

**Educando para
Transformar VIDAS**

Theology & Sciences - Institute Fort Myers Inc.



Curso

Matéria

www.fatecc.com.br

SUMÁRIO

- ORALISMO
- BILINGUISMO
- LEITURA LABIAL
- COMUNICAÇÃO
- ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL, BILINGUISMO, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
- TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ
- A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS
- OS ESTUDOS SURDOS APOIANDO MUDANÇAS NAS POLITICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS
- A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE AUDITIVO
- O BILINGUISMO
- O FATOR LINGUISTICO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA
- O DIREITO DA CRIANÇA SURDA A CRESCER BILINGUE
- A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NO MUNDO DO SILÊNCIO
- AQUISIÇÃO DA LINGUA PORTUGUESA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS

Oralismo

Oralismo é um método de ensino para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através de da língua oral, ou falada. Surdos que utilizaram deste método de ensino são considerados surdos oralizados.

Surdez

A **Surdez** pode ser definida segundo três pontos de vista: ponto de vista médico, educacional ou cultural.

Índice

- 1 Ponto de vista médico
- 2 Ponto de vista educacional
- 3 Ponto de vista cultural
- 4 Fontes e bibliografia

Ponto de vista médico

Em termos médicos, a surdez é categorizada em níveis do ligeiro ao profundo. É também classificada de deficiência auditiva, ou hipoacusia. Os tipos de surdez quanto ao grau de perda auditiva:

- Perda auditiva leve: não tem efeito significativo no desenvolvimento desde que não progrida, geralmente não é necessário uso de aparelho auditivo.
- Perda auditiva moderada: pode interferir no desenvolvimento da fala e linguagem, mas não chega a impedir que o individuo fale.
- Perda auditiva severa: interfere no desenvolvimento da fala e linguagem, mas com o uso de aparelho auditivo poderá receber informações utilizando a audição para o desenvolvimento da fala e linguagem.
- Perda auditiva profunda: sem intervenção a fala e a linguagem dificilmente irão ocorrer.

Ponto de vista educacional

Deste ponto de vista, surdez refere-se à incapacidade da criança aprender a falar naturalmente, por via auditiva. A criança surda pode aprender a falar, ainda que haja dificuldades.

A partir da Lei 10436, o governo brasileiro reconhece a LIBRAS, como língua, e os surdos têm o direito de, nas instituições educacionais, as aulas sejam ministradas em LIBRAS, ou, pelo menos com a presença de um interprete de língua de sinais.

Também em Portugal, o decreto-lei 3/2008 regulamentou a educação especial, em particular, o direito da criança surda crescer bilingue.

Ponto de vista cultural

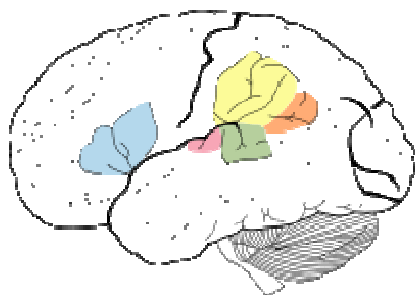
Em termos culturais, surdez é descrita como diferença linguística e identidade cultural, a qual é partilhada entre indivíduos surdos. A surdez é o paradigma da cultura surda, a base sobre a qual se constroi a estrutura e forma da cultura surda, cujo principal elemento espelhador é a Língua de Sinais, o idioma natural dos surdos. portanto, sem surdez não há cultura surda.

Fontes e bibliografia

- Jiménez et al (1997)
- Nunes (1998)
- Afonso, C (2008) Reflexões sobre a surdez, A problemática específica da surdez. VNG. Gailivro
- Torres, M.; Sanchez, M (2003) Deficiência Auditiva, Evaluacionm intervencion y recursos psicopedagogicos. Madrid, CEPE.
- Professor Nuno Alvaro Dala Jr., *Projecto de Criacao de Escola para Surdos*,2010

Linguagem

Linguagem é qualquer e todo sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos através de signos convencionados, sonoros, gráficos, gestuais etc., podendo ser percebida pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguirem-se várias espécies ou tipos: linguagem visual, corporal, gestual, etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos.^{[1][2]} Os elementos constitutivos da linguagem são, pois, gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, usados para representar conceitos, ideias, significados e pensamentos. Embora os animais também comuniquem, a linguagem verbal pertence apenas ao Homem.^[3]



Algumas áreas do cérebro envolvidas no processamento da linguagem: Área de Broca (Azul), Área de Wernicke (Verde), Giro supramarginal (Amarelo), Giro angular (Laranja), Cortex auditivo primário (Rosa)

Índice

- 1 Generalidades
- 2 Origens da linguagem humana
- 3 Funções da linguagem
- 4 Linguagem humana
- 5 Linguagem e línguas: Taxonomia das línguas
 - 5.1 Línguas construídas
 - 5.2 Idiomas minoritários e línguas minoritárias
- 6 Linguagens não-humanas
- 7 Linguagem formal
- 8 Ver também
- 9 Referências
- 10 Ligações externas

Generalidades

Não se devem confundir os conceitos de linguagem e de língua. Enquanto aquela (linguagem) diz respeito à capacidade ou faculdade de exercitar a comunicação, latente ou em ação ou exercício, esta última (língua ou idioma) refere-se a um conjunto de

palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, munido de regras próprias (sua gramática).

Noutra acepção (anátomo-fisiológica), linguagem é função cerebral que permite a qualquer ser humano adquirir e utilizar uma língua.

Por extensão, chama-se linguagem de programação ao conjunto de códigos usados em computação.

O estudo da linguagem, que envolve os signos, de uma forma geral, é chamado semiótica. A linguística é subordinada à semiótica porque seu objeto de estudo é a língua,^[4] que é apenas um dos sinais estudados na semiótica.

Origens da linguagem humana

A respeito das origens da linguagem humana, alguns estudiosos defendem a tese de que a linguagem desenvolveu-se a partir da comunicação gestual com as mãos.^[5] Posteriores alterações no aparelho fonador, os seres humanos passaram a poder produzir uma variedade de sons muito maior do que a dos demais primatas.

De acordo com Kandel ^[6] apesar das dificuldades de se apontar com precisão quando ou como a linguagem evoluiu há certo consenso quanto a algumas estruturas cerebrais constituírem-se como pré-requisitos para a linguagem e que estas parecem ter surgido precocemente na evolução humana. Segundo esse autor essa conclusão foi atingida após exame dos moldes intracranianos de fósseis humanos. Na maioria dos indivíduos o hemisfério esquerdo é dominante para a linguagem; a área cortical da fala do lobo temporal (o plano temporal) é maior no hemisfério esquerdo que no direito. Visto que os giros e sulcos importantes deixam com frequência impressões no crânio, o registro fóssil foi estudado buscando-se as assimetrias morfológicas associadas à fala nos humanos modernos. Essas assimetrias foram encontradas no homem de Neanderthal (datando de cerca de 30.000 a 50.000 anos) e no Homo erectus (datado de 300.000 a 500.000 anos), o predecessor de nossa própria espécie.

Funções da linguagem

Obs: Para melhor compreensão das funções de linguagem, torna-se necessário o estudo dos elementos da comunicação.

Antigamente, tinha-se a ideia que o diálogo era desenvolvido de maneira "sistematizada" (alguém pergunta - alguém espera ouvir a pergunta, daí responde, enquanto outro escuta em silêncio, etc).

Exemplo:

Elementos da comunicação

- Emissor - emite, codifica a mensagem;
- Receptor - recebe, decodifica a mensagem;
- Mensagem - conteúdo transmitido pelo emissor;
- Código - conjunto de signos usado na transmissão e recepção da mensagem;

- Referente - contexto relacionado a emissor e receptor;
- Canal - meio pelo qual circula a mensagem.

Porém, com os estudos recentes dos linguistas, essa teoria sofreu uma modificação, pois, chegou-se a conclusão que quando se trata da *parole*, entende-se que é um veículo democrático (observe a função fática), assim, admite-se um novo formato de locução, ou, **interlocução** (diálogo interativo):

- locutor - quem fala (e responde);
- locutário - quem ouve e responde;
- interlocução - diálogo

nota: as respostas, dos "interlocutores" podem ser gestuais, faciais etc. por isso a mudança (aprimoração) na teoria.

Observação: as atitudes e reações dos comunicantes são também referentes e exercem influência sobre a comunicação

Funções da linguagem (Jacobson, 1969)

- Emotiva (ou expressiva) - a mensagem centra-se no "eu" do emissor, é carregada de subjectividade. Ligada a esta função está, por norma, a poesia lírica.
- Função apelativa (imperativa) - com este tipo de mensagem, o emissor actua sobre o receptor, a fim de que este assuma determinado comportamento; há frequente uso do vocativo e do imperativo. Esta função da linguagem é frequentemente usada por oradores e agentes de publicidade.
- Função metalinguística - função usada quando a língua explica a própria linguagem (exemplo: quando, na análise de um texto, investigamos os seus aspectos morfo-sintácticos e/ou semânticos).
- Função informativa (ou referencial) - função usada quando o emissor informa objectivamente o receptor de uma realidade, ou acontecimento.
- Função fática - pretende conseguir e manter a atenção dos interlocutores, muito usada em discursos políticos e textos publicitários (centra-se no canal de comunicação).
- Função poética - embeleza, enriquecendo a mensagem com figuras de estilo, palavras belas, expressivas, ritmos agradáveis, etc.^[3]

Também podemos pensar que as primeiras falas conscientes da raça humana ocorreu quando os sons emitidos evoluíram para o que podemos reconhecer como "interjeições". As primeiras ferramentas da fala humana.

Linguagem humana

A função biológica e cerebral da linguagem é aquilo que mais profundamente distingue o homem dos outros animais.

Podemos considerar que o desenvolvimento desta função cerebral ocorre em estreita ligação com a bipedia e a libertação da mão, que permitiram o aumento do volume do cérebro, a par do desenvolvimento de órgãos fonadores e da mímica facial

Devido a estas capacidades, para além da linguagem falada e escrita, o homem - aprendendo pela observação de animais - desenvolveu a língua de sinais adaptada pelos surdos em diferentes países, não só para melhorar a comunicação entre surdos, mas também para utilizar em situações especiais, como no teatro e entre navios ou pessoas e não animais que se encontram fora do alcance do ouvido, mas que se podem observar entre si.

Linguagem e línguas: Taxonomia das línguas

As línguas do mundo foram agrupadas em famílias de línguas que têm semelhanças. Os maiores grupos são as línguas indo-europeias, línguas afro-asiáticas e as línguas sino-tibetanas.

Línguas construídas

Uma das muitas línguas planeadas que existem, o esperanto, foi criada por L. L. Zamenhof. O Esperanto é uma compilação de vários elementos de diferentes línguas humanas cuja intenção é de ser uma língua de fácil aprendizagem, de forma a proporcionar a toda a população humana uma forma mais fácil e democrática de se comunicar. Hoje é possível encontrar recursos didáticos - gratuitos ou não - na rede mundial para aprendê-la; é uma língua viva em ascensão.

Outras línguas artificiais cada vez mais exploradas e conhecidas hoje em dia são as criadas por J. R. R. Tolkien, autor dos livros da série O Senhor dos Anéis. Segundo o próprio autor, ele criou todo um mundo de aventuras para ter um contexto e um lugar próprio onde inserir as línguas que tinha criado. Na lista de línguas que Tolkien criou podem encontra-se: Quenya, Sindarin, Adûnaic, Entish, Khuzdûl.

O número de línguas artificiais, geralmente chamadas conlangs (palavra que vem do inglês *constructed language*, "língua construída") tem vindo a aumentar a cada *dia*. Há vários *sites* na Internet que aprofundam o tema, contendo listas e breves introduções a centenas ou mesmo milhares de línguas artificiais. A maioria das pessoas que se dedica ao fenómeno, os chamados *conlangers*, fazem parte de uma lista de distribuição de emails: a *CONLIST*.

Idiomas minoritários e línguas minoritárias

Idiomas minoritários, como pode facilmente ser deduzido, são línguas utilizadas por certos segmentos minoritários de uma civilização. Muito embora, em certos casos, uma língua pode até ser falada pela maioria dos habitantes de um país em seu cotidiano, mas mesmo assim ser a língua não oficial ou nacional e, para todos os efeitos, permanecendo na condição de idioma minoritário. Um exemplo a ser citado seria o idioma tetum prevalente na nova nação (Timor-Leste), onde o idioma oficial nacional escolhido foi a língua de Camões.

Línguas minoritárias podem existir restritas à condição oral, isto é, somente falada ou podem ser também escritas (ou semi-escritas). Normalmente idiomas minoritários podem ser divididos entre duas categorias: Idiomas autóctones e idiomas alóctones.

Autóctone significa natural da terra, indígena. Alóctone significa basicamente língua transplantada ou língua de imigração.

Muitas línguas minoritárias autóctones, como as indígenas do continente americano, adotaram um sistema de escrita europeu com forma de autonomia ante a adaptação.

Outras línguas transplantadas, ao passar do tempo, tornaram-se basicamente línguas faladas mas muito pouco escritas. Um exemplo disso é o idioma alemão cultivado no sul do Brasil por quase duzentos anos (em 2005) que é utilizado em casa e nos círculos mais íntimos, sendo que o português é a língua pública e escrita.

Vejam os alguns exemplos pertinentes ao Brasil: Na primeira categoria se encaixam idiomas nativos como o mbyá-guaraní, o caingangue (kaingang), o terena, etc... já na segunda categoria se enquadram línguas regionais brasileiras que resultaram da incursão de povos de fora, como o idioma alemão (nas suas distintas variações como o pomerano ou Pommersch Platt e o Hunsrückisch, também conhecido por Riograndenser Hunsrückisch ou Hunsrückisch Platt), o italiano ou talian, o japonês, o romani (um falar cigano) e o yorubá ou Iorubá (sendo que esta língua de origem africana permanece viva mais nos rituais religiosos afro-brasileiros, como no candomblé de Salvador da Bahia).

Além disso existem línguas que resultam de contato com o estrangeiro, por exemplo, brasileiros que habitam regiões fronteiriças e que, conseqüentemente, aprendem a falar castelhano (ou ao menos o chamado portunhol ou portuñol). Nas fronteiras dos Estados Unidos, similarmente, surge o falar Chicano ou Spanglish.

Ainda dentro desta categoria podem ser classificadas aquelas línguas novas que resultam de tais contatos, tomando vida própria e passando a funcionar como língua comum ou franca entre dois ou mais grupos de falantes de idiomas diferentes. Por exemplo, a Língua Geral do Brasil colonial, mas que é, ainda hoje, falada em certas localidades do Amazonas. E, também, comparativamente, pode-se citar o Jargão Chinook (ou Chinook Jargon) que surgiu no noroeste da América do Norte, que foi utilizado por diferentes tribos da região, por europeus e até mesmo por imigrantes chineses. Em ambos os casos, tanto a Língua Geral como o Jargão Chinook (pronunciado xâ-núk) surgiram formas escritas, além da oral.

Também temos os exemplos de línguas de contato adotadas através da incursão de brasileiros nas academias e universidades estrangeiras, por exemplo o francês e o inglês. As línguas artificiais ou construídas também são línguas minoritárias, inclusive a língua de sinais, conforme já citado neste espaço.

Também vale notar os regionalismos que surgem praticamente em todas as culturas do mundo. No Brasil podemos citar variações distintas da língua nacional que se desenvolveram através dos anos, como por exemplo as falas do gaúcho, do carioca, do nordestino, do capixaba, do baiano, do mineiro, etc.

Existem mais duas categorias distintas de falares frequentemente ignorados quando se fala nas línguas do mundo:

A primeira destas classificações tratando-se das línguas inventadas por crianças e jovens para se comunicarem entre si em segredo na presença de adultos, geralmente de seus

país (*play languages*). Um exemplo disso é o chamado "pig latin" (Igpay Atinlay) que existe principalmente no mundo cultural anglo-saxão. No mundo cultural castelhano existe o jargão jeringonzo, também chamado de jeringonza e jeringôncio. No Brasil existe a chamada Língua do P.

A segunda destas categorias são as linguagens próprias de profissões ou de certos meios que são, muitas vezes, considerados de má ou questionável reputação. No mundo teuto (alemão) existe o falar Rotwelsch ou Gaunersprache (o falar da malandragem), sendo que seus equivalentes na Grã-Bretanha, na França e na Argentina são, respectivamente, o cant, o argot e o lunfardo.

Um assunto controverso que tem emergido em certos meios já desde antes de virada do milênio é justamente a preservação e, até mesmo, o reavivamento de línguas **minoritárias** ou de línguas **minoritárias** em determinados contextos. O primeiro é o caso do irlandês na Irlanda ou do maori na Nova Zelândia - este último exemplo sendo considerado um dos grandes sucessos. O segundo caso, o do galego na Espanha, considerado por muitos uma variedade do português, ou o francês no Canadá pois são línguas internacionais mas com estatuto minoritário nesse contexto. Existe toda uma preocupação com o rápido desaparecimento de idiomas no mundo, especialmente com o advento da globalização.

