientes com risco de hipoacusia são encaminhados para avaliação audiométrica, que pode ser realizada tanto pelo otorrinolaringologista quanto pelo fonoaudiólogo especializado.

*DIAGNÓSTICO:
UMA SENTENÇA PARA A CIDADANIA!*

SOLANGE MARIA DA ROCHA*

A escola, em sua concepção moderna, é um alcance recente na história do homem. Pouco mais de um século.

A nova ordem social, herdeira do ideal iluminista, preconizava, naquele momento, um mundo de igualdade de oportunidades e apostava no poder da razão e da ciência. O desenvolvimento dessas idéias favoreceu políticas de ensino na América do Norte, Europa e, também, aqui no Brasil. O esforço nesse sentido valia-se da idéia de escola como “redentora da humanidade”, “espaço de cidadania” onde as diferenças sociais (religião, etnias, classes) estariam minimizadas. Naturalmente que a realidade foi outra. Não havia escola para todos, nem uma necessidade objetiva para tão ambicioso projeto. Questões do tipo: a quem educar, de que maneira e para que, entraram na ordem do dia.

Inúmeras teorias, algumas racistas, outras identificadas com “hierarquias sociais”, embrulharam de vez o sonho iluminista de sociedade, definindo seus “eleitos” para a educação escolar.

Correndo por fora, um outro segmento social, não definido por características étnicas ou econômicas, desafiava a implantação de políticas educacionais — o dos deficientes ou diferentes.

Vindos a reboque, na onda de cidadania que assolou a

* Professora de História, Pedagoga e Mestranda em Educação Especial na UERJ.

Europa, desde a Revolução Francesa, esse grupo trouxe novos desafios à Educação.

Identificados como “seres castigados pelos deuses” na Antigüidade (Heródoto, séc. V a.C.), eliminados fisicamente nas fogueiras medievais, ou socialmente, nas sociedades Moderna e Contemporânea, os deficientes também foram promovidos a um certo espectro de Cidadania.

Tentando percorrer a trajetória social do surdo, em fins do séc. XVIII, por exemplo, já havia uma concepção generalizada de que era “instruível”, portanto, uma obrigação da sociedade. Esse reconhecimento é um marco na história dos deficientes, cuja trajetória nas sociedades humanas foi de descrédito, preconceito, mutilação, piedade e loucura.

A idéia de ser “instruível”, apto para a escola, era um lenitivo nessa pesada epopéia.

Em meados do séc. XIX, duas instituições com fins educacionais são fundadas no Brasil. O Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Hoje, sabemos não serem ideais em sua concepção, mas era um começo de caminho.

Naturalmente que elas traziam o peso de grandes guetos de iguais, longe da sociedade comum.

A rigor, essas questões atravessaram o tempo e desembocaram na nossa modernidade como temas-desafios.

O gueto talvez surgisse como defesa de uma pressão social enorme, objetivada nos universos simbólicos que sempre perpassaram os deficientes sensoriais, físicos ou mentais.

Essa poderosa rede simbólica milenar, tecida nos valores culturais das sociedades humanas, produziu verdades, que hoje, embora absolutamente atemporais, não conseguimos ainda romper.

Ao falar das origens do universo simbólico, BERGER e LUCKMAN apontam para uma periodização da biografia simbolizada em cada estágio, pela referência à totalidade dos significados humanos, ou seja, ser criança, ser adolescente, é legitimado como um modo de ser no universo simbólico.

Ser deficiente também, embora essa periodicidade fique diluída no estigma maior, aquilo que ele não é, no seu déficit.

Ser criança, ser adulto, fica num plano secundário. Sua referência é ser deficiente. É nesta categoria que encontra o seu correspondente simbólico. Uma marca, tal como no gado o símbolo de seu dono. Assim, vai formando o seu autoconceito, reflexo incontestável do conceito que ele goza no seio de seu grupo.

