

Tema: Deficiência Auditiva

Título: *Deficiente Auditivo, uma história de vida.*

Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO

Centro de Ciências Humanas - CCH

Escola de Educação

Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Departamento de Didática

Disciplina: Monografia II

Período: 8º

Reitor: Sergio Luiz Magarão

Vice-Reitor: Hans Jurgen Fernando Dohmann

Decano: Affonso Celso Mendonça de Paula

Diretora: Janete de Oliveira Elios

Profª responsável pela disciplina: Gilda Mª Grumbach Mendonça

Profª orientadora: Liana R. Teresa de Ocampo

Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO
Centro de Ciências Humanas - CCH
Escola de Educação

Deficiência Auditiva, uma história de vida

por

Maria Cristina Queiroz Maia

Monografia apresentada
em cumprimento ao re-
quisito parcial para con-
clusão do curso de li-
cenciatura plena em
Pedagogia.

Prof^a orientadora: Liana R. Teresa de Ocampo

Junho, 1996.

MAIA, Maria Cristina Queiroz. Deficiente Auditivo. uma história de vida.
Rio de Janeiro: UNI - RIO, 1996. 55 p.

A alma dos diferentes é feita de luz além. Sua estrela tem moradas
deslumbrantes que eles guardam para os poucos capazes de os sen-
tir e entender. Nessas moradas estão tesouros da ternura humana.
De que só os diferentes são capazes. Não mexa com o amor de
um diferente. A menos que você seja suficientemente forte para
suportá-lo depois.

Artur da Távola

Este trabalho é dedicado a Deus e a minha mãe que, sendo portadora de deficiência auditiva, me deu sua história de vida para torná-la exemplo concreto dos resultados da integração no ensino regular.

Agradeço a valiosa e dedicada colaboração nas pesquisas de Liana R. Teresa de Ocampo, Marcus Vinícius Freitas Pinheiro, as irmãs e professoras do colégio Nossa Senhora de Lourdes e a equipe do departamento de atendimento ao educando do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Também a Cléa Regis do A. Queiroz, Ana Maria Q. Maia e Leandro Q. Maia, que me deram todo apoio que precisei.

RESUMO

Mediante a problemática do portador de deficiência auditiva, sentimos a necessidade de alertar contra os abusos circunstanciais e sociais sofridos pelos mesmos. O preconceito é um dos maiores obstáculos para que possam alcançar o seu reconhecimento como pessoa.

Diante do problema, deparamo-nos com forte resistência contra a integração no ensino regular, talvez por interesses políticos, falta de vontade e/ou atitudes paternalistas por parte de órgãos competentes, escola e professores.

Para que esse quadro seja revertido é preciso que se instale uma integração com uma filosofia educacional que envolve a doação, projetos específicos para mudar: sistema de ensino, programas, atividades,...

A integração, encarada numa ótica humana, submete-nos para um grande desafio, desafio que se coloca ao Sistema de Ensino em geral e ao Sistema de Formação de Professores em especial.

A mudança é urgente, possível e humanamente necessária.

APRESENTAÇÃO

No passado a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos a integração das pessoas deficientes.

Receios, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc., preenchem lamentavelmente, vários exemplos históricos.

A atitude desenvolvida até então, marcada por princípios e valores sócio-culturais, caracterizava-se por excluir os deficientes do seio da sociedade. Ou seja, "longe da vista e longe do coração".

Afirmações simplesmente repugnantes sob o ponto de vista humano e ético, ainda surgem nos nossos dias, na mente de responsáveis pelas políticas de educação, habitação, recreação, transporte, emprego, etc. A ilustrar a situação bastará caracterizar a luta que se tem travado em prol da Integração do portador de deficiência auditiva no ensino regular.

Quando comecei a ter contato com livros e pesquisas sobre esse assunto fiquei inconformada com a contradição da realidade que conhecia com o que se falava, pensava e fazia com os surdos. Por isso, julguei relevante abordar essa questão da deficiência auditiva.

Além da necessidade humana e social, vivemos em uma época em que se tornaram disponíveis aos deficientes os meios de superar, pelo menos em parte, suas desvantagens naturais. Deixou de ter razão sob todos os aspectos que eles continuassem segregados da sociedade.

Tenho um exemplo concreto que leva contra todos os pensamentos e correntes que orientam o caminho pedagógico dos que estão envolvidos no processo educativo dos surdos.

Senti a necessidade de analisar a integração do deficiente nas mesmas condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.

SUMÁRIO

Apresentação	
Introdução.....	pág.17
1. Situação do Deficiente Auditivo.....	pág.20
1.1. No Brasil.....	pág.26
2. As linguagens dos Surdos.....	pág.30
2.1. Oralismo.....	pág.31
2.2. Raízes Históricas das Línguas de Sinais.....	pág.32
2.2.1. História da Datilologia.....	pág.35
3. Integração no Ensino Regular.....	pág.37
4. Importância da Família.....	pág.43
4.1. História de Vida.....	pág.49
Conclusão.....	pág.51
Referencial Bibliográfico.....	pág.54

INTRODUÇÃO

O direito à igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos "militantes" dos direitos humanos, luta que implica na obrigatoriedade do Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças, quer sejam ou não deficientes. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26, é bastante explícita: "Todos têm direito à educação".

O deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, sente, pensa, cria,... Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar seu comportamento.

O deficiente pode não ver, mas supera suas dificuldades em orientar-se ou em fazer música. Não ouve, mas escreve poesia; aprende matérias escolares e pode ser excepcional numa atividade profissional ou num desporto.

As atitudes do próximo são profundamente marcadas pelo preconceito. Quando ocorre, por exemplo, o nascimento de uma criança deficiente, a sociedade modifica as suas condutas: ninguém envia cartões de parabéns, há choros e culpabilidades hereditárias inconscientes que "dramatizam" ainda mais a situação.

A entrada do deficiente na escola deve se dar o mais cedo possível, para que essa ruptura familiar e o envolvimento social não seja traumático.

O problema da deficiência deve ser encarado de maneira mais positiva em termos de direitos humanos. Ao tentar ajudá-lo deve-se tomar cuidado para não alimentar as dicotomias como as citadas: "normal" - "anormal"; "típico" - "atípico"; "deficiente" - "não-deficiente".

Durante toda a história da humanidade, as pessoas portadoras de deficiências têm sido discriminadas pela sociedade. Na maior parte do tempo, são encaradas como "incômodo" por suas diferenças e incapacidade para desempenhar as funções da vida cotidiana. Com o preconceito, acabavam tachadas de produto da degeneração humana. A solução encontrada era escondê-las, tirando-as do convívio com os seres "normais", e até matá-las, como fizeram os gregos na Antiguidade e os nazistas na nossa era.

As crianças com deficiência auditiva apresentam alguns dos problemas mais difíceis e desafiantes para a educação. A perda auditiva interfere tanto na recepção da linguagem quanto na sua produção. Pelo fato de a linguagem

interfírir praticamente em todas as dimensões do desenvolvimento, a incapacidade de ouvir e falar é uma deficiência crítica. É justamente sobre essa deficiência crítica que desenvolveremos uma análise dos fatores benéficos conseqüentes da integração do surdo no ensino regular questionando as diferentes linguagens.

A educação é dividida em duas partes: uma denominada formal e outra informal. A chamada educação formal refere-se ao processo altamente estruturado que se desenvolve, principalmente, na sala de aula, sob o domínio de professores, assistentes de ensino, fonoaudiólogos e outros profissionais. A educação informal é o processo pelo qual as crianças aprendem fora da sala de aula. Este último é, também, chamado de currículo oculto.

Já passou a hora de entendermos que as atividades da sala de aula representam apenas uma pequena parte da vida diária de crianças surdas. Um educador, de longos anos de experiência, determinou que as atividades de sala de aula representam somente 10% da vida diária das crianças surdas (Garretson, 1977 - cit. por Glat, 1995). Mesmo assim, as atividades fora de sala de aula são raramente discutidas na educação de crianças surdas. Para se compreender a importância das atividades informais, é necessário que elas sejam estudadas por cientistas de perspectivas diferentes e que sejam compreendidas pelos pais de crianças surdas, pelos educadores e líderes surdos. Considerando que as atividades das crianças surdas refletem não só as de crianças ouvintes, como também as baseadas nas necessidades peculiares de seu país. Qualquer tentativa por parte dos educadores e cientistas, inclusive linguístas, para mudar ou melhorar a sala de aula ou as atividades informais, geralmente fracassa.

Neste trabalho apresentaremos a história de vida de uma portadora de deficiência auditiva.