A modo de exemplo, apesar de mais de duzentas línguas serem faladas na República do Brasil, a vasta maioria dos brasileiros acredita que se fala somente português.

Linguagens não-humanas

Para muitos autores uma das principais distinções entre homem - animal ou *Homo sapiens* outros homínídeos se dá através da linguagem.

Estudos sobre os macacos chimpanzés (Pan) identificaram mais de cem sinais para comportamentos de jogo, agressão, alarme, organização do bando, sexo, etc. Esse número tem sido revisto com os experimentos de ensino da linguagem a primatas bem como com a análise da interação dos cães, especialmente pastores, com as atividades profissionais humanas.

Mas isso nem se compara à linguagem humana. Pesquisas sobre desenvolvimento da linguagem já identificaram entre estudantes de universidades um vocabulário de 80 mil palavras.

Linguagem formal

- Linguagem de programação
- Linguagem de computador

A língua não é esvaia em apenas códigos, ela está presente em todo o nosso dia a dia, sendo primordial em todas nossas escolhas.

Ver também

- Comunicação

- Semiótica
- LIBRAS
- LGP
- Linguagem corporal
- Língua de sinais
- Lista de línguas gestuais
- Museu de idiomas

Referências

1. ↑ ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática metódica da língua portuguesa. São Paulo (SP, Brasil): Saraiva, 2005.
2. ↑ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 'Dicionário da língua portuguesa'. Rio de Janeiro (RJ, Brasil): Nova Fronteira, 2000.
3. ↑ ^{a b} Verónica Bicho, **Funcionamento da Língua Portuguesa**. Edições Sebenta
4. ↑ Saussure
5. ↑ BBC Brasil - Folha SP Estudo de gestos de macacos revela origens da linguagem humana
6. ↑ Kandel, Eric. A linguagem (Cap. 34) in: Kandel, Eric R.; Schwartz, James H.; Jessell, Thomas M. Fundamentos da neurociência do comportamento. RJ, Guanabara Koogan, 1997

Surdo oralizado

Surdos oralizados são surdos congênitos ou adquiridos que utilizam qualquer língua oral para se comunicar, na modalidade oral, oro-facial, também denominada de leitura labial e/ou leitura e escrita.

A denominação abrange os surdos que sabem ler, escrever e falar fluentemente e os surdos que sabem ler e escrever, mas não são fluentes na fala, os ensurdecidos e os surdos na terceira idade. O denominador comum deste grupo é, em primeiro lugar, o uso da língua oral como meio de comunicação em todas as suas formas.

Opção pela oralização de surdos

Grupos especializados em surdos oralizados defendem que a comunicação oral faz parte da essência humana e sugerem que pais, apoiados por ajuda fonoaudiológica especializada, tem o direito de optar pela oralização de seus filhos que perderam a audição antes de adquirir a capacidade de fala.

A opção pelo o uso da língua oral contribui consideravelmente para o processo de inclusão com a comunidade ouvinte, pois favorece a autonomia e abre possibilidades de desenvolvimento de capacidades intelectuais e cognitivas e possibilita uma melhor interação com a comunidade.

Desenvolvimento e manutenção da fala

Alguns recursos para capacitar o surdo a desenvolver ou manter a linguagem oral e escrita envolvem sessões com fonoaudiólogos, leitura labial, uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares, sonorização especial de ambientes, legendas, equipamentos para facilitar a comunicação e participação ativa da família.

Surdos oralizados na sociedade

As principais necessidades de acessibilidade de surdos oralizados se referem principalmente à legendagem de áudio e sinais luminosos que sejam usados em conjunto com alertas sonoros.

A legendagem para filmes estrangeiros e, principalmente, nacionais, se torna de fundamental importância, pois a dublagem de filmes estrangeiros e a falta de legenda em filmes nacionais impedem que os surdos, de maneira geral, apreciem as artes audiovisuais em sua plenitude.

As legendas devem ser essencialmente de boa qualidade, completas e fiéis aos diálogos que transcrevem, sem nenhuma simplificação conceitual. Devem ser elaboradas por profissionais de boa formação técnica.

Além disso, as legendas não atenderiam somente aos surdos, mas também as pessoas de meia idade que têm a audição diminuída; crianças em fase de alfabetização; adultos que necessitam de alfabetização; estrangeiros que querem aprender o idioma local, dentre outros usuários.

Sob o olhar pedagógico, o contato diário do indivíduo com a escrita, sendo ele via legenda ou por meio de outras tecnologias (como material impresso, por exemplo), facilita muito a aprendizagem, entretanto, é necessário que esse material seja elaborado de maneira criteriosa. Isso significa o uso de legendas realmente comprometidas com a norma culta da língua e não legendas facilitadas, condensadas ou simplificadas, que apenas iriam provocar a acomodação do leitor, além de nada contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de entendimento e estruturação do pensamento.

Em eventos que ocorrem em grandes ambientes, existe também a possibilidade de implantação do equipamento conhecido por Hearing Loop, também denominado induction loop, boucle magnetique, aro magnético ou ainda anel indutor ou emissor para receptor auricular, como é conhecido, respectivamente, nos Estados Unidos da América, na França, na Argentina e no Brasil.

Tal equipamento tem por premissa captar o som da TV, do cinema, do palestrante na sala de conferências e o transmitir, sem ecos ou interferências, para os aparelhos auditivos e implante coclear. Em países que já utilizam esse equipamento ele tem também uma função bastante eficaz, quando utilizado em crianças surdas, em sala de aula.

Bilinguismo (surdos)

O **Bilinguismo no caso dos Surdos** é um dos casos específicos de bilinguismo, gerido por conceitos específicos, relativos à deficiência auditiva, à língua e à cultura dos Surdos.

Índice

- 1 O conceito
- 2 Bilinguismo e cultura surda
- 3 Bilinguismo desde a infância?
- 4 Legislação portuguesa
 - 4.1 Bilinguismo no programa curricular de LGP
- 5 Sobre o bilinguismo e os Surdos
- 6 Desvantagens do bilinguismo
- 7 Bibliografia e referências

O conceito

Em finais da década de 1970, com base em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos surgiu a "*Proposta Bilíngue de Educação do Surdo*".^[1] Essa proposta reconhece e baseia-se no facto de que o Surdo vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia a dia com duas línguas e duas culturas:

1. a língua gestual e cultura da comunidade surda do seu país;
2. a língua oral e cultura ouvinte de seu país.

Numa abordagem educacional, o bilinguismo baseia-se no reconhecimento do facto de que as crianças surdas são interlocutoras naturais de uma língua adaptada à sua capacidade de expressão. Assim sendo, a comunidade surda propõe que a língua gestual oficial do seu país de origem lhes seja ensinada, desde a infância, como primeira língua. Reconhece ainda o facto de que a língua oral oficial do seu país não deve ser por ela ignorada, pelo que lhe deve ser ensinada, como segunda língua. Os bilinguístas defendem que a língua gestual deve ser adquirida, preferencialmente, pelo convívio com outros Surdos mais velhos, que dominem a língua gestual.

Uma vez que cerca de 90% dos Surdos têm família ouvinte, para que a aquisição da língua gestual tenha sucesso, seria necessário que a família aprenda a língua gestual para que a criança possa usá-la ao comunicar-se, em casa. A língua oral, que geralmente é a língua da família da criança, seria a segunda língua desta criança.

No entanto, os defensores dessa abordagem não estão de acordo, quanto a se deve ser ensinada ao Surdo a modalidade oral ou escrita dessa segunda língua, ou se ambas. Divergem ainda quanto ao momento em que deve ser ministrado o ensino, se em simultâneo com a língua gestual – "Modelo Simultâneo" – ou se após a aquisição dessa

língua – "Modelo Sucessivo",^[2] e se a segunda língua deverá ser introduzida apenas usando a língua dominante.^[3]

Para os bilinguístas, os Surdos não precisam almejar ser iguais aos ouvintes, podendo aceitar e assumir a surdez.^[4] O conceito principal que a filosofia bilíngue traz é de que os Surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. Os bilinguístas preocupam-se em entender o indivíduo Surdo, as suas particularidades, a sua língua (língua gestual), a sua cultura e a sua forma particular de pensar, em vez de apenas os aspectos biológicos ligados à surdez.

A Suécia foi o primeiro país a iniciar o caminho para a implantação do bilinguismo.^[5] Como proposta educacional, o bilinguismo ganhou força nos inícios dos anos 1960, nos Estados Unidos da América^[6] e foi implementado, em 1979, em Paris, quando Danielle Bouvet iniciou a sua primeira turma bilíngue, em que a Língua Gestual Francesa foi ensinada como língua materna dos Surdos e a Língua Francesa como segunda língua.^[7]

Baker e Daigle, entre os tipos de ensino bilíngue/bicultural, retêm o ensino bilíngue transitoire e o ensino bilíngue guidé. O primeiro é realizado com o objectivo de lançar os alunos através da língua maioritária e dominante. O segundo reforça os conhecimentos da língua minoritária, desenvolve a identidade cultural dos alunos e ajuda a afirmar os seus valores culturais, utilizando a língua maioritária. Para os Surdos, a aproximação deve ser ao modelo guidé, visto que é essencial reforçar os conhecimentos da língua gestual, o sentimento de identidade surda que, na maioria dos casos, são oriundos de famílias ouvintes.^[8]

Bilinguismo e cultura surda

O movimento multicultural abrangeu minorias dos mais variados tipos, que reclamavam o direito de uma cultura própria. Essas minorias englobavam minorias étnicas e estenderam-se às minorias com necessidades especiais, que se negavam a ser consideradas como cidadãos de segunda classe. Foi neste ambiente que os Surdos encontraram um caminho para que sua língua fosse "ouvida".

No século XIX os Surdos reivindicaram os seus direitos e a sua língua já foi reconhecida. Entre esses direitos estava a utilização da sua língua na educação dos Surdos, que eles fossem reconhecidos não como deficientes, mas como diferentes e que sua cultura fosse respeitada. Assim, dentro da comunidade ouvinte, eles construíram uma comunidade própria, com a sua língua, a sua cultura e tentaram estabelecer-se como grupo minoritário que pudesse ser aceite numa visão multicultural.

Os Surdos têm experiências diferentes da cultura ouvinte, a partir da perda auditiva, da sua língua e tudo o que implica o uso de uma língua com características tão diferentes no seu comportamento do dia-a-dia. Eles têm uma história de Surdos que se destacaram em aspectos da vida pública, da sua educação, do desenvolvimento das suas comunidades e têm regras de comportamento, costumes e tradições.

De acordo com a complexidade humana, com os factores sociais pertencentes à sociedade como um todo e com os factores educacionais e familiares, no entanto, o Surdo pode ter uma identidade cultural (e Orgulho Surdo) ou não, de acordo com o seu

próprio critério de se admitir pertencente ao mundo ouvinte e/ou ao mundo Surdo, ou pode ainda circular por ambos.^[51]

O movimento de reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos Surdos, além de afirmar a sua autenticidade, conseguiu mobilizar alguns responsáveis pela educação dos Surdos para a reformulação da situação da educação do Surdo. Essa nova proposta de trabalho recebeu o nome de Bilinguismo.

A língua gestual não pode constituir-se apenas numa ferramenta para aceder a outra língua, ou funcionar como um prémio de consolação para os Surdos; enquanto língua, tem um estatuto e um lugar privilegiado na definição de uma identidade e na expressão de uma cultura.^[31]

Bilinguismo desde a infância?

Para a maioria das crianças, a língua oficial do país onde vivem é, simultaneamente, língua materna e língua de escolarização – não o é, no entanto, para os Surdos. Para essa população, a língua de aquisição espontânea e natural terá de ser uma língua gestual. Há que lembrar, contudo, que a língua de escolarização, em que se aprende a ler, e se estuda, é uma língua oral (no nosso caso, a Língua Portuguesa), o que faz com que a escola precise de ensinar estas crianças a ler e a escrever, isto é, a conhecer o Português escrito. O uso de uma língua gestual e de uma língua oral torna imperioso que na educação da criança se tenha sempre presente o desenvolvimento de competências que lhe permitam funcionar, eficaz, cómoda e adequadamente nas duas línguas e nas duas comunidades.

A linguagem escrita é uma modalidade linguística de cariz secundário, no entanto, a impossibilidade de ler e escrever numa língua (sem o conhecimento da estrutura gramatical e do vocabulário da língua) é um problema real ao ensino das crianças surdas. Ao contrário do que acontece com as crianças ouvintes, a aprendizagem da leitura e da escrita, por parte dos Surdos, não pode partir da mobilização do conhecimento da língua oral; antes, é através da aprendizagem do vocabulário escrito e pelo ensino explícito da estrutura gramatical da língua oral que a criança surda, quando desconhecadora da língua oral, tem acesso ao conhecimento dessa língua, e assim extrai significado do material escrito – estamos assim diante da aprendizagem de uma segunda língua e não de um uso secundário de uma língua oral.

O grande objectivo do ensino da linguagem escrita é tornar o aluno autónomo na procura e uso de informação, que lhe permita a integração dessa informação na sua vida escolar e social.

É ainda imprescindível a aquisição da língua gestual nos primeiros anos de vida da criança, sob pena das seguintes consequências:

1. o Surdo perderá a oportunidade de usar a linguagem;
2. não irá recorrer ao planeamento para a solução de problemas;
3. não adquirirá independência da situação visual concreta;
4. não controlará seu próprio comportamento e o ambiente;
5. não terá vida social adequada.^[14]

Legislação portuguesa

Com respeito ao ensino bilíngue, a lei portuguesa diz o seguinte, no decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 4º:

1. As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo, e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.
2. Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas, por despacho ministerial:
 - Escolas de referência para a educação bilíngue de alunos Surdos;
 - [...]

O mesmo decreto lei, capítulo V, artigo 23º, contém orientações para docentes, no âmbito da formação/educação de Surdos, no pré-escolar, primeiro ciclo, ensino básico e secundário. Informa sobre como os grupos de docentes devem ser formados e como assegurar uma educação bilíngue aos Surdos, com o objectivo:

- Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos Surdos;
- Assegurar o desenvolvimento da LP escrita como segunda língua dos alunos Surdos;

Artigo 23º

Educação Bilingue de alunos Surdos

1. A Educação das crianças e jovens Surdos deve ser feita em ambientes bilíngues, que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

Bilinguismo no programa curricular de LGP

O programa curricular de LGP, do Ministério da Educação português, visa orientar a criação de condições que permitam um desenvolvimento da LGP nos alunos Surdos, equivalente aos alunos ouvintes na Língua Portuguesa, colocando, para esse efeito, como objectivo garantir o acesso à informação, à representação do mundo e do conhecimento e o meio mais eficaz de processar as aprendizagens, que é através da língua natural dos alunos. A fim de que estes objectivos sejam alcançados, o programa reconhece a importância de que seja facilitado o acesso a todo o currículo através da LGP, o que implica que existam professores Surdos, nas várias disciplinas e professores ouvintes que tenham plenos conhecimentos da LGP.

O Ministério da Educação, em Portugal, reconhece também, através do Programa Curricular, que é fundamental que a Língua Portuguesa, na sua forma escrita, seja

sempre encarada como segunda língua, seguindo o seu próprio currículo, e não como uma vulgar língua estrangeira; deve ser considerada como segunda língua, especificamente para Surdos.

Reconhece ainda que a educação bilingue deve ser encarada não como uma necessidade para os Surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base a premissa de que as línguas gestuais são património da humanidade e que expressam a cultura da comunidade surda.^[9]

Assim sendo, notamos que, embora tanto a legislação como o programa curricular dêem a devida atenção ao direito bilingue dos Surdos, no entanto, na grande maioria dos casos, a lei não é totalmente aplicada, pois ainda se carece de meios para o fazer. Na grande maioria das escolas, por exemplo, existem apenas intérpretes, não existindo, contudo, docentes, das diversas disciplinas, versados em LGP.

Sobre o bilinguismo e os Surdos

O Dr. Leland Emerson McCleary, pesquisador no âmbito da comunidade surda, no Brasil, quanto ao sistema de educação bilingue, na maioria dos países, acredita que o campo da educação bilingue sempre foi um campo de batalha ideológica. Por um lado, existem pessoas que apenas aceitam a educação bilingue como um "mal necessário" – e fazem de "bilingue" um termo quase pejorativo. Por outro lado existem pessoas que vêem a educação bilingue como uma ferramenta para cultivar pluralismo, o respeito às diferenças, a auto-estima de grupos minoritários e o conhecimento cultural e linguístico essenciais para uma sociedade globalizada.