Quando a socialização, por alguma razão, acontece de forma imperfeita, o surgimento de pequenos universos sociais, guetos, apontam uma saída de emergência para esta população que tende, como todo ser humano, ao grupo. Precisa ser aceito, desfilar suas potencialidades, definir sua individualidade.

Sabemos que o gueto não é ideal, precisamos conviver com o que nos é diferente, JEAN BAUDRILLARD diz: “O outro é o que me dá a possibilidade de não me repetir ao infinito”.

Esse é o grande desafio da Educação Especial. Ter uma identidade de Educação e não de Clínica. Ela, às vezes, é apresentada de forma nebulosa e fronteira da área médica. Ora, saúde é saúde, educação é educação. O educador especial recebe seu aluno e a relação deve ser de ensino-aprendizagem. Este é um elemento complicador, o aluno é mais visto como “paciente”, “cliente” do que como aluno. O universo simbólico implícito nessa relação açoda a estigmatização, confunde a cabeça do professor, tornando-o um “personagem” em busca do seu papel e do aluno, tornando-o um “paciente” em busca de sua identidade (cura?).

Por tudo isso, “universos simbólicos”, “guetos”, “pacientes X alunos”, há na educação especial dois procedimentos que podem definir, libertar ou tornar lasso um candidato a cidadão: a avaliação e o diagnóstico.

Quando um casal é chamado ao consultório de um médico para tomar conhecimento de algum problema com seu

filho, a primeira sentença estará dada e pode representar uma “verdade” que perseguirá pai, mãe e filho para o resto da vida.

Existem relatos de mães que tiveram seus filhos “condenados à deficiência” — “Seu filho é surdo, nunca mais vai ouvir, existe uma escola de surdos em Laranjeiras, a senhora tem que se conformar, seu filho não vai falar, ele vai fazer gestos para se comunicar”. Uma fábrica de preconceitos a serviço do desespero. Essas famílias já estão massacradas com a idéia de ter concebido um “deficiente”, então, esse contato deveria ser de outra maneira.

Se o médico não conhece as possibilidades pedagógicas de um surdo, não deve se manifestar sobre elas. Se o professor não conhece as possibilidades residuais auditivas de um surdo não deve negá-las.

As relações entre as equipes multidisciplinares devem ser estreitas e constantes. A troca é fundamental. Perde-se muito da possibilidade real de um deficiente pela ausência de troca entre as equipes.

Com um diagnóstico do tipo: — Surdo profundo responde em tais frequências... então o estimulador auditivo (professor) saberá como conduzir seu trabalho.

A ciência aponta uma audição residual no surdo, a tecnologia se apronta para estimulá-la e a pedagogia referenda. Quantos profissionais passaram por esse processo? Por que negar a comunicação oral ao surdo? Ele pode. A ciência diz. O diagnóstico aponta. Assim vamos rompendo com as “verdades produzidas”.

O espaço da escola já está garantido aos deficientes. A guetificação vem sendo questionada. Mobiliário, currículo, material didático, estratégias de atendimentos são aperfeiçoados. É preciso também aperfeiçoar os recursos humanos e conseqüentemente os processos de avaliação e diagnóstico a que são submetidas essas pessoas.

Há algumas questões que não podemos perder de vista, cada indivíduo possui características históricas, sociais e orgânicas diferentes. A deficiência é apenas um dos elementos que

compõem a totalidade de um ser humano. Não deve ser privilegiada nem desprezada, apenas considerada.

Diz ERICH FROMM, em relação ao homem:

“Conquanto compartilha a essência das qualidades humanas com todos os membros de sua espécie, ele é sempre um indivíduo, uma entidade original, diferente de todas as demais. Ele difere em sua mistura particular de caráter, temperamento, talentos, aptidões, tal como difere em suas impressões digitais. Só pode afirmar suas potencialidades humanas concretizando sua individualidade. O dever de estar vivo é o mesmo que o dever de transformar-se em si próprio, isto é, de transformar-se no indivíduo que ele é em potencial.”