Não há pretensão de se esgotar todo o assunto e abarcar todos os fatores que envolvem a deficiência auditiva, mas especificamente, a problemática da integração dos mesmos no ensino regular. Ficando dessa forma delimitado o trabalho a um estudo realizado mediante um levantamento bibliográfico do referencial teórico que fundamente-se com base nos teóricos: J. Peña Casanova, Marcos Mazzota, J. de Ajuriaguerra, Vitor da Fonseca, Yerker

Anderson, Oswaldo Yamamoto, Carlos Sánchez, Carlos Mendes Rosa, de modo a perceber quatro fatores essenciais:

- 1 - Situação do deficiente auditivo;
- 2 - As linguagens dos surdos;
- 3 - Integração no ensino regular;
- 4 - Importância da família.

OBJETIVOS

** Geral:*

- Analisar o desenvolvimento e desempenho social do deficiente auditivo, seja pela língua dos sinais ou pela língua oral, mediante história de vida.

** Específicos:*

- Conhecer a história do surdo através do tempo e o surdo no Brasil;
- Comparar a língua dos sinais com a língua oral como facilitadoras da integração e desempenho do deficiente auditivo na sociedade;
- Comparar o ensino escolar comum e o especial na educação do deficiente auditivo;
- Identificar a importância da família no desenvolvimento e integração do deficiente auditivo.

1 - SITUAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO

"Em cada mil crianças, uma nasce surda e a incidência desta deficiência nos recém-nascidos internados em UTIs é de 5%, sendo a rubéola a responsável número um". A afirmação é da fonoaudióloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Cristina Simonek, que participou do II Encontro Nacional sobre Deficiência Auditiva, promovido pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR) de 6 a 8 de novembro de 1992.

De acordo com a especialista, cerca de 80% dos casos tratados no INES são ocasionados principalmente pela detecção tardia da deficiência auditiva. "As mães são as primeiras a perceberem o problema, quando começam a notar que seus filhos não respondem a estímulos sonoros e, por exemplo, não se assustam com um estouro ou uma porta batendo", afirma Cristina Simonek, lembrando, entretanto, que grande parte dos pediatras não está preparada para lidar com o problema e demora para encaminhar a criança a um fonoaudiólogo.

"A avaliação audiométrica não faz parte dos exames rotineiros a que os recém-nascidos são submetidos e este erro pode ser determinante de uma futura surdez, já que a deficiência pode ser revertida ou estacionada caso seja detectada no primeiro ano de vida". Nesse caso, um processo de estimulação auditiva pode ser iniciado imediatamente e, ao chegar aos quatro ou cinco anos de idade, a criança já poderá estar se comunicando facilmente. Se, ao contrário, a surdez não for diagnosticada precocemente, a possibilidade de aquisição de comunicação oral é praticamente nula.

Cristina Simonek, visando auxiliar os profissionais da área de detecção precoce de problemas auditivos, desenvolveu um "kit sonoro", composto por chocalhos, sinos de bronze e bonecos de vinil com os espectros sonoros classificados no Inmetro. Esses espectros vão de 25 a 85 decibéis e o "kit" deve ser utilizado para checar a resposta auditiva por faixa etária.

Descoberto o problema, num primeiro momento, ocorre um grande impacto que mistura sentimentos de culpa, luto, raiva e frustração, entre outros.

A reação da sociedade ao nascimento de uma criança deficiente dramatiza enormemente a situação, que já é delicada.

No decorrer de toda história da humanidade, as pessoas portadoras de deficiência têm sido discriminadas pela sociedade.

Até o fim do século XV, não havia escolas especializadas para surdos por causa do fato de que na Europa, na época, o surdo era considerado incapaz de ser ensinado. Por isso a pessoa surda foi excluída da sociedade e muitas vezes teve sua sobrevivência prejudicada. Existiam em alguns lugares leis que proibiam o surdo de possuir ou herdar propriedades, casar-se, votar como os demais cidadãos. Às vezes, foram excluídos somente os surdos que não falavam, o que mostra que para os ouvintes, o problema maior não é a surdez, propriamente dita, e sim realmente a falta de fala.

O poder da Igreja Católica na Idade Média (séculos V - XV) mudou ligeiramente o panorama. Os deficientes passaram a ser vistos como merecedores de caridade, porque as deficiências, na época, eram interpretadas como expiação de pecados. O aparecimento da filosofia humanista - de valorização do ser humano - no Renascimento, propiciou as primeiras tentativas de explicar a existência de deficientes, as quais se limitaram a analisá-los do ponto de vista patológico.

Só a partir do século XVIII se começou a estudar os deficientes, procurando torná-los aptos para algumas atividades, ainda assim em isolamento completo. Da metade do nosso século para os dias de hoje, vêm-se aprimorando as técnicas de educação, com enfoque oposto ao anterior: aos portadores de deficiência devem ser dadas as condições para se integrarem à sociedade. O preconceito e a discriminação, porém, persistem.

O direito à igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos "militantes" dos direitos humanos, luta que implica na obrigatoriedade do Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças, quer sejam ou não deficientes. A Declaração Universal dos

Direitos Humanos (1942), no seu artigo 26, é bastante explícita: "Todos têm direito à educação".

O deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, sente, pensa, cria,... Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar seu comportamento. Pode não ver, mas supera suas dificuldades em orientar-se ou em fazer música. Não ouve, mas escreve poesia; aprende matérias escolares e pode ser excepcional numa atividade profissional ou num desporto.

As crianças com deficiência auditiva apresentam alguns dos problemas mais difíceis e desafiantes para a educação. A perda auditiva interfere tanto na recepção da linguagem quanto na sua produção. Pelo fato de a linguagem interferir em praticamente todas as dimensões do desenvolvimento, a incapacidade de ouvir e falar é uma deficiência crítica. A palavra "fala" não está ligada simplesmente ao ato de emitir som articulado e, sim, etimologicamente ligada ao verbo pensamento/ação. Ou seja, ouvintes confundem a habilidade de falar com voz e a inteligência.

As comunidades surdas estão espalhadas pelo mundo, e como o Brasil é muito grande e diversificado, estas comunidades possuem diferenças regionais em relação à hábitos alimentares, vestuários e situação sócio-econômica, entre outras. Estes fatores geram também variações lingüísticas regionais.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, mesmo ainda sem uma proposta bilingue é fator de integração porque as crianças, adolescentes e jovens se comunicam em LIBRAS *, e vários professores já sabem ou estão aprendendo com "professores surdos" - através da instituição e da ADINES (Associação de Docentes), sua língua, além de oferecer cursos também para os pais destas crianças.

Devido à tradição oralista, há surdos que só querem falar, usando sempre o Português, como também, muitos surdos que não dominam bem a LIBRAS usam um bimodalismo, ou seja, falam Português, ou um mesmo sinal para conceitos diferentes.

A Cultura Surda é muito recente, tem pouco mais de cem anos e, somente agora, começa o interesse em se registrar, através de filmes, as narrativas pessoais de surdos idosos para se conhecer, um pouco, sua história.

A estimativa do número de surdos no Brasil é de 2 milhões, segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação na Revista Integração (90/ Ano 03 n° 06). O censo demográfico de 1990 do IBGE incluiu dados para conhecer o número de deficientes no Brasil, incluindo os surdos, mas o questionário aplicado registra somente os surdos profundos. Portanto, ainda não se tem uma pesquisa para se avaliar, com precisão, quantos surdos há no Brasil e qual o percentual deles que está inserido na Cultura Surda.

Mas ser uma pessoa surda, não equivale a dizer que esta faça parte de uma comunidade e cultura surda, porque sendo a maioria dos surdos, 95%, filhos de pais ouvintes, muitos destes não aprendem a LIBRAS e não conhecem as associações de surdos, que são as comunidades surdas.

Atualmente nos Estados Unidos, a vida social da maioria das pessoas surdas é, essencialmente, a mesma das que gozam de audição normal. O homem surdo comum tem um emprego, um lar próprio, casa com a moça de sua escolha, cria uma família de crianças razoavelmente normais e participa da vida social da sua comunidade (Connor e Rosenstein, 1963 - p. 161)

* O ano de 1981 marca o início das pesquisas sistematizadas sobre a língua de sinais falada no Brasil. O nome LIBRAS, proposto pela surda Ana Regina Campelo, ex-presidente da FENEIS, somente foi reconhecido pela comunidade acadêmica em 1993.

O surdo encontra emprego em quase todas as áreas vocacionais. O quadro abaixo indica a distribuição ocupacional dos surdos empregados nos Estados Unidos, no final da década de 1950.

