

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA –
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

8,5

A INTEGRAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA

MARTA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

CÁCERES/2008

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA –
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

A INTEGRAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA

MARTA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

*“Monografia apresentada como exigência
parcial para a obtenção do título de
Especialização em Psicopedagogia”.*

CÁCERES/2007

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA –
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR

RESUMO

Após várias leituras e debates sobre a necessidade de integração do deficiente auditivo na escola, resolvi a priori fazer este projeto de pesquisa bibliográfica. Através do qual, pretendo demonstrar através de relato de experiências vividas pelas famílias de crianças com deficiência auditiva como ocorre o processo de integração da mesma na escola.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	05
Fundamentação Teórica.....	07
Caracterização dos Tipos de Deficiência Auditiva.....	09
O Processo Histórico e Conceitos de Integração do Deficiente Auditivo no Ensino Regular .	13
Fragmentos da História de Vida de Uma Jovem Surda – Enfocando a Concepção de Linguagem Bimodal	21
Considerações Finais	24
Referências Bibliográficas.....	25

INTRODUÇÃO

Atualmente, sabemos que as crianças portadoras de deficiência auditiva apresentam grandes dificuldades para chegar ao pensamento formal, ou seja, ao levantamento de hipóteses e à compreensão dos sistemas teóricos.

Considerando as dificuldades encontradas na “Integração do deficiente na escola”, partindo do ponto de vista educacional, em que há inúmeros problemas encontrados no processo de aquisição de linguagem e de conhecimento pelos portadores de deficiência, verificamos que o que há de novo referente ao assunto é a aplicação de novas técnicas e novas estratégias educacionais, os quais têm contribuído para o maior entendimento do referido processo. Com isto o ensino regular tem novas abordagens educacionais.

É relevante ressaltar a importância de mostrar como se dá o processo de integração do deficiente na “escola comum” mesmo que haja necessidade de momentos de atenção diferenciada para integrá-los a um processo dinâmico que possibilite aos mesmos a aceitação mútua, igualdade de oportunidades, condições de assumir deveres e usufruir de diversos direitos, e de ser capaz de integrar grupos sociais com auto suficiência.

Sendo assim, este estudo é de suma importância para entendermos os métodos e processos usados no ensino comum, haja visto que os alunos deficientes necessitam de orientação e recursos especiais para atingirem o rendimento máximo de suas potencialidades.

Após várias leituras e debates sobre a necessidade da integração do deficiente auditivo na escola, resolvi, a priori, fazer esta pesquisa. Através de relatos de experiências já vividas por famílias de crianças com deficiência auditiva, pretendo mostrar como se dá o

processo de integração e inclusão do deficiente auditivo na escola buscando garantir que o aluno com necessidades especiais participe de uma programação normalmente dentro das possibilidades.

Atualmente, sabemos que as crianças portadoras de deficiência auditiva apresentam grandes dificuldades para chegar ao pensamento formal, ou seja, ao levantamento de hipóteses e à compreensão dos sistemas teóricos.

Pois, como a “criança surda” não ouve o que as pessoas falam, ela não pode aprender uma determinada língua, conseqüentemente, não desenvolve a fala ou a linguagem, porque não dispõe de um modo prático para aprender acerca do mundo. Partindo deste princípio, apresentamos este trabalho, que tem como finalidade relatar por meio de pesquisa bibliográfica como se dá a integração do deficiente auditivo na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com CARVALHO (1997), a criança que nasce deficiente enfrenta juntamente com a família muitas dificuldades, isto porque não apenas a deficiência que torna difícil a sua existência, mas as atitudes das pessoas e da sociedade diante de sua condição. Sabemos que é muito difícil ser diferente numa sociedade altamente padronizada, que até reconhece as diferenças entre as pessoas, mas tem para todas elas uma expectativa de desempenho que não admite limitações, torna quase impossível um ser humano ter sucesso numa sociedade que adota formas de classificação para distinguir e separar as pessoas, categorizando-as entre duas posições opostas – fortes e fracos, competentes e incompetentes, rápidos e lentos ou capazes e incapazes. Fundamentadas nessas classificações a sociedade exclui as pessoas e restringe as suas oportunidades de vida.

Segundo CARVALHO (1997), a história da humanidade comprova como os caminhos das pessoas com deficiência têm sido permeados de obstáculos, riscos e limitações, como tem sido difícil a sua sobrevivência social. Desde as mais remotas épocas, sabe-se que as pessoas já são deficientes ou tornam-se portadoras de deficiência: cegas, surdas, com limitações intelectuais ou físicas, etc.

