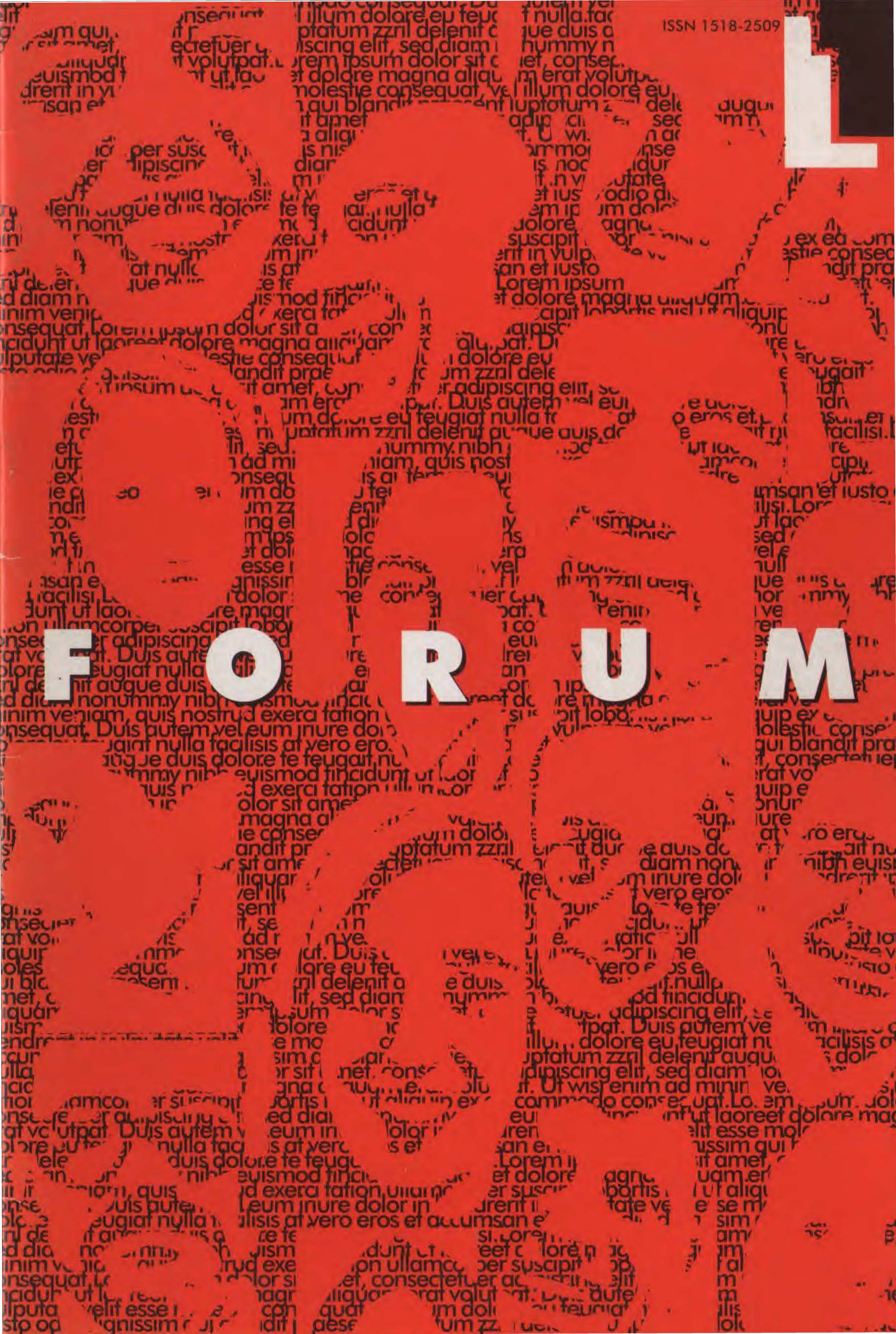




FORUM





F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Fernando Henrique Cardoso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Paulo Renato Souza

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Marilene Ribeiro dos Santos

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Stny Basílio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Solange Maria da Rocha

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Leila Couto Mattos

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Mônica A. de Carvalho Campello

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

PRODUÇÃO GRÁFICA
I Graficci

TIRAGEM
4.000 exemplares

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO
Professor André Luiz da Costa e Silva
Psicóloga Carla Verônica Machado Marques
Fonoaudióloga Leila Manhães de Paula
Fonoaudióloga Marisa M. Viola
Fonoaudióloga Mônica A. de C. Campello
Professora Simone Ferreira Conforto
Professora Solange Maria da Rocha

Pedidos de remessa deverão ser encaminhados para:



INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Comissão de Publicação
Rua das Laranjeiras, 232 – 3º andar CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Telefax: (0xx21) 285-7284 / 285-7393 / 285-5107
e-mail:ddhct1@ines.org.br

O INES realiza, mensalmente, o Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez

Dia 16 de agosto – 9h30min

"Estimulação Global e a Informática nos Processos Terapêuticos do Surdo"

Fga. Waldelice Pinho (INES)

Fonoaudióloga do INES, Pós-graduada em Deficiência Auditiva e Formação no Método Verbotonal

Dr. Márcio Nogueira (UFRJ)

Prof. do Deptº de Engenharia Biomédica da UFRJ

"Alterações da Motricidade Oral em Crianças Surdas"

Fga. Laurinda Valle (INES)

Fonoaudióloga do INES, Pós-graduada em Deficiência Auditiva pelo IBMR – RJ

Dias 20, 21 e 22 de setembro

"V Seminário Nacional INES – Surdez: desafios para o próximo milênio". Abordagens: Social, Educaional e Clínica

Dia 17 de outubro – 9h30min

"Vocabulário em Libras na Internet"

*Guilherme Lira, Ana Redig, Nelson Pimenta, Ana Regina Campelo, Luiz Freitas e Heloise Gripp
Equipe INES/DINFO*

Dia 21 de novembro – 9h30min

"Alfabetização de surdos – o trabalho das escolas municipais do Rio de Janeiro"

Profª Maria Alice O. da Silva

Professora de Educação Especial do Instituto Helena Antipoff do RJ

Coordenadora da Equipe de Acompanhamento das Escolas da 1ª CRE (Coordenadoria Especial Educacional)

Dia 5 de dezembro – 9h30min

"A Educação Infantil no INES"

Equipe do Serviço de Educação Infantil do INES (SEDIN)

Informações: INES – DDHCT/DIESP

Telefax: (0xx21) 285-7284

e-mail: ddhct1@ines.org.br

Forum

vol.I, (jan/jun) Rio de Janeiro
INES, 2000

Semestral

ISSN 1518-2509

1 – Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ÍNDICE

EDITORIAL	4
------------------	----------

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A ESCOLA ESPECIAL	5
---	----------

José Geraldo Silveira Bueno
Palestra proferida em 28/03/2000

A REFORMA DO ENSINO – DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	12
---	-----------

Heloisa Feshc Menandro
Palestra proferida em 18/04/2000

BILINGÜISMO: MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA E LIBRAS	17
--	-----------

Lorena Kozlowski
Palestra proferida em 23/05/2000

ASPECTOS GERAIS DA SURDOCEQUEIRA	22
---	-----------

Grupo Brasil de apoio ao surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial –
Dalvanise de Farias Duarte
Palestra proferida em 14/06/2000

EDITORIAL

O INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS promove mensalmente, o Fórum Permanente de Linguagem, Educação e Surdez. Esses encontros, com palestrantes nacionais e internacionais, têm o objetivo de reunir educadores, pais, técnicos e pessoas surdas para refletirem e discutirem sobre assuntos relacionados à área.

Durante os Fóruns, a maioria dos profissionais participantes demonstrou grande interesse em obter o conteúdo das palestras.

Refletimos e amadurecemos essa idéia...

A partir deste ano, estamos publicando semestralmente o periódico FORUM, que tem como conteúdo as palestras proferidas, atendendo, assim, a grande demanda de solicitações que nos foram encaminhadas.

Esperamos que a nova publicação do INES venha contribuir efetivamente, enriquecendo a prática realizada por todos os profissionais e pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento da pessoa surda.

MÔNICA CAMPELLO

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A ESCOLA ESPECIAL

*José Geraldo Silveira Bueno**

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer à Direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos pela oportunidade de, pela segunda vez em minha vida, proferir palestra neste Instituto centenário. Lá se vão 26 anos em que aqui estive com este mesmo propósito. De lá para cá, além de ter envelhecido, pude reunir uma série de experiências e de estudos no campo da educação especial que, espero, de alguma forma, possam se constituir em alguma contribuição para sua trajetória, embora tenha consciência de que quem poderá dar efetiva substância a essa trajetória são os que aqui militam: alunos, professores, funcionários, coordenadores e profissionais que compõem este universo singular.

Gostaria também de pedir licença a todos os presentes para me dirigir, fundamentalmente, aos educadores de surdos, na condição de professor que dedicou a maior parte de sua vida à escolarização de crianças deficientes, em especial, da criança surda.

Discutir o papel da escola especial no momento atual não é tarefa fácil por algumas razões:

- estamos no início de um novo momento da educação especial, em que, em todos os países, procura-se implementar políticas de inclusão dos deficientes no ensino regular;

- por estarmos no início e por não termos, ainda, muitas evidências sobre os resultados dessa política, o debate tem se polarizado entre os que são a favor e os que são contra;

- na medida em que essas experiências ainda são pequenas, o debate tende a se estabelecer num plano altamente abstrato: o das idéias despregadas das relações concretas historicamente estabelecidas;

- assim, fala-se de deficientes abstratos (não se definindo sobre a que sujeitos sociais estamos nos referindo), de uma sociedade abstrata (a sociedade inclusiva) e de uma escola abstrata (a escola regular ou a escola especial).