	Surdos Empregados (%)	População Geral (%)
Profissionais liberais, técnicos e afins	6,6	10,6
Gerentes, funcionários públicos e proprietários	3,2	15,5
Empregados de escritório, vendas e similares	7,2	20,7
Trabalhadores especializados, capatazes e afins	35,9	13,4
Condutores de máquinas e similares	35,2	20,1
Trabalhadores não especializados e de serviços	11,9	19,7

*Dados extraídos de Lunde e Bogman (1959).

Os surdos são empregados, em considerável número, em quase todos os principais grupos ocupacionais. São relativamente em menor número nas áreas das profissões superiores, gerência, serviços de escritório e vendas, provavelmente por causa da maior necessidade de comunicações fáceis nessas ocupações. São relativamente mais numerosos os níveis ocupacionais intermediários (trabalhadores especializados e semi-especializados) e uma porcentagem decididamente menor trabalha como mão-de-obra não-

especializada. No estudo citado, 85% dos trabalhadores surdos eram classificados como "bem sucedidos" em suas ocupações.

Os estudos sobre o êxito ocupacional de moças que tinham freqüentado a Lexington School para surdos indicam que a realização nas aptidões lingüísticas tinham constituído o fator básico de carreiras bem sucedidas (Connor e Rosenstein, 1963 - p. 162).

1.1. - NO BRASIL

No Brasil, sabemos que a realidade é bem diferente. Atualmente, temos nove milhões e meio de deficientes sem escola. Faltam verbas federais e estaduais, há poucos centros de especialização, a maioria dos professores tem formação precária, as escolas estão despreparadas para integrar deficientes em salas comuns e ainda as encaram com preconceito. As crianças que conseguem ser atendidas acabam isoladas em classes especiais. Desse contingente de nove milhões e meio, apenas quinhentos mil deficientes, no país, recebem apoio de entidades e escolas públicas e particulares. "Ocorre hoje a queima de esforços isolados", lamenta Eliane de Souza Martins, diretora pedagógica do INES. "Nós fazemos um trabalho aqui, as secretarias fazem outro, mas são trabalhos esparsos, que poderiam ter melhor resultado se os fizéssemos em conjunto", constata ela (Espaço: Informativo técnico - científico do INES).

Além de poucas, as escolas que recebem deficientes se concentram no Sudeste. O Norte e o Nordeste permanecem quase desassistidos. Alagoas e Amapá são os Estados com maior déficit no setor: atendem apenas 0,4 % dos deficientes. "A escola regular, atualmente, não dá conta nem mesmo da clientela dita normal. Os professores, produto de formação precária, nem se quer sabem lidar com os alunos que não apresentam qualquer tipo de deficiência", critica Eliane Martins, do INES. Faltam centros de especialização, e os que existem estão, na maioria, também nos Estados do Sudeste. O INES, por exemplo, é a única instituição federal do país que dá um curso, com um ano de duração, para professores que desejam especializar-se em deficiências auditivas. Mesmo assim sobram vagas, porque "as secretarias de Educação dos Estados não têm meios de financiar a vinda de professores e mantê-los no rio de Janeiro por um ano", comenta a diretora pedagógica. E a escassez se estende pelos Estados, que oferecem apenas cursos superiores, de quatro anos. São Paulo, de longe o mais bem aparelhado no atendimento de

deficientes, possui apenas um curso para formar especialistas em deficiências físicas, o da Unesp.

Essa falta de cursos, que provém da carência de recursos, de vontade política e de consciência da sociedade, provoca baixo índice de formação de profissionais. "A questão dos recursos humanos é sem dúvida a maior dificuldade enfrentada hoje pela Educação Especial", afirma Eliane Martins.

Mas a Educação Especial não vive só de tropeços. A iniciativa, a boa vontade, a perseverança e o preparo de profissionais e instituições espalhadas pelo país ilustram o lado eficaz do setor. Aliás, a persistência e a paciência são qualidades imprescindíveis ao se lidar com todo tipo de deficiente. Os bons resultados aparecem depois de muito tempo, por causa das próprias limitações do educando em acompanhar o ritmo imposto socialmente. Alguns pais relutam em aceitar essa realidade, especialmente quando os deficientes estão integrados em classes regulares, e a comparação torna-se inevitável. Cabe aos especialistas tranquilizar a família mostrando que "o processo é lento mesmo", como explica a psicóloga Rita Maria Tavares Aguiar (1992).

O adestramento vocacional dos diminuídos auditivos não é essencialmente diferente do destinado aos indivíduos que ouvem. As diferenças individuais em talentos especiais e inteligência geral são tão grandes entre pessoas com defeitos auditivos quanto entre as que possuem audição normal. Os interesses, motivações e níveis realistas de aspirações pessoais e expectativas sociais não são menos importantes para os diminuídos auditivos do que para os acusticamente normais e suas possibilidades ocupacionais são só ligeiramente mais restritas.

Mais do que outros tipos de pessoas deficientes, os surdos tendem para favorecer os grupos sociais de sua própria espécie. Muitas pessoas surdas sentem-se mais descontraídas e auferem maior satisfação quando se associam a outras que compartilham de seus problemas e interesses. Uma prova ou consequência da propensão dos surdos para se associarem aos que sofrem de igual deficiência encontra-se num estudo de 10.000 surdos adultos casados, o qual revelou que menos de 5% tinham casado com pessoas de audição normal (Brill, 1961).

Ainda não há estudos da Cultura Surda, mas convivendo um pouco pode-se perceber diferenças:

- as pessoas surdas preferem um relacionamento mais íntimo com outra pessoa surda, suas piadas envolvem a problemática da incompreensão da surdez pelo ouvinte que é geralmente o "português" que não percebe bem, ou quer dar uma de esperto e se dá mal;

- seu teatro já começa a abordar questões de relacionamento, educação e visão de mundo próprio do universo do surdo;

- o surdo, do seu silêncio, tem um modo próprio de olhar o mundo onde as pessoas são expressões faciais e corporais. Como fala com as mãos, evita usá-las desnecessariamente e quando as usam, possui uma agilidade e leveza que dificilmente um ouvinte poderá alcançar.

Além dos clubes sociais, os surdos organizaram The National Fraternal Society of the Deaf, que efetua seguros na faixa dos milhões, publica uma revista mensal e dispõe de um vasto corpo auxiliar de senhoras (Eltad e outros, 1955). Os surdos organizaram a National Association of the Deaf, com escritórios em Berkeley, Califórnia. A associação publica uma revista mensal, The Silent Worker. Os surdos realizam um torneio nacional de basquetebol todos os anos; e, menos frequentemente, campeonatos de boliche e futebol.

As comunidades urbanas surdas no Brasil têm como fatores principais de integração a LIBRAS e os esportes, por isso têm uma distribuição hierárquica com a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS); 5 Federações Desportivas e 32 associações / clubes / sociedades / congregações, em várias capitais e cidades do interior.

Diferentemente da CBDS e das Federações Desportivas, que se preocupam com a integração entre os surdos através dos esportes, a FENEIS, filiada a World Federation of the Deaf e registrada no Conselho Nacional de Serviço Social/MEC, não é subordinada à CBDS. Foi fundada em 1987, quando os surdos resolveram assumir a liderança da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA) que surgiu de uma iniciativa de várias escolas, associações de pais e outras instituições ligadas ao trabalho com surdos. Todas, estas instituições continuam filiadas a FENEIS, além de várias associações.

A FENEIS tem sua sede própria no Rio de Janeiro, sendo um órgão de integração de surdos, promovendo e participando de debates na defesa de seus direitos em relação à sua língua, educação especial, intérpretes em escolas, repartições públicas, etc, como nos países da Europa e nos Estados Unidos.

Se extrapolarmos do passado recente, a perspectiva de melhorias clínicas nas condições dos surdos é boa. Podemos esperar que prossigam os avanços no tratamento médico e correção cirúrgica dos diminuídos auditivos. Maior redução na incidência das graves deficiências auditivas poderá resultar da decrescente incidência daquelas doenças da mãe grávida, ou do bebê, que são suscetíveis de provocar lesões no aparelho auditivo. Podemos razoavelmente esperar o aperfeiçoamento de novos aparelhos audiofônicos que reduzam as desvantagens dos auditivamente diminuídos.

Há sempre a possibilidade de que ocorra alguma inovação revolucionária - o uso mais eficiente dos outros sentidos na percepção da fala ou até um modo de contornar os suprimentos sensoriais ordinários, a fim de fazer chegar ao cérebro os impulsos neurais adequados. A pele dispõe de certa capacidade para transmitir informações da fala, capacidade essa que poderia ser usada, concebivelmente, em lugar os como complemento da percepção da fala pelos outros sentidos. É possível converter a frequência e amplitude da fala numa série de vibrações táteis. Até que ponto isso seria exequível e prático como um meio de percepção da fala ainda não foi determinado (Pickett e Pickett, 1963 - p. 116). Há sempre uma esperança de algo melhor!