Sabemos que a forma de conhecer a deficiência e lidar com seus portadores tem variado ao longo dos séculos, bem como o seu atendimento, mas infelizmente os preconceitos ainda existem em diferentes graus, os mitos são perpetuados, as contradições conceituais prevalecem, assim como as atitudes ambivalentes, as resistências, a inaceitação e as diversas formas de discriminação.

Ainda de acordo com CARVALHO (1997), as posturas discriminativas fortaleceram-se no tempo culturalmente. Haja vista que na antiguidade e no período conhecido com Idade Média, os portadores de deficiência eram vistos de forma antagônica.

“Sacrificados como um mal a ser evitado; privilegiados, como detentores de poderes: perseguidos e evitados, como possuídos pelo demônio ou por representantes do mal; protegidos e isolados, como insanos, ou indefesos.

Lamentados, como portadores de pecados cometidos contra Deus”.(CARVALHO,1997, p. 11

Deste modo a autora nos mostra as formas como era concebida e explicada a existência dos portadores de deficiência, retrata como as diversas culturas, ao longo dos séculos, tem dificuldades de compreender as pessoas e lidar com elas.

E ressalta ainda que com o passar do tempo, algumas perspectivas humanísticas foram acrescentadas na história. É o que ocorreu na fase do renascimento, que sucedeu na Idade Média, que passa a ver o portador de deficiência de um modo mais natural, embora não mais aceitável. Isto devido ao fato de que a concepção de deficiência e de seus portadores continuou marcada por preconceitos, desvalorização e incapacidade.

Já na concepção atual, tomando a história como referencia CARVALHO (op. Cit.:), relata que houve certa evolução na forma de conceber a deficiência e de considerar seus portadores... Entretanto, estamos vivenciando ainda, uma fase assistencialista. Ou seja, o deficiente é visto como aquela pessoa que precisa de ajuda e há os que dedicam a esse atendimento, conferindo-lhe um caráter muitas vezes caritativo. Tal atitude tende-se a rotular e limitar o potencial do deficiente fazendo com que esteja sempre presente de maneira enfática para o seu portador e para os que o cercam. Mas, entre acertos e desacertos, CARVALHO (1997), relata que aos poucos, estamos evoluindo. A deficiência vem perdendo sua natureza maquiueista, seu caráter de bem ou de mal, de luz ou de trevas. Isto prova que ultimamente os mitos começam a serem derrubados. A deficiência passa a ser vista como uma condição humana. Atualmente os discursos ideológicos e políticos, as novas legislações, todos apontam para uma crescente evolução do conceito de deficiência e das reais condições de seus portadores como pessoas de direitos, com necessidade de inserção e de integração social.

CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

De acordo com GIUSEPPE (1997), denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, que cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda. Muitas pessoas desenvolvem problemas ao longo da vida, por causa de acidentes ou de doenças. Existem dois tipos principais de problemas auditivos. O primeiro afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas “condutivas” (também denominadas de transmissão”). Outro tipo envolve o ouvido interno ou nervo auditivo. Denominado de surdez neurossensorial.

GIUSEPPE (op.: Cit), diz que:

“ a deficiência auditiva pode ser classificada como deficiência de transmissão quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio (nesse caso, o prognóstico costuma ser excelente mista, quando o problema se localiza no ouvido médio e interno, e sensorioneural (neurossensorial), quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo. Infelizmente, esse tipo de surdez em geral é irreversível. A surdez condutiva faz perder o volume sonoro: é como tentar entender alguém que fala muito baixo ou está muito longe. A surdez neurossensorial corta o volume sonoro e também distorce os sons. Essa interpretação descoordenada de sons é um sistema típico de doenças do ouvido interno”. (p. 22)

O autor citado a pouco, afirma que a deficiência auditiva pode ser classificada (congenita ou adquirida). As principais causas da deficiência congênita são hereditariedade, viroses maternas, rubéolas, sarampo, doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovirus), ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez. E

adquirida quando existe uma predisposição genética (otosclerose) quando ocorre meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impacientes, explosão e viroses.