Na grande maioria dos países, o bilinguismo daqueles que não são proficientes na língua nacional, mas que falam outra língua como materna, é desprezado.

Assim sendo, apesar do bilinguismo dos ouvintes ser considerado chique, o bilinguismo dos Surdos não o é, visto que o Surdo não domina a língua nacional como nativo da língua.

Como tal, ainda existem muitas batalhas a travar, no campo do bilinguismo.

Desvantagens do bilinguismo

Há quem defenda que há certas desvantagens de se ser bilingue. Algumas desvantagens são:

- Possibilidade de misturar as diversas línguas, acidentalmente;
- Sentimento de ir perdendo uma das línguas (por norma, a minoritária);
- Ver-se "obrigado" a servir de intérprete em diversas situações.

O bilingue escolhe a língua do interlocutor e desactiva, da melhor maneira que consegue, a(s) outra(s) língua(s); no entanto esta desactivação não é total: há interferências. As interferências podem ocorrer a diversos níveis:

- Fonológico;
- Sintáctico;

- Morfológico;
- Semântico;
- Pragmático.

Bibliografia e referências

- SAUNDERS, George. Bilingual children: From birth to teens. England: Multilingual Matters, 1988.
- KOZLOWSKY, L. (1995). O modelo bilingue/bicultural da educação do Surdo. Distúrbios da Comunicação. São Paulo.
- COELHO, Orquídea. Perscrutar e Escutar a Surdez. Portugal
- GOLDFELD, A Criança Surda – Contributos para a sua educação. Portugal
- BOUVET, D. La Parole de l'enfant. Paris: Le Fil Rouge, Puf., 1989.
- McCLEARY, Leland Emersons. Bilinguismo para Surdos: Brega ou chique?
- Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-Escolar e Ensino Básico. Ministério da Educação; DGIDC
- Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 4º e 23º e alteração ao decreto-lei, em 4 de Março de 2008.

1. ↑ Kozlowsky, 2000, pág. 84
2. ↑ Kozlowsky, 2000, pág. 91
3. ↑ ^a ^b Coelho, Orquídea. Perscrutar e Escutar a Surdez.
4. ↑ ^a ^b Goldfeld, A Criança Surda.
5. ↑ ^a ^b Moura, Maria Cecília. Caminhos para uma Nova Identidade.
6. ↑ McCleary, Leland Emersons. Bilinguismo para Surdos: Brega ou chique?
7. ↑ BOUVET, D. La Parole de l'enfant. Paris: Le Fil Rouge, Puf., 1989.
8. ↑ Coelho, Orquídea. Perscrutar e Escutar a Surdez, pág. 103
9. ↑ Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-Escolar e Ensino Básico. Ministério da Educação; DGIDC

Leitura labial

A **leitura labial** é uma técnica aplicada principalmente por surdos, em que sons e palavras emitidas pelo interlocutor são captadas pela leitura (interpretação) dos movimentos de seus lábios.

Estudos demonstram que mesmo o leitor labial mais experiente consegue captar apenas em torno de 50% do que se é dito. Boa parte de sua habilidade está ligada à sua capacidade de intuir o que está sendo dito, completando o restante, proferido de maneira ilegível, ou mesmo naturalmente irreconhecível. Sons como “p” e “m”, “d” e “n” e “s” e “z”, podem ser facilmente confundidos entre si.

Processos

Pessoas com visão normal, a audição e as habilidades sociais, inconscientemente, utilizar as informações dos lábios e rosto para ajudar à compreensão auditiva na conversação diária, e mais fluentes falantes de uma língua são capazes de speechread até certo ponto. (Veja o efeito McGurk.) Cada som da fala (fonema), tem uma particular faciais e posição da boca viseme (), apesar de muitos fonemas compartilhar o viseme mesmo e, portanto, são impossíveis de distinguir de informação visual sozinho. Soa cujo ponto de articulação é dentro da boca ou da garganta não são detectáveis, tais como consoantes glótica. Sonoras e surdas pares parecem idênticos, tais como] [p e [b], [k] e [g], [t] e [d], [f] e [v] e [s] e [z] (Inglês Americano), também para nasalização. Foi estimado que apenas 30% a 40% dos sons no idioma Inglês são distinguíveis de vista só, a expressão "onde há vida, há esperança" parece idêntico ao "onde está o sabonete de alfazema" na maioria dos dialetos do Inglês. Autor Henry Kisor intitulou seu livro O que é que ao ar livre Pig?: A Memoir de surdez em referência à audição errada à pergunta: "Que barulho é esse grande alto?" Ele usou esse exemplo no livro para discutir as deficiências do speechreading.

Assim, uma speechreader deve usar sinais do ambiente e um conhecimento daquilo que é susceptível de ser dito. É muito mais fácil para speechread frases usuais, tais como saudações de expressões que aparecem de forma isolada e sem apoio de informação, tais como o nome de uma pessoa que nunca conheceu antes. Speechreaders que cresceram surdo pode nunca ter ouvido a língua falada e é provável que sejam fluentes em, o que torna speechreading muito mais difícil. Devem também aprender a visemas individual pela formação consciente em um contexto educacional. Além disso, speechreading tem um monte de foco, e pode ser extremamente cansativo. Por essas e outras razões, muitas pessoas surdas preferem utilizar outros meios de comunicação com os não-signatários, como mímica e do gesto, escrita e intérpretes de língua gestual. Ao conversar com um speechreader, boca exagerada de palavras não é considerado para ser útil e pode de fato obscuro pistas úteis. No entanto, é possível aprender a enfatizar dicas úteis - isto é conhecido como lábio falando.

Outras situações difíceis em que a speechread incluem:

* Falta de uma visão clara dos lábios do falante. Isto inclui obstáculos como bigodes ou as mãos na frente da boca, a cabeça do orador desviou ou longe; fonte de luz brilhante, como uma janela por trás do alto-falante.

* Discussões em grupo, especialmente quando várias pessoas estão falando em sucessão rápida.

Speechreading pode ser combinada com fala com pistas de Buschke; um dos argumentos a favor do uso da fala cued é que ele ajuda a desenvolver habilidades de leitura labial que pode ser útil mesmo quando as características estão ausentes, ou seja, ao se comunicar com os não-surdos, não dura de ouvir as pessoas.

Citação de Olho Ouvir, Dorothy Clegg, 1953, "Quando você é surdo que vive dentro de um frasco de vidro bem tampadas. Você vê o fascinante mundo exterior, mas não alcançá-lo. Depois de aprender a ler lábios, você ainda está dentro a garrafa, mas a rolha saiu eo mundo exterior lenta mas seguramente, vem a você. " Esta visão é relativamente controversa dentro do mundo surdo - ver Gestualismo para uma história incompleta deste debate.

Comunicação

Comunicação é um campo de conhecimento acadêmico que estuda os processos de comunicação humana. Entre as subdisciplinas da comunicação, incluem-se a teoria da informação, comunicação intrapessoal, comunicação interpessoal, marketing, publicidade, propaganda, relações públicas, análise do discurso, telecomunicações e Jornalismo.

Também se entende a **comunicação** como o intercâmbio de informação entre sujeitos ou objetos. Deste ponto de vista, a comunicação inclui temas técnicos (por exemplo, a telecomunicação), biológicos (por exemplo, fisiologia, função e evolução) e sociais (por exemplo, jornalismo, relações públicas, publicidade, audiovisual e meios de comunicação de massa).

A **comunicação humana** é um processo que envolve a troca de informações, e utiliza os sistemas simbólicos como suporte para este fim. Estão envolvidos neste processo uma infinidade de maneiras de se comunicar: duas pessoas tendo uma conversa face-a-face, ou através de gestos com as mãos, mensagens enviadas utilizando a rede global de telecomunicações, a fala, a escrita que permitem interagir com as outras pessoas e efetuar algum tipo de troca informacional.

No processo de comunicação em que está envolvido algum tipo de aparato técnico que intermedia os locutores, diz-se que há uma comunicação mediada.

O estudo da Comunicação é amplo e sua aplicação é ainda maior. Para a Semiótica, o ato de comunicar é a materialização do pensamento/sentimento em signos conhecidos pelas partes envolvidas. Estes símbolos são então transmitidos e reinterpretados pelo receptor. Hoje, é interessante pensar também em novos processos de comunicação, que englobam as redes colaborativas e os sistemas híbridos, que combinam comunicação de massa e comunicação pessoal e comunicação horizontal.

O termo **comunicação** também é usado no sentido de transportes (por exemplo, a comunicação entre duas cidades através de trens).

Índice

- 1 História
- 2 Teoria da Comunicação
- 3 Formas e Componentes da Comunicação
- 4 Comunicação e Tecnologia
- 5 Dinamismo da Comunicação
- 6 Telecomunicação
- 7 Comunicação Segmentada
- 8 Comunicação Crível
 - 8.1 Estratégia de Comunicação crível
- 9 Ensino de Comunicação
- 10 Importância da comunicação na Gestão
- 11 Ver também
- 12 Referências

História

É preciso considerar para os estudos da comunicação a evolução dos períodos da comunicação, como por exemplo: comunicação corporal, comunicação oral, comunicação escrita, comunicação digital. Vários aspectos da comunicação têm sido objectos de estudos. Na Grécia Antiga, o estudo da Retórica, a arte de discursar e persuadir, era um assunto vital para estudantes. No início do século XX, vários especialistas começaram a estudar a comunicação como uma parte específica de suas disciplinas acadêmicas. A Comunicação começou a emergir como um campo acadêmico distinto em meados do século XX. Marshall McLuhan, Theodor Adorno e Paul Lazarsfeld foram alguns dos pioneiros na área. Tem vindo a evoluir constantemente, devido às novas tecnologias e ao uso de redes sociais. Hoje em dia, não é necessário comprar um jornal para se estar informado. Obviamente, que temos a televisão e a rádio. Porém, podemos aceder a um jornal via internet, através do site do mesmo ou de redes sociais, caso do Twitter e do Facebook. Muitos jornais possuem contas nestas redes e postam informação, que se encontra sempre atualizada. É interessante, porque se pode comentar e debater com os outros.

Teoria da Comunicação

Pensadores e pesquisadores das disciplinas de ciências humanas, como Filosofia, Sociologia, Psicologia e Linguística, têm dado contribuições em hipóteses e análises para o que se denomina "Teoria da Comunicação", um apanhado geral de ideias que pensam a comunicação entre indivíduos - especialmente a comunicação mediada - como fenómeno social. Entre as teorias, destacam-se o funcionalismo, primeira corrente teórica, a Escola de Frankfurt (crítica à primeira e profundamente marxista) e a escola de Palo Alto (principal corrente teórica atualmente). O trabalho teórico na América Latina ganhou impulso na década de 1970 quando se passou a retrabalhar e transformar as teorias estrangeiras. Assim surgiu a Teoria das Mediações, de Jesús Martín-Barbero.

As teorias dão diferentes pesos para cada um dos componentes da comunicação. As primeiras afirmavam que tudo o que o *emissor* dissesse seria aceito pelo *receptor* (público). Daí surge a Teoria Crítica que analisa profundamente a transmissão/dominação ideológica na comunicação de massa (Adorno, Horkheimer). Depois disso se passa a criticar o modelo. O receptor, dizem os estudiosos de Palo Alto, tem consciência e só aceita o que deseja. Do ponto de vista de Barbero, o que o receptor aceita (ou melhor, compreende) varia grandemente conforme sua cultura, no sentido mais amplo da palavra.

Formas e Componentes da Comunicação



A escrita é uma forma de comunicação utilizada desde há milhares de anos

Os componentes da comunicação são: o emissor, o receptor, a mensagem, o canal de propagação, o meio de comunicação, a resposta (*feedback*) e o ambiente onde o processo comunicativo se realiza. Com relação ao ambiente, o processo comunicacional sofre interferência do ruído e a interpretação e compreensão da mensagem está subordinada ao repertório. Quanto à forma, a Comunicação pode ser comunicação verbal, não-verbal e mediada.

Comunicação e Tecnologia

A comunicação humana desenvolve-se em diversos campos de diferentes naturezas, dos quais podemos destacar dois pontos distintos: a comunicação em pequena escala, e a comunicação em larga escala ou comunicação de "massa". Em ambos os casos, o ser humano passou a utilizar utensílios que passaram a auxiliar e a potencializar o processo de produção, envio e recepção das mensagens. A tecnologia passou a fazer parte da comunicação humana, assim como, passou a participar da maioria das actividades desenvolvidas pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento. A comunicação começou desde a pré-história em que os primeiros seres humanos começaram por se comunicar através de pinturas rupestres e de gestos. A comunicação é uma evolução que não pára e está em constante movimento.

Dinamismo da Comunicação

Comunicação é uma palavra de sentido amplo e como tal abre um leque de possibilidades em vários segmentos. Com o surgimento de novas tecnologias, além da sofisticação e aprimoramento de métodos de comunicação já existentes, afloram a cada dia novas alternativas tornando mais dinâmicas as possibilidades de comunicação.

Essa evolução na área de comunicação é parte integrante da própria evolução do homem e da sociedade, mesmo porque é sabido que a comunicação está diretamente ligado aos sentidos humanos. Então basta dizer que hoje é impossível o homem deixar seus sentidos de lado simplesmente ignorando-os e deixando de comunicar-se, ou seja, é impossível o homem viver isolado a margem da sociedade. Na verdade as pessoas e a sociedade em si estão procurando aprimorar esses sentidos.

Para despertarmos o interesse das pessoas em algum serviço ou produto há a necessidade de algum estímulo nestes sentidos e para tanto, necessitamos de alguma forma/meio de comunicação. Se estes sentidos estão evoluindo e se aprimorando, vale dizer que para despertarmos interesse das pessoas e da sociedade como um todo está cada dia mais difícil e técnico.

O óbvio é que tudo conspira contra as organizações, independentemente do tamanho dessas. É sabido que para despertar interesses há a necessidade de se comunicar de alguma forma. Os segmentos de mercado correspondem a minúsculas parcelas dessa sociedade e essas pequenas parcelas estão cada dia mais sensíveis e por consequência exigentes. Daí vem a necessidade de usarmos não só todas as possibilidades de comunicação existentes mas fazer isso de forma correta no sentido de busca pertinente e individual de acordo com cada ramo de atividade, ou seja, atingir o segmento de mercado correto. Buscar não só os meios de comunicação corretos mas também utilizarmos a linguagem correta para cada tipo de mídia. Buscar não só o universo correto desses meios de comunicação mas também saber dosar as inserções em cada um deles. Com a evolução das novas tecnologias o termo comunicação amplifica ainda mais o seu significado, chegando deste modo a níveis de dinamismo que transcende a actualidade. Apesar disso, as decisões ainda são individuais dentro dessa sociedade. ^[1]

Telecomunicação



Telefone moderno sem fio

As telecomunicações dizem respeito às distintas tecnologias de comunicação à distância (do prefixo grego *tele-*, distante), como telegrafia, telefonía, radiodifusão, teledifusão e internet, entre outras, envolvendo transmissão de áudio (som), vídeo (imagens) e dados. Em telecomunicação, o termo comunicação tem os seguintes significados:

1. Transferência de informação, entre usuários ou processos, de acordo com convenções estabelecidas entre uma ou várias pessoas ou máquinas em que cada qual pode ser "emissor" e "receptor" respectivamente, processo que geralmente pode "retroalimentar-se" pela relação entre eles.

2. A área da tecnologia à qual concerne a representação, transferência, interpretação e processo de dados entre pessoas, lugares e máquinas.

Comunicação Segmentada

A Comunicação Segmentada é um desdobramento do modelo de Comunicação de Massa. Ela ocorre pelos meios de comunicação tradicionais como jornais, rádios, TVs, Cinema, cartazes ou internet, porém, diferentemente do modelo de massa, atinge grupos específicos, classificados de acordo com características próprias e preferências similares. A Comunicação Segmentada tem a particularidade de atingir um número menor, porém mais específico, de receptores ao mesmo tempo, partindo de um único emissor.

Comunicação Crível

O ser humano é motivado por aquilo que vê, toca, sente e também pelo que analisa. Logo, construir estratégias de comunicação capazes de influenciar a escolha de leitores/consumidores deve passar também por oferecer a ele dados tangíveis que possam colaborar racionalmente sua tomada de decisão. Desta maneira, a comunicação crível ou baseada em fatos críveis é aquela cujo objetivo é abastecer públicos-alvo com informações fundamentadas e de valor diferenciado por terem como origem fontes imparciais e isentas

Estratégia de Comunicação crível

Para a formulação de estratégias de comunicação crível são consideradas múltiplas ações que visam levar ao público de interesse mensagens baseadas em argumentos racionais, cases, pesquisas e estudos produzidos com isenção, seja sobre empresas, produtos ou serviços. Segundo Heloiza Carvalho, Inês Castelo e Sandra Muraki, no processo de disseminação da mensagem podem ser usados também fontes imparciais, livres e isentas, como canais de imprensa e redes sociais. Por seu caráter relevante, a comunicação crível tem alta receptividade e, em comparação a outras abordagens, conta com relação custo-benefício mais vantajosa.