O diagnóstico é uma sentença para a Cidadania!

“DANÇANDO O VERDE” NA RIO 92

O Projeto de Dança encontra-se em fase de implantação neste Instituto e tem como objetivo, contribuir para a socialização do Deficiente Auditivo, utilizando a dança como ponte de ligação entre o surdo e a sociedade.



O trabalho de dança é feito através da percepção auditiva, não sendo utilizadas imitação ou vibração — os alunos dançam percebendo auditivamente a música, fazendo uso de seu resíduo auditivo.

Este método de ensino foi criado pela adaptação do Método Perdoncini para o ensino da dança, há 5 anos, pelas profissionais ANA BEATRIZ LAGO e MÔNICA CAMPELLO, do Centro de Dança e Estudo do Deficiente Auditivo.

A estréia do Grupo de Dança, dos alunos do INES, foi na Rio 92, sendo que esse trabalho foi realizado pelas profissionais MÔNICA DE CARVALHO CAMPELLO FORTES, NÁDIA MARIA DE OLIVEIRA E SILVA, do INES, e ANA BEATRIZ LAGO, do CDEDA e contou com a participação dos alunos: ALMIR AUGUSTO JR., WENDEL DE OLIVEIRA, ALEX CURIONE, LEONARDO CERQUEIRA e MARTA DANIEL — INES e HELENITA SILVA, ANA BEATRIZ ROCHA, ANDRÉA COUTINHO, LEONARDO BRACONOT e TATIANA SANTOS — CDEDA.

Dançando o Verde foi uma homenagem dos alunos à Natureza.

“PROJETO DE TEATRO PARA SURDOS”

O teatro para surdos está sendo desenvolvido no INES, desde 1991, oferecendo a oportunidade para que os deficientes auditivos possam expressar idéias, liberar a imaginação e a criatividade, além de propiciar o desenvolvimento de sua habilidade de pensar criticamente.

Histórias e textos teatrais ou histórias criadas pelos alunos são os instrumentos para o desenvolvimento desse trabalho, com atividades lúdicas, visando à organização do pensamento e à estruturação da linguagem, utilizando a expressão corporal e a língua de sinais como agentes facilitadores da compreensão e da expressão.

A estréia do Grupo de Teatro, com os alunos do INES,

na ECO 92, ocorreu com a apresentação da peça “**Verde... Esperança de Vida**”, ressaltando a importância da consciência ecológica e demonstrando a mobilização do aluno surdo pela preservação da natureza.



A organização e o desenvolvimento desse trabalho contou com a participação da seguinte Equipe:

- * Coordenadora do Projeto e Direção Teatral
TERESA RÜDE
- * Texto “Verde... Esperança de Vida”
TERESA RÜDE e REGINA CELESTE RODRIGUES
- * Figurinos e Adereços
MARIA APARECIDA PIMENTA BERNABÓ
- * Confeção do Figurino
WILMA FLEURY
- * Direção Musical
SERGIO BOTTO
- * Música
BOANERGES DE CASTRO
- * Elenco
ALUNOS DO INES
Árvores – CARLOS, FABIANO e VIVIANE
Flores – ELISÂNGELA, ANA PAULA e LÚCIA HELENA
Rio – VANESSA
Sapo – TARCÍSIO
Borboleta – KARINA
Jacaré – VALDIR
Macaco – RAFAEL
Cobra – TATIANA
Índios – SALOMÃO e FÁBIO
Homens – LUZIA, FÁBIO, JAQUELINE, CARLA e
WAGNER
Namorados – CARLOS EDUARDO e RENATA
Fábrica – KELLY, ANGÉLICA, JULIANA e LUCIANA
Pássaro – RONALDO