Quanto à surdez neurossensorial, Giuseppe relata que este tipo de surdez pode se manifestar em qualquer idade, desde o pré-natal até a idade avançada. A cóclea é um órgão muito sensível e vulnerável aos fatores genéticos, as doenças infantis, aos sons muito alto e a alguns medicamentos. Muitos idosos também sofrem de surdez neurossensorial. Um outro fator que às vezes pode causar este tipo de surdez é o parto difícil ou prematuro, sobretudo quando o bebê não recebe oxigênio suficiente. Ao nascer, a criança está sujeita à icterícia, prejudicial ao nervo auditivo, podendo levar à perda de audição, esta doença é mais comum em bebês prematuros.

GIUSEPPE (1997), afirma que a surdez consiste na perda: maior ou menor da percepção normal dos sons, verifica-se a existência auditiva, de acordo com os diferentes graus da perda da audição, assim como a idade em que ocorreu, vão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que o aluno irá receber. Quanto ao aspecto que interfere na aquisição da linguagem e da fala (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido.

Do ponto de vista educacional e com base na classificação do Bureau Internacional d'Audiophonologie – BIAP, e na Portaria Internacional Nº 186 de 10/03/78 considera parcialmente surdo o aluno que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado como desatento, solicitando, freqüentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e escrita. É considerado parcialmente surdo o aluno que apresenta perda auditiva entre 40 e 60 decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja conveniente percebida. É freqüentes o atraso de linguagem e as alterações articulatorias, havendo em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse aluno tem maior dificuldade em compreender certos termos de relações ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

De acordo com GIUSEPPE (op. Cit.), portador de surdez severa é aluno que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Esse tipo de perda vai permitir que o surdo identifique alguns ruídos familiares sendo capaz de perceber apenas a voz forte,

podendo o mesmo atingir quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área educacional, a criança poderá chegar a adquirir linguagem. A Compreensão verbal vai perder, em grande parte, de aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações. Já o aluno portador de surdez profunda apresenta perda auditivo superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tão grande, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso a estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim também, não adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não tendo “feedback” auditivo, não possui modelo dirigir suas emissões.

Quanto a construção da linguagem oral no indivíduo com surdez profunda GIUSEPPE (1997), diz que é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições como: tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e aprender a expressar-se, o autor ressalta ainda que as crianças surdas têm direito a participar da vida familiar, de uma escola comum e da comunidade, mesmo que em cada um desses momentos mereçam uma atenção diferenciada devido às suas necessidades especiais. A integração, dentre outros fatores, de uma comunidade que esteja preparada para conviver, e aceitar aqueles que são deficientes, integrando-os a um processo dinâmico que possibilite o surdo interagir, conviver e comunicar-se com outras pessoas.

O PROCESSO HISTÓRICO E CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO ENSINO REGULAR

Na busca de dados que mostram os procedimentos em relação a instrução de pessoas surdas percebemos que de acordo com GÓES (1996), apenas a partir do século XVI, é que começam a ser relatados casos de pessoas que se propunham a educar e desenvolver a fala de surdos na nobreza, visando dar condição necessária para preservar seu lugar social ou de seus direitos de herança. Até o século XVI só era possível encontrar documentos ocasionais que abordavam a possibilidade de o surdo aprender a falar, ler e escrever. Ainda de acordo com a autora somente no século XVII, surge a primeira escola pública para surdos, fundada em Paris, pelo Abade de L'Epeé. Então nessa época inicia os debates sobre a educação do surdo.

Enquanto o trabalho educacional do Abade de L'Epeé, na França, era baseado no uso de sinais, de um modo que incorporava elementos da língua falada, gerando os “sinais metódicos”, GÓES (op. Cit.), afirma que na Alemanha outro tipo de iniciativa se desenvolvia com a proposta de uma educação exclusivamente oralista, defendida por Heinicke. Essas alternativas educacionais se tornaram alvo de disputas. O uso de sinais ainda continuava aceito no atendimento educacional, assim como a participação de professores surdos; mas a divulgação e o crescimento do oralismo que ganhou muitas adesões veio a alterar esse cenário.

GÓES (op. Cit.), ressalta que o primeiro congresso internacional sobre a educação de surdos foi realizada em 1878, em Paris, dois anos após o mesmo evento é repetido em Milão, onde se impôs a visão oralista, com as teses de que só a fala permite

integração do surdo à vida social e de que os sinais prejudicam o desenvolvimento, da linguagem, bem como a precisão de idéias. Tais metas de integração e desenvolvimento não foram atingidas, os debates continuaram nesse século gerando a busca de caminhos alternativos.