Ensino de Comunicação

O ensino de Comunicação como um campo de atividade profissional (ou seja, um conjunto de profissões) se dá formalmente em três níveis: **técnico**, **graduação** e **pós-graduação**. No primeiro, em escolas de formação técnica, ensinam-se técnicas operacionais para execução de produtos de comunicação e o uso de equipamentos necessários à produção destes. No segundo, formam-se profissionais habilitados ao exercício de profissões de Comunicação, tanto com treinamento prático quanto com embasamento teórico. Já no terceiro, em *latu* ou *strictu senso*, elaboram-se teses analíticas ou teóricas sobre a prática da Comunicação, temas correlatos ao campo e as relações comunicacionais no mundo.

No Brasil, a graduação em Comunicação é oferecida por instituições de ensino superior (faculdades e universidades) e está regulamentada nos cursos de bacharelado em **Comunicação Social** (neologismo criado para evitar o termo "de Massa"), divididos nas seguintes habilitações:

- Jornalismo
- Relações Públicas
- Radialismo ou Rádio & TV ou ainda Audiovisual
- Produção Editorial
- Publicidade e Propaganda
- Cinema & Vídeo
- Produção cultural
- Multimeios

Em algumas universidades são oferecidos cursos de Comunicação Social Integrada, cuja grade curricular integra três habilitações: Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda.

Em Portugal, o curso de Comunicação (ou Comunicação Social) é oferecido por instituições de ensino superior (faculdades, institutos e universidades) e está regulamentada nos cursos de licenciatura.

Importância da comunicação na Gestão

Na percepção da realidade, o ser humano vê o real através de seu filtro interno. O seu referencial é sempre ele próprio. Ao olhar, julga e percebe.

Em plena era da comunicação, muitas empresas ainda não sabem como chegar ao público-alvo. A falha pode ter origem na ausência de um profissional capacitado para a função, o processo de comunicação vai além da troca de informações e deve caminhar lado a lado com o processo de gestão. O Gestor deve ter o olhar da pesquisa, o olhar técnico. É necessário recolher a individualidade e optar por uma postura metodológica.

Nunca se deve reduzir o mundo à diminuta consciência humana comum. Para o Gestor a leitura do mundo é instrumento de trabalho. O processo de leitura ocorre em três níveis: o sensorial onde se utilizam os 5 sentidos, o nível emocional, onde o conteúdo atrai de alguma forma e o nível racional onde se usa o intelecto.

Os gestores trabalham com objectos que nas suas interpretações desencadeiam essas dimensões e dão prioridade ou negam alguns aspectos durante essa interpretação do mundo. Por isso o Gestor precisa atentar-se para as diferenças entre o ver e o olhar. O "ver", uma atitude involuntária, imposição das coisas sobre o sujeito, um registo espontâneo da superfície visível, onde o sujeito se acomoda. O "olhar", uma atitude intencional, resultado do que se investiga, onde o sujeito pensa.

O "olhar" não é a substituição da espontaneidade e da criatividade pelo domínio da razão, é estabelecer uma relação deliberada com o mundo. O Gestor deve, portanto, desenvolver uma postura ética, científica e política, superando a contemplação anestesiada do "ver", mas também a concentração exclusiva e excludente nas verdades.

Para estruturar de forma eficiente a comunicação, o gestor faz um trabalho com a concepção de que a comunicação empresarial vai além da transmissão de informação. Trata-se de um processo de estabelecimento de relação entre interlocutores, entre os sectores da empresa. Portanto, a discussão não deve ser limitada ao fluxo de informação, que também é importante, é preciso trabalhar a ideia de comunicação em conjunto com gestão. Não dá para isolar o fluxo de informação do processo de gestão.

As empresas mostram-se cada vez mais preocupadas com a comunicação pois as possibilidades de interacção dentro das organizações aumentaram muito por conta do trabalho em grupo. Hoje, dentro das empresas, as pessoas articulam-se muito mais, relacionam-se muito mais, até pela necessidade do negócio. Consequentemente, as empresas articulam-se e interagem muito mais. Podemos dizer que o mundo hoje se comunica muito mais do que no passado, por conta da tecnologia da informação.

O maior problema hoje com a comunicação empresarial é que os executivos, os donos de empresa, pensam que entendem de comunicação. E comunicação é uma área muito especializada, por conta do momento histórico de crescimento das forças de produção. Na era que se convencionou chamar de pós-modernidade, as pessoas estão muito atentas aos discursos produzidos pelas empresas. É preciso ter profissionais que entendam de comunicação, que estudem o assunto. Comunicação não é para quem quer, é para quem pode trabalhar com ela. A comunicação é um campo de conhecimento acadêmico que estuda os processos de comunicação humana. Entre as subdisciplinas da comunicação, incluem-se a teoria da informação, comunicação intrapessoal, comunicação interpessoal, marketing, propaganda, relações públicas, análise do discurso, telecomunicações e Jornalismo.

Também se entende a comunicação como o intercâmbio de informação entre sujeitos ou objetos. Deste ponto de vista, a comunicação inclui temas técnicos (por exemplo, a telecomunicação), biológicos (por exemplo, fisiologia, função e evolução) e sociais (por exemplo, jornalismo, relações públicas, publicidade, audiovisual e meios de comunicação de massa).

A comunicação humana é um processo que envolve a troca de informações, e utiliza os sistemas simbólicos como suporte para este fim. Estão envolvidos neste processo uma infinidade de maneiras de se comunicar: duas pessoas tendo uma conversa face-a-face, ou através de gestos com as mãos, mensagens enviadas utilizando a rede global de telecomunicações, a fala, a escrita que permitem interagir com as outras pessoas e efetuar algum tipo de troca informacional.

No processo de comunicação em que está envolvido algum tipo de aparato técnico que intermedia os locutores, diz-se que há uma comunicação mediada.

O estudo da Comunicação é amplo e sua aplicação é ainda maior. Para a Semiótica, o ato de comunicar é a materialização do pensamento/sentimento em signos conhecidos pelas partes envolvidas. Estes símbolos são então transmitidos e reinterpretados pelo receptor. Hoje, é interessante pensar também em novos processos de comunicação, que englobam as redes colaborativas e os sistemas híbridos, que combinam comunicação de massa e comunicação pessoal e comunicação horizontal.

O termo comunicação também é usado no sentido de transportes (por exemplo, a comunicação entre duas cidades através de trens).

Ver também

- Comunicação de Massa
- Oratória
- Retórica
- Mídia
 - Mídia Alternativa
 - Editoração
 - Cinema
 - Televisão
 - Propaganda
 - Publicidade
 - Internet
 - Veículos de Comunicação
- Cultura de Massa
 - Indústria Cultural
- Linguagem
 - Análise do Discurso
 - Comunicação verbal
 - Comunicação não-verbal
 - Linguagem corporal
- Comunicação Visual
 - Design gráfico
 - Design de cartazes
 - Quadrinhos
 - Web Design
- Jornalismo
 - Imprensa
 - Assessoria de Imprensa
- Relações Públicas
 - Comunicação Organizacional
 - Assessoria de Imprensa
- Democratização da Comunicação
- Folkcomunicação

Referências

1. ↑ R.L.Latorre

Oralismo, comunicação total, bilingüismo, atendimento educacional especializado

Pessoas com surdez encaram diversos entraves para participar da educação escolar, devido a perda da audição e a forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas.

Diversas questões têm se cultivadas em torno da educação escolar para pessoas com surdez. É um desafio, a proposta de educação escolar inclusiva que para ser realizada é forçoso ponderar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, assim como ao Atendimento Educacional Especializado.

As disposições de educação escolar para pessoas com surdez centram-se ora na inserção desses alunos na escola comum e/ou em suas classes especiais, ora na escola especial de surdos. Há três vertentes educacionais: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilingüismo.

As escolas tradicionais ou especiais, reguladas no oralismo, apontam para a capacitação da pessoa com surdez para que dominem a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como exclusiva possibilidade lingüística, de maneira que seja presumível o uso da voz e da leitura labial, igualmente na vida social e na escola.

[...] O oralismo é uma abordagem que visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte, enfatizando a língua oral dos pais (Goldfeld, 1997).

De acordo com Sá (1999), o oralismo, não consegue atingir resultados satisfatórios por ocasionar déficits cognitivos, corroborando a manutenção do fracasso escolar, provocando dificuldades no relacionamento familiar, não acolhe o uso da Língua de Sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

A comunicação total leva em consideração as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, lingüísticas e afetivas dos alunos.

Caracterizam a comunicação total a linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais parecem não viabilizar um desenvolvimento satisfatório esses alunos que continuam segregados, permanecendo agrupados pela deficiência, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Para Sá (1999), a comunicação total não oferece o real valor a Língua de Sinais, assim, pode-se dizer que é outra face do oralismo.

Os dois pontos, oralista e comunicação total, negam a língua natural das pessoas com

surdez e acarretam perdas importantes nos aspectos cognitivos, sócioafetivos, lingüísticos, político culturais e na aprendizagem desses alunos.

A proposta educacional por meio do bilingüismo propõe capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. As experiências escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas.

O uso de uma língua não é o bastasse para aprender, se não pessoas ouvintes não teriam dificuldades no aproveitamento escolar, uma vez que entram na escola com uma língua oral desenvolvida aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa. Como apontou Poker (2001), quando trabalhou com seis alunos com surdez profunda que se estavam matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental, com idade entre 8 anos e 9 meses e 11 anos e 9 meses, investigando, por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

A escola especial é segregadora, uma vez que os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, fortalecendo cada vez mais os preconceitos.

A Língua Portuguesa é difícil de ser assimilada pelo aluno com surdez. A Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez.

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Vale repensar as práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngüe, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

O aluno com surdez precisa aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita na Língua Portuguesa.

No Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos. Vários recursos visuais são usados para aquisição da Língua Portuguesa.

TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ

As tendências desenvolvidas em favor de pessoas com surdez, ora centram-se na inserção desses alunos na escola comum e/ou em suas classes especiais, ora na escola especial e se fundamentam em três concepções educacionais: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilingüismo.

As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo, visam à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade lingüística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. Estas propostas educacionais, baseadas no oralismo, não conseguiram atingir resultados satisfatórios, porque, de acordo com Sá (1999), ocasionam *déficits* cognitivos, legitimam a manutenção do fracasso escolar, provocam dificuldades no relacionamento familiar, não aceitam o uso da Língua de Sinais, discriminam a cultura surda e negam a diferença entre surdos e ouvintes.

Já a comunicação total considera a pessoa com surdez de forma natural, aceitando suas características e prescrevendo o uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, lingüísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos de acordo com esta concepção são questionáveis, quando observamos as pessoas com surdez frente aos desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuam segregados, permanecendo em seus *guetos*, ou seja, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Esta concepção, segundo Sá (1999), não dá o devido valor a Língua de Sinais, portanto, pode-se dizer que é uma outra feição do oralismo.

Os dois enfoques oralista e da comunicação total deflagram um processo que, ao nosso ver, não favorece o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar o domínio das modalidades orais, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, lingüísticos, político culturais e na aprendizagem. Em favor da modalidade oral, por exemplo, usa-se o Português sinalizado e desfigura-se a rica estrutura da Língua de Sinais, cujo processo de derivação lexical é descartado.

Por outro lado, a abordagem educacional por meio do bilingüismo visa a capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. As propostas escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito novas e incipientes, o que compromete a divulgação de seus resultados na aprendizagem de alunos com surdez. Acrescenta-se a essa situação, a existência de trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilingüismo.

Para Sá (1999), essa abordagem educacional é vista como uma utopia, um modismo. As experiências nessa linha não são consistentes e as propostas escolares ainda não estão sistematizadas. De fato, existem poucas publicações científicas sobre o assunto, há falta de professores bilíngües, os currículos são inadequados e os ambientes diglotos, quase inexistentes. Não se pode descartar também outros fatores, tais como: dificuldade para se formar professores com surdez num curto período de tempo; o pagamento de um segundo professor de Língua Portuguesa para esses alunos; a falta de conhecimento a respeito do bilingüismo, bem como de propostas educacionais dessa natureza.

Nas escolas especiais para pessoas com surdez, predomina a concepção oralista com apoio da gestualidade para o ensino da Língua Portuguesa. Esse modelo em determinados lugares tem se apresentado como sendo a abordagem por meio do bilingüismo, o que constitui um equívoco teórico. Na verdade, pratica-se a comunicação total.

As propostas de atendimento a alunos com surdez, em escolas comuns que não respeitam as especificidades e os limites de aprender dessas pessoas, não demonstram resultados satisfatórios. As escolas impõem condições à inserção desses alunos, segundo o modelo de integração escolar, que concebe o aluno com surdez, a partir dos padrões dos ouvintes, desconsiderando a necessidade de serem feitas mudanças

estruturais e pedagógicas na escola que temos hoje, para romper com as barreiras que se interpõem entre esse aluno e o ensino que ela ministra, habitualmente.

No cotidiano da escola comum, é notória a dificuldade que os alunos com surdez tem para estabelecer relações e interações sociais com os colegas ouvintes. Segundo os professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois, essas classes além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação, a metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos. Mas nessas classes os alunos com surdez não têm sido igualmente beneficiados na aprendizagem. De fato, os *déficits* escolares desses alunos podem ser comparados aos dos que freqüentam as classes comuns.

Já a escola especial, alguns pesquisadores defendem-na como ideal para os alunos com surdez pelo fato de a estrutura, o tipo de comunicação, os métodos de ensino da língua oral e da escrita serem específicos, facilitando aos professores a atuação, pois agiliza o trabalho, já que não se expõem esses alunos ao modelo padrão ouvintista e valoriza-se a igualdade de condições entre pares, respeitando-se a língua gestual visual, a cultura, a identidade surda.

Nesse modelo de escola, a segregação também é a marca das interações sociais, pois os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes. Eles se sentem incapazes de vencer certas barreiras impostas pelos ouvintes. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, como se existisse um ambiente dicotomizado pela língua e, assim, as deficiências e os preconceitos se fortalecem.

Deflagram-se calorosas discussões, atualmente, sobre a comunidade surda, sua cultura e sua identidade. Essas questões são polêmicas e, quando analisadas cientificamente pelos antropólogos, sociólogos e filósofos, levam às mais diferentes interpretações conceituais, provocando divergências relacionadas à indicação de procedimentos escolares.

Bueno (1999), refere-se ao termo comunidade surda ser o lugar onde os surdos se encontram, compartilham, participam de atividades e onde o surdo se sente entre iguais. Nessa visão ser surdo é a característica de representação predominante. O conceito homogeneíza as diferenças naturais e os interesses comuns desse grupo de pessoas. Percebe-se, portanto, que há uma contradição, pois, enquanto na dimensão cultural luta-se para ampliar espaços de possibilidades e de reconhecimento e valorização das diferenças, cresce a separação, a ruptura, a limitação e o estereótipo,

como marcas dos discursos dos movimentos políticos que envolvem as pessoas com surdez. São notórias as multiplicidades de questões que envolvem as pessoas com surdez sobre suas vivências na sociedade, as suas formas de educação escolar e os seus direitos em geral. Há inúmeros debates a esse respeito.

Quanto à cultura surda, Moura (2000), refere que ela precisa ser vista não como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas que deve ser entendida como existente, própria e necessária de ser respeitada. A identificação dessa cultura é caracterizada pela marca da surdez e da pessoa com surdez. O discurso de uma cultura surda, passa por uma relação entre dominados e dominantes, na qual a cultura dos ouvintes é dominadora e subjulga as condições das pessoas com surdez.

Grande parte dos pesquisadores e estudiosos da cultura surda têm se apropriado da concepção de diferença cultural, mas reduzindo em muito a sua riqueza, pois, ao defenderem uma cultura surda e uma cultura ouvinte, apóiam-se nas ideologias repressoras que são naturalizadas no seio da cultura dominante e isso, com certeza, desvirtua as análises mais ampliadas da questão, possibilitando o fortalecimento da dicotomia surdo/ouvinte (Bueno, 1999).

Segundo Maclaren (1999), os sistemas de diferenças existentes, que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação, devem ser reconstruídos. Precisamos fazer mais do que problematizar a diferença, é preciso interrogar incessantemente o status de todo conhecimento. Os teóricos do multiculturalismo crítico contrapõe-se à visão positivista de cultura, visto que procura romper com a negação das diferenças existentes legitimando um olhar sobre as representações de raça, de classe e de gênero, em que se aponta para a diferença cultural contra toda homogeneidade possível.