Tentarei, num esforço que talvez não consiga superar essas dificuldades, e, com o máximo cuidado, já que também tenho que me segurar pelas bordas para não afundar, vou tentar, como disse, trazer essa discussão para o chão, para o terreno concreto em que as idéias não sejam despregadas da realidade, que falemos de sujeitos de carne e osso, das escolas que temos e da sociedade que estamos a construir.

Quero também deixar claro que não vou me arvorar em “luminar” quem tem a resposta pronta sobre a questão que me foi colocada: entendo que se ultrapassarmos o patamar do partidarismo estreito, da disputa rasteira e das afirmações categóricas e nos enveredarmos pelo que subjaz por trás de algumas de nossas convicções, talvez possamos avançar tanto nas nossas discussões como nas nossas ações concretas.

Não podemos falar em inclusão, nos dias de hoje, sem nos reportarmos à Declaração de Salamanca, porque ela se constitui no documento internacional sobre políticas educacionais que mais atinge a área de educação especial, embora não se

* Professor Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios de Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

restringa somente a ela.

E este é um ponto importante: a educação dos chamados Portadores de Necessidades Educativas Especiais incorpora a Educação Especial (aqui entendida como aquela que se volta à educação dos deficientes), mas tem maior abrangência, na medida em que se volta para qualquer sujeito, que em determinado momento de sua vida escolar, não tenha suas necessidades atendidas pelos processos educacionais.

O núcleo central de suas recomendações, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, teve como origem a constatação de que a maior parte dessa população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão, *“a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”*. (p.2)

É aqui que a porca torce o rabo. Como podemos interpretar a expressão *“fortes razões para agir de outra forma”*?

A inclusão, tal como é apresentada na Declaração, coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, expressas pelas

“(...) crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados” (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994).

Por outro, ao considerar que existem múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas, tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta delas, na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está para que *“(...) elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças (...)”*, assumindo que *“(...) as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança a assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (...)”* (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca constitui em avanço significativo, na medida em que não se volta a uma escola que, na prática, não existe, mas indica que todos os governos devem atribuir *“(...) a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”*.

Isto é, se por um lado, a Declaração afirma o propósito da educação inclusiva, por outro, aponta para o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual o princípio primeiro, de que *“(...) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem* (p. 1), não se efetivará.

Assim, essa extensão do conceito de “necessidades educativas especiais” às mais diversas categorias de alunos, nos obriga a tomar alguns cuidados para não tratarmos de forma homogênea e abstrata esses diferentes sujeitos e grupos sociais.

Isto é, embora possa se afirmar que o índio e o menino de rua sofrem discriminação da sociedade calcada em determinados princípios e valores, podemos afir-

mar com segurança que as necessidades desse dois grupos diferem e muito.

O índio, por fazer parte de cultura anterior à dominação européia, merece cuidados no sentido da preservação de sua cultura, mas que, queiramos ou não, estará em constante contato e interrelação com a maioria da população, cujos componentes sociais são fortemente calcados na chamada civilização ocidental. Esta situação político-social nos obriga a atuarmos junto a essa população de determinadas formas, mas a premissa da preservação de sua cultura está sempre presente.

O menino de rua, por ter nascido dentro dessa sociedade de marca fortemente européia, mas que dela pouco ou nada usufruiu, precisa ser visto sob outro enfoque, pois suas necessidades são muito diferentes das do indígena.

Para não nos alongarmos demais, poderíamos dizer que a escolarização do indígena, como forma de socialização, não pode deixar de levar em conta que esta civilização tem uma cultura, expressa por práticas sociais concretas (tipos de moradia, de vestuário, de tradição fortemente oral, etc.), que não podem ser subjugadas pela chamada "cultura européia".

O mesmo raciocínio não pode ser estabelecido para o menino de rua, senão seríamos obrigados, para sermos coerentes, a procurar preservar sua "cultura", isto é, de propiciar, na rua (já que é aí que ele mora), as melhores condições de vida. Ao contrário, o grande esforço dos programas que procuram atuar junto a eles tem sido o de retirar esse menino das ruas na perspectiva de que ele possa retornar a convívios sociais menos opressores.

Deve ficar claro, portanto, que, a partir deste momento, quando estivermos falando sobre inclusão, estaremos nos referindo a uma parcela dos sujeitos portadores de necessidades educativas especiais, os deficientes, em particular sobre os surdos, que é a razão da existência deste Instituto, bem como dos profissionais que aqui militam.

A polarização entre os que são a favor e contra a inclusão, no caso da educação dos surdos parece estar ainda mais exacerbada que nas demais áreas da educação especial, em razão de alguns fatores, historicamente construídos, e que merecem cuidadosa atenção por parte daqueles que, de alguma forma, têm compromissos com sua educação e integração social.

Grande parte dos defensores da integração ainda se calcam no argumento de que ela favorecerá o desenvolvimento da linguagem oral, forma de expressão usual utilizada pela maioria da população e que, outras formas de expressão impediriam ou prejudicariam o estabelecimento de relações sociais significativas com não surdos.

Quando deixamos o plano de abstração e colocamos os pés no chão, o que encontramos? Em geral, uma massa de surdos (salvo exceções), que não conseguem dominar a linguagem oral, que não possuem outra forma de expressão, e que portanto, têm extrema dificuldades em manter relações sociais significativas. Não se pode negar, entretanto, que uns tantos desses indivíduos surdos, conseguiram desenvolver boa proficiência de linguagem oral, conseguindo manter relações sociais significativas com a sociedade em geral.

A corrente contrária à inclusão, baseada exatamente no fracasso dos chamados métodos orais, tira dessa experiência uma outra conclusão: os surdos possuem uma "língua natural", a língua de sinais, que foi desconsiderada pela maioria

ouvinte, que os obrigou a tentar dominar uma língua que, dadas as suas características intrínsecas, não conseguem, a não ser em raras exceções.

Assim, advogam em favor da preservação dessa língua e subordinam todo o processo de socialização dos surdos ao seu domínio, isto é, se aos surdos for permitido o uso de sua língua natural e se reconhecer a comunidade surda como qualquer outro grupo cultural, estaremos propiciando a eles, melhores condições de se constituírem como seres sociais.

Mas de que surdos estamos falando? A meu ver, de um surdo abstrato, não situado historicamente, em suma de um surdo que não existe, pois abstrai-se todas as demais “marcas” que vão constituindo sua identidade social.

Esse surdo, tanto na fala dos defensores dos chamados métodos orais, como da língua de sinais, é um sujeito cuja única marca é a surdez. Esse surdo abstrato não tem etnia, não tem sexo, não faz parte de uma determinada classe social, de um determinado grupo familiar, de uma determinada comunidade social. Ele é surdo e ponto final.

Assim, tanto uns como os outros falam de surdos inexistentes. Grosso modo, poderíamos utilizar (como sempre com muito cuidado que qualquer analogia exige) a analogia com qualquer outro grupo, como por exemplo, os nascidos nesta cidade, a mais bonita que eu já conheci. Afirmar que o carioca é de tal ou qual forma, que gosta disto ou daquilo, que tem determinada forma de se relacionar com o mundo é abstrair as diferenças marcantes, gritantes e significativas que cada um dos componentes dessa cidade deve carregar e que são fruto de suas características pessoais, de sua história de vida e dos processos sociais pelos quais, um dia, se fez “carioca”, mas ao mesmo tempo, se fez homem ou mulher, se fez negro ou branco, se fez flamenguista ou fluminense, se fez médico ou pedreiro, se fez tijucano ou ipanemense, se fez mangueirense ou simpatizante da Beija-Flor, etc., etc., etc.

Falar do surdo como um grupo homogêneo é, da mesma forma, desconsiderar, as marcantes, gritantes e significativas diferenças que cada um, como sujeito, carrega e que, também, são fruto de suas características pessoais, de sua história de vida e dos processos sociais pelos quais, um dia, se fez surdo, mas, ao mesmo tempo, se fez homem ou mulher, se fez negro ou branco, se fez botafoguense ou vascaíno, se fez médico ou pedreiro, se fez tijucano ou ipanemense, se fez salgueirense ou simpatizante da Imperatriz, etc., etc., etc.

Falar de surdos que dominam a linguagem oral, que se integram nos mais diferentes meios sociais, que, com o domínio dela, são menos discriminados e segregados, que têm possibilidades de maior ascensão sócio-profissional é, por um lado, negar a evidência concreta de que grande parte dos surdos, submetidos a processos de oralização, não estão integrados, não dominam a linguagem oral, são discriminados e segregados socialmente e, por outro, de não reconhecer que outras marcas que não a surdez também jogam papel decisivo na construção de suas identidades sociais.

De outra parte, falar de surdos que, por dominarem a língua de sinais, por terem o direito de viver em sua comunidade, de expressar de forma diversa a sua “cultura”, é, por um lado, negar a sua condição de membro de uma cultura mais ampla, a cultura brasileira (difusa, diversa, contraditória, mas a nossa cultura) e,

por outro, de não reconhecer que outras marcas que não a surdez também jogam papel decisivo na construção de suas identidades sociais.