A autora citada a pouco, afirma que por um longo período no atendimento educacional de surdos predominou a orientação oralista. Mas o oralismo. Nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado pelo fracasso em oferecer condições efetivas para educação e o desenvolvimento das pessoas surdas. Uma das críticas apontada é o fato de que, embora pretenda propiciar a aquisição da linguagem oral como forma de integração esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar a desigualdade entre os surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento. Dificulta avanços na esfera lingüísticas e cognitivas por exigir do surdo a incorporação da linguagem por meio de, imposição impedindo formas de comunicação natural gestual – visual, reduz as possibilidades de trocas sociais, somando, assim, obstáculos à integração pretendida. Ainda de acordo com GÓES (1996), devido as indicações dos fracassos educacionais do oralismo surge à proposta de ampliação dos recursos comunicativos, assim a corrente de comunicação total passa a se expandir, defende o uso de múltiplos meios de comunicação, visando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas.

GÓES (1996), relata que no Brasil, CICCONE (1990) define a comunicação total como filosofia de trabalho educacional e argumenta que seria uma visão reducionista tomá-la como mais um método. Nessa filosofia é afastado o enfoque da patologia e do quadro médico, o surdo passa a ser visto como uma pessoa que apresenta a marca de surdez, essa diferença traz repercussões de ordem social e se configura com um fenômeno social. Quanto ao trabalho educacional, os esforços devem ser organizados para o atendimento ajustado às necessidades do indivíduo, associam vários recursos visando a comunicação, porém o uso de sinais não deve ser transformado em mero suporte para atender o português.

MOURA (1993), mostra uma linha semelhante a qual afirma a meta da comunicação total visa oferecer possibilidades para o desenvolvimento nas áreas emocional, social e cognitiva razão pela qual trocas comunicativas se apóiam em itens retirados da língua de sinais utilizada pelo aluno surdo.

De acordo com GÓES (1996), a criação de variados métodos e sistemas de comunicação visavam favorecer a aprendizagem da língua majoritária. De acordo com MARCHESI (1987), a autora citada a pouco aponta a diversidade desses sistemas que podem

consistir das seguintes possibilidades: língua falada sinalizada (codificada em sinais), língua falada sinalizada exata (variante dos sistemas anteriores, em que se busca a reprodução precisa da estrutura da língua), associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação dos sons (por exemplo, a emissão de um fonema complementada com configuração da mão perto do rosto, e combinações diversas de sinais, fala, alfabeto digital, gesto, pantomima etc).

Dentre essas possibilidades, GÓES (1996), afirma que teve destaque a abordagem bimodal, a qual propõe o ensino da linguagem majoritária em duas modalidades, falada e sinalizada, não esquecendo que esta proposta implica uma só língua, que é anunciada também através do meio visual – gestual, como forma de favorecer sua aprendizagem.

Para GÓES (1996, p. 17):

“os debates em torno da comunicação total e do bimodalismo começaram a surgir desde que estes foram propostas, e as oposições intensificaram-se, ou porque os esforços para concretizar as diretrizes resultaram numa multiplicidade de soluções, com ousos de sistemas que não são línguas ou porque acabaram orientando-se, implícita ou explicitamente, apenas aprendizagem da língua majoritária”.

Apesar de alguns defensores da corrente da comunicação total argumentam que o problema está na implementação e não da idealização da proposta. No entanto, a autora citada anteriormente relata que Ferreira Brito (1995), indica que o propósito de reconhecimento da língua de sinais perdeu-se não só na implementação como também na filosofia.

Tanto no oralismo como na língua de sinais permaneceu a falta de espaço para as mesmas enquanto suporte maior para o desenvolvimento do surdo e enquanto fonte de construção de identidade. Um outro fato abordado em discussões críticas apontam que a práticas bimodais e outros procedimentos de comunicação total servem mais aos pais q professores que os alunos surdos.

Ao longo desses debates, de acordo com GÓES (1996), surge o “bilingüismo”. Essa corrente assume a língua de sinais como sendo a primeira língua da criança surda, que deve ser aprendida o mais cedo possível.

Em relação ao desenvolvimento da proposta de Educação bilíngüe no Brasil a autora relata que não há registro de documentação suficiente para compor um quadro claro.