2 - AS LINGUAGENS DOS SURDOS

Nos dois últimos séculos tem havido grandes controvérsias a respeito das melhores práticas para a educação do deficiente auditivo. Todos concordam que a principal ênfase para a educação do deficiente auditivo deve ser colocada sobre dois objetivos principais - o desenvolvimento da linguagem e a evolução das habilidades de comunicação, pois estes são os veículos mais importantes através dos quais a criança processa as informações e se expressa.

Os educadores de deficientes auditivos concordam que a criança surda precisa aprender a ler e a escrever em língua portuguesa. Entretanto, as pessoas preocupadas com a educação do deficiente auditivo têm expressado com veemência pontos de vista diferentes sobre os modelos de comunicação que devem ser enfatizados no ensino da linguagem para as crianças deficientes auditivas. Um método enfatiza o objetivo de se comunicar com a sociedade dos que têm audição normal e, conseqüentemente, a necessidade de treinamento da fala e da leitura da fala (leitura labial). Esse método é chamado oralista, devido ao uso intensivo de treinamento auditivo para usar a audição residual da criança.

O segundo método enfatiza o uso da comunicação manual para o domínio precoce da linguagem e de um sistema de comunicação a ser usado com os outros indivíduos deficientes auditivos.

A tendência atual vai fortemente no sentido da comunicação total, do uso simultâneo de todos os caminhos de recepção e expressão.

2.1. - *ORALISMO*

A abordagem oral é o procedimento de instrução que usa a audição residual amplificando o som, ensinando a leitura labial e a fala para o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Os programas escolares que aderem a esta abordagem não usam nem encorajam a utilização da linguagem dos sinais ou da soletração com os dedos, pois partem da premissa de que a comunicação manual inibirá o aprendizado da linguagem e as habilidades orais da criança e impedirá o seu ajustamento ao mundo da audição.

O oralismo foi um dos primeiros métodos usados na educação dos surdos. Os oralistas acreditavam que como a audição e a capacidade de falar eram necessárias para o desenvolvimento intelectual e da linguagem, as crianças surdas teriam que imitar a maneira pela qual se comunicam as pessoas ouvintes. Os professores usavam uma grande parte do tempo de aula na escola para treinamento da fala e, mais tarde, com treinamento auditivo, ficando, porém, a importância das atividades informais aparentemente em segundo plano.

Quase um século depois, os educadores começaram a propor o uso da Comunicação Total como solução ideal, primeiro nos Estados Unidos e, após algum tempo, em outros países.

Outros educadores chegaram à conclusão de que falar e sinalizar ao mesmo tempo, o denominado Método Simultâneo, senão impossível era ao menos muito difícil.

Durante os anos 80, o Bilingüismo apareceu como proposta nova (espera-se que as crianças surdas devam aprender a língua dos sinais antes de aprenderem a língua falada).

Sem levar em conta os termos e as categorias citadas acima, acho que a questão crucial que os educadores, pais, cientistas e líderes surdos enfrentam é: como aumentar o acesso das crianças surdas à cultura e a linguagem e as variações destas que elas vão eventualmente usar.

2.2. - RAÍZES HISTÓRICAS DAS LÍNGUAS DE SINAIS

O primeiro livro conhecido em inglês que descreve a língua de sinais como um sistema complexo, na qual "homens que nascem surdos e mudos (...) podem argumentar e discutir retoricamente através de sinais", data de 1644, com autoria de J. Bulwer, Chirologia. Mesmo acreditando que a língua de sinais que conhecia era universal e seus elementos constitutivos "naturais", o fato de ter sido publicado um livro a respeito do assunto em uma época em que eram raras as edições em geral já demonstra o interesse do tema, evidenciando uma preocupação com a educação dos surdos.

Quase dois séculos depois, em 1809, Watson (que era neto de Thomas Braidwood, fundador da primeira escola para surdos na Inglaterra) descreve em seu livro Instruction of the deaf and dumb um método combinado de sinais e desenvolvimento da fala.

Em 1750, na França, o abade l'Epée (Charles Michel de l'Epée) iniciou o trabalho de instrução formal com duas surdas a partir de uma língua de sinais e obteve grande êxito, sendo que a partir dessa época a metodologia por ele desenvolvida tornou-se conhecida e respeitada, assumida pelo então Instituto de Surdos e Mudos em Paris como o caminho correto para a educação dos seus alunos.

Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano de surdos, visitou o abade e a instituição em 1815 com o objetivo de conhecer o trabalho lá realizado (antes ele passou pela Inglaterra tentando aprender com os Braidwod acerca da metodologia oralista que eles desenvolviam, não obtendo aceitação pois os profissionais negaram-se a ensinar em poucos meses o que sabiam). De tão impressionado que ficou, Gallaudet convidou um dos melhores alunos da escola, Laurence Clerc, a acompanhá-lo de volta aos Estados Unidos. Lá, em 1817, os dois fundaram a primeira escola permanente para surdos em Hartford, Connecticut.

Ao lado de escolas que continuaram a desenvolver o método oralista, em 1821 todas as escolas públicas americanas passaram a mover-se em direção à ASL (Língua de Sinais Americana) como sua língua de instrução, o que levou em 1835 à uma total aceitação da ASL na educação de surdos nos EUA. Houve, em consequência dessa atitude, uma elevação do grau de escolarização das crianças surdas, que passaram a atingir o mercado profissional de nível mais alto, a maioria delas optando por se tornarem professores de surdos.

Nessa rápida retomada histórica seria importante ressaltar que as línguas de sinais não foram inventadas como recurso educacional ou comunicativo, seja no século XIX, seja na década de 1960 quando o lingüista americano William Stokoe provou serem elas línguas naturais. As línguas de sinais são manifestações culturais autênticas das comunidades surdas em todo o mundo. Por não terem escrita, a comprovação da sua trajetória foi contada até agora pela cultura ouvinte, dominante.

Assim, falar em língua de sinais é falar da educação de surdos, pois elas vêm sendo utilizadas como intermediadoras do saber constituído da maioria ouvinte. É fácil, porém, deduzir que as mesmas existiram desde que existe a linguagem humana, sempre que existirem surdos reunidos por mais de duas gerações em comunidades (Sacks, 1960).

Widell (1992) afirma ter a língua de sinais (francesa provavelmente) "nascido na França no período anterior à Revolução Francesa", colocação que, segundo Claudia Regina Qamon, atribui a um provável mal entendido do tradutor, já que até mesmo na restrita pesquisa histórica por ela desenvolvida teve notícia de um desenvolvimento anterior. "O que aconteceu realmente, e isso sim foi fruto de um momento de transição social e econômica em todo o ocidente, é que com o desaparecimento da sociedade feudal e a abertura social que culmina com a Revolução Francesa, houve um momento de grande incentivo à liberdade de pensamento e abriu-se um caminho de acesso à educação para o povo em geral. Provavelmente data dessa época o interesse pela língua dos surdos ao qual o autor se refere. (Qamon, 1995)

"Mas com o surgimento da sociedade industrial, por volta de 1880, o pensamento da sociedade passa a ser determinado por formas novas e rígidas, incluindo as formas e métodos educacionais."(Widell, 1992)

Ironicamente, foi exatamente em 1880 que aconteceu o famoso Congresso de Milão (sobre o qual discorrerei adiante), responsável pelo banimento progressivo da língua de sinais na educação de surdos em todo o mundo ocidental.

2.2.1. - HISTÓRIA DA DATILOLOGIA

Woll (1977) fez um levantamento histórico sobre o material impresso na Inglaterra sobre línguas de sinais, mostrando que a partir de 1880 começam a aparecer pequenos panfletos, provavelmente destinados à venda para arrecadação de fundos, geralmente consistindo em ilustrações de sinais (em fotos ou desenhos), com ou sem descrições de como produzi-los.

Um panfleto denominado "Language of Silent Word" (1914) apresenta fotos de boa qualidade de 143 sinais e mais o alfabeto manual. Até 1938, quando novo panfleto foi publicado pelo National Institute for the Deaf, essa foi a "cartilha" dos interessados em Língua dos Sinais.

Em 1922 foi publicado pela British Deaf and Dumb Association, "The British Deaf Times", que, além das ilustrações de sinais continham informações e anedotas sobre surdos, ilustrações do alfabeto manual e ilustrações sobre cenas surdas (uma festa), a visita da rainha Vitória a uma surda fazendo uso do alfabeto manual.