O grande desafio que nós, educadores de surdos temos que enfrentar, se quisermos, minimamente, transformar em ação concreta o nosso propalado discurso de “compromisso político com os surdos” reside na ultrapassagem desta perspectiva que reduz o surdo a uma só marca – a não audição – e incorporarmos todas as outras marcas que têm peso significativo na construção de suas identidades sociais.

E a incorporação de todas essas marcas não nos livra, ao contrário, nos coloca no meio, como partícipe, de todas as contradições que permeiam a nossa sociedade: Como incluir numa sociedade excludente? Como profissionalizar numa economia que produz o desemprego? Como integrar numa sociedade segregadora? Como escolarizar numa escola que produz o fracasso?

Qual seria a saída? Buscar, no refúgio da comunidade de iguais, formas para esconder todas essas contradições? Na criação de guetos de surdos, de meninos de rua, de negros, de miseráveis? Ou de, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, lutar por uma sociedade que, ao mesmo tempo em que assume essas diferenças, vai se construindo como uma unidade na diversidade?

E como fica a escolarização dos sujeitos surdos diante deste quadro? O problema central reside na dicotomia escola especial x escola regular? Há vantagens evidentes de uma sobre a outra?

Novamente, as discussões têm adentrado no terreno da abstração. Fala-se de escolas inexistentes, de escolas abstratas que não são aquelas que, no dia-a-dia, cruzamos, adentramos e trabalhamos.

Quando a declaração de Salamanca proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está para que “(...) *elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças (...)*” ela está fazendo alguma distinção entre escolas especiais e escolas regulares?

Antes de procurar responder açodadamente a essa questão, vamos fazer um esforço para enxergar mais claramente a realidade escolar brasileira.

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que esta não reúne condições para usufruir do processo escolar porque apresenta problemas pessoais (distúrbios os mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre).

O ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que esta, por suas próprias características, não possui condições para receberem o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consiga mínimos resultados com relação à sua escolarização.

É interessante, mas trágico, verificar que, por um lado, o sistema seriado tem servido, na escola regular, como uma forma de retenção de grande massa de alunos nos níveis iniciais de escolaridade e, mesmo assim, sem que os conteúdos correspondentes a esses níveis sejam minimamente atingidos. A grande massa de analfabetos funcionais com níveis de escolarização que não correspondem sequer às três séries iniciais do ensino fundamental (às vezes cumpridas em cinco, seis ou mais anos, devido às repetências constantes) é a

prova cabal disso.

Por outro lado, a não seriação oficial do ensino especial, que nasce exatamente sobre a crítica da seriação e da repetência, tem servido para a total falta de avaliação do processo pedagógico e tem se voltado, exatamente, contra a população ao qual ela tem se estendido. Desta forma, a falta de seriação tem servido para a manutenção de grande massa de deficientes em níveis inferiores de escolarização, sem qualquer avaliação do processo pedagógico desenvolvido e com a justificativa centrada nas dificuldades dessa população.¹

No caso brasileiro, o que parece caracterizar a trajetória da escola fundamental, entre ela o ensino especial, é a perda de qualquer controle dos resultados efetivos, consubstanciado em efetiva aprendizagem dos alunos. Aí é que a educação especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, quer no nível dos sistemas de ensino, quer das instituições escolares e da sala de aula.

Entretanto, grande parte de professores e educadores especializados continua se utilizando do argumento básico de que a escola regular que aí está não está preparada para receber nossos alunos, já que não consegue dar conta nem mesmo daqueles considerados “normais”.

Mas os processos específicos, efetivados pelas escolas e classes especiais têm dado conta da escolarização de seus alunos? Aqui repete-se fenômeno semelhante ao da escola regular. Falamos de escolas e de classes abstratas, não existentes, calcados nos resultados de uma ou outra instituição, que se constituem na exceção e não na regra.

Se sairmos do plano abstrato e formos verificar efetivamente o que está ocorrendo nas escolas e classes especiais no Brasil, não poderemos deixar de constatar que a grande maioria se constitui em verdadeiros depósitos de deficientes, com baixíssimo nível de qualidade, em que alunos permanecem anos a fio sem que consigam, pelo menos, se apropriar do saber escolar básico, necessário ao exercício da cidadania de qualquer sujeito.

Mas, mesmo com relação às chamadas instituições de ponta, cabe questionar se estão, efetivamente, cumprindo seu papel social, ou se destacam num cenário educacional de baixíssima qualidade. Em palavras mais concretas: será que, num mundo de cegos, elas não se sentem rainhas? Responderei com uma reflexão de Millôr Fernandes, grande filósofo carioca contemporâneo: em terra de cego quem tem um olho não é rei, continua caolho.

Assim, a defesa abstrata da escola especial como o “locus” mais apropriado para a educação dos deficientes não se sustenta.

Antes de mais nada, tanto os defensores da inclusão como os da escola especial têm a obrigação de apresentar, através de dados concretos, os resultados efetivos do trabalho realizado. Se, ao invés de nos basearmos em pressupostos ideológicos, procurarmos efetivamente verificar que resultados nossos processos de ensino têm obtido, a polêmica estéril, abstrata e viciada de defesa “a priori” desta ou daquela modalidade, deste ou daquele processo de

¹A este respeito consultar Saldá Marta Ide, *Alfabetização e a deficiência mental*, Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 1, n. 1, 1992, pp. 51 a 63; e Maria Cecília Carareto Ferreira, *Repensar a prática educacional com deficientes mentais: uma contribuição à luz da psicologia sócio-histórica*. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, ANPEd, 1995.

ensino poderá alcançar novo patamar: o da sua análise e avaliação através dos resultados obtidos.

Desta forma, poderemos estar nos constituindo como sujeitos efetivos da construção histórica da escola pública brasileira de qualidade, quer seja ela regular ou especial. Assim estaremos dando oportunidade efetiva para que proliferem iniciativas institucionais que, concretamente, respondam à sua função social, qual seja a de preparação efetiva das novas gerações para o exercício pleno da cidadania.

Ao contrário, se mantivermos a visão reducionista, estreita e que despolutiza o fenômeno social da surdez, quaisquer que sejam os processos de escolarização e de integração social, estaremos contribuindo para a criação de sujeitos passivos, a-críticos e conformados, com um tipo de formação (ou de pseudo-formação) que, no vamos-ver do dia-a-dia, possuem poucos recursos para lutar contra a discriminação, contra a segregação social, contra o exercício mutilado de sua cidadania.

É isto que almejamos?

É no âmbito das contradições sociais e na busca de uma sociedade crescentemente democrática, que ofereça melhores e mais oportunidades a todos os seus membros, inclusive os diferentes sujeitos que possuem como uma de suas marcas a surdez, que devemos discutir as diferentes formas de escolarização das crianças e jovens surdos, quer seja em relação à escola especial ou à escola regular, à apropriação desta ou daquela língua, à existência de surdos que vivem em comunidade de iguais e de surdos que não convivem entre si.

Vou terminar com uma pergunta a todos os educadores aqui presentes, que espero servir como um possível ponto de partida para o estabelecimento de reflexões que permitam construir saídas desse círculo vicioso em que nos embrenhamos:

Independentemente do lugar onde atuamos, estamos efetivamente contribuindo para que nossos alunos enfrentem, de forma consciente e crítica, as adversidades que se interpõem à sua frente e que não são prerrogativa somente deles, mas de todos aqueles que não conseguem ou não almejam se subordinar aos ditames sociais, como se esses ditames fossem componentes de nosso inexorável destino, quando, na verdade, são exigências impostas por uma sociedade que possui como uma de suas marcas fundamentais a injustiça social?

É na busca dessa resposta que tenho norteado toda a minha trajetória no campo da educação especial e espero que ela, de alguma forma, possa servir como uma pequena e humilde contribuição, pois é exatamente essa busca que tem me mantido aceso, comprometido, entusiasmado, apesar de ser um velho professor, fato expresso por essa minha cabeleira branca.

Muito obrigado.

A REFORMA DO ENSINO

DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

*Heloisa Feshc Menandro**

1. A REFORMA DO ENSINO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE TÉCNICO-CIENTÍFICA

A sociedade atual, sociedade técnico-científica, corresponde à fase avançada do capitalismo, que nos apresenta um panorama de mundialização da economia, chamada de “globalização”, uma nova geografia política do planeta e a revolução tecnológica, que produzem mudanças nas formas de conviver, de organizar o trabalho e de exercer a cidadania. São características dessa sociedade as profundas desigualdades, a violência, a cultura de massa, o grande processo de exclusão, agora visível a olho nu. As novas definições para o Estado, a indefinição e a aproximação de categorias antes afastadas, como local/universal, nacional/global, próximo/distante, a veiculação de imagens e notícias da esquina de nossa rua, ao lado das do outro lado do mundo, ao mesmo tempo, a velocidade e fragmentação das informações são expressões da perda dos paradigmas, dos valores e das categorias fundamentais da modernidade: o tempo, o espaço e a História, vistos agora como “mitos” totalitários. Para onde estamos caminhando? Desde Platão, é a primeira vez que o Homem vive sem utopia. No âmbito da educação, esse panorama leva a revisões radicais tanto nas formas de organização institucionais, como nos currículos escolares. Mesmo nos sistemas de ensino até então garantidores de um futuro profissional, ronda, agora, a sombra do desemprego... O intenso processo de exclusão, presente no mercado de trabalho, produz um novo personagem: o jovem sem rumo. A urbanização, a modernização e a revolução tecnológica levam à ampliação de aspirações e à crescente valorização da educação como meios para a empregabilidade e melhoria de vida, sinalizando o grande contingente de alunos no Ensino Médio nos anos vindouros. Se mesmo a educação superior não é mais garantidora de emprego, que dirá os níveis mais baixos de escolaridade? Na sociedade técnico-científica, o *conhecimento* tornou-se o principal fator de produção.