Quanto a integração social da pessoa surda GUISEPPE (1997), diz que as crianças surdas têm direito a participação da vida familiar, de uma escola comum e da

comunidade, nem que para isto, seja necessário uma atenção diferenciada às suas necessidades especiais. A integração, dentre outros fatores, necessita de uma comunidade que esteja preparada para conviver. E aceitar que são deficientes, integrando-os a um processo dinâmico que possibilite ao surdo interagir, conviver e comunicar-se com outras pessoas. Essa integração pressupõe atitudes de cooperação e reciprocidade e evolui de acordo com as tendências internacionais e nacionais. Sendo assim, o processo de integração se baseia no princípio de “normalização” que significa “oferecer” aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (Política Nacional de Educação Especial/MEC, 1994). Esse processo ocorre nos seguintes contextos relacionais: na família (os pais e demais membros da família incluem sua criança, surda ou não, nas atividades cotidianas do lar desde o seu nascimento); na escola (os pais encontram na comunidade escolar o apoio de que necessitam para continuar o trabalho de integração de sua criança surda).

Nesta fase os colegas devem ser orientados quanto à importância da língua de sinais com o objetivo de uma integração mais afetiva com a criança surda.

GIUSEPPE (op. Cit.: 127), ressalta que a linguagem é o material lingüístico ou o meio que uma pessoa utiliza para comunicar-se. É um conjunto ordenado de palavras ou de sinais que transmite um significado, ainda de acordo com o autor citado a pouco.

No Brasil, a aprendizagem da linguagem acontece através da Língua Portuguesa e da língua de sinais por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Conforme a filosofia e metodologia escolhida, o professor, que atende a criança surda estimulará somente o desenvolvimento da Língua Portuguesa em sua modalidade oral, ou optará pelo desenvolvimento e utilização da Língua Brasileira de Sinais. Qualquer que seja a metodologia aplicada o conteúdo de linguagem será o mesmo, uma vez que o objetivo é proporcionar à criança experiências significativas que favoreçam a concepção e recepção lingüística, despertando na criança a necessidade de se expressar, e de comunicar com outra pessoa.

De acordo com GIUSEPPE (op. Cit., p. 299), diante da necessidade de viabilizar um ensino de qualidade para as pessoas surdas, é importante trazer para discussão uma visão mais crítica sobre as principais correntes metodológicas utilizadas em sala de aula, que enfoque vantagens e desvantagens existentes em cada uma, tendo em vista as particularidades inerentes à surdez. Apesar das diferentes opiniões que dividem e

subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos existem três grandes correntes: o oralismo, a comunicação e o bilingüismo.

De acordo com GIUSEPPE (op. Cit.:8),

“desde o início do ensino formal, os profissionais envolvidos com as pessoas surdas tem centrado seus esforços no estudo e debate sobre procedimentos que privilegiassem ou não a linguagem gestual. Essa preocupação está sempre relacionada a duas considerações: a de que a grande parte dos professores de surdos são ouvintes e de que o meio social e cultural onde os surdos estão inseridos e, também, de ouvintes”.

Baseados nessas considerações e influenciados, segundo HUTZLER (1989), pelo avanço tecnológico e pelas idéias eugenísticas, os participantes do II Congresso de Surdos, realizado em Milão (em 1880), recomendaram o Oralismo como o meio mais adequado de ensino dos surdos. Nessa metodologia de ensino, predominante nos cursos de formação, grande parte dos professores que ensinam em instituições especializadas para surdos, a aprendizagem da fala é ponto central. Para desenvolvê-la, algumas técnicas específicas às orientações orais são utilizadas. Quanto ao trabalho de linguagem, desenvolvido no Oralismo, procura-se “ensinar” linguagem, através de atividades estruturais sistemáticas. Segundo FERNANDES (1990), existe uma relação muito estreita dessa prática com as idéias desenvolvidas pelo “pai da lingüística”, Ferdinand de Saussure, idealizador do estruturalismo lingüístico. Para Saussure, a linguagem convencionada por determinada comunidade lingüística é a Fala, que é secundária e individual, ou seja, é veículo de transmissão da língua, usada através da fonação e da articulação vocal.

GIUSEPPE (1997:305), relata que as experiências mais recentes de práticas educacionais sob a denominação de Comunicação Total são restritas aos recursos do bimodalismo. No Brasil, características dessa filosofia, complementando os recursos utilizados por métodos exclusivamente orais é a utilização dos sinais extraídos do LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), inserindo à estrutura da língua portuguesa, a língua majoritária. Como não existe na língua dos sinais certos componentes da estrutura frasal do português (preposição, conjunção, etc.), são criados sinais para expressá-los. Além disso, utilizam-se marcadores de tempo, número e gênero para descrever a língua portuguesa através de sinais. A isto se chama de Português sinalizado. O que existe em ambos os casos é um ajuste da língua de sinais à estrutura da língua portuguesa.