Sobre a questão da identidade surda, Perlin (1998:52), classifica-as em surdas, surdas híbridas, surdas de transição, surdas incompletas e surdas flutuantes. Porém, a autora nos coloca que as identidades são plurais, múltiplas, se transformam, não são fixas, e que podem ser contraditórias. É algo em construção, que pode ser transformada ou estar em movimento. Essas identidades recebem influências do meio e se transformam dependendo das experiências vividas no e pelo grupo das pessoas com surdez.

Seu conceito, ao nosso ver é o perfeito entendimento de identidade. Porém, por quê a autora as classifica? Este conceito não implica em classificações. Ficamos por

entender a classificação definida pela pesquisadora sobre identidade surda. A necessidade de legitimar as pessoas com surdez como diferente, aparece entre os que estudam a surdez e seus *déficits*, provocando algumas deturpações teóricas.

Para Lane (1992), as pessoas com surdez norte-americana fizeram conferências, publicaram jornais e livros, enfocando e debatendo os contras e prós em relação a delimitarem o seu próprio território geográfico, onde viveriam e governar-se-iam entre elas, fugindo da colonização dos ouvintes. Estes fatos demonstram o radicalismo instaurado no tratamento das questões que envolvem as pessoas com surdez na sociedade. Essa separação que benefícios traria à essas pessoas?

Uma cultura, uma comunidade, uma identidade não pode ser definida apenas por uma característica natural, mas por um conjunto de valores, crenças, atitudes, comportamentos, estilos de vida e de língua/linguagem, dentre outros. Embora as pessoas com surdez tenham sua língua natural, que é a gestual visual, apresentam em algumas situações uma forma específica de se perceberem e viverem, as demais situações no cotidiano, são similares às dos ouvintes.

Essas questões geram polêmica entre muitos pesquisadores, profissionais, familiares e entre as próprias pessoas com surdez. Os grupos que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda, apóiam-se no discurso das diferenças, alegando que elas precisam ser compreendidas nas suas especificidades, porém, podem cair na cilada da diferença, como nos diz Pierucci (1999). Este autor afirma que, em nome da diferença, nós também segregamos. Na verdade, podemos legitimar as idéias excludentes, fragmentárias, estigmatizadoras, homogêneas, hierárquicas, especializadas e segregacionistas do paradigma capitalista. As idéias e atitudes decorrentes do capitalismo sobrepõem-se, provocando ações refratárias ao humano e às dimensões de uma sociedade inclusiva.

Sabe-se que muitos problemas que ocorrem no processo educacional de pessoas com surdez são decorrentes da concepção de surdez pelo qual a inteligência desses alunos é prejudicada em virtude da ausência de estímulos ou da impossibilidade dos estímulos se fixarem na memória, de forma a garantir-lhes um bom aprendizado.

As dificuldades frente à aprendizagem da Língua Portuguesa são também outra questão escolar importante. Afirmam que a Língua Portuguesa é difícil de ser assimilada pelos alunos ou mesmo impossível de ser adquirida pelos que têm surdez. Segundo Perlin (1998:56), os “surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita”. Não se

desconhecem as dificuldades reais na aquisição da oralidade e da escrita, porém, dizer que não serão capazes de aprender esses signos, reduz totalmente a pessoa ao seu *déficit*, e não se leva em conta a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado.

Parece-nos contudo, que é ponto convergente a urgência de ações educacionais escolares que dêem conta de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez.

Consideramos que a Língua de Sinais é, com certeza, o canal principal de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo, o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos?

Acreditamos que o maior problema não se encontra na surdez e nas pessoas que têm surdez, mas sim nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação escolar. Torna-se urgente, do nosso ponto de vista, repensar esses estudos para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pela nossa incapacidade pedagógica de ensiná-los a aprender a aprender.

Sabe-se que os modelos praticados para desenvolver as habilidades relativas à Língua Portuguesa são ineficientes. Então, surge a pergunta: é possível ensinar a Língua Portuguesa escrita com o apoio da Língua de Sinais? Em pesquisas sobre essa questão, aponta para a existência de grandes questões, quando se juntam as duas línguas, ou seja, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa no processo de aquisição de uma, ou da outra para as pessoas com surdez. Ambas as línguas possuem estruturas próprias, constituindo-se, portanto, em dois sistemas distintos, com leis próprias que não se unificam.

Torna-se redundante dizer que existe uma língua natural das pessoas com surdez. É preciso ter como ponto de partida para qualquer trabalho com essas pessoas, o uso da Língua de Sinais e, é preciso respeitar essa questão, já pesquisada. Os segmentos educacionais que se respaldam em posições contrárias argumentam, em geral, a partir do senso comum, e, portanto, não podem apresentar questões como, por exemplo: dizer que o uso da Língua de Sinais dificulta o ensino da Língua Portuguesa.

Na verdade, os modelos educacionais para pessoas com surdez que fazem parte da história, tanto do passado como do presente, focaram em especial a surdez. O modelo escolar segregacionista/assistencialista legitima o agrupamento dos iguais, ou seja, aprova uma escola para surdos, com classes para surdos. Entretanto, conforme nossos estudos e práticas, essas propostas não demonstraram resultados convincentes em relação ao desenvolvimento escolar das pessoas que têm surdez.

Acreditamos na necessidade de se questionar os paradigmas que sustentam a forma como se desenvolvem os processos de educação escolar para pessoas com surdez, atualmente.

Em relação às propostas integracionistas, em que se colocam crianças, jovens e adultos com surdez em escolas comuns, com algumas adaptações curriculares, os alunos ficam à margem do processo educacional, recebendo parcialmente as informações dos professores, visto que o ensino não é adequado às suas necessidades. Em consequência fortalece-se a opinião de que a escola comum é o pior espaço para a educação escolar dos alunos com surdez e que a inclusão não deve ser defendida de forma alguma.

Quanto às propostas escolares de inclusão, o que existe são poucos trabalhos aplicados e que não estão em conformidade com os seus verdadeiros preceitos. Nos estudos que fizemos para conhecer a produção na perspectiva de uma prática escolar, pouco tem sido inovado. As abordagens adotadas se repetem e essa situação reforça a continuidade do discurso pelo discurso, não alterando os resultados do rendimento escolar das pessoas com surdez nas escolas.

Ao realizarmos estas reflexões, encontramos vários estudos, mas referentes à integração das pessoas com surdez em escolas comuns. Por meio dessa revisão, pudemos apreender que, de uma forma geral, existem trabalhos que tratam do processo de escolarização, e retratam quase sempre os limites existentes na escola para enfrentar a diferença do aluno com surdez. Os estudos mais recentes produzidos no Brasil, quase sempre retratam as mesmas temáticas, quais sejam: a história da educação das pessoas com surdez, seu desenvolvimento cognitivo e social, a estrutura e a aquisição da Língua de Sinais, a abordagem educacional por meio do bilingüismo, do oralismo, da comunicação total e outros correlatos.

Esses estudos geralmente são produzidos pelos grandes centros de pesquisa do Brasil, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos do Ministério da Educação, a

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de São Carlos, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Luterana do Brasil, a Universidade do Estado de São Paulo, a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC - da PUC/SP, a Federação Nacional de Integração dos Surdos - FENEIS, o Centro de Pesquisa em Reabilitação Profº Drº Gabriel Porto - CEPRE - da Faculdade de Ciências Médicas e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED da Faculdade de Educação da UNICAMP/SP, o Núcleo Estudos Pesquisa e Apoio em Pedagogia e Diferença Humana - PÓLEN- do Centro Universitário do Triângulo - UNITRI/MG, o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni de Brasília, a Unidade de Ensino Especial Concórdia do Centro Tecnológico da Universidade Luterana do Brasil, o Instituto Santa Terezinha de São Paulo, o Programa Ensino Alternativo da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG, dentre outros.

Entretanto, não encontramos trabalho registrado que demonstrasse alguma modificação da escola comum, para atender às diferenças numa concepção inclusiva, mas sim integracionista. As propostas educacionais não contemplam em ampla dimensão as ações da escola, os procedimentos curriculares e pedagógicos que dêem conta das peculiaridades de um ensino de qualidade para todos, indistintamente.

Acreditamos, portanto, que essa realidade justifica o presente debate, visto que a educação das pessoas com surdez no Brasil, tem conseguido poucos resultados satisfatórios, nas escolas comuns. Sabemos que aqueles que repudiam a educação escolar inclusiva argumentam a partir dos fundamentos de uma história da educação brasileira que não deu certo e que provocou inúmeros problemas aos seus alunos, inclusive aos que tem surdez.

Não adotar a educação escolar inclusiva para as pessoas com surdez tem sido também a bandeira de órgãos não governamentais, associações de pais, associação de surdos, federações de surdos estaduais e nacionais, escolas especiais particulares e até mesmo das próprias escolas públicas municipais e estaduais. É preciso fazer a leitura desse movimento político cultural e educacional, procurando esclarecer os equívocos existentes, visando apontar soluções para os seus principais empecilhos.

Neste sentido, propomo-nos a fazer uma ação-reflexão-ação permanente a acerca deste tema, visando, em contraposição, aos que criticam a inclusão escolar das pessoas com surdez, explicitar a capacidade dessas pessoas de freqüentarem e de aprenderem

em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escolar, desde que sejamos capazes de gestar novas práticas educacionais na escola comum brasileira.

Referência bibliográfica

BUENO, José Geraldo Silveira. *Diversidade, deficiência e educação*. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 12, p. 3-12, julho-dezembro, 1999.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos*. In: II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.108 - 121.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, Maria Cecília. *O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PIERUCCI, Antonio Flávio. *Cilada da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PERLIN, Gladis T.T. “*Identidades Surdas*”. IN:SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: Eduff, 1999.

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS¹

No Brasil e no mundo ainda tem grande força a abordagem educacional oralista. *Oralismo* é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Assim, “o oralismo tanto é uma ideologia quanto um método” (Wrigley, 1996, p. 15).

Aqui e ali instituições anteriormente comprometidas com uma visão oralista, pressionadas por diversos movimentos de resistência, começam a abrir oportunidades para a penetração da língua de sinais em seus territórios (destaco que nem sempre o fato de se suportar a presença da língua de sinais significa permitir a presença da comunidade surda ou de adultos surdos nos espaços educacionais, o que, na maioria dos casos continua sendo indesejável). Assim, com a pretensão de sair do Oralismo – agora já um tanto mal visto – muitas instituições afirmam estar aceitando a língua de sinais e trabalhando sob a égide da Comunicação Total.

Owen Wrigley comenta: “A Comunicação Total veio significar a mistura da fala e língua dos sinais mais convenientes a cada professor (...). O uso da língua dos sinais nesses ambientes mostrou-se ser, na melhor das hipóteses, apenas ‘fala apoiada pelos sinais’, que é inadequada para ser compreendida por uma criança surda como uma mensagem completa (...). A ‘Comunicação Total’ é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica” (ibid., p. 15).

Num anterior trabalho sobre a educação de surdos, analisando discursos de profissionais e de adultos surdos percebi que o termo “Comunicação Total” é usado com diferentes entendimentos: a) pode referir-se a um posicionamento “filosófico-emocional” de aceitação do surdo e de exaltação da comunicação efetiva pela utilização de quaisquer recursos disponíveis; b) pode referir-se à abordagem educacional bimodal que objetiva o aprendizado da língua da comunidade majoritária através da utilização de todos os recursos possíveis além da fala, quais sejam: leitura dos movimentos dos lábios, escrita, pistas auditivas, e, até mesmo de elementos da língua de sinais; c) pode

¹ Texto extraído do livro: Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006 (da autora).

referir-se a um tipo de bimodalismo exato, que faz uso simultâneo ou combinado de sinais extraídos da língua de sinais, ou de outros sinais gramaticais não presentes nela, mas que são enxertados para traduzir a linearidade da língua na modalidade oral e para auxiliar visualmente o aprendizado da língua-alvo, que é a oral” (Sá, 1999, p. 99-102). Seja como for, qualquer abordagem que não considere a língua de sinais como primeira língua, e a língua utilizada por surdos proficientes como referencial, é uma mera conveniência para com os profissionais ouvintes que trabalham na área da surdez.

Atualmente estão sendo divulgados trabalhos educacionais bilíngües, ou “com bilingüismo”, os quais postulam a língua de sinais como primeira língua e como eixo fundamental. Os resultados positivos que vêm conseguindo, bem como toda a discussão que tem sido levantada quanto ao fracasso das abordagens anteriores, têm levado a que todas as propostas de educação de surdos desejem a adjetivação “bilíngüe”. No entanto, esta é uma adjetivação incompleta, pois que, ainda que desejável, por negar a ideologia oralista dominante e por pressupor a língua de sinais como primeira língua, nada diz quanto à questão das culturas envolvidas, das identidades surdas, das lutas por poderes, saberes e territórios, e, finalmente, nada deixa definido quanto às políticas para as diferenças.

Ora, quando se opta por interpretar a língua de sinais como primeira língua a ser considerada no processo educativo dos surdos, tem-se que entender que tal proposição, como decorrência, altera toda a organização escolar, os objetivos pedagógicos, a participação da comunidade surda no processo escolar, bem como nega a necessidade da integração escolar.

No Brasil a integração escolar de surdos tem sido defendida pelo poder oficial que, com um discurso que apela às emoções, tem tentado disseminar a idéia de que é um ato de discriminação colocar os surdos, bem como qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolados em escolas especiais – atribui-se que é um atentado à modernidade, ou ao avanço tecnológico, ainda se desejar manter grupos “isolados”. Defende-se a idéia de que colocar os “deficientes” junto às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões e ajustes que as escolas e instituições devem fazer para “receber” a estes. A idéia é manter “todos” juntos para assimilar a diversidade. O que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da

comunicação; ou seja: “separação com o propósito de criar uniformidade” (Wrigley, 1996, p. 52).

A *inclusão* que defendemos é aquela que compreende o acesso igual ao conteúdo curricular – a questão da dispersão física das crianças ouvintes não é o problema central. Afirmo com Wrigley: “quando a diferença da surdez é obliterada, através da insistência tanto na identificação social como ‘semelhante aos que ouvem’ quanto numa modalidade da comunicação centrada na oralidade, então a inclusão justa, compreendida como acesso ao conteúdo curricular, é funcionalmente negada” (Wrigley, 1996, p. 91).

Incluir surdos em salas de aula regulares, invisibiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita a consolidação lingüística dos alunos surdos. Não se trata de apenas *aceitar* a língua de sinais, mas de *viabilizá-la*, pois todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural (este é o eixo fundamental do “bilingüismo”, tal como o defendemos). De outra forma, como a criança estabelecerá contato com o mundo de representações que a cerca? Como tecerá suas próprias significações? Ao contrário, caso a criança surda tenha uma língua natural, ela contará com a base para a aquisição de uma segunda língua, pois terá as condições ótimas para o desenvolvimento de sua cognição, de sua auto-estima e de sua identidade.

Ora, aos defensores da “integração escolar equânime”, poderíamos perguntar: é possível ter escola onde haja o mesmo número de crianças surdas e ouvintes? Dá para ter o mesmo número de professores surdos e ouvintes, e que todos sejam fluentes nas duas línguas? Ora, ainda que isto fosse possível, ainda assim não haveria mães, pais, avós, e irmãos surdos para distribuir a todas as crianças surdas... Enfim, uma integração escolar equânime fica bem apenas em discursos.

Quando se defende a língua de sinais como primeira língua não se está afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende *exclusivamente* do domínio de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. Assim, objetivamente, o que pretendem os defensores do “bilingüismo” é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Fernandez, 2000, p. 49). Destaco, com Eulália Fernandez, que o uso do termo “bilingüismo”, no entanto, também exige o cuidado de não se estar pretendendo uma

exclusividade para a língua de sinais (como se o surdo não fosse capaz de aprender a língua da comunidade majoritária), ou seja: “Defendemos um bilingüismo, não um monolingüismo às avessas” (Fernandez, 2000, p. 50). No entanto, Owen Wrigley adverte: “o acesso a ambas as modalidades parece inconveniente demais para ser levado em consideração” (1996, p. 32).

O que se vê no cotidiano atual, ainda baseado no Oralismo ou na Comunicação Total, é que geralmente a criança surda não tem acesso ao conhecimento comunitário e cultural através de uma língua. Concordo com Luis Behares quando diz: “Ainda que a terapia de fala comece precocemente, não é cientificamente possível esperar que a língua oral se constitua imediatamente em um instrumento natural de interação e construção cognitiva” (2000?, p. 5). Geralmente é a escola que atua como “doadora” ou “informante da linguagem, dada a estatística de que 96% dos surdos nascem em famílias de ouvintes. A escola, portanto, se reveste de uma importância crucial, pois é ela quem pode compensar os déficits sócio-culturais aos quais a criança surda está exposta por estar numa comunidade majoritariamente ouvinte.