Porém, os alfabetos datilológicos ou alfabetos manuais têm uma história um pouco mais antiga, coincidindo com as primeiras tentativas formais de educação de surdos. Vem do século XVI, com o espanhol Pedro Ponce de León (1520-84), monge da ordem dos Beneditinos e que viveu no monastério de Onã, em Burgos, a invenção do primeiro alfabeto manual conhecido, publicado por Juan Martin Pablo Bonet, em 1620, em um livro intitulado Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos. O trabalho de Ponce de León está registrado nos livros da instituição religiosa que relata o sucesso de uma metodologia que incluía datilologia, escrita e fala e levou seus três alunos surdos a falar grego, latim e italiano, além do alto nível de compreensão em física e astronomia.

Em meados do século XVIII foi levado à França por Jacob Rodriguez Pereira e subseqüentemente para os Estados Unidos em 1816 esse "alfabeto de uma mão", que pode ser reconhecido como o ancestral dos alfabetos manuais

atuais. Outra corrente, o "alfabeto de duas mãos", atualmente ainda em uso na Inglaterra e algumas de suas ex-colônias, aparentemente não mantém relação com o alfabeto de Bonet, tendo suas origens menos claras. Segundo Wool, o alfabeto publicado anonimamente em 1698 com o nome de "Digitilingua" deve ser o inspirador do atual.

Mesmo sendo resultado da pesquisa de ouvintes no sentido de ensinar o surdo a falar, a maior parte das comunidades surdas de todo o mundo utilizam a datilologia em suas línguas de sinais. Ela pode servir para palavras estrangeiras, nomes próprios que ainda não tenham recebido "apelido" em sinal, nomes de lugares ou palavras novas. Existem algumas comunidades (o autor não especifica quais) surdas que não fazem uso da datilologia e, mesmo assim, podem denominar as palavras em questão, indicando, segundo o autor, que a língua oral ou escrita não é necessária para a especificação desses termos.

Aqueles surdos, porém, que vivem nas cidades, dificilmente conviverão com uma língua de sinais livre da influência da língua oral com a qual convive. É interessante que alguns pesquisadores consideram essa proximidade como "desestruturadora" da Língua de Sinais, a partir do conceito de "pidgin", que seria resultado da utilização mesma por ouvintes não proficientes nela ou de surdos sem grande domínio da língua portuguesa em contato. Souza (1992) afirma que a língua oral acaba por inserir suas estruturas gramaticais na língua de sinais. Há uma confusão entre pidgin (uma consequência cultural do contato entre duas línguas e línguas sinalizadas), estas sim, perniciosas para as línguas de sinais. Exemplos em LIBRAS ilustram com beleza essa posição. Palavras como pizza, azul, nunca, banco e outras, por exemplo, que têm um sinal derivado diretamente da datilologia, foram se transformando em sinais propriamente ditos, às vezes, causando surpresa quando se faz o resgate etimológico e percebe-se de onde vieram aqueles sinais.

3 - INTEGRAÇÃO NO ENSINO REGULAR

A partir do momento em que se tornaram disponíveis aos portadores de deficiência os meios de superar, pelo menos em parte, suas desvantagens naturais, deixou de ter razão, além da questão humana, que eles continuassem segregados da sociedade. Ou seja, tornou-se possível e necessário para esses indivíduos uma participação mais ativa na vida comunitária. Essa proposta de integração foi originalmente introduzida na Educação Especial por um grupo de profissionais da Escandinávia, na forma do chamado Princípio da Normatização. (Wolfensberger, 1972)

Nas palavras de Wolfensberger, normalização significa "a utilização de meios que sejam os mais culturalmente normativos possíveis, visando estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais que sejam os mais normativos possíveis" . (cit. Glat, 1995 - p. 28)

Esse modelo indica que todas as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos de participar e usufruir do leque de opções que a vida lhes dá de forma mais comum e normal possível dentro da sociedade. Interagir na parte cultural, social, familiar, educacional e recreativa.

A filosofia da normalização e integração foi rapidamente difundida nos Estados Unidos, Canadá e diversos países europeus, se fortalecendo, no final dos anos 60 e início dos anos 70, junto com os movimentos de direitos civis quando diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade.

Essa proposta tomou forma de lei nos Estados Unidos com a aprovação da famosa Lei 94 - 142, também conhecida como " mainstreaming law", a qual determina que todas as pessoas deficientes têm direito de receber serviços educacionais nos ambientes os menos restritivos possíveis. (Glat, 1995)

Propostas similares foram postas em prática na maioria dos países desenvolvidos, e a integração dos portadores de deficiência no ensino regular e na vida comunitária de maneira geral passou a ser a nova força motriz da

Educação Especial. Pode-se afirmar que, sem sombra de dúvidas, atualmente a integração educacional tornou-se meta prioritária a ser atingida norteando as políticas educacionais da maioria dos países. (Carvalho, 1994; Gibbons, 1986; ILSMH, 1991; Mendes, 1992; Pereira, 1994 - cit. por Glat, 1995)

No Brasil, também, a filosofia da integração domina hoje não só o posicionamento teórico dos profissionais da área e as propostas de atendimento de diferentes tipos de instituições como a política governamental de educação a nível nacional, estadual e municipal. (Glat, 1995)

O inciso III do art. 208 da Constituição Brasileira se refere ao "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". E o documento elaborado pelo Departamento de Educação Especial do MEC que serviu de base para elaboração da "Política Nacional de Educação Especial" propõe como diretrizes, entre outras: "apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências... dar prioridade quando do financiamento a projetos institucionais que envolvam ações de integração..." (CORDE / MEC - DEE, 1992)

Muitos países têm demonstrado que é possível através de planejamento cuidadoso, apoio governamental efetivo e campanhas de opinião pública bem articuladas, integrar em grande parte, total ou parcialmente, pessoas portadoras de deficiências no sistema regular de ensino. (ILSMH, 1991)

Porém, temos em nosso país um sistema de ensino público falido, com professores despreparados e mal remunerados, escolas funcionando em condições precárias, entre outros problemas que todos sabemos. No entanto, o Brasil reconhece que sem educação não haverá desenvolvimento. Vivemos em um regime democrático, portanto sejamos realmente democráticos, dando oportunidade a todos, sem rótulos, sem discriminação.

A integração dos portadores de deficiência é o discurso dominante na Educação Especial no mundo todo, direcionando programas e políticas educacionais e de reabilitação. No entanto, mesmo aqueles indivíduos inseridos no sistema regular de ensino ou em empregos competitivos continuam, na grande maioria dos casos, socialmente isolados dos seus colegas não-deficientes. (Glat, 1995)

Mesmo cientes da tendência natural da integração como foi mencionado, muitos especialistas não acreditam nessa postura. Dificuldades sempre vão existir seja no campo educacional, familiar, trabalhista ou social. A questão é abrir a essas pessoas um leque maior de oportunidades afetivas e existenciais. Inclusive, a necessidade sine qua non de lutar para conquistar por si mesmas um espaço no seio da sociedade. Como cada um de nós o fez.

Para que essas dificuldades não sejam tão dolorosas a participação e integração tem que acontecer primeiramente na família. A socialização primária, realizada via de regra pela família, é de capital importância na formação da identidade pessoal. Pois é através da identificação com outros significativos, e das reações destes ao seu comportamento, que a criança assimila atitudes e papéis, tornando o mundo subjetivamente real e coerente para ela.

Depois desse período de fundamental importância, onde o não-ouvinte já se sente integrado é necessário que tal trabalho tenha continuidade na próxima etapa de sua vida, que é a escola.

Os números do programa de ensino especial - voltado para crianças portadoras de deficiências - estão fazendo a Secretaria Municipal de Educação mudar o verbo. Dos mil alunos que freqüentam as salas de recursos, por exemplo, apenas 14 são realmente deficientes físicos. Os demais, de acordo com as escolas, apresentam distúrbio psicomotor. A diretora do Instituto Helena Antipoff, Sônia Maria Fernandes, quer por fim à rede paralela e integrar muitas dessas crianças nas salas regulares. Alguns professores, no entanto, ressaltam as dificuldades para por o novo modelo em prática e dão sinais de que preferem resistir.

Ao assumir, no início do ano, a direção do instituto que coordena o programa, Sônia Fernandes estranhou o fato de dois dos sete atendimentos prestados concentrarem 2.032 das 4.040 crianças atendidas: 1.032 com retardo mental nas salas especiais e mil nas salas de recursos para deficientes físicos. A partir de então, não mais permitiu a abertura de salas de recursos. Para ela, as escolas buscaram uma saída terapêutica para problemas pedagógicos.