Para BRITO (1995), com a prática da Comunicação Total, a intenção de reconhecimento das línguas de sinais é eliminada tanto em termos de filosofia, como de

implementação, porque, além de artificializar a comunicação, perde-se de vista as implicações sociais da surdez, reduzindo o uso de sinais ao papel de um recurso de ensino que apóia a fala.

Segundo FERNANDES (1990), o bilingüismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um individuo ser usuário de duas línguas. Educação com bilingüismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilingüismo é cuidar para que, através de acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável; sejam preservados. Isto ocorre através da aquisição de um sistema lingüístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a língua de sinais como primeira língua, na maioria dos casos, educar com bilingüismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

De acordo com MACHADO (1971:9), Educação Especial é o ramo da Pedagogia que estuda e reúne os métodos e processos adequados aos indivíduos que não podem se beneficiar apenas do ensino comum, pois necessitam de orientação e de recursos especiais para atingirem o rendimento máximo de potencialidades. E afirmam que o objetivo geral da Educação Especial é dar assistência às crianças excepcionais, preparando-as para a vida, integrando-as, tanto quanto possível na comunidade, a fim de que se tornem indivíduos úteis e felizes.

FERRARI (1985:29), relata que a grande dificuldade da criança surda é chegar ao pensamento formal, ou seja, ao levantamento de hipótese e à compreensão dos sistemas teóricos, que no campo da ciência, quer no campo da literatura ou da filosofia. Para superar essa dificuldade, o deficiente auditivo precisa contar com a ajuda dos pais de amigos e professores e pessoas que se ocupam profissionalmente da reeducação de surdos na busca de um método para integrá-los totalmente à sociedade.

GIUSEPPE (1997, p. 295), relata que segundo a Política Nacional de Educação Especial, a integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais. A normalização é o princípio que representa a base filosófica - ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem. Normalizar, portanto, oferecer aos educando com necessidades especiais modos e condições de vida da sociedade. No Congresso Internacional realizado em Paris em 1990, os representantes da Comissão de Educação Integrada discutiram diferentes aspectos dos conceitos de normalização. Diversas propostas

foram apresentadas, visando facilitar a inclusão dos educandos no sistema de ensino: preparação de recursos humanos; adaptação de currículos; complementações curriculares, novas tecnologias de ação, pesquisas, divulgação de experiências e preparo da comunidade em diferentes níveis: lar, escola, trabalho, recreação, etc.

A legislação do Brasil (Constituição Federal/88, LDB 9394/96) entre outras prevê a integração do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Essa integração, no entanto, deve ser um processo individual, fazendo-se necessário estabelecer, para cada caso, o momento oportuno para que o educando comece a freqüentar a classe comum com possibilidade de êxito e progresso, mas a integração do aluno surdo em classe comum não acontece como num passe de mágica. É uma conquista que tem que ser feita com muito estudo, trabalho e dedicação de todos as pessoas envolvidas no processo; aluno surdo, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, alunos ouvintes e demais pessoas componentes da escola.

GIUSEPPE (1997), ressalta que no processo de integração de educando com necessidades especiais é comum estabelecer comparação entre a educação dos alunos com diferentes dificuldades sensoriais. No entanto, esses se distinguem tanto no código como na produção lingüística, como é o caso dos cegos e dos surdos. Os cegos, como qualquer falante, manejam a língua portuguesa, usam a fala em uma língua que conhecem desde o nascimento. Para transcrever seus pensamentos, empregam o Braille, um código universal, isto é, uma tradução: “a” corresponde a um “b” corresponde a dois pontos a dois pontos na vertical “L” corresponde a três pontos na vertical etc. A correspondência é perfeita sem ambigüidades.

Ainda de acordo com o autor citado anteriormente para os surdos, a língua portuguesa é um instrumento lingüístico que não se apresenta como recurso para facilitar o intercambio com o mundo, mas como um obstáculo que precisam transpor com grande dificuldades. Por outro lado, a LIBRAS não é o código universal que possibilita tradução, mas uma mensagem que exige a interpretação, isto é, uma correspondência entre as duas línguas.