CRÍTICA

VENDO VOZES

UMA JORNADA PELO MUNDO DOS SURDOS

OLIVER SACKS

Oliver Sacks foi aclamado pelo *New York Times Book Review* como “um dos maiores escritores clínicos do século XX”. Seus livros *Uma Perna para se Apoiar* e *Despertando*, publicados no Brasil pela Imago, têm sido bastante elogiados pelos críticos, de W. H. Auden a Harold Pinter e Doris Lessing. Em *O Homem que Confundiu sua Mulher com um Chapéu*, também publicado no Brasil pela Imago, o Dr. Sacks efetuou uma jornada pelo mundo dos debilitados neurologicamente, uma exploração que o *Sun-Times* de Chicago classificou de “sábio, compadecido e culto... do tipo que restaura a fé na humanidade”. Agora, com *Vendo Vozes*, o Dr. Sacks lança-se numa nova jornada, uma viagem pelo mundo dos surdos, que ele explora com a mesma paixão e percepção que iluminou outras condições humanas para os seus incontáveis leitores por toda parte.

Vendo Vozes começa com a história dos surdos nos Estados Unidos, as maneiras muitas vezes afrontosas com que foram considerados e tratados no passado, a sua luta incessante por aceitação no mundo auditivo. Analisa também a espantosa e bela linguagem visual dos surdos — Sinal — que só na última década foi reconhecida plenamente como uma linguagem — lingüisticamente completa, rica e tão expressiva quanto qualquer linguagem falada.

A existência desse modo de linguagem alternativo singular, escreve o Dr. Sacks, tem amplas implicações também para as pessoas no mundo auditivo, pois “nos mostra que muito do

que é nitidamente humano em nós — nossa capacidade para a linguagem, pensamento, comunicação e cultura — não se desenvolve automaticamente, não são apenas funções biológicas, mas tem igualmente uma origem social e histórica: que é uma dádiva — a mais maravilhosa das dádivas — de uma geração para outra... A existência de uma linguagem visual, Sinal, e do impressionante aumento da percepção e inteligência visual que acompanha sua aquisição, demonstra que o cérebro é rico em potenciais que mal poderíamos adivinhar, demonstra o recurso quase ilimitado do organismo humano quando se defronta com o novo e precisa se adaptar”.

Sinal não é apenas uma linguagem, mas o próprio meio da cultura surda. Está no centro do extraordinário movimento social e político pelos direitos dos surdos, que conquistou atenção internacional com o levante dos estudantes surdos na Universidade Gallaudet, em março de 1988. Na Parte III de *Vendo Vozes*, o Dr. Sacks apresenta um relato pessoal da revolta e dos estudantes que a organizaram, analisando seu impacto sobre uma nova geração de crianças surdas.

Vendo Vozes é uma viagem fascinante por uma terra estranha e maravilhosa. Pelo caminho, Oliver Sacks discorre sobre a natureza da fala e ensinamento, desenvolvimento infantil, desenvolvimento e funcionamento do sistema nervoso, formação de comunidades, mundos e culturas, e a interação de linguagem, biologia e cultura.

Transcrição da resenha constante nas orelhas do livro *Vendo Vozes* do Dr. Oliver Sacks, gentilmente cedida pela Imago Editora Importação e Exportação Ltda.

INFORME

O INES promove anualmente Cursos de Estudos Adicionais na Área da Deficiência Auditiva, destinados a Professores de 1.^a a 4.^a séries do 1.º Grau. O curso tem uma carga horária de 900 horas, sendo 680 horas de aulas teóricas e 220 horas de estágio, com o objetivo de capacitar professores que atuam em sala de aula na educação de deficientes auditivos, principalmente em regiões com carência de profissionais especializados e de órgãos que possam dar essa capacitação.

Preferencialmente, o curso é oferecido a Professores das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Para maiores informações, ligar para o Departamento de Programas Educacionais (021) 285-7393.

Impresso pela EDITORA LIDADOR LTDA.
Rua Hilário Ribeiro, 154 - Pça. da Bandeira
Tel.: 204-0594 - Rio de Janeiro - RJ

INES-DEPE
Rua das Laranjeiras, 232
3.º andar
Rio de Janeiro, RJ - 22240-001