Sônia fala sobre as dificuldades que as escolas têm de manter nas salas de aulas até mesmo as crianças sem deficiência - as que engordam as estatísticas do fracasso escolar - mas evita procurar os culpados. Na sua opinião, ao integrar, sempre que possível, esses alunos nas salas regulares, o trabalho de apoio estará sendo ampliado. Algumas professoras, no entanto, acreditam que o trabalho está sendo eliminado:

- Não queremos mais uma rede de ensino paralela - afirma Sônia.

Sônia Fernandez costuma dizer que a proposta de integração do Instituto Helena Antipoff, ao contrário do que acreditam alguns professores, não pretende eliminar as salas de recursos e, conseqüentemente, o atendimento ali prestado. Em sua opinião, o espaço lúdico e prazeroso não deve ficar confinado numa sala da escola, mas deve ser uma vocação de todas as salas de aula. Normalmente, disse ela, a escola trabalha em função da deficiência da criança, e não com a possibilidade da eficiência. Anna Cecília Koebcke, também na direção do Instituto, ressalta que não é só a escola que exclui o portador de deficiência, a sociedade age do mesmo modo.

A idéia de que a clientela da escola deve ser homogênea é criticada por Sônia e Anna Cecília. A sociedade é plural, segundo ela, e a escola tem que refletir isso:

- Quando defendemos que uma criança cega ou surda deve freqüentar as salas regulares não estamos dizendo que elas não têm problemas. Mas a escola tem que saber lidar com essa realidade - afirmou. (Jornal O GLOBO - 13/6/93)

Dos 405 alunos matriculados na Escola Municipal Benedito Ottoni, no Maracanã, 16 são portadores de deficiência auditiva. Eles freqüentam as salas regulares - dois em cada turma - e têm rendimento semelhante ao dos alunos ouvintes, afirma a diretora-adjunta da escola, Maria Inês Adriano. Para a professora Ana Cristina Moreira, responsável pela sala de recursos, o déficit auditivo não é sinônimo de déficit intelectual. A leitura labial e o aproveitamento do resíduo auditivo permitem que esses alunos acompanhem todas as atividades nas salas de aula.

No início, conta Maria Inês, o professor novo na escola se assusta um pouco, mas depois percebe que eles têm a mesma capacidade de aprender que

os demais. A integração na sala de aula é, segundo ela, enriquecedora também para os alunos ouvintes. A solidariedade é a tônica das relações.

Para Ana Cristina - que durante dez anos deu aula para classes de alfabetização e há três trabalha na sala de recursos - o ideal seria prestar o atendimento na própria sala de aula. Porém, o número excessivo de alunos por turma (entre 25 e 35) e o despreparo dos professores para lidar com o problema são dois obstáculos. Maria Inês sugere que o curso de formação incluía em seu currículo a disciplina sobre ensino especial.

Ela lembra que até 1987 os portadores de deficiência auditiva da escola estudavam na mesma turma. A partir de então foi ocorrendo, gradativamente, a integração nas salas regulares. (Jornal O GLOBO - 13/6/93)

Esses são apenas dois depoimentos de escolas bem sucedidas na integração de deficientes auditivos no ensino regular. Não se pode também deixar de mencionar o belíssimo trabalho de integração desenvolvido pelo Instituto Nossa Senhora de Lourdes, na Gávea e do Centro Educacional Ann Sullivan, em Vila Isabel. No entanto, todas essas experiências de sucesso de estimulação precoce, leitura labial, aproveitamento do resíduo auditivo, vão contra os interesses de uma entidade privada - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) - sem fins lucrativos, situada na Tijuca, que patrocina e defende a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e unidades escolares especializadas. Segundo Sérgio Marmora de Andrade, vice-presidente desta Federação, também há falta de professores especializados.

- No Rio, temos algumas poucas escolas especializadas, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em Laranjeiras. No exterior, o assunto merece muito mais respeito por parte do governo e da sociedade. Basta analisar o exemplo da Gallaudet, uma universidade americana só para surdos - conta Sérgio, que é surdo.

A luta da Feneis é essencialmente para que a sociedade aprenda a Língua dos Sinais na TV e nas escolas de ouvintes. Segundo Cláudia Jacob, intérprete da Feneis, o surdo é segregado, muitas vezes, porque não consegue se fazer entender.

- Contudo, o surdo possui uma linguagem simbólica belíssima, que é cheia de cargas emocionais e que devia ser conhecida pela população. Isso ajudaria na integração social dele.

O problema é que subjaz na proposta defendida pela Feneis uma questão política de interesses pessoais com relação ao uso da LIBRAS e da necessidade de intérpretes em repartições públicas, TV,... Muitos ouvintes, segundo fontes internas, tentam persuadir o deficiente auditivo de que ele só é capaz de aprender a Língua dos Sinais e de que deve aprendê-la por ser a sua língua.

São poucos os não-ouvintes, infelizmente, que são conscientes dessa manipulação e que lutam incansavelmente pela real integração do deficiente auditivo na sociedade. Creio, que se ficarem esperando a sociedade aprender a LIBRAS para poderem se integrar vão continuar fechados em seus grupos, se comunicando apenas com seus colegas deficientes.

4 - IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

A comunicação social, em nossa época, tem atingido estágios avançadíssimos. Mensagens são veiculadas diariamente, vindas de todas as direções e através de diversos meios de comunicação, atingido nossos sentidos sem que sequer nos demos conta desse bombardeio de forma inteiramente consciente. Há, entretanto, um determinado grupo que não usufrui plenamente dessa evolução dos canais de comunicação: são os portadores de deficiências sensoriais, como os cegos e os surdos.

De acordo com o médico otorrinolaringologista Zigmund Leibovici, psicoterapeuta de grupo e especialista em orientação de famílias com filhos surdos, "não há possibilidade de nós, ouvintes, vivenciarmos a surdez. Isso porque, mesmo que vedemos totalmente os ouvidos, continuaremos a perceber os sons, já que até mesmo os ossos são condutores de som. Teremos, é claro, uma diminuição da audição, mas isso não é surdez". (Jornal DESAFIO DE HOJE - p.10 - novembro/92)

Para Leibovici, que é representante para intercâmbios da Gallaudet University, de Washington (EUA), uma universidade específica para surdos, "surdez é silêncio. Nosso mundo é auditivo e o desenvolvimento da fala tem como órgão primordial o da audição. Não existe um perfil estereotipado para o surdo. Sua experiência do conhecimento do mundo é muito concreta, pouco abstrata e isso o torna hiperativo".

No ambiente dos ouvintes, a única forma que o surdo tem de participar é através da leitura labial. Zigmund Leibovici lembra que apenas 40% a 45% do que é dito pode ser normalmente captado. A interpretação é feita levando em conta outros sinais expressivos, corporais ou faciais. É importante observar, entretanto, que a percepção da entonação fica inteiramente prejudicada.

Para os indivíduos ouvintes, que não têm condições de vivenciar o silêncio, fica difícil avaliar as condições bio-psico-sócio-educacionais da

surdez. Eles passam, então, a representá-la como algo que não é real e, na família, esse aspecto é especialmente importante.

Todo o desenvolvimento do ser humano, desde bebê, vai depender da comunicação com o meio. Se a família, como o primeiro e mais importante grupo onde essa comunicação se estrutura, tiver noções adequadas sobre a surdez, ela será capaz de ajudar o filho surdo. Um dos principais ângulos do desenvolvimento da criança é o da linguagem. A criança que nasce surda ou que fica surda antes de adquirir a linguagem (surdez pré-lingual) terá grande dificuldade nessa aquisição. Já a criança que ensurdece depois terá mais facilidade nesse aspecto.

A principal maneira de orientar famílias que repentinamente se deparam com um filho deficiente auditivo é informá-las a respeito das implicações da surdez e orientá-las sobre as necessidades especiais dos surdos. O desconhecimento dessas necessidades muitas vezes gera expectativas irreais em relação a eles. "A família é extremamente importante em seu papel de agente socializante. Vem daí a relevância da orientação ao grupo familiar e a própria comunidade", frisa o especialista. Para ele, o tripé família-escola-comunidade é fundamental para a integração do deficiente auditivo e precisa atuar de forma articulada e paralela.

O núcleo familiar, iniciado na relação homem/mulher, se desenvolve por vários ciclos, que sofrem mudanças e declínios. A passagem de um ciclo para outro, mesmo nas famílias comuns, acarreta certas tensões. Quando surge a questão da deficiência de um filho na família, há um aumento significativo dessas tensões.

"Aproximadamente 90% dos pais de surdos são ouvintes", contabiliza Leibovici, "e as pesquisas demonstram que, para filhos surdos de pais também surdos, o desenvolvimento, inclusive da linguagem, se dá de forma bem mais fácil".