Segundo GIUSEPPE (1997), para que a aquisição da linguagem aconteça é preciso haver condições internas aos indivíduos (crescimento, audição, maturação neurológica) e condições externas adequadas. A linguagem de um surdo é diferente da de outro surdo, e da de um ouvinte ou cego. Como a grande maioria das pessoas surdas apresentam dificuldades em todos os níveis da Língua Portuguesa (fonológico ou sonoro, semântico ou interpretativo, sintático ou estrutural, pragmático ou funcional), é enorme a

responsabilidade da escola especial em fazê-las superar tais dificuldades para dar-lhes possibilidades lingüísticas que as torne capazes de comunicar: ler e escrever, ou seja, de utilizar a língua de forma funcional e produtiva. Sendo assim compete a escola especial oferecer cursos de português instrumental e funcional, além dos conteúdos da disciplina oferecidos regularmente. A escola especial também tem como função estudar e possibilitar o uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) por todos os elementos da comunidade escolar como instrumento de ensino, apresentando as semelhanças e diferenças entre duas línguas, promover cursos de capacitação de professores e propiciar estudos e pesquisas na área da surdez, linguagem e educação desenvolvendo teorias e técnicas para subsidiar o trabalho de outros profissionais e sensibilizar os familiares e a população em geral para o respeito às potencialidades dos surdos, objetivando a integração plena dos seus alunos. GIUSEPPE (op. cit.), ressalta ainda que o aluno surdo deve freqüentar o sistema de ensino, porque é um cidadão com os mesmos direitos de qualquer outro. E precisa de um modelo orientador da língua portuguesa e de exposição ao modelo lingüístico nacional, pois é no ambiente dos ouvintes que ele viverá sempre. A aprendizagem de uma língua se dá quando alguém tem o contato direto com os falantes dessa língua. Podemos citar como fundamentação para a abordagem que o autor faz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (20/12/1961), que no artigo 88 diz: *“A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”*.

FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DE UMA JOVEM SURDA – ENFOCANDO A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM BIMODAL

Com base nos relatos de GÓES (1996), passarei a descrever fragmentos da história de vida de Marina, uma aluna surda que se mostra fluente no uso da língua brasileira de sinais, segundo o julgamento de outros surdos e intérpretes.

De acordo com a autora citada anteriormente; Marina tem surdez bilateral profunda causada por rubéola, no período pré-natal. Sua família é constituída por ouvintes. Inicialmente, seus pais e seus irmãos comunicavam-se com ela apenas falando. Em torno, dos oito anos de idade, Marina começou a aprender sinais, em contato com outros alunos surdos da escola: tive que enfrentar resistência em casa, conta ela. Aos poucos, o pai foi se mostrando mais disponível para aprender e usar os sinais ao dialogar com ela. Os demais familiares não mostraram a mesma disposição, sendo que alguns asilavam na aceitação de seus gestos ou sinais, e outros mostravam uma grande rejeição, que persiste até hoje. Numa ocasião, quando Marina estava tendo os primeiros contatos com os sinais e com a datilografia, um dos familiares encontrou uma folha do alfabeto manual e rasgou-a, indicando que era proibido ler aquele material.

Quanto às práticas de atendimento inicial pedagógico e clínico, Marina descreve uma experiência que é retrospectivamente configurada como repressiva e traumática. Ao interpretar o interlocutor, que usava somente a fala, ela precisava apoiar-se principalmente na leitura orofacial. Para se comunicar, tinha que manter as mãos para trás, devendo assim recorrer apenas à articulação da fala. Queria envolver as mãos no esforço de dizer, mas isso era considerado um entrave para sua aprendizagem. Recebia treinamentos longos e

cansativos para articular sons (correspondentes a fonemas, sílabas e palavras). Todavia não conseguiu comunicar-se com os colegas ou com as professoras. Sentia-se infeliz e isolada. Começou a se recusar a ir a escola. Chorava e pedia ao pai para que a tirasse de lá. O pai que até hoje acompanha de perto sua atividade escolar, matriculou-a numa classe especial para crianças surdas, numa escola da rede estadual. A professora ensinava utilizando apenas a fala. Porém, era compreensiva com os gestos e sinais dos alunos. Aos poucos, essa mesma professora foi aprendendo sinais (inclusive com adultos da comunidade surda), e passou a trabalhar com a classe de modo diferente. A experiência foi muito importante para Marina, pois, durante esse período, ela pode ampliar sua aprendizagem dos sinais e utilizá-los nas interlocuções em sala de aula.