É nesse contexto, que se insere o texto da reforma de ensino iniciada com a promulgação da Lei 9394 de dezembro de 1996, determinando as novas Diretrizes e bases da Educação Nacional.

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas, e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino vêm articulando em todo o mundo para respondê-las, a LDB busca conciliar Humanismo e tecnologia, conhecimento científico e cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Sua tônica não é apenas a conclamação à educação básica incluindo o nível médio, mas o *acesso ao conhecimento*, ao desenvolvimento da *capacidade de aprender*.

* Professora das Redes Municipal e Estadual do Rio de Janeiro – Assessora para Projetos Especiais do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro / Mestre em História pelo Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense.

2. DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES EM SEUS ASPECTOS DIFERENCIAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem parte da documentação normativa da reforma de ensino determinada pela LDB. Além de inúmeros outros documentos – como Decretos, Resoluções, Pareceres e Portarias já promulgados e outros que ainda virão, regulamentando vários aspectos da educação em suas várias esferas de atuação – federal, estadual e municipal, as DCN e os PCN são aqueles que mais interessam e têm relação mais direta com os aspectos pedagógicos da Educação Básica regular, ou melhor, referem-se à formação geral dos alunos da Alfabetização à 3ª série do Ensino Médio.

Embora constituindo as linhas mestras da educação nacional básica, é necessário destacar alguns aspectos no que se refere à diferenciação desses documentos (bastante confundidos pelos professores) no que diz respeito a sua procedência, elaboração e esfera de regulamentação e atuação.

As DCN, como o nome diz, são diretrizes gerais para orientar a organização curricular e pedagógica das escolas em âmbito nacional. São documentos elaborados pela Câmara de Educação básica do Conselho Nacional de Educação, com base no Artigo 9º, inciso IV da LDB, primeiro sob forma de *Parecer* (dos Conselheiros indicados para a tarefa) e, a seguir,* sob forma de *Resolução*, publicada no Diário Oficial.

A partir desse momento, as Resoluções, incluindo os respectivos Pareceres, têm *caráter obrigatório*.

Assim, o Parecer CEB 04/98 de 29/01/98, originou a *Resolução nº 2* de 07/04/98 que “instituiu as DCN para o *Ensino Fundamental* (publicada no DO de 15/04/98 – Seção I – p. 31). Da mesma forma, o Parecer CEB 15/98 de 01/06/98 originou a *Resolução nº 3* de 26/06/98 que “institui as DCN para o *Ensino Médio*” (publicada no DO de 05/08/98) – Seção I – p. 21).

Em ambas as resoluções, consta que DCN são “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.” – no caso do Ensino Fundamental; e (...) a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.” – no caso do Ensino Médio.

É importante notar que as DCN dirigem-se diretamente às escolas – a “cada unidade escolar” e todas elas, quer públicas ou privadas (dos sistemas), garantindo, assim, que os Conselhos Estaduais de Educação não contrariem suas disposições. As DCN, portanto, emanam diretamente da LDB, são obrigatórias e têm força de lei.

Já os PCN, como o nome diz, são guias, indicações, orientações para os professores em sua tarefa de organizar os conteúdos, objetivos, competências (obrigatórias no caso do Ensino Médio porque emanam das DCN) e metodologias de trabalho e de avaliação. São documentos elaborados por equipes de consultores contratados pelas Secretarias do MEC (SEF e SEMTEC) e não têm caráter

* (depois da homologação do Parecer pelo Ministro da Educação)

obrigatório a não ser no caso das escolas federais (CEFETs e Colégio Pedro II) com relação ao Ensino Médio (Portaria nº 21 da SEMTEC – 03/2000).

Assim, embora as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais façam parte do conjunto documental da reforma de ensino decorrente da LDB, não se confundem quanto a sua natureza e a sua função no âmbito normativo da reforma. Enquanto as DCN são *definições obrigatórias* sobre princípios filosóficos e organizacionais da escola e do currículo, os PCN são *subsídios* para a revisão e/ou elaboração curricular – quer dos sistemas (estaduais e municipais), quer das escolas. Estes constituem o primeiro nível de concretização curricular, dialogando com as propostas já existentes, incentivando a discussão pedagógica e a elaboração de projetos educativos, ou ainda servindo como material de reflexão sobre a prática docente. A partir das Diretrizes gerais e subsidiadas pelos Parâmetros, as escolas podem elaborar um número infinito de Propostas Curriculares: este é o segundo nível de concretização curricular, a proposta ou projeto pedagógico de cada escola, dando as feições peculiares – a identidade – ao corpo já constituído, ou seja, o currículo formal. O terceiro nível de concretização é o momento da realização da proposta pedagógica: as atividades de ensino-aprendizagem no dia-a-dia, que constituem o currículo em ação.

3. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS ASPECTOS ESSENCIAIS

3.1. ENSINO FUNDAMENTAL

Partindo de princípios *éticos* (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum), *políticos* (direitos e deveres da cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática) e *estéticos* (sensibilidade, criatividade, diversidade de manifestações artísticas e culturais), as DCN definem um paradigma curricular para o Ensino Fundamental.

Entende-se por “paradigma curricular” a forma de organizar aqueles princípios – norteadores das ações pedagógicas – fundamentando a articulação entre as áreas de conhecimento e os aspectos da vida. As *Áreas de Conhecimento* referem-se aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física e, a partir da 5ª série, como exige a LDB, uma Língua Estrangeira, conteúdos estes que não precisam ser ministrados sob forma de disciplinas. Os conteúdos das Áreas de Conhecimento são noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, valores e práticas sociais indispensáveis a uma vida de cidadania plena.

As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com a comunidade (local, regional e planetária), garantindo a *articulação entre o conhecimento e os aspectos da vida*, como saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagens etc.

As escolas deverão ainda reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação dos processos de conhecimento, de linguagem e os afetivos e que as experiências de vida são fundamentais para a constituição de identidades autônomas. Os professores buscarão, então, as correlações entre os conteúdos das Áreas de Conhecimento e o universo de valores e modos de vida dos alunos. Reconhecendo e explicitando a *identidade da escola*, suas peculiaridades e diversidades básicas, a proposta pedagógica deverá adequar o paradigma curricular

das DCN ao projeto de sociedade que se deseja instituir e transformar.

3.2. ENSINO MÉDIO

As DCN do Ensino Médio retomam os fundamentos (teórico-filosóficos, epistemológicos) e procedimentos expressos nas DCN do Ensino Fundamental de maneira mais aprofundada e consistente visando também vincular a educação à prática social e aqui, especialmente, ao mundo do trabalho, que é o elemento fundante da proposta do Ensino Médio, não no sentido de preparação profissional, mas preparação básica para o trabalho e para a cidadania.

O extenso Parecer do Conselho Nacional de Educação, de sessenta e seis páginas, dividido em seis longos capítulos, inspirou-se no documento enviado pela SEMTEC (Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico) do EMC àquele Conselho, apresentando “propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio”, que contém os pressupostos, idéias e proposições essenciais da reforma desse nível de ensino.

A Resolução que institui as Diretrizes é um “resumo” do Parecer – em seus aspectos principais e mais normativos – mas o empobrece consideravelmente, pois suprime as reflexões, considerações (e concepções) sobre escola e educação, como não podia deixar de ser, em se tratando de um documento normativo. Aos professores e coordenadores, recomendamos a leitura do Parecer *antes* da leitura da Resolução.

Os princípios *estéticos, políticos e éticos* das DCN do Ensino Fundamental são enfatizados e associados, respectivamente, à sensibilidade, à igualdade e à identidade, devendo permear todas as práticas pedagógicas e a convivência escolar, incluindo-se os procedimentos de avaliação, como recomenda o Artigo 3º.

Os conteúdos curriculares não são considerados como um fim em si mesmos, mas como mobilizadores do raciocínio para que sejam atingidas *competências* cognitivas superiores. A organização do currículo deve também levar em conta a relação entre a aprendizagem, os sentimentos e os afetos do aluno. (Artigo 5º).

Os princípios pedagógicos da *identidade, diversidade e autonomia* são adotados como estruturadores do currículo de modo a substituir a atual situação de “padronização desqualificada” – verificada no ensino de nível médio (no qual, mesmo as escolas de prestígio são “reféns” do vestibular) – por uma diversificação com qualidade. Diversidade esta que não se confunde com fragmentação: o tratamento diferenciado nos pontos de partida e durante o processo visa garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada, como sinaliza a LDB em seus artigos 35 e 36, mencionando as diretrizes, objetivos e finalidades do Ensino Médio como etapa final da educação básica. Os alunos devem atingir competências de caráter geral constituídas a partir de um corpo básico de conteúdos, mas estes podem variar de acordo com o projeto pedagógico das escolas. O que se visa, de fato são as competências, listadas no Artigo 10º, relacionadas às *Áreas de Conhecimento*.