Na tradicional perspectiva terapêutica que insiste em definir a educação de surdos, a discussão, quando há, ainda é bastante atrelada à questão das línguas. Ainda discute-se a propriedade de usar ou não a língua de sinais no processo pedagógico de surdos. Na discussões, até se alcança uma aceitação superficial, mas, não se oportuniza – esta é uma fundamental questão.

Ora, uma educação bilíngüe é muito mais que o domínio ou uso, em algum nível, de duas línguas. Neste texto procuro ultrapassar o campo restrito desta discussão pois este não dá conta de abarcar todas as questões envolvidas. É necessário ver a educação de surdos sendo caracterizada tanto como uma educação bilíngüe como também enquanto uma educação multicultural. Esta não é uma mera decisão de natureza técnica, é uma decisão politicamente construída e sociolingüisticamente justificada (Skliar, 1999a, p. 10). Uma educação bilíngüe que não seja embasada em uma perspectiva multicultural corre o risco de valorizar a questão lingüística e esquecer todo os demais aspectos interrelacionados.

Uma educação bilíngüe-multicultural não envolve apenas considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas, significa além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixo fundamental a identidade e a cultura. O multiculturalismo, do qual falo, pressupõe um intercâmbio cultural, no qual

não apenas ouvintes e surdos interajam e mutuamente se enriqueçam, mas outras culturas sejam ressaltadas, pois a relação ouvinte-surdo não é a única categoria da análise a ser considerada (e até mesmo porque em todas as culturas certamente haverá surdos). É necessário decifrar o conceito de “multiculturalismo”, pois este vem sendo utilizado sob perspectivas diferentes e até antagônicas, como anteriormente já comentamos. Uso o termo “multicultural” para me referir à necessidade de consideração das culturas raciais, de gênero, de classes, etc., que mesclam qualquer situação cultural.

As políticas educativas criam modalidades de escolarização para o surdo: ou são integrados às classes regulares ou são encaminhados às escolas específicas/especiais para surdos. Em qualquer destas situações, melhores resultados alcançam os filhos surdos de pais surdos, que têm a oportunidade de adquirir de forma natural a língua de sinais utilizada por seus pais e de assimilar informações sociais e ambientais em tempo e volume semelhante ao de uma criança que ouve. Ora, tal condição possibilita a inserção social e modelos identificatórios presentes e confortáveis, os quais geram sentimentos de pertença, auto-estima e auto-valorização.

Ao fazer a defesa pela utilização do bilingüismo e de uma postura multicultural na educação de surdos, se está pleiteando radicais mudanças; mas não se está cometendo delírios infundados. Até mesmo a Assembléia Geral da ONU (em dezembro de 1987) aceitou a recomendação de seus especialistas que, reunidos num Encontro Global, declararam: “os surdos (...) devem ser reconhecidos como uma minoria lingüística, com o direito específico de ter suas línguas de sinais nativas aceitas como sua primeira língua oficial e como o meio de comunicação e instrução, tendo serviços de intérpretes para suas línguas de sinais”². Mas, a despeito dos documentos oficiais que apontam para a necessidade de mudanças, vemos que os surdos ainda hoje continuam isolados lingüisticamente da cultura dominante, restritos a graus inferiores das esferas sociais e econômicas pelo fracasso educacional a que foram levados (e do qual foram culpabilizados). Mas, analisando-se a natureza política do fracasso educacional - que tem sido a tônica na educação de surdos em mais de um século de história sob a perspectiva da educação correcional ou terapêutica - pode-se dizer, com Carlos Skliar, que “a educação de surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais” (1998b, p. 19).

² Relatório Final do Encontro de Especialistas para Rever a Implementação do Programa Mundial de Ação em Relação aos Deficientes – Estocolmo – 17 a 22/8/87, citado por Wrigley (1996, p. xiii).

Em suma, a história da surdez é uma história de apropriações pelos ouvintes. Novas tecnologias cada vez mais criam e estabelecem estas visões colonialistas. A desnudação aqui pretendida ameaça interesses estabelecidos. Friso que o presente texto aborda uma problemática mais importante que a questão das metodologias de ensino, pois – observe-se - estas surgem e se efetivam tendo, por trás, conceitos. É ao nível dos conceitos, das interpretações, das significações, que este texto pretende colaborar, provocando ressignificações e novas interpretações sobre a surdez e sobre os surdos. As transformações do cotidiano das escolas e das comunidades certamente virão como decorrência destas novas visões.

Não se deve, nem se pode, delimitar as questões pertinentes à educação de surdos como se se tratasse de modelos conceituais opostos. Qualquer questão pontuada na área da educação em geral deve ser sempre estudada não como se estivesse em linhas opostas, mas, em territórios irregulares, assimétricos, contestados, isto porque são enfrentadas relações de poder/saber, também assimétricas e irregulares, que constantemente e dinamicamente atravessam e delineiam os projetos pedagógicos e as políticas públicas.

Tais novas visões quanto à surdez e os surdos força a tomada de posição diante da encruzilhada na qual a educação de surdos se encontra: ou continua sendo mantida dentro dos paradigmas da “Educação Especial” ou aprofunda-se num novo campo conceitual - os Estudos Surdos, aproximando-se de outras linhas de pesquisa e estudo em educação (Skliar, 1998b:11). Os estudos sobre a surdez e sobre a educação de surdos, feitos, inclusive, pelos próprios, estão situando-se atualmente na direção de outras linhas de estudo como: os estudos negros, os estudos de gênero, os estudos de classes populares, etc. Isto inclui a educação de surdos num contexto discursivo mais apropriado à situação lingüística, social, comunitária, cultural e identitária das pessoas surdas. Carlos Skliar adverte: “não se trata, então, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados. Mas, trata-se de produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica (ibid, p. 14).

Convém fazer um parêntese para esclarecer que entendo que a chamada “Educação Especial” tem o seu lugar quando se refere à abordagem de questões específicas de interesse de grupos minoritários que têm como uma das características

constitutivas de suas identidades o fato de apresentarem (ou não) alguma considerável diferença em termos sensoriais e/ou mentais. Entendo que as questões que estão sendo tratadas pelo referencial dos Estudos Culturais podem oferecer subsídios para a compreensão de fenômenos como discriminação, opressão, exclusão, etc., destes grupos, mas, penso que a plenitude das discussões teóricas, que ocorrem na linha dos Estudos Culturais, não podem ser aplicadas a estes grupos, pois que não se constituem em “grupo cultural” (o que não é o caso dos surdos – que têm língua, cultura e comunidades constituídas por eles próprios, tendo a surdez como eixo identitário). É desejável que no âmbito da chamada Educação Especial passem a ser discutidos os estudos mais recentes sobre a constituição das identidades e das subjetividades pela eficácia do poder das representações dominantes e hegemônicas sobre a “deficiência/anormalidade”, o que certamente trará contribuições que poderão alterar muitos dos quadros que hoje se delineiam, os quais condenam pessoas com alguma diferença sensorial, motora ou mental, a serem tratadas no escopo do assistencialismo, da caridade pública e da negação de suas vozes, sentimentos e identidades.

Os Estudos Surdos apoiando mudanças nas políticas para a educação de surdos

Com apoio em Carlos Skliar, podemos assim definir os Estudos Surdos no contexto da educação:

“Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma aproximação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos” (1998b, p. 29).

Digamos que os Estudos Surdos em educação problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado: nem na Educação Especial nem em outras abordagens desta temática. O problema, nesta perspectiva, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, *as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos* (ibid, p. 29, 30). Esclareço, mais uma vez com Carlos Skliar, quem primeiramente usou a expressão “ouvintismo”, que este trata “de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se, que acontecem as percepções do ser “deficiente”, do “não ser ouvinte”; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (ibid, p. 15). O termo “ouvintismo” baseia-se na idéia de “colonialismo”, o qual refere-se a uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual “um não só controla e domina o outro como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)” (Mery, 1991, apud Wrigley, 1996, p. 72).

Caminhando nesta direção, entendo que os surdos formam uma minoria cultural não melhor nem pior que outras minorias, apenas diferente. As minorias culturais costumam ser oprimidas e dominadas pelas culturas que exercem maior poder, no entanto, é importante que se destaque que, uma minoria cultural nem sempre é uma minoria quantitativa, pois existem minorias quantitativas que exercem maior poder

sobre os sentidos e os significados, seja este poder econômico, de decisão, de enunciação, etc. Os Estudos Culturais, então, inscrevem-se na luta para que *todas* as culturas venham a ser consideradas na rede social. Para que isto seja possível, uma das áreas de maior conflito/interesse é a área da educação, por seu poder constituidor de subjetividades. Assim, os Estudos Culturais envolvem uma educação multicultural.

Por estes mesmos Estudos, se vem a entender que toda educação está envolvida num contexto de luta entre os grupos culturalmente dominantes e os culturalmente dominados. No entanto, os grupos culturalmente dominados geralmente buscam modificar, por meio de suas ações, de seus posicionamentos, de seus discursos, a lógica através da qual a sociedade produz sentidos e significados sobre si mesma e sobre os grupos que a constituem – daí se pode depreender o valor de se estudar os grupos culturalmente dominados e as propostas educacionais a eles dirigidas.

Assim, os Estudos Surdos se incluem entre os temas multiculturalistas. Estes, por sua vez, se incluem no debate sobre a democratização das relações de poder nas sociedades de modo geral. As lutas políticas que estes conceitos demandam, contribuem para as tentativas de negação dos preconceitos que se têm sobre os surdos, mas, estas lutas e estes novos conceitos ainda não conseguiram quebrar as resistências no “sistema brasileiro de ensino”, pois seus gestores se crêem conhecedores das melhores maneiras de se educar um surdo, no entanto, estes mesmos – os surdos – geralmente não são chamados ao menos a expressar sua opinião sobre o projeto educacional e sobre as políticas educativas mais adequadas para atender à sua especificidade.

Lutar por um sentido multiculturalista em educação não significa desejar a universalização das minorias culturais, ou a sua diluição em todo o sistema de ensino oficial, nem tampouco a inserção das crianças e jovens integrantes das minorias culturais nas escolas oficiais, como seria o caso dos surdos, ou dos indígenas, por exemplo. Estas são propostas que estão colocadas pelo poder oficial em diversos momentos e espaços. Mas, pelo contrário, entendo que é perfeitamente viável e desejável optar-se pela criação de escolas específicas para minorias, na medida em que isto a elas interessem, para atender ao preceito constitucional segundo o qual participar de um processo educacional é um direito ao qual devem ter acesso todas as pessoas. No entanto, é bom que se frise que participar de um processo educativo *significativo* é o que deveria implicar o propalado “direito de todos” (Sá, 1997, p. 34). Ora, não é qualquer processo educacional que interessa!

Estes novos direcionamentos demandam propostas que garantam uma política cultural de alcance nacional e a formação permanente de professores especializados (inclusive professores surdos, professores indígenas, etc.). Demandam também uma produção acadêmica que possa dar sustentação aos projetos educacionais multiculturais e inovadores, mas, nunca se pode excluir as discussões *com* e *entre* os grupos aos quais se destinam.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE AUDITIVO

O conceito de Surdez

Se o indivíduo se apropria, domina e influencia seu meio social, em particular e, através da linguagem independente de como ela é, mas que seja valorizada, aceita e que até mesmo busque defendê-la, temos um caso de um grupo socialmente formado, pelo menos em termos sociolinguísticos que se aceita e defendem, reciprocamente essa forma de linguagem, e se são capazes de expressar seus anseios e seus desejos em todos os sentidos da liberdade de expressão, temos um caso de estudo, que incita-nos a pensar que a questão da surdez tem mais um caráter de déficit de comunicação por falta de instrumentos capazes de supri-la do que uma deficiência propriamente dita como fator de exclusão.

Segundo Skliar (1998, p.11) a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência.

Desta forma estamos buscando e propondo, conhecer a apropriação das potencialidades do sujeito surdo, voltados para a análise dos discursos acerca da surdez no contexto escolar inclusivistas, sem entretanto esquivar da importância deste, como um todo no meio social. As análises mencionadas acima são de suma importância para que se possa compreender a realidade desde a aquisição, ao uso da linguagem, e de como ela se perpetua no contexto histórico-social-escolar.

Do lado biológico temos visto que, a medicina tem feito grandes progressos nas curas e descobertas de remédios para várias doenças não só no mundo como também no Brasil. Entretanto quando o assunto é deficiência auditiva ou surdez, a tendência do médico e que haja a restituição da “normalidade” do sujeito quando da detecção de perda auditiva, quando na verdade após todos os esforços em vão (tratamento), se negam a afirmar uma doença inexistente, negar ao indivíduo, fazer parte de um contexto social diversificado, ocorre quando se percebe que mais nada se pode fazer em termos clínicos, não se tem aqui o pretexto de discutir a formação dos médicos, mas apenas discordar dessa perpetuação dos profissionais, quanto a questão de (doença X deficiência X tratamento), que chegam a serem em alguns casos desnecessários e até contraditório.

Assim como existe grande falta de informação à cerca das deficiências em todos os aspectos desde a física, visual e mental, a auditiva tem em si um caráter mais visual como no dizer de Skliar, esse visual está naquilo que se diz é preciso ver a surdez, no sentido mais amplo seria necessário em primeiro lugar conhecer que a linguagem utilizada pelo surdo no caso a LIBRAS, e ela que lhes dão o significado de “ser surdo” do sujeito que utiliza forma diferente de se comunicar, e quando existem esses grupos temos um contexto social definido, por sua principal característica a linguagem.

Definir a surdez como um fato concreto leva-nos a repensar a formação do sujeito como um todo, a perda auditiva implica em várias mudanças desde psicológica quanto social e educacional, quotidianamente determinamos a surdez como a perda da capacidade de ouvir, a perda do som em seu aspecto natural, incapacidade de compreender a fala humana e portanto de se comunicar através do uso da linguagem

oral, há entretanto uma enorme disparidade quanto às perdas auditivas, que vão desde perda auditiva suave, moderada e profunda, existem sujeitos surdos capazes de ouvir e pronunciar palavras de forma quase que totalmente dentro da normalidade da língua falada em outros e quase inexistente a percepção de uma linguagem oral quando ocorre, e bem pequeno seu domínio de vocabulário oralista, ainda por fim temos aqueles que são tidos como surdos profundos, onde não há qualquer forma de comunicação oral, mas sim gestual, com o uso da linguagem de sinais, pelo menos se tiveram acesso a essa aprendizagem.

Acredita-se que a questão fundamental para a compreensão do sujeito surdo está sim focalizada fora dele, no ambiente externo propriamente dito, ali é que ocorre todo o processo de desmistificação a cerca de sua capacidade de aprendizagem, pois a surdez é uma questão de linguagem, portanto está fora do sujeito, ressalta-se que se existe um “instrumento”, que configura de uso comum entre determinados grupos sociais temos então que se eles apropriam-se dele para realizar entre si as mais variadas formas de comunicação (no caso a linguagem), temos então que a surdez pode e deve ser superada através da comunicação adotada em especial e em particular por um grupo social. Vejamos no dizer de Nídia Regina Limeira de Sá:

[...] que a dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo, os estudos que envolvem a condição de pessoa surda são revestidos de fundamental importância e seriedade, visto que a surdez, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico, não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.(SÁ, 1999, p. 47).

Partimos então do pressuposto de que a falta de comunicação na vida de uma pessoa traz significado negativo, com conseqüências para a sua formação social e educacional. A falta de uma linguagem acarreta em especial na criança seu desenvolvimento cognitivo, de aprendizagem de interação. Esse negativismo se perpetua no meio social oralista, quando se diz que se há criança não aprende e não desenvolve a linguagem oral, há portanto dificuldade de ser integrada ao meio social.

As implicações da surdez na vida de uma pessoa, passam, do estado físico para o psicológico, forma-se uma grande “lacuna” na comunicação entre o sujeito ouvinte e o sujeito surdo, envolvido em especial na comunicação, nas trocas de informações, através do processo fonoarticulatório e vice-versa, o sujeito surdo perde, neste ambiente por não ter uma “interação” de troca, e o resultado é o seu afastamento desse ambiente, isolamento, solidão, perda de convívio social, são estes as principais causas psicológicas, que afetam profundamente, o sujeito com limitações de comunicação.

Segundo Sá (1999 apud, Vygotsky, 1924)...privilegiando as mediações culturais, que caracterizam sua visão do homem enquanto ser social, atribui o exercício da humanidade à possibilidade de o indivíduo estabelecer trocas culturais por meio da linguagem.