GÓES (1996), ressalta que Marina possui habilidades em leitura ora facial. Participa regularmente de interações apoiadas em práticas bimodiais, nas quais utiliza a fala de modo pouco reconhecível (quanto à articulação das palavras) e com muitas omissões de correspondências aos sinais. Ocasionalmente, em função das circunstâncias, tenta apenas falar, apoiada em gestos e pantominias. Todavia, fica claro que para ela não foi fácil envolver-se no uso da língua brasileira de sinais; mais do que isso, foi uma fonte de reorganização radical das suas relações com o mundo. Haja visto que para aprender a língua portuguesa (a fala, a escrita) tem sido uma tarefa árdua e longa. E várias perguntas são sugeridas pela história escolar de Marina, iniciada com experiências no ensino oralista e redirecionada por propostas de comunicação total e práticas bimodiais. Pode o trabalho pedagógico propiciar uma transformação de suas concepções sobre as línguas e formas de interlocução que utiliza, sem elaborá-las, explicitamente, para ela e com ela? Pode o investimento de suas experiências escolares continuar sendo posto no ensino da língua majoritárias, sem configurar espaços para a língua de sinais, e sem considerar ambas como instância de interlocução e objeto de conhecimento? Pode o ensino que lhe é oferecido centrar-se nas esferas acadêmicas tradicionais, sem tematizar e problematizar questões concernentes a sua condição de pessoa bilíngüe e seus intercâmbios com grupos de surdos e ouvintes?

A autora citada a pouco salienta ainda que análises e discussões indicam ser necessário, sem nossa realidade, conceder espaço efetivo também à língua brasileira de sinais no atendimento educacional ao surdo (proposta que tem sido defendida, por outros autores como Ferreira Brito, 1995). Embora se faça necessário reconhecer que ficam muitas indagações quanto às formas de implementar iniciativas nessa direção, é preciso encorajar a

expansão de projetos que entre outras possibilidades, visem a capacitar melhor os professores ouvintes e formar professores surdos, incentivem a experimentação de trabalho pedagógico orientado também para uso da língua brasileira de sinais e ampliem, na esfera da pesquisa, o conhecimento sobre essa língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta que este trabalho é apenas o início de uma caminhada a ser percorrida através de leituras e pesquisas bibliográficas, posso afirmar que de acordo com muitos estudiosos, nos dias atuais, continua sendo necessário ponderar sobre as diferentes propostas que envolvem soluções como o ensino especializado realizado dentro da escola regular, ou ensino regular complementado por atendimento especial, haja vista que existem argumentos favoráveis e contraditórios à integração entendida como atendimentos a criança deficiente no ensino regular. Isto porque no sistema regular ainda encontra-se acentuados os problemas de despreparo das escolas frente a tal clientela. A iniciativa de inserir o aluno deficiente nas classes de ensino regular é justificada por vezes, em termos de visão de integração, enquanto oferta de oportunidades educacionais uniformes. No entanto para que isto aconteça, é necessário levar em conta que integrar não é só colocar a criança na sala de ensino regular, sem levar em conta um mínimo de condições adequadas (espaço físico, recursos especiais, orientação, etc.), muitas vezes insuficientes até mesmo para as crianças ditas “normais”.

Entretanto, faz-se necessário utilizar um processo Educacional Pedagógico que estuda e reúne métodos e processos adequados, objetivando a integração plena do deficiente; possibilitando ao mesmo, atingir o rendimento máximo de suas potencialidades, a fim de que se tornem indivíduos úteis e felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, L. F. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Departamento de Lingüística e Filosofia. UFRJ, 1995.

CARVALHO, Natália Soares. *Educação especial deficiente mental*. Brasília: SEESP, 1997.

CICCONE, M.M.C. *Comunicação total: uma filosofia educacional*. In. M.M.C. Ciccone (org.) *Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERRARI, Alicia. *História de uma criança surda*. São Paulo: Cortez, 1985.

GIUSEPPE, Rinaldi, et. al.. *Educação especial. A educação dos surdos*. Brasília MEC/SEESP, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

HUTZLER, C. *Quem tem boca vai a Roma. E quem não tem?* (alternativas na educação do surdo). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasileira, set/dez: 1989.

MACHADO, M. Terezinha de Carvalho e ALMEIDA, M. Concetta de Oliveira. *Ensinando crianças excepcionais*. Rio de Janeiro: Editora S. A., 1971.

MARCHESI, A. EL. *Desarrollo cognitivo y lingüístico de los mimos sordos*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

MOURA, M. C. *A língua de sinais na educação da criança*. São Paulo: Tec Art., 1993.