As famílias que passam pela experiência de ter um filho surdo adquirem tensões extras. Num primeiro momento ocorre um grande impacto, que mistura sentimentos de culpa, luto, raiva e frustração, entre outros. Tudo isso precisa ser adequadamente elaborado e é justamente nesse ponto que entra o trabalho de orientação familiar - a família precisa de alguém que escute seus

problemas e sentimentos e a auxiliá-los. "Antes dessa elaboração, fica fora do alcance da família a possibilidade de ajudar concretamente seu filho deficiente auditivo", lembra o médico.

Outras tensões subseqüentes vêm à tona em épocas posteriores: a dificuldade de escolher uma escola para o filho - até mesmo pelas escassas opções existentes em nosso país - e o período conturbado da adolescência que precede o deslançar da independência do surdo adulto. Para complicar ainda mais este último aspecto, surge a tendência de fragilização e superproteção do filho deficiente, o que o impede de acreditar em seu próprio potencial. A elaboração da independência vai, então, depender em grande parte da maturidade social do indivíduo.

"A sociedade tende a não reconhecer as potencialidades do surdo", avalia Zigmund Leibovici, "e o próprio surdo acaba por não reconhecê-las também, devido à superproteção familiar. Por outro lado, o mercado de trabalho ainda precisa se abrir mais para essas potencialidades. Será que os surdos gostam realmente de atividades que normalmente lhes são reservadas? Ele deve ter o direito de escolher sua opção profissional dentro de suas capacidades.

O preconceito, mesmo inconsciente, se manifesta na comunidade e na própria família. E a falta de informações corretas é o fator determinante dessa situação". Por isso, a orientação familiar é imprescindível. Os surdos bem reabilitados quase sempre têm, por trás, famílias bem informadas e orientadas, que sabem como agir.

O trabalho de orientação não é, necessariamente, um trabalho psicoterapêutico - pode ser realizado por médicos, psicólogos, assistentes sociais ou educadores. Os grupos são abertos (seus integrantes podem entrar e sair a qualquer momento) e heterogêneos em termos intelectuais e sociais. A regularidade dos encontros é muito importante, bem como o perfil adequado do orientador. Para Leibovici, "é fundamental o respeito profundo pelas pessoas envolvidas, disponibilidade de escuta e capacidade de utilizar os momentos certos para ajudar na elaboração dos sentimentos que geram atitudes adequadas".

Os grupos têm, em geral, de dez a quinze participantes e funcionam dentro de instituições especializadas de atendimento a deficientes auditivos.

Todo o trabalho realizado visa à integração, tanto na micro quanto na macrocomunidade, sendo que a principal meta é preparar a família para que ela possa atender às necessidades de seus filhos surdos.

"Seria importantíssimo que todas as instituições de surdos mantivessem esse trabalho de orientação à família. No dia em que nossa sociedade souber reconhecer as reais potencialidades das pessoas portadoras de deficiências, estas passarão a ser indivíduos produtivos e, automaticamente, conquistarão o direito à cidadania", finaliza Zigmund Leibovici.

A criança deve crescer num ambiente falante. Esforços especiais devem ser feitos para reforçar as reações da criança aos sons e às suas vocalizações espontâneas. Se os pais olharem para a criança, se lhe acudirem, se atenderem às suas necessidades e brincarem com ela quando chora, a tendência dela será para repetir suas vocalizações. Falar cuidadosamente, de maneira lenta e distinta, quando a criança está observando o rosto de quem lhe fala, e o rosto está situado em plena luz, irá encorajá-la a combinar a visão e o ouvido como fontes de pistas para o significado das coisas. A criança auditivamente deficiente necessita das mesmas oportunidades para aprender e compreender a fala que a criança normal, mas precisa em maior quantidade. Pode ser que se torne necessário criar situações especiais para enfatizar a relação entre os sons ouvidos e as pistas visuais para o que eles significam, mediante a referência concreta a pessoas, objetos, atividades e situações.

Quando o tratamento destinado a elevar ao máximo o uso pela criança da sua audição residual e da sua potencialidade de fala se combina com um bom programa de acompanhamento domiciliar, a maioria das crianças auditivamente deficientes pode ir para a escola como qualquer criança dotada de fala normal. A maior parte das crianças surdas que aprendem a falar teve um ótimo acompanhamento familiar desde os seus primeiros anos de vida. Se a criança for uma das poucas que são totalmente surdas, ela deverá aprender a compreender a fala através da visão e do tato.

Frases e períodos curtos, usando o padrão da fala normal (falados um pouco mais lenta e distintamente), embora mantendo o padrão rítmico normal do discurso, são mais facilmente acompanhados do que palavras soltas. O lar é o lugar onde tudo começa: o adestramento auditivo, a leitura labial (ou as

expressões mais recentes, "leitura da fala", "comunicação visual" e "escuta visual") e a aprendizagem da fala. Um acompanhamento adequado em casa, com ajuda de aparelhos audifônicos, fonoaudiólogos, está tornando possível a uma grande porcentagem de crianças auditivamente deficientes aprenderem a compreender a linguagem e a falar na forma corrente de desenvolvimento oral.

Uma modificação da lista de sugestões propostas por Van Wyk (1959) aos pais de crianças com graves perdas auditivas é a seguinte:

1. Falem constantemente com o seu filho. Proporcionem uma rica atmosfera falante. Não usem sinais com ela e quando a criança usar um sinal forneçam-lhe a palavra adequada.

2. Contem com a possibilidade do seu filho aprender a ler a fala e a falar. Comecem com frases simples ou palavras significativas, em situações específicas, ou com referência a objetos e atividades concretas.

3. Trabalhem constantemente para aumentar o vocabulário da criança. Apresentem sistematicamente novas palavras e ensinem-lhe diferentes palavras para a mesma coisa, a fim de evitar o desenvolvimento de um padrão rígido e limitado de fala.

4. Insistam para que a criança fale por si mesma, primeiro a membros de sua família, depois a amigos e parentes e, por fim, a conhecidos casuais e estranhos. Não se intrometam para falar por seu filho e interpretar o que ele diz. Encorajem a independência e a confiança em seus próprios recursos.

5. Exijam e esperem que a criança deficiente aceite responsabilidades, desempenhe deveres caseiros e participe na vida familiar, essencialmente como os filhos não-deficientes. Enviem-na a fazer recados, logo que ela tiver suficiente vocabulário para fazer-se entender.

6. Não estimulem o uso de lápis e papel ou de sinais, em vez da fala oral.

7. Proporcionem tanto prazer e sentimentos de satisfação quanto possível com o uso da linguagem. O adestramento da fala em casa jamais deverá ser uma instrução monótona, insípida e repetitiva.

A linguagem usada espontaneamente, em situações naturais em que ela serve um objeto e é significativa, com a aceitação, atenção e compreensão de outros agindo como recompensas, é a situação ideal para a aquisição da fala

pela criança auditivamente deficiente, tal como no caso de qualquer criança não-deficiente. O êxito em ensiná-la a compreender e usar a fala oral depende de toda a família, das características da própria criança e do uso de recursos especializados que a ajudem. Mas, de todos estes fatores, o mais importante é a atitude dos pais em relação à criança e sua deficiência.

4.1. - HISTÓRIA DE VIDA

Ana Maria Queiroz Maia, 45 anos, desquitada, cabeleireira, filha de Armando Antônio de Queiroz e Cléa Regis do Amaral Queiroz. Nasceu deficiente auditiva devido a fatores hereditários.

Abaixo sua mãe, Cléa, descreve as dificuldades, preconceitos, alegrias, tristezas e, finalmente, a vitória.

Minha filha, Ana Maria, nasceu de parto normal, sendo que eu notei que ela não tinha a capacidade de ouvir. Quando estava dormindo, podíamos ouvir rádio alto ou então várias pessoas falando ao mesmo tempo que ela não acordava. Com cinco meses eu a levei num otorrinolaringologista e ele me falou que ela era muito pequena para saber ou encaminhá-la. Esperei mais algum tempo e, enquanto isso, fui ensinando o que podia, pois ela sempre foi muito levada e esperta. Aos três, quatro, cinco anos, queria ensiná-la a falar porque ela tinha algum som. Então, levei-a num grande médico de homeopatia (Dr. Álvaro Moreira Piedras), que a examinou e me animou, pois disse-me que ela tinha som para falar, mas eu teria que ensiná-la. Fui ao Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, em Laranjeiras, fizeram o audiograma e constataram surdez profunda no ouvido esquerdo e 75% de perda no ouvido direito. Não pude matricular minha filha no INES porque morava muito longe e não tinha condições de levá-la diariamente até Laranjeiras. Nessa época ela tinha seis anos. Então, eu a levei no Dr. Pedro Bloch, que é grande especialista, e ele fez vários testes com ela e falou-me para matriculá-la com crianças normais, na Escola Pública. Esperei ela completar sete anos e fui fazer sua matrícula. Achei muitas dificuldades porque nenhum colégio público queria aceitá-la. Mas, com a graça de Deus, conversando com a diretora do colégio Tobias Barreto, situado à rua Goiás - Encantado, consegui fazer sua matrícula. Aceitaram-na porque eu falei que iria dar toda assistência que precisasse. Diariamente a matéria que ensinavam na escola era repassada por mim, ponto-a-ponto, para que pudesse acompanhar a turma. O

vocabulário dela era muito pequeno, no entanto, nunca concordamos que falasse por sinais para que não se acomodasse. Tivemos muitas dificuldades; ela repetiu dois anos, mas conseguiu terminar o primário. Ainda não falava muito bem, quando comecei a levá-la em um colégio de surdos na rua Barão do Bom Retiro. A diretora ficou deslumbrada com o desempenho da minha filha e a levou em todas as salas de aula para que desse o exemplo aos demais alunos e eu fui chamada para dar reuniões com os pais para que soubessem que seus filhos poderiam falar, só dependia de trabalho e dedicação.