A base nacional comum dos currículos é organizada em *Áreas*, sendo que estas não têm o mesmo significado das *Áreas* das DCN do Ensino Fundamental, pois referem-se a conjunto de conhecimentos (ou disciplinas) que têm relação entre si. São elas: *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*; *Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*; e *Ciências Humanas e suas tecnologias*.

A ênfase na relação entre Ciência e Tecnologia expressa a preocupação em não se desligarem os conteúdos da prática da vida, de suas aplicações e usos

sociais, assim como visa a relação teoria e prática e a explicitação de que todos os conhecimentos, linguagens e tecnologias são construções humanas, como se pode perceber claramente no exame das competências.

Os dois eixos metodológicos básicos são a *interdisciplinaridade* e a *contextualização* dos conhecimentos. A primeira, sob variadas formas, partindo do princípio de que todo saber mantém um diálogo permanente com outros saberes; e que as disciplinas escolares são recortes do conhecimento e nenhuma delas, de forma isolada, dá conta da realidade dos fatos físicos e sociais. (Artigo 8º). A segunda, levando à relação entre teoria e prática que já abordamos acima, ou seja, a aplicação do conhecimento à realidade, às situações da vida cotidiana a fim de adquirir significado. (Artigo 9º).

4. CONCLUINDO

É importante considerar que as DCN e os PCN têm por finalidade última a implantação de um novo paradigma de educação, expresso no projeto pedagógico e/ou proposta curricular da escola.

A finalidade de uma *proposta curricular* não se encerra em si mesma, nem se limita a um ritual burocrático, mas sua validade é dada na medida em que puder servir aos propósitos que se exigem de uma educação sistematizada, em uma sociedade democrática, em um momento histórico determinado. E também na medida em que puder se inserir no contexto cultural e social em que vivem os alunos, aí incluídos seus interesses e aprendizagens anteriores.

A questão da aprendizagem significativa é fundamental no currículo em ação, pois ela só ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não arbitrária com aquilo que o aluno já sabe ou deseja saber. Só assim se dá uma incorporação efetiva do que se está aprendendo às estruturas cognitivas e sócio afetivas já possuídas. Isso é aprendizagem cumulativa e não meramente memorizadora (ou adestradora), que se desfaz.

De alguma maneira, a instituição escolar sem um projeto pedagógico, sem uma proposta curricular “orgânica”, interdisciplinar, em seu sentido matricial, oferece aos alunos as peças de um quebra-cabeças, que são as diversas disciplinas e seus blocos de conteúdos, mas não se compromete a auxiliar, e nem mesmo a constatar se os alunos conseguem montá-lo, reconstituí-lo em peça única. É mais ou menos como os retalhos de uma colcha, que não se costura nunca, ou como os dedos sem a palma da mão, embora cada um possa ter suas utilidades específicas.

Um currículo interdisciplinar, em seu sentido matricial, e contextualizado, como está sendo sinalizado pelas DCN e pelos PCN, é exatamente como nossa mão, que só existe e funciona porque tem dedos, mas estes não teriam sentido e função sem sua ligação com a palma.

Assim como não tem sentido o texto sem contexto, as peças do quebra-cabeças sem a figura a ser reconstruída, os dedos sem a mão, as disciplinas têm de encontrar seu significado, seu sentido, sua inserção no todo curricular, que não é uma mera justaposição de fragmentos de conhecimento, mas um todo articulado de relações, de saberes, de olhares, de expressões, de significações e de representações.

BILINGÜISMO: MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA E LIBRAS

Lorena Kozlowski*

Podemos definir como bilíngües todas as pessoas que têm habilidades completas em duas ou mais línguas; isto inclui pessoas que têm habilidades para fala em uma língua e escrita em outra, pessoas que falam duas línguas em variados graus de proficiência, mas que não podem ler e escrever estas línguas (Grosjean, 1992).

Para alguns autores, o termo “Bilingüismo” se aplica ao meio comunicativo e educativo organizado à intenção das crianças com problemas de audição, mas não pode ser utilizado para qualificar as competências lingüísticas que se desenvolvem neste indivíduo (Lepot-Froment, 1996).

Loncke (1991, citado por Lepot-Froment, 1996) trata das diferenças que existem entre o bilingüismo da criança surda e da criança ouvinte; em efeito, a criança surda possui um acesso sensorial completo às duas línguas eventualmente propostas; não é este o caso das crianças com problemas de audição, já que o acesso a uma das línguas (a língua oral) é comprometida.

Muitas vezes a criança surda adquire a língua oral em função da sociedade em que vive e isso pode ocorrer de diversas maneiras (educação oral, bimodalidade, etc.) e muitos só adquirem uma forma imperfeita desta língua, mas podem ser considerados bilíngües mesmo não possuindo o domínio das duas línguas que praticam. Por razões pedagógicas e culturais se justifica que, dentro de contextos educativos para crianças surdas, seja reconhecida esta situação bilíngüe (Davies, 1991; Grosjean, 1992; citados por Lepot-Froment, 1996).

Cuxac (1994, citado por Lepot-Froment, 1996) relata a característica atípica da situação de bilingüismo experienciada pela grande maioria das crianças surdas. Em realidade, 90% são filhos de pais ouvintes e na maioria dos casos encontram a língua de sinais como segunda língua mais freqüentemente do que primeira língua. A língua de sinais também será para a criança, sempre a língua minoritária e é desprovida de um sistema próprio de escrita. Para poder ler e se exprimir pela escrita, os indivíduos surdos devem portanto, inevitavelmente, se apropriar da forma escrita da língua oral dominante. Esta exigência gera uma forma particular de bilingüismo.

A proposta bilíngüe de educação do surdo, surgiu no final da década de 70, tendo como maior representante atualmente, a Suécia.

Esta proposta educacional não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação lingüística em que se encontrar. Esta proposta leva em consideração as características dos próprios surdos, incluindo a opinião dos surdos adultos com relação ao processo educacional da criança surda (Kozlowski, 1998).

As pesquisas recentes no campo da educação do surdo (Drasgow, 1993) mostram a tendência para a educação bilíngüe/bicultural da criança surda, na qual a língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda e a língua oral a

* Fonoaudióloga, Especialista em Audiologia, Especialista em Deficiência Auditiva da Criança e em Neuropsicologia da Comunicação – Universidade de Besançon, França; Professora da PUC/PR; Mestre em Fonética – Universidade de Sorbonne, França e Doutora em Ciência da Linguagem – Universidade de Sorbonne, França

segunda língua (modalidade oral e/ou escrita).

Essa estratégia educativa é sugerida pelas seguintes bases:

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

O bilingüismo admite que o surdo vive numa situação bilingüe, ou seja, reconhece o fato de que os indivíduos surdos são locutores naturais de uma língua adaptada às suas experiências do mundo (viso-espaciais) e às suas capacidades de expressão e compreensão: a língua de sinais. Ao mesmo tempo, estes indivíduos fazem parte de uma comunidade majoritária que usa uma língua oral (auditiva-verbal) para se comunicar com o meio e esta língua oral possui seu equivalente escrito: a língua escrita.

Desta forma, através do aprendizado da língua natural, que deve ser também a língua materna, a criança surda terá acesso aos processos que permitirão todo seu desenvolvimento lingüístico e cognitivo. O surdo adulto no momento que estabelece contato com a criança surda, estará transmitindo toda a base lingüística necessária para a aquisição de outras “línguas”. Portanto, a participação ativa de adultos surdos na educação da criança surda é fundamental. Ele terá a função de transmitir a língua da comunidade surda, a língua de sinais.

A linguagem estará desta forma, garantida. A linguagem é aprendida, mas não pode ser ensinada. Portanto, este contato precoce adulto surdo X criança surda, através de uma língua de sinais, é que proporcionará o acesso à linguagem. Desta forma, estará também assegurada a identidade e cultura surda, que serão transmitidas naturalmente à criança surda pelo adulto surdo em questão (Kozlowski, 1995).

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

A existência de uma “cultura surda” também é uma concepção aceita dentro da educação bilingüe.

Este termo designa o conjunto de referências à história dos surdos, enquanto comunidade lingüística, o conjunto de significações simbólicas veiculadas pelo uso de uma língua comum, o conjunto de estratégias sociais e de códigos sociais utilizadas de maneira comum pelos surdos para viverem numa sociedade feita por e para os ouvintes. É portanto, uma cultura de adaptação à diferença e produtora de elo social. A realidade e a legitimidade desta noção de cultura é objeto de grandes críticas, algumas vezes com razão por que muitos aspectos da cultura surda apresentam-se mais como um sistema derivado da cultura dos ouvintes do que como uma cultura realmente originária e autônoma (Virole, 1996).

Uma nova concepção passa a existir, onde a surdez é uma condição natural e não uma deficiência/doença que necessita de “cura”. Dentro desta nova concepção a Cultura Surda ganha seu espaço. Os adultos surdos devem ser os modelos para as crianças surdas, modelos de uso de língua de sinais e com participação ativa em comunidades e na cultura surda. A principal função de uma língua é dar ao

indivíduo a identidade pessoal, social e política.

A experiência bilíngüe de Danielle Bouvet na França (Bouvet, 1989) nos parece um excelente modelo de educação bilíngüe e compatível com a realidade atual da Brasil.

A autora afirma que não podemos criar uma classe bilíngüe sem a presença de uma pessoa surda. Duas modalidades de “fala” coexistem: a “fala visual” e a “fala vocal”. Portanto, uma classe de educação bilíngüe para surdos implica na presença de dois educadores, um surdo e o outro ouvinte, cada um “falando” sua própria língua.