Neste contexto social temos a importância que Vygotsky dá as trocas culturais, evidenciando então que a linguagem é um fator não apenas lingüístico mas também cultural, fica claro neste dizer: o sujeito social tem que estar interagindo, em primeiro plano lingüisticamente e em segundo culturalmente. Dessa forma temos umas séries de razões para defender a tese de que, o sujeito surdo, vive cercado de privações por falta

exclusiva da troca de comunicação , causada por imposição ao ensino oralista ora por falta do domínio de uma linguagem gestual visual como a Libras, para o sujeito surdo, realize estes processos de trocas, lingüística e cultural.

Um levantamento breve dos anos 80 sobre o uso da língua brasileira de sinais e outras formas de comunicação, perpetuou-se por longos anos no debate educacional brasileiro com grande defesa ao oralismo é o bilingüismo, prevaleciam em oposição ao ensino de uma língua sinais. O sujeito surdo, oralizado tem ao longo acesso quase que exclusivamente ao sistema oralista, no processo de aquisição e uso da fala, escrita, aprendeu o conteúdo do oralismo, como se fosse um sujeito ouvinte, entretanto, ressalta-se neste sentido que houve uma imposição não explícita para a aprendizagem do surdo no contexto da educação dos ouvintes.

O processo de aquisição de uma língua se dá quando o sujeito assimila a estrutura, o léxico, a pragmática é a semântica da língua de modo natural e espontâneo pelo simples contato com sujeitos proficientes nessa língua, ou seja, o sujeito é imerso num determinado ambiente lingüístico e, sem esforço, a adquire (SÁ, 1999, p.161)

Analisando o texto acima temos que se a linguagem é um processo de transmissão natural e espontâneo, e não imposto, por causa disso temos milhares de sujeitos surdos incapazes de se comunicar de forma oralmente corretas, dentro dos padrões da língua oralista. É de primordial importância que se adquira a linguagem, qualquer que seja pelo processo de interação com outros sujeitos, processos estes que se perpetuam em nossas escolas, grupos de convivência, associações, em nossos lares, oferecer aos surdos acessos a língua de sinais, deve ser uma das principais questões a serem discutidas no nosso dia a dia.

A língua natural é aquela que se aprende na troca e na interação da comunicação entre sujeitos surdos. Se o sujeito surdo se comunica bem utilizando a língua de sinais, essa língua é a sua língua natural, pois ele teve acesso ao aprendizado e domínio dela, logo terá como segunda língua o Português, o inverso desse processo serve para o ouvinte, desde que sinta vontade de aprender a língua de sinais será um intérprete em algumas situações, sendo um elo entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, sem qualquer perda cultural para ambos os sujeitos.

Conhecendo o Oralismo

Quando iniciamos nossos estudos a cerca do oralismo, enfocamos o conceito de leitura labial, suas técnicas, seus pontos positivos e negativos seu uso freqüente por parte daqueles que com comprometimento auditivo. Ter a capacidade de ler os lábios implica uma gama de fatores como: ter que acompanhar os movimentos labiais do interlocutor suas expressões faciais, gestos das mãos, corporal para que haja um entendimento por parte do sujeito surdo, é que na maioria dos casos, não se atinge algo em torno de cem por cento de compreensão. A preocupação certamente por parte dos profissionais, defensores do oralismo está exclusivamente na possibilidade do sujeito

surdo atingir o conhecimento do uso das palavras gramaticais falada e escrita em especial quanto ao uso da segunda afirmativa, para se ter um bom domínio da língua portuguesa. Apesar dos prós e contras ao uso da língua de sinais, foi através do congresso internacional de Milão que o oralismo atingiu sua valorização como forma única, e imposta de forma não necessariamente natural, e que causou um certo mal estar em vários profissionais e sujeitos surdos, pro causa da proibição quanto ao uso da língua de sinais, esses fatos trouxeram para a comunidade surda uma perda muito grande em seus processos de domínio e uso de um instrumento capaz de suprir suas reais necessidades de comunicação.

Certamente o que estava ocorrendo o bojo da educação era que:

[...] as crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação especializada e é comum encontrarmos em escolas públicas e até particulares, crianças surdas que estão há anos freqüentando estas escolas e não conseguem adquirir nem a modalidade oral nem a modalidade escrita da língua portuguesa, pois o atendimento ainda é muito precário. (GOLDFELD , 2001, p 34)

O Bilingüismo

Acredita-se que para o sujeito surdo, existem duas formas de linguagem: a língua natural aprendida desde o nascimento como sendo a primeira língua e outra como sendo uma segunda língua, no caso do surdo brasileiro, alguns estudiosos no assunto defendem que o mesmo deve ter a língua brasileira de sinais como uma primeira língua e o Português como sendo uma segunda, defendem que o sujeito surdo deve ser conhecedor da língua de sinais e em seguida ter o português como forma de expressão com o mundo oralista, desta forma seria o sujeito surdo possuidor de uma “comunicação total”.

Sendo assim Godfeld (2001, p. 39) nos brinda com o significado do bilingüismo que tem por pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos. Essa questão de uso do bilingüismo está sendo nós últimos anos modelo de transmissão do saber em vários países da América e Europa, defendem que o uso, fará com que haja uma aceitação por parte das comunidade ouvinte em aceitar essa modalidade bilíngual.

A falta de oferecer a linguagem de sinais ao sujeito surdo pode ter graves conseqüências para o seu processo de aprendizagem e integração ao meio, pais ouvintes tendem a criar seus filhos num ambiente ouvinte como forma de integra-los, suprir-lhes a falta de audição através de métodos que lhes ensinem a ler e escreve e sobretudo falar.

A Língua de Sinais tão importante e sobretudo essencial.

Apesar de vários anos sendo contestada, repudiada dentro e fora do contexto escolar a Língua de Sinais brasileira atingiu seus ideais, somente na década de 80, justamente acompanhada da entrada da comunicação total no Brasil.

Fortemente apoiada por setores mais liberal da educação brasileira educadores e pesquisadores, apesar da pouco ou quase nula, as obras de pesquisas nessa área, existiram e ainda existem, grande preocupações quanto a formação do docente conhecedor da LS, fato este visivelmente presente nas leis que regem nossa educação, tem portanto respaldo jurídico para serem aceitas dentro do contexto social, a LS tem sua base no contexto em especial no INES e Centro de Convivências (Associações) como principais setores institucionais de aprendizagem da LIBRAS, sua importância se faz necessária para que o processo de aprendizagem tenha ou venha a ter resultados satisfatórios no processo de aquisição do saber, o uso e o conhecimento da LIBRAS também tem uma conotação importante no contexto social, o sujeito surdo pensa diferentemente do sujeito ouvinte, a forma de comunicação ouvinte/ouvinte e surdo /ouvinte, surdo/surdo, pode ser pensada como um processo socioantropológico, com trocas entre os sujeitos envolvidos, certamente que quando o instrumento de linguagem for diferente existirá divergência de compreensão de tal forma que o processo não será harmonioso como um todo, podendo porém ser administrado quando se propõe a conhecer e respeitar as diferenças dos sujeitos surdos/ouvintes.

As realizações do sujeito surdo

Existem vários pontos em comum entre os surdos, capacidades de realizarem tarefas que exigem concentração, mas estes processos não necessariamente são observados em todos, estas habilidades podem ser latentes em uns e inexistentes em outros, como também é importante saber de qual meio social lhe impuseram o aprendizado da linguagem seja ela oral ou de sinais, e é claro a importância do seu saber escolar, suas possibilidades, e o que lhe foram oferecidas pela instituição escolar.

O reconhecimento é a valorização do sujeito surdo, visa antes de tudo:

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição dos conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato de crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. (QUADROS, 2002-2003).

A preocupação defendida no dizer de Quadros, vai muito mais além da simples questão de aprender a ler e a escrever, sintetiza de modo concreto a importância da língua natural sua aquisição e o seu domínio. A escola deve ser antes de mais nada uma representação do que acontece na vida social do sujeito surdo, com ênfase sobretudo no oferecimento de uma linguagem que lhe proporcione realizações em todos os aspectos da vida, e se no caso não houver oferecer aos seus educadores, acesso a aprendizagem da linguagem dos surdos em especial a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se ainda a importância de que se existe uma instituição capaz de reunir estes sujeitos, aceitando-os e estimulando-os a serem participativos dentro de suas próprias possibilidades, estaremos enfocando a questão de aprendizagem dentro do contexto educacional, desde que tenha subsídios para que ocorra o desenvolvimento de seus educandos, como um processo lento mas gradual, que cabe em especial a “escola”, oferecer um emaranhado de situações do dia a dia que possam sistematizar todo o processo de ensino-aprendizagem, por outro lado não se deseja, quer afirmar que seja somente na escola que deve ocorrer estas mudanças, mas também e principalmente dentro do seio familiar, nas associações e grupos de sociais formados pelos sujeitos surdos.

Oferecer diversos mecanismos de interação com a linguagem por eles usadas, como um instrumento de inclusão, que proporcione a todos serem compreendidos pelos seus desejos e anseios, buscar apoios em todos os setores sociais e especializados, do modo, a estar sempre conscientes sobre, os ideais de uma educação especial e

inclusivista.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

GOLDFELD, Márcia. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001. p. 34.

_____. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001. p. 39.

QUADROS, Ronice Miller. **Situando as Diferenças implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão**. In Revista Ponto de Vista, UFSC. N.º 4. 2002-2003.

SÁ, Nídia R. L. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EduFF, 1999. p. 47.

_____. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EduFF, 1999. p. 48.

_____. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EduFF, 1999. p. 161.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998. p.11.

O FATOR LINGÜÍSTICO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA

Diante da concepção social da surdez que vem sempre acompanhada de preconceitos e estereótipos é preciso analisar o que geram tais preconceitos para buscar respostas as questões da surdez. As pessoas muitas vezes consideram os surdos como incapazes e associam a surdez com a deficiência mental, visto que o atraso na aquisição da linguagem acarreta problemas na sua aprendizagem e desenvolvimento, pois o pensamento dos surdos fica baseado em experiências concretas, havendo dificuldades de abstração. Entretanto os surdos possuem as mesmas potencialidades de desenvolvimento que as pessoas ouvintes, especialmente se tiverem acesso a um ambiente lingüístico apropriado. O presente estudo realiza uma breve reflexão sobre a importância do fator lingüístico no desenvolvimento cognitivo da criança surda. Tem por objetivo problematizar a questão do acesso a língua de sinais precocemente pelas crianças surdas como determinante para o melhor desenvolvimento das suas estruturas cognitivas. Partindo da conceituação de linguagem, desenvolvimento e aprendizagem a desdobra a teoria sóciointeracionista relacionando com as questões da surdez. Do ponto de vista metodológico, o estudo pressupõe pesquisa bibliográfica elegendo autores como Vygotsky, Carlos Skliar, Saussure, Oliver Sacks, Marta Kohl, Ronice Quadros, Márcia Goldfeld, dentre outros que trazem discussões atuais sobre o tema. Realiza, portanto uma incursão sobre as questões relacionadas à surdez com base no aspecto da linguagem visando análises acuradas que contribuam para a compreensão da problemática em questão.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, a surdez tem sido objeto de polêmica e incompreensão. Até hoje a surdez se constitui um desafio tanto para educadores, lingüistas, profissionais da área médica como para própria família. E a história revelou muitos conflitos no processo de compreensão da surdez que já foi considerada como maldição, loucura e patologia.

Como então podemos entender a surdez? Trata-se de uma afecção ou mesmo deficiência? Ou são os surdos apenas indivíduos diferentes, com características próprias? Há uma enorme diferença entre compreender a surdez como deficiência e compreendê-la como diferença. Aqui surge a separação de duas importantes concepções da surdez. A primeira concepção é clínico-terapêutica que entende a surdez como patologia, visando a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo e os trata de forma assistencialista. A segunda concepção é sócio-antropológica, que entende a surdez como uma experiência visual, uma forma distinta de perceber o mundo, que tem uma maneira diferenciada de construir a realidade histórica, política e social. Essas duas

concepções estão intrínsecas nas formas como os surdos são considerados pelas pessoas ouvintes.

A sociedade cria situações de exclusão deixando os surdos à margem das questões sociais tanto políticas, como culturais e educacionais. Tais situações de exclusão acontecem porque o surdo não é visto através das suas potencialidades, mas são encarados como incapazes. E essa visão que se tem dos surdos é consequência da incompreensão sobre a forma que os surdos vêem o mundo, bem como por associarem a surdez com a deficiência mental.

Pensar que o surdo é deficiente mental é comum devido as consequência do atraso na aquisição da linguagem que a maioria dos surdos sofrem. As dificuldades geradas pelo atraso na linguagem envolvem todos os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo do individuo surdo. Uma dessas dificuldades é a abstração de conceitos o que prende os surdos a situações mais concretas.

A partir de agora, faremos uma análise sobre as implicações do fator lingüístico para o desenvolvimento das funções cognitivas e aprendizagem nas crianças surdas. A principal questão é: se a criança surda tiver acesso desde cedo a língua de sinais, modalidade lingüística de que é capaz de adquirir naturalmente, seu desenvolvimento cognitivo seguirá normalmente?

Tal problemática se situa especialmente nas questões acadêmicas. Muitos surdos não têm acesso a altos níveis acadêmicos, mesmo já sendo comprovado que suas potencialidades de desenvolver competências e habilidades são as mesmas que as de pessoas ouvintes. E o que se percebe nas instituições de ensino é uma ausência de compromisso com as questões lingüísticas que cercam a vida dos surdos, permitindo que as barreiras comunicativas continuem a existir. Sabemos que existem muitos fatores que geram tais situações de falta compromisso, como as políticas educacionais do sistema. Porém é importante mudar essa realidade. Atualmente os surdos têm tomado consciência disso e tem ido a busca dos seus direitos inclusive reivindicando a formação de professores surdos.

Por isso, pensando na importância das crianças surdas terem acesso à língua de sinais desde cedo na sua educação com professores surdos ou proficientes na língua de sinais, é que, conforme salientado, o presente estudo realiza uma breve reflexão sobre o fator lingüístico, especificamente a língua de sinais, relacionado à aprendizagem e a cognição dessas crianças. Essa reflexão considera também os aspectos da identidade e cultura surda que bem como a aprendizagem e a cognição estão ligadas ao fator lingüístico.

Para tais reflexões, elegeu-se como aporte teórico o sóciointeracionismo de Vygotsky e autores como Carlos Skliar, o lingüista Saussure, Oliver Sacks, Marta Kohl, Ronice Quadros, Márcia Goldfeld dentre outros que desenvolvem análises acuradas e comprometidas contribuindo assim para a compreensão do problema apresentado. Do ponto de vista metodológico, o estudo pressupõe pesquisa bibliográfica, que exige o levantamento de pesquisas atualizadas sobre o tema, e está estruturado em dois capítulos além da introdução e por ultimo, as considerações finais.

No primeiro capítulo traz as questões do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas partindo dos conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e linguagem. Especialmente o conceito de linguagem é fundamental para a compreensão do fator lingüístico nas crianças surdas. O capítulo segue trazendo características do individuo surdo desde a perda auditiva até as características relacionadas à identidade e cultura surda.

O segundo capítulo destaca a teoria sóciointeracionista de Vygotsky relacionada às peculiaridades do desenvolvimento cognitivo da criança surda. Em sua teoria Vygotsky dá um destaque especial para o desenvolvimento da linguagem como fator primordial para o pensamento abstrato, e discute a relação entre pensamento e linguagem. Um outro ponto importante em sua teoria está no fator do desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo e nesse aspecto é salientado a questão social do desenvolvimento da linguagem, ou seja, a criança adquire linguagem devido a sua interação com o ambiente sócio-cultural que nasceu.

A linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Vygotsky ainda faz a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, concluindo que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. E nesse ponto introduz os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, potencial e real.

Por fim, nas considerações finais retomo os pontos mais significativos para afirmar que os problemas da surdez não se encontram no fator orgânico. Mas principalmente na questão social, devido os surdos viver em ambientes sócio-culturais que não fazem uso da língua de sinais e, sendo assim, tem atraso na aquisição da linguagem e todas as dificuldades acompanhadas dessa questão.

Retomo também a importância de se criar ambientes com condições lingüísticas favoráveis para o desenvolvimento lingüístico dos surdos, na família e na escola. Na família por se comprometerem com a aprendizagem da língua de sinais e se conscientizarem de que seu membro surdo é um ser com potencialidades. E nas escolas por buscarem cumprir os dispositivos legais através de exigências aos órgãos competentes de usarem a língua de sinais no seu contexto, mesmo sabendo que as questões lingüísticas essenciais, porém não exclusivas ao se falar de educação dos surdos.