Ana Maria nesta época tinha quinze anos. Ela mesma fez seu vestido, o bolo e preparou a festa. Ela já estava uma moça e me pediu para ir ao Senac, para aprender outras coisas. Lá, fez vários cursos e sempre se destacou muito. Depois, foi para o SESI e aprendeu culinária, bordados, confecção de colares,... Assim, foram passando os anos. Com dezessete anos começou a namorar e com vinte e um anos casou-se com um homem ouvinte e teve dois filhos maravilhosos, também ouvintes.

Atualmente, fala muito bem porque todos nós diariamente conversamos bastante e a corrigimos sempre que comete algum equívoco.

Trabalha, faz cursos sempre que pode, é uma excelente profissional, filha, mãe e dona de casa. Enfim, é uma pessoa integrada, independente e realizada. É isso que eu espero para todos os demais deficientes auditivos.

CONCLUSÃO

A educação sempre foi uma preocupação constante dos surdos adultos, de pais de surdos, educadores e outros profissionais que trabalham com estas pessoas, e de governos. Não é de surpreender que, a educação de pessoas portadoras de deficiência auditiva tornou-se um assunto de permanentes discussões internacionais. Até hoje, esta educação não tem uma direção clara e única. A nível nacional ou internacional. Pouquíssimos países têm uma política ou currículo nacional para crianças surdas. Líderes e pais de crianças surdas expressaram sua preocupação sobre os pontos de vista conflitantes na educação no II Congresso Latino-Americano sobre Bilingüismo na Educação de surdos, promovido no Brasil em 1993.

O estudo de crianças e adultos surdos tem que ser multidisciplinar. Em outras palavras, professores, psicólogos, assistentes sociais, lingüistas e outros profissionais, e tanto as pessoas ouvintes quanto surdas, entre si devem desenvolver um trabalho conjunto. Quando necessário, esses profissionais devem submeter suas recomendações aos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas nesse setor (geralmente Conselho de Diretores de escolas e associações de surdos). Infelizmente, os Conselhos, na maioria dos países, ainda não têm membros representantes dos surdos, apesar de, há mais de dez anos, a UNESCO recomendar o envolvimento ativo de indivíduos surdos no processo decisório da política educacional. Estamos certas que se essa recomendação fosse aceita diminuiria, em muito, o conflito existente entre os profissionais, pais e surdos.

Devemos lembrar, que mais ou menos, 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes. Isso significa que os adultos têm que assumir a responsabilidade pela educação dos surdos junto aos professores. Seja qual for a filosofia sustentada por eles, os professores sozinhos não podem desenvolver um bom trabalho na educação dos surdos sem o envolvimento dos pais. Estes devem interagir com as crianças surdas, professores e outros profissionais.

Nos Estados Unidos, e em vários outros países, a Lei exige que todos os profissionais respeitem as diferenças socioeconômicas, étnicas, religiosas e lingüísticas dos seus alunos ouvintes, e os pais, tanto surdos quanto ouvintes esperam, normalmente, que seus filhos se tornem conscientes da cultura da qual passarão a fazer parte quando adultos.

O Brasil tem várias filosofias educacionais:

A) ORALISMO: é a filosofia educacional que se preocupa com o ensino da língua oral através de vários métodos. Tais como: verbo-tonal, leitura-labial e outros.

Aqui no Brasil, as pessoas que seguem a filosofia oralista, ensinam a língua portuguesa e, geralmente, não aceitam a língua de sinais.

B) COMUNICAÇÃO TOTAL: é a filosofia educacional que procura desenvolver todas as capacidades da comunicação. Tais como: a fala, a audição, os sinais e a mímica.

Aqui no Brasil e em outros países, a comunicação total usa muito o "Bimodalismo".

b1) Bimodalismo: a utilização simultânea das duas modalidades de língua: a oral-auditiva e a gestual-visual, misturando as duas línguas.

C) BILINGÜISMO: o uso de duas línguas por uma pessoa. O surdo que sabe a língua de sinais e o Português é "bilíngüe".

A escola que ensina as duas línguas tem uma educação bilíngüe.

Existem dois tipos de Bilingüismo:

c1) Bilingüismo Social: quando a comunidade precisa usar duas línguas (obrigação).

c2) Bilingüismo Individual: quando o indivíduo aprende outra língua além da primeira língua materna (pela vontade).

Os critérios intelectuais e linguísticos não devem fazer com que se esqueça de uma dimensão de grande importância para o desenvolvimento do aluno: a adaptação social, sua auto-estima, sua satisfação no colégio, as possibilidades de relação e de amizade com outros colegas.

Pode ser útil a um aluno surdo estar mais tempo com seus colegas ouvintes, para fortalecer sua incorporação ao grupo, ou para estabelecer relações mais diretas com um colega; a um outro pelo contrário, pode ser mais útil estar durante mais horas com outros surdos, para encontrar uma estabilidade afetiva, favorecer sua comunicação e sentir-se integrado em um grupo. A organização docente deve ser feita, levando-se em consideração esta dimensão, buscando um equilíbrio entre os critérios de aprendizagem escolar, integração educacional e interação social. O plano de trabalho deve, portanto, incluir entre seus objetivos favorecer sentimentos de segurança, confiança, de auto-estima pelas tarefas realizadas e de satisfação nas relações pessoais.

As necessidades educacionais de cada criança surda não podem ser avaliadas de forma descontextualizada, sem levar-se em consideração qual é a resposta educacional real que existe. O planejamento educacional, oferecido a uma criança surda, deve partir de suas demandas ou necessidades específicas e dos recursos disponíveis, tentando-se sempre que estes recursos sejam todos os necessários, para que o aluno se encontre na modalidade educacional ideal de acordo com suas possibilidades. Entre os recursos que é preciso levar em consideração, devem-se destacar o preparo dos professores, seu estilo de ensino, os modos comunicativos empregados, a organização da escola, os professores de apoio e as aulas especializadas disponíveis na escola.

A integração não deve ser entendida como uma tentativa de separar a criança surda do mundo das pessoas surdas. Pelo contrário, uma educação satisfatória para a maioria dos surdos, especialmente dos surdos profundos, deve prepará-los para conviverem e desenvolverem-se em duas realidades sociais que, para eles, são complementares: a realidade da sociedade e a realidade da comunidade dos surdos. (Alvaro Marchesi, 1995)

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AZURIAGUERRA, J. de. Manual de Psiquiatria Infantil. Paris: Masson Éditeur.

COLL, César; PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORDE / DEE - MEC Subsídios para a Elaboração da Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema Regular de Ensino. Brasília: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência do Ministério da Ação Social / Departamento de Educação Especial do ministério da Educação, 1992.

2. Encontro de Alfabetizadores de Deficientes Auditivos, Rio de Janeiro, RJ, 1988/ coordenação e organização de Maria Auxiliadora Buscacio Gonçalves. Rio de Janeiro: INES, 1989.

Espaço: Informativo técnico - científico do INES. Vol. 1, nº 1 (jul./dez. 1990). Rio de Janeiro: INES, 1990.

Espaço: Informativo técnico - científico do INES. Vol. 3, ano 2 (jul./dez. 1992). Rio de Janeiro: INES, 1990.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GLAT, Rosana. Questões Atuais em Educação Especial. Vol. 1 - A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Ecolar: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

PEÑA, Jordã Casanova. Manual de Fonoaudiologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

QAMON, Cláudia Regina. Língua de Sinais e Literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural. Dissertação de Mestrado em Semologia, Rio de Janeiro: UFRJ, 1995 (não - publicada).