Mais que uma relação de complementariedade entre as duas línguas, existe uma relação de necessidade para as crianças surdas no momento de sua “entrada” na linguagem.

A língua de sinais é a única língua que permite a pessoa surda de ascender à todas as características lingüísticas da “fala” (Bouvet, 1989). A língua de sinais é portanto, indispensável para a total apropriação da linguagem pela criança surda. Este é o princípio de base do bilingüismo.

A língua de sinais permite à criança surda descobrir o que é uma comunicação lingüística no momento onde todas as crianças fazem esta descoberta. Elas podem então, compreender melhor o que ocorre nas trocas verbais estabelecidas pelo modo verbal.

Pode-se de fato, ter a experiência do que é uma língua, graças a uma língua visual na qual o indivíduo não conhece nenhuma limitação.

A aprendizagem da língua de sinais é a base fundamental de apropriação pela criança surda da fala vocal, a qual o acesso não lhe pode ser natural, mas da qual ele pode compreender o uso se ele utiliza-se de uma língua que ele domina totalmente (Bouvet, 1989).

A língua de sinais é a única língua a qual a criança surda pode aprender sem nenhum atraso de desenvolvimento e isto é fundamental para o desenvolvimento da sintaxe, que parece ser o ponto crucial do desenvolvimento da linguagem e possui um período crítico para o seu desenvolvimento (Bouvet, 1989; Penfield & Roberts, 1959).

Como este “relógio biológico” não pode ser garantido pela língua oral no caso da criança surda, somente a língua de sinais vai permitir o acesso à manipulações das estruturas sintáticas e no momento biológico adequado, já que esta língua lhe é totalmente acessível.

Somente a língua de sinais permite que sejam restabelecidas, para a criança surda, as condições naturais de apropriação da linguagem e deve, como já mencionado anteriormente, ser a linguagem materna de todos os indivíduos surdos.

De acordo com Bouvet (1989), é também através da língua de sinais que a criança surda, conhecendo a identidade da natureza dos sinais emitidos e recebidos, pode realizar uma série de identificações por meio de sua fala, e isto é um processamento importante dentro do desenvolvimento da linguagem.

O recurso da língua de sinais não elimina a necessidade de se fornecer a criança surda toda a informação para a comunicação lingüística.

Toda criança surda tem necessidade, como qualquer outra criança, de ser conduzida em suas atividades de elaboração lingüística, mesmo que ela se realize através da língua de sinais. Não é pelo fato de uma criança nascer surda que ela chega ao mundo com uma língua nas mãos: não é suficiente apenas não proibir a comunicação gestual para que a criança surda se aproprie da língua de sinais.

Como a criança ouvinte, a criança surda precisa de condições de aprendizagem muito precisas para se apropriar da "fala", mesmo que esta se produza dentro de um circuito visão-gesto plenamente acessível (Bouvet, 1989).

O objetivo de uma educação bilíngüe da criança surda é dar-lhe uma situação de desenvolvimento da linguagem dentro de um clima de comunicação efetiva.

A língua de sinais permite o restabelecimento desta comunicação efetiva, que é a base para todo o desenvolvimento da linguagem da criança. Em verdade, com a língua de sinais partimos daquilo que é positivo na criança: sua capacidade de "falar" através de um modo visual; é através do reconhecimento desta capacidade que lhe será dada a fala vocal. Porém, esta fala vocal é ausente e não será nosso ponto de partida para nossa ação educativa. Vemos a criança surda dentro daquilo que ela é: um ser lingüístico inteiramente e que pode satisfazer todos os seus desejos de sujeito falante através de um modo visual.

Restauramos assim, uma situação normal de desenvolvimento de linguagem, segundo a qual é comunicando-se e falando que a criança aprende a se comunicar e a falar.

O objetivo é dar à criança surda a possibilidade de obter sucesso em suas trocas verbais, com prazer. Tendo a chance de compreender e de se fazer compreender de uma maneira eficaz através da língua de sinais, a criança surda descobre o que fazemos quando falamos.

Ela torna-se então, apesar das dificuldades que isto representa a ela, capaz de realizar trocas verbais na língua oral, a qual ela não pode perceber nem produzir que de uma maneira deficiente, mas a qual ela compreende o uso. Trata-se claramente da "entrada" em duas línguas que são igualmente valorizadas dentro da educação bilíngüe e da realidade familiar da criança surda (Bouvet, 1989).

Não podemos negar a condição bilíngüe do surdo: comunidade ouvinte e comunidade surda, e para isso devemos dar-lhe a oportunidade de comunicação dentro das modalidades comunicativas utilizadas nessas duas comunidades: a oral e a gestual.

Modelos bilíngües brasileiros, baseados em nossa realidade são extremamente necessários, porém não devemos radicalizar e montar um modelo inacessível à nossa realidade.

Devemos encontrar nosso modelo bilíngüe e com ele mudar a história da educação dos surdos em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOUVET, D. (1989). *La parole de l'enfant*. Le Fil Rouge, Puf. Paris.
- BOREL-MAISONNY, S. (1985). *Langage oral et écrit*, Tome I et II. Delachaux & Niestlé.
- BRITO, L. F. (1993). *Integração Social e Educação de Surdos*. Babel Editora.
- CHRISTERSSON, G. (1995). *Proceedings of the XII World Congress of the WFD*, Áustria, 1995.

- FERNANDES, E. (1990). Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo. Agir.
- DRASGOW, E. (1993). Bilingual/Bicultural deaf education: na overview. Sign Language Studies. (80): 243-266.
- GROSJEAN, F. (1992). A pessoa bilíngüe e bicultural no mundo ouvinte e surdo. IN Sign Language Studies. Listok Press Inc, Winter.
- HANDBERG, T. B. (1995). Proceedings of the XII World Congress of the WFD, Áustria, 1995.
- HEILING, K. (1995). Proceedings of the XII World Congress of the WFD, Áustria, 1995.
- KOZLOWSKI, L. (1995). O modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo. Distúrbios da Comunicação. São Paulo, 7(2):147-156.
- KOZLOWSKI, L. (1998). A proposta bilíngüe de educação do surdo. Revista Espaço. INES.
- LEPOT-FROMENT, C., CLEREBAUT, N. (1996). L'enfant Sourd. DeBoeck Université, Bruxelas.
- MOTTEZ, B. (1976). À propos d'une langue stigmatisée, la langue des signes. Paris, Écoles des Hautes Études em Sciences Sociales, Centre d'Études des Mouvements Sociaux.
- SANCHES, C. (1991). La educacion de los sordos en un modelo bilingue. Iakonia. Venezuela.
- SACKS, O.(1990). Vendo Vozes. Imago.
- SVARTHOLM, K. (1995). Proceedings of the XII World Congress of the WFD, Áustria, 1995.
- VIROLE, B. (1996). Psychologie de la Surdit . DeBoeck Université. Bruxelas.

ASPECTOS GERAIS DA SURDOCEQUEIRA

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO
MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL

*Dalvanise de Farias Duarte**

1. DEFINIÇÃO:

É uma deficiência única que apresenta a perda da audição e visão de tal forma que a combinação das duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos de distância (visão e audição). Cria necessidades especiais de comunicação causando em alguns casos extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, sociais, lazer, em acessar informações e compreender o mundo que o cerca, pois a surdocegueira com seus problemas de comunicação e mobilidade pode criar uma situação de isolamento.

2. CARACTERIZAÇÃO:

A Como pode ocorrer:

SURDOCEGUEIRA TOTAL
SURDEZ PROFUNDA COM RESIDUO VISUAL
SURDEZ MODERADA OU LEVE COM CEGUEIRA
SURDEZ MODERADA COM RESIDUO VISUAL
PERDAS LEVES, TANTO AUDITIVA QUANTO VISUAL.

B Etiologias principais:

Pré-Natais:

Rubéola
Citomegalovirus
Aids
Herpes
Toxoplasmose
Sífilis congênita

Peri-Natais:

Prematuridade
Falta de Oxigênio
Medicação ototóxica
Icterícia

Pós-Natais:

Meningite
Medicação ototóxica
Otite média crônica
Sarampo
Caxumba
Diabetes
Asfixia

Síndromes:

Down
Usher
Trisomia 13
Goldenhar

Anomalias Congênitas múltiplas:

Associação Charge
Abuso de drogas da mãe
Síndrome do alcoolismo fetal
Hidrocefalia
Microcefalia

Outros:

Acidente
Encefalite
A.V.C.

C Classificações:

Surdocegos pré-lingüísticos: São aqueles que adquiriram a surdocegueira antes da aquisição de uma linguagem (oral ou gestual); podem vir a isolar-se do meio ambiente e também fugir da interação pessoal, surgindo com isso graves problemas de desenvolvimento global, comprometendo principalmente a comunicação.

* Pedagoga com Especialização para Ensino de D.A.

Sócia-fundadora e Coordenadora Pedagógica da Associação Educacional para Múltipla Deficiência

Surdocego pós-lingüístico: É o indivíduo que adquiriu deficiências visuais e/ou auditivas após a aquisição da Linguagem(oral ou gestual).

Estas combinações trazem dificuldades de: comunicação, locomoção, educação, nas atividades de vida diária e na integração social (família e comunidade). Quando ocorre a Surdocegueira pós-lingüística o mais importante inicialmente é a escolha de uma nova forma de Comunicação!

3. COMUNICAÇÃO:

A visão e a audição têm um papel determinante para o processo do desenvolvimento da comunicação.

É a visão que proporciona à criança a apreensão do concreto, que lhe permite ter acesso ao mundo à sua volta e que lhe desperta, progressivamente, a curiosidade que a faz movimentar-se e começar a explorar o ambiente.

A audição permite a manutenção do contato do campo visual. Permite também o desenvolvimento da codificação, da capacidade de falar das coisas, mesmo na ausência delas. Esta capacidade, associada à experiência, possibilita o desenvolvimento do pensamento simbólico, desenvolve a seqüencialização e a noção de tempo.

A associação destas duas capacidades perceptivas proporciona à criança além do desenvolvimento da antecipação de acontecimentos, a previsão de perigos potenciais.

As crianças surdocegas têm dificuldade em comunicar-se. O mundo para elas apresenta-se como caótico, desorganizado, e potencialmente perigoso, tornando-as incapazes de se aventurarem para sua descoberta (Fox-1985)

Para que a comunicação com crianças surdocegas possa vir a ser bem sucedida, temos que ter consideração em quatro aspectos distintos:

- **Contexto:** (Local, pessoas envolvidas, tópico do que se vai falar....)
- **Conteúdo:** (O que se vai dizer, o que se vai selecionar como importante para referir num determinado contexto...)
- **Forma:** (De que modo se vai transmitir essa informação: objetos, gestos, imagens, língua de sinais e etc...)
- **Parceiros:** (Quem são os interlocutores capazes de interagir com a criança, como aumentar o número desses interlocutores...)

Principais formas de **Comunicação** com o **Surdocego**:

- **Tadoma:** Colocar a mão sobre os lábios, face e pescoço para sentir a vibração da voz.
- **Libras:** Língua de sinais dos surdos adaptada ao surdocego.
- **Alfabeto manual:** Fazer o alfabeto manual do surdo na palma da mão do surdocego.
- **Desenho:** Relatando fatos ou figuras.
- **Braille:** 6 pontos em relevo que combinados formam as letras e números.
- **Alfabeto Moon:** Desenhos em relevo.
- **Sistema pictográfico:** Símbolos, figuras que significam ações, objetos.
- **Letras de forma:** Desenhar na palma ou nas costas da mão as letras do alfabeto.

- **Objetos de referência:** O objeto que significa a ação. Ex: copo = para beber água.
- **Pistas:** Objetos ou símbolos colados em cartões ou em outro material.
- **Caderno de Comunicação:** Desenhos que indicam a atividade.
- **Tábua de Comunicação:** Letras em relevo ou pontos de braille em relevo em uma placa.
- **Objetos:** que indicam pessoas, locais e outros colados em uma placa.
- **Guia intérprete:** Para surdocegos adultos (adquiridos).

Nos programas educacionais dos surdocegos pré-lingüísticos, nos baseamos nas fases de comunicação propostas por Van Dijk:

- Nutrição
- Ressonância
- Co-ativo
- Imitação.

ETAPAS DA COMUNICAÇÃO PRÉ-LINGÜÍSTICA

1. NUTRIÇÃO:

Nessa etapa, o adulto se aproxima da criança, procurando obter a sua confiança. É um período delicado de observação e tentativas de aproximação. A criança terá que sentir o adulto acolhedor e sentir segurança nessa relação. Tudo isso irá propiciar a formação de vínculo afetivo, considerado por Condon (1979), o pré-requisito mais importante para a comunicação e linguagem.

Inicialmente não é bom que muitas pessoas atendam à criança. É importante estabelecer uma rotina de trabalho e dosar muito bem os estímulos: que não sejam poucos e nem excessivos. Nada se exige, nada se espera: é um período de doação, por isso o nome de Nutrição.

A postura símbolo dessa fase é o “colo”.

2. RESSONÂNCIA:

Essa fase tem como símbolo “envolver”.

Adulto e criança atuam “ressoando” como se fossem um só indivíduo.

As atividades de ressonância têm o objetivo de estimular a criança a interagir, compreender como suas ações podem interferir no meio, aumentar suas reações positivas com as pessoas e assim iniciar o distanciamento de “eu” e do meio.

Esse nível retrata a interação de um adulto com seu bebê.

Toda atenção e participação da criança vai depender da sensibilidade do adulto em perceber o interesse e as reações da criança, avaliando cada movimento, cada expressão e dando significados a ela. EX: O adulto envolve a criança e se balança com ela, ao perceber que a criança gosta, cessa o movimento e espera uma reação.

Qualquer expressão, movimento da criança ou vocalização será considerado um pedido, e o adulto repete o balanceio. Trava-se assim uma “conversação” através da ação.

Alguns itens a serem observados nesta etapa:

- ❶ Já que para essa criança somente faz sentido o que afeta diretamente seu corpo, toda ação deve envolver contato físico.
- ❷ Procurar movimentos familiares à criança, que já pertençam ao seu repertório.

- ③ Não invadir, não entrar ameaçadoramente no mundo da criança.
- ④ Ser sensível à resistência da criança em sua dificuldade de aproximação e também no momento que ela sinaliza o término da ação.
- ⑤ Considerar como intenção comunicativa qualquer expressão corporal, facial ou vocalizações.
- ⑥ Não contar inicialmente com respostas consistentes.
- ⑦ Somente mais tarde se introduzirão objetos e ações fora do seu corpo.

Quando a criança começa a responder ressoando em movimentos conjuntos, ou melhor ainda, quando começa a pedir uma variação dentro dos movimentos já conhecidos, podemos considerar que inicia a sua participação. Quando a criança antecipa, isto é, demonstra perceber o movimento ou ação seguinte, mesmo que não haja consistência na resposta, o adulto deverá estimular a criança a usar seus movimentos para produzir modificações no meio. Também pode, em seqüência, responder a um gesto natural para cada atividade.

3. CO-ATIVIDADE:

A postura símbolo é o “lado a lado”.

Adulto e criança atuam ainda juntos, mas começa a diferenciação.

Quando as atividades de ressonância vão evoluindo e a criança já apresenta mais consistência nas respostas, participando mais, demonstrando mais compreensão de situação, vamos mudando nossa postura, colocando mais distância física, sem deixar de tocá-la, procurando com essa postura “dar oportunidade” de aumentar a distância entre eu e o meio.

A maior distância entre a criança e o adulto propicia a melhor observação do ambiente e dos movimentos do adulto. Nas atividades coativas pode-se introduzir maior variedade: movimentos e ações, até em seqüências, sempre partindo do repertório da criança para avançar introduzindo outros novos atendimentos e novas atividades. Pode-se explorar mais o próprio ambiente como indicador de modificações nos movimentos e pode-se também introduzir o objeto.

Uma vez que a criança antecipa a ordem de uma seqüência de atividades, torna-se urgente modificá-la para que continue ampliando as oportunidades de comunicação.

4. IMITAÇÃO:

Postura símbolo dessa fase é o “frente a frente”.

Com o desenvolvimento das atividades co-ativas a criança começa a fazer referências, indicar, aumentando o distanciamento entre o eu e o meio e abrindo oportunidade para que o adulto introduza mais dificuldades como por ex.: incentivar a repetição de movimentos como palmas e toques em partes do corpo, iniciando assim a etapa da imitação.

Nessa etapa, o adulto pode colocar-se de frente para a criança na maioria das vezes, incentivá-las a observar os movimentos que devem ser repetidos, introduzir movimentos mais refinados que os anteriores, lançando assim as bases para a imitação dos símbolos gestuais que virão mais adiante.

As atividades de imitação podem ser empregadas em variadas situações como por ex.: A.V.D. (Atividades de Vida Diária), dramatizações, iniciando as atividades acadêmicas.

“Todas as atividades de imitação devem se centralizar na compreensão por parte da criança, da correspondência entre suas ações e as que observa, e sobre a habilidade para repetir as qualidades dinâmicas das ações observadas “(Stillman)”.

A imitação deve surgir da observação e interiorização do que é observado.

Importante notar que essas etapas não são estanques, meclam-se constantemente, e a criança pode retroceder às fases iniciais a cada apresentação de situações novas.

DIREITOS BÁSICOS DE COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SURDOCEGA

- Dêem oportunidade a ela de pedir o que quer e falar com as pessoas a sua volta, de casos ou acontecimentos.
- Dêem oportunidade a ela de dizer quando quer mais de alguma coisa e respeitem o seu pedido.
- Dêem oportunidade a ela de dizer não e respeitem-na.
- Dêem a oportunidade a ela de chamar a sua atenção para interagir com ela: nós somos seus parceiros de comunicação.
- Ela quer se comunicar. Olhem para ela e para o que ela faz. Falem das coisas que estão a sua volta. Ela também quer falar sobre isso.

CURRÍCULO FUNCIONAL PARA O SURDOCEGO

O currículo funcional foi criado para ensinar as atividades básicas e essenciais.

Seu objetivo, de melhorar a qualidade de vida e a participação da pessoa no seu ambiente e na família, oferecendo condições, recursos e materiais prioritários para todos aqueles que tenham dificuldade de aprender e se desenvolver de maneira natural.

O **currículo funcional** propicia:

- Resolver tarefas com significado que serão úteis no futuro.
- A escolha do ambiente adequado para desenvolver cada atividade e para que a criança adquira hábitos.
- Adequar as atividades à capacidade e ao desenvolvimento da criança.

O currículo funcional deve ser feito depois de se observar a criança ou jovem em seu ambiente e de se ter conversado com a família, tornando-se assim, especial e único para cada indivíduo

Deve-se propor atividades que se tenha certeza da capacidade do aluno em executá-los.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

Guiar é uma situação onde o adulto e a criança aprendem a confiar um no outro.

O surdocego precisa conhecer e sentir quem irá guiá-lo, saber para onde vai e o que se passa no caminho.

Ensinar uma criança surdocega total a se locomover confiantemente exige 3 aspectos importantes:

- tempo;
- habilidades;
- atenção.

Para o surdocego adquirido, a mobilidade cobre 3 áreas principais:

- caminhar independentemente;
- guia vidente;
- habilidades para bengala longa.

A mobilidade envolve comunicação – primeiro, devem conhecer os lugares e as pessoas que se encontram lá.

O surdocego precisa ter pontos de referência e ser estimulado a usar o tato e o olfato.

APRENDENDO UMA ROTA

PONTOS A CONSIDERAR:

- ❶ Escolha uma rota apropriada;
- ❷ Comece com rotas que possam ser praticadas diariamente;
- ❸ Faça a rota você mesmo usando uma venda;
- ❹ Incorpore informações prévias dadas durante sessões de familiarização;
- ❺ Diminua os níveis de ansiedade, assegurando que a criança domine as habilidades básicas requeridas antes de aprender uma nova rota;
- ❻ Ensine em estágios – consolidando cada aprendizado;
- ❼ Providencie apoio e encorajamento com estímulos verbal e físicos;
- ❽ Diminua gradualmente estes estímulos assim que a confiança aumente;
- ❾ Sempre comece do mesmo ponto;
- ❿ Torne isto uma experiência significativa e agradável;
- ⓫ Quando identificar e selecionar um ponto de referência lembre que ele pode não ter a mesma relevância para a criança;
- ⓬ O retorno da caminhada deve ser considerado uma nova rota.

COMPORTAMENTO DO SURDOCEGO

O comportamento de alguns surdocegos traz preocupação para os pais e profissionais, habitualmente inclui atos de auto-agressão e de auto-estimulação que parecem colocar essa pessoa num estado à parte, e comportamentos de passividade extrema ou de frustração e agressão.

1. PASSIVIDADE EXTREMA:

As pessoas surdocegas podem escolher passar longos períodos de tempo sem fazer nada, como por exemplo, ficarem sentadas no mesmo local. Associada a esta passividade as pessoas surdocegas podem também manifestar comportamentos de auto-estimulação, balançar-se ou entreter-se a mexer com os dedos em partes do próprio corpo, ou na roupa.

2. AGRESSÃO/FRUSTAÇÃO:

Há comportamentos agressivos que são exemplos de uma clara tentativa de comunicação, ainda que inadequada.

A incerteza sobre o que vai acontecer em cada momento seguinte pode estar na origem de alguns comportamentos inadequados.

3. APERTAR OS OLHOS:

Este é um comportamento que causa ansiedade às pessoas que o observam, pois pode-se tornar aflitivo ou, por outro lado, vir a ser suficientemente obsessivo e não

deixar que o surdocego se integre em outras atividades, ou então contribuir para lesionar o olho ainda mais.

É por volta dos doze meses, e a partir dessa idade que a criança cega ou com baixa-visão começa a ter a tendência de apertar os olhos, se não se evitar que ela faça isso, este comportamento pode tornar-se persistente e problemático.

Uma outra explicação mais provável é de que apertando os olhos consegue estimular o nervo óptico e provocar clarões de luz e cor, obviamente mais do que uma poderosa recompensa no mundo de escuridão.

4. AGITAÇÃO DOS DEDOS E FIXAÇÃO DO OLHAR NOS FOCOS DE LUZ:

Alguns estudos sugerem que a fixação do olhar nos focos de luz aumenta sempre que uma pessoa surdocega está insegura sobre o que fazer numa situação ou no caso de uma determinada tarefa se apresentar difícil.

Alguns surdocegos insistem em usar os óculos num ângulo bastante estranho, tal atitude é uma resposta adaptativa que ele toma a fim de conseguir ver determina dos objetos, outros surdocegos podem adaptar posições de cabeça inadequadas quando precisam ver pessoas ou objetos.

5. PROBLEMAS COM USO DE ROUPAS:

Alguns surdocegos têm relutância em vestir determinadas peças de roupas, sapatos especialmente, andar com sapatos calçados tende a esconder toda espécie de pistas que podem indicar alterações de textura quando, por exemplo, se passa de cima de um tapete para outro, vibrações que ocorrem a nível do solo, e etc.

PARCERIA COM A FAMÍLIA

Na educação do surdocego, a família deve ser **PARCEIRA**: para tal, devemos considerá-la como um sistema bastante complexo com suas individualidades: cultura, crenças, nível sócio-econômico, etc..

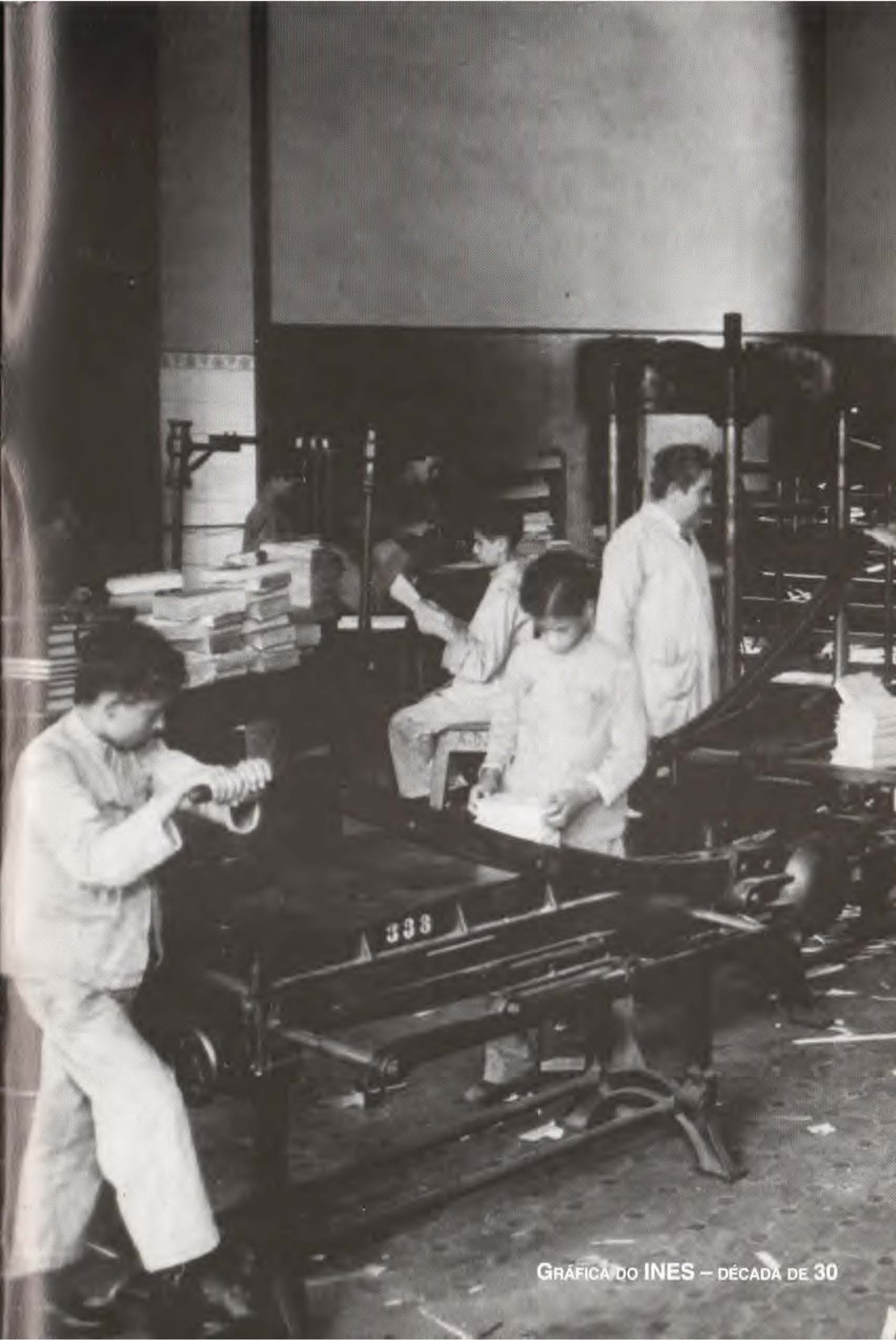
Para que as parcerias atinjam os seus objetivos não basta só orientações e acompanhamento.

É necessário firmar laços de confiança, amizade, vínculo, troca de experiências, procurando dividir suas dificuldades e conquistas.

Devido à complexidade da surdocegueira é necessária a parceria da escola com a família para qualificar a vida do surdocego (comunicação, independência nas atividades de vida diária e integração social).

É importante que a família seja estimulada a participar de cursos, simpósios, seminários, que acontecem nesta educação e também, que atuem junto com a escola em campanhas de prevenção, divulgação, implantação de serviços e trabalhem a formação de Associações de Pais, nesta área.

ELABORADO POR:
Shirley Rodrigues Maia,
Regina Maria de Jesus e
Dalvanise de Farias Duarte.



GRÁFICA DO INES — DÉCADA DE 30

**GOVERNO
FEDERAL**

MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