Devido às dimensões desse trabalho, estudos posteriores podem ser desenvolvidos visando o aprofundamento de questões mais específicas como as implicações políticas na educação dos surdos, dentre outras. O principal é que tais reflexões deixem espaços para mudanças das atuais condições que a sociedade oferece para o desenvolvimento psico-social dos surdos.

1 – DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA – A LINGUA DE SINAIS E A IDENTIDADE SURDA.

Sujeito surdo como indivíduo com potencialidades

Como pode alguém viver sem ouvir? Como essa pessoa se sente? O que pensa? O que sonha? Como consegue se comunicar? Esses são questionamentos comuns de pessoas ouvintes em relação aos surdos. Essas perguntas sempre estão acompanhadas por estereótipo, ou seja, o indivíduo surdo é visto como incapaz de se desenvolver em alguns aspectos, especialmente nos aspectos relacionados com a linguagem e a aprendizagem. Felizmente a visão em relação ao surdo vem se modificando. Hoje existe a visão da surdez que entende o sujeito surdo como um indivíduo com potencialidades conforme é defendida por Skliar:

“(...) potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidades de desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidades para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos (...) (SKLIAR, 1998, p.26)”.

A cultura, a linguagem e o diálogo são fatores essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. É justamente esta a área comprometida no surdo. A conclusão é que as consequências da surdez ultrapassam as dificuldades comunicativas e atinge todas as áreas do desenvolvimento. Por isso reconhecer o surdo em todas as suas potencialidades é fundamental. O desenvolvimento lingüístico e a aprendizagem de uma língua são fundamentais para a formação da cognição. Embora a criança surda se depare com muitas dificuldades devido aos aspectos do desenvolvimento lingüístico, suas potencialidades de desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas são as mesmas que as das crianças ouvintes.

Para compreender o desenvolvimento cognitivo da criança surda é interessante analisar os conceitos de desenvolvimento, linguagem e aprendizagem relacionando com o contexto da surdez.

Em sentido estrito, desenvolvimento denota crescimento, progresso. Desde sua concepção o indivíduo humano passa por um processo de crescimento bio-psico-social que se estende ao longo de sua vida. Esse desenvolvimento está intimamente relacionado com a aprendizagem, ou seja, o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas. Nesse aspecto, a aprendizagem tem um significado que sempre envolve interação social, relacionando-se com a aquisição da linguagem e a cognição.

A aquisição da linguagem é um fator de suma importância no desenvolvimento da criança, pois essa aquisição permite sua entrada no mundo simbólico. É a partir da sua entrada no mundo dos signos que as funções mentais superiores são operadas. Nesse sentido, uma importante noção de Vygotsky é perceber a linguagem não apenas como fator de comunicação, mas também como função reguladora do pensamento. É pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. Assim a linguagem está sempre presente no indivíduo, mesmo nos momentos que este não está se comunicando com outras pessoas. A linguagem constitui o indivíduo, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

A aquisição da linguagem se dá através de canais sensoriais, sendo a audição um canal sensorial de extrema importância. Por isso a perda auditiva interfere na aquisição da linguagem e em praticamente todas as dimensões do desenvolvimento da criança. Significa, então, que a criança surda apresentará dificuldades e déficits na sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e por não adquirir a linguagem?

Não necessariamente, pois a linguagem não se resume apenas à modalidade auditiva oral que necessita do canal sensorial da audição para ser adquirida, mas é um aspecto muito mais abrangente e as crianças surdas desenvolvem a linguagem, porém numa modalidade diferente da linguagem dos ouvintes. Por isso é importante compreender o que é linguagem para especificar bem essa questão.

Entende-se por linguagem tudo quanto serve para expressar idéias, sentimentos, modos de comportamento. Linguagem também é todo sistema de signos que serve de meios de

comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos *diversos órgãos do sentido*, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, etc.

Embora a audição seja o canal importante na aquisição da linguagem, não é o único. A linguagem pode ser percebida pelos diversos órgãos do sentido e por isso distinguimos linguagem oral e linguagem visual. A criança surda não pode adquirir uma linguagem oral, mas o sentido da visão lhe permite a aquisição de um tipo específico de linguagem visual, a linguagem de sinais.

1.1 – A LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO LINGUISTICO DOS SURDOS.

A linguagem de sinais é uma linguagem específica, cinematográfica pictórica, pois utiliza a visão para captar a mensagem e movimentos, principalmente das mãos, para transmitir as mensagens. Atualmente as linguagens de sinais possuem status lingüístico, ou seja, são reconhecidas como línguas. Então corretamente falando, não se trata de uma linguagem de sinais, mas de uma língua de sinais. Por que língua e não linguagem? Há distinção entre língua e linguagem?

Língua é o conjunto de palavras e expressões usadas por um povo, e o conjunto de regras da sua gramática. Para o lingüista Saussure a linguagem é formada pela língua, pois esta última é tida como um sistema de regras abstratas, ou seja, a língua é o aspecto social da linguagem, já que é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade lingüística. Língua também é um conjunto de significações humano que usa de códigos finitos para representar um sem número de significados, como é o caso do alfabeto latino usado pela língua portuguesa.

Relacionando as línguas orais com as línguas de sinais temos a fala e o sinal. A fala é ação ou faculdade de falar, aquilo que se exprime por palavras e sinal é tudo que faz lembrar ou representar uma coisa, um fato ou um fenômeno presente, passado ou futuro; é a demonstração exterior do que se pensa, do que se quer; e, especificamente, que se aplica ainda mais ao contexto lingüístico, sinal é traço ou conjunto de traços que tem sentido convencional. É comum a confusão de que a língua de sinais é simples gestos ou mera mímica. Gestos são movimentos do corpo, especialmente da cabeça e dos braços, para exprimir idéias, são espontâneos e naturais. Por outro lado à mímica é a arte de imitar, de exprimir o pensamento por meio de gestos, é pura imitação. E o sinal, especialmente aqueles usados pelas línguas sinalizadas, ou seja, com contexto lingüístico, é convencional, tem significado combinado por um grupo social e enquadra-se na definição de língua por Saussure quanto ao aspecto social que o sinal desempenha na comunidade lingüística dos surdos.

É cientificamente comprovado que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial que faz uso da anatomia visual / auditiva e vocal, característica das línguas orais, e o sistema motor que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço que caracteriza as línguas de sinais. Essa é considerada a língua natural dos surdos, emitida através de sinais e com estrutura sintática própria. Na aquisição da linguagem, os surdos utilizam o sistema motor porque apresentam o sistema sensorial (audição) seriamente prejudicado. Assim, sinal é a

língua natural do surdo e, no aspecto funcional, é igual à fala para o ouvinte, pois possui sintaxe, gramática e semântica completas que permite desenvolver a expressão de emoções e articulação de idéias.

Até pouco tempo apenas às línguas orais, ou seja, as línguas produzidas pelo aparelho fonador articulador e compreendidas através da audição, tinham status lingüísticos. Na década de sessenta William Stokoe começou um estudo sobre as línguas de sinais onde concluiu que as línguas sinalizadas apresentavam os mesmos elementos das línguas orais e demonstrou que sinal é um sistema lingüístico complexo, com léxico, gramática e sintaxe espacial e tridimensionais. Segundo Sacks, os complexos esquemas espaciais do sinal na língua de sinais fazem com que os objetos e fenômenos estejam situados em um contexto esquemático de relações e localizações específicas que constituem sua gramática própria, ou seja, os surdos fazem o uso lingüístico do espaço (SACKS, 1990).

No Brasil, em 2002, a língua de sinais adquire status lingüístico com a sanção da Lei nº 10.436.

“É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art. 1º).

E é compreendida como

“... forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Parágrafo único.).

Diante dessas questões, pode-se concluir que o portador de surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento lingüístico que a pessoa ouvinte, precisando, somente, que tenha suas necessidades comunicativas supridas.

Após as definições dos conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e linguagem, essenciais para compreensão dos conteúdos que serão abordados, é possível iniciar análises sobre a importância da língua de sinais, que é legalmente reconhecida, no desenvolvimento lingüístico e global da criança surda, com o objetivo de refletir sobre a necessidade da criança surda ter acesso à língua de sinais como subsidio lingüístico fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo satisfatório.

1.2 – CARACTERIZANDO O SUJEITO SURDO: DA PERDA AUDITIVA À IDENTIDADE E CULTURA SURDA

A influência da surdez sobre o indivíduo mostra características particulares no seu desenvolvimento biológico, psicológico e social. Sem dúvida a comunicação é o alicerce da vida do indivíduo em todas as suas manifestações como ser social. E por muito tempo se acreditou que a surdez acarretasse problemas intelectuais e de ajustamento na sociedade. Para analisar essas questões é importante caracterizar o sujeito surdo desde a perda auditiva que consiste na necessidade do uso da língua de sinais, até aspectos pertinentes a sua identidade ou, como se tem discutido atualmente, a cultura surda.

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. A audição é geralmente medida e descrita em decibéis (dB), uma medida relativa da intensidade do som. A audição normal é representada por zero decibéis e a perda auditiva de até vinte e cinco decibéis não é considerada uma deficiência significativa. Quanto maior o número de decibéis necessários para que uma pessoa possa responder ao som, maior a perda auditiva. Diante do exposto, existe vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda auditiva.

Pela área da saúde e educacional, o indivíduo com surdez pode ser considerado parcialmente surdo ou surdo. O indivíduo parcialmente surdo ou com deficiência auditiva são pessoas com surdez leve e moderada. A surdez leve apresenta a perda auditiva entre vinte e sete a quarenta decibéis que impede o indivíduo perceber sons distantes e os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da língua oral. A pessoa com surdez moderada apresenta perda auditiva entre quarenta e um a setenta decibéis ocasionando atraso de linguagem e alterações articulatórias. Já indivíduo considerado surdo é aquele com surdez severa e profunda. A surdez severa apresenta perda auditiva entre setenta e um a noventa decibéis e o indivíduo consegue ouvir apenas sons próximos. E por fim a surdez profunda é a perda superior a noventa e um decibéis privando o indivíduo de informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedido-o de adquirir a língua oral, nesse caso fazendo-se necessário o uso da língua de sinais.

Esse trabalho direciona a análise do desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças com surdez profunda, ou seja, que necessitam da língua de sinais como meio de comunicação e, portanto possui características próprias no seu desenvolvimento global e na sua aprendizagem.

Os indivíduos adultos com surdez profunda consideram que o termo “surdo” não se refere simplesmente a pessoas com perda auditiva, mas sim ao contexto de serem um grupo que se comunica essencialmente pela experiência visual percebendo o mundo através dessas experiências e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda.

A história revela conflitos no processo de compreensão da surdez considerada como maldição, loucura ou patologia. A visão da sociedade ouvinte sobre a surdez é geralmente associada à afecção ou doença, e muitas vezes relacionam a surdez com a deficiência mental. Essa visão patológica da surdez pela sociedade ouvinte gera condições de exclusão e discriminação, colocando os surdos à margem do mundo social, político, econômico, educacional e cultural. Tal exclusão impede os surdos de exercerem sua cidadania e os impõe as determinações dos ouvintes sobre questões educacionais e sobre sua integração no mercado de trabalho, nunca considerando o crescimento e auto-realização da pessoa surda nas dimensões morais, intelectuais e espirituais.

A surdez ainda esta associada à experiência de falta, a deficiência. A própria idéia de deficiência denota desvantagem que o indivíduo deve suportar e nesse sentido o surdo deve suportar uma desvantagem na sua relação com o mundo circundante, ou com o mundo ouvinte. Skliar salienta a importância de se “optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência (...) A surdez como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a uma característica marcante, como, por exemplo, não ouvir” (SKLIAR, 2000, p. 20).

Percebida e aceita a surdez como diferença o indivíduo surdo deve ser compreendido mais claramente em suas angústias, expectativas e demandas individuais e sociais. As barreiras comunicativas criam uma incompreensão das estruturas mentais do surdo embora se saiba que a pessoa surda é capaz de ter um desenvolvimento cognitivo compatível e aprender habilidades como qualquer ouvinte. A ênfase não deve ser dada à falta / deficiência da audição, mas a dimensão lingüística e cultural, ou seja, na diferença, porque nela se baseia a essência psico-social da surdez. O surdo não é diferente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicológicas e culturais diferentes das dos ouvintes, baseadas na experiência visual que envolve uma diferença na questão de significado ou de formas de ser surdo e formas de ser ouvinte. A pessoa surda é alguém que vivencia a falta da audição num mundo de sons que a impede de adquirir naturalmente a língua oral usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade baseada nessa diferença, utilizando estratégias cognitivas, comportamentais e culturais diferentes da maioria dos ouvintes.

A opressão vivenciada pelos surdos ao longo da história conduz a questionamentos a cerca da sua identidade. Quando se questiona quem sou eu, há uma busca de referência no outro que me nomeou, neste sentido, nos ouvintes, se colocando numa situação de carência ou subordinação. Por outro lado no momento que os surdos se perguntam à cerca de sua identidade, o pouco sentido da pergunta encontra excesso de sentido na resposta. O excesso de sentido na resposta sobre a identidade dos surdos atualmente tem gerado muitas discussões e estudos. A identidade dos surdos é o conjunto de traços que os distinguem dos ouvintes representada por uma cultura específica resultante das interações entre os surdos. Miranda mostra a importância dessas interações na construção da subjetividade e identidade dos surdos:

“Considerando que a cultura surda mostra uma nostalgia curiosa em relação a uma comunidade imaginária e que é barbaramente ou profundamente transformada, senão destruída no contato com a cultura hegemônica, ela age como reguladora da formação da identidade surda, que se reaviva novamente no encontro surdo-surdo. Este encontro é um elemento chave para o modo de produção cultural ou de identidade, pois implica num impacto na vida interior, e lembra da centralidade da cultura na construção da subjetividade do sujeito surdo e na construção da identidade como pessoa e como agente pessoal” (MIRANDA, 2001).

No sentido aqui abordado, cultura é a forma global de vida ou a experiência vivida de um grupo social, “é definida como um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações etc., gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade” (SÁ, 2006, p. 110).

A cultura surda não é simplesmente determinada pelo que os surdos fazem juntos e de que maneira distinta fazem isso, ao contrário, a cultura dos surdos é entendida como um campo de lutas entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam surdez e os surdos no contexto social global. E vai além desse aspecto, pois a cultura dos surdos é determinada pela experiência de vida.

“Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela

se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos” (QUADROS, 2002).

O surdo percebe o mundo de forma diferenciada dos ouvintes, através de uma experiência visual e faz uso de uma linguagem específica para isso, a língua de sinais. A língua de sinais é antes de tudo imagens do pensamento dos surdos e faz parte da experiência vivida da comunidade surda. Como artefato cultural, a língua de sinais também é submetida à significação social a partir de critérios valorizados, sendo aprovada como sistema de linguagem rica e independente. Um outro aspecto importante da cultura dos surdos é a adoção de uma ética da vida em seus comportamentos, pois para os surdos, o que valida a ação é se ela atende ou não aos objetivos e necessidades básicas da vida, ou seja, sobrevivência, prazer e saciação.

Concluimos que a cultura surda refere-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc. Os surdos constituem grupos sociais que têm interesses, objetivos, lutas e direitos em comum, e ainda terão de lutar por muito tempo para mudar a visão social ouvinte da surdez e, sobretudo para exercer plenamente sua cidadania e liberdade de decidir. Daí a importância da formação consciente das crianças surdas, que a partir do acesso a sua língua natural terá possibilidades distintas no seu desenvolvimento global, equipando-se para a busca da sua cidadania.

2 - PECULIARIDADES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA: SOCIOINTERACIONISMO E A SURDEZ

É precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não a natureza como tal, que constitui a base essencial e imediata do pensamento humano.

Friedrich Engels

Dialética da Natureza

Estudiosos e pesquisadores da surdez acreditam que os surdos passam por muitas dificuldades no decorrer de suas vidas, tanto no aspecto social como no psicológico e acadêmico. Consideram que tais dificuldades estão diretamente relacionadas com a questão do desenvolvimento lingüístico, porque ao sofrer um atraso de linguagem, mesmo aprendendo tardiamente uma língua, a criança surda sempre terá conseqüências como problemas emocionais, sociais e cognitivos, pois só com a linguagem simbólica é possível operar funções mentais superiores e o atraso na aquisição da linguagem produz retardo no desenvolvimento cognitivo. Esta relação entre desenvolvimento lingüístico e cognição coloca o conceito de linguagem além da função comunicativa, mas também como função de regular ou organizar o pensamento, assumindo a linguagem um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo.

A abordagem que estuda a linguagem sob a óptica social que influencia no desenvolvimento do indivíduo é a psicologia socio-interacionista de Vygotsky.

Vygotsky desenvolveu seu estudo baseado na relação entre pensamento e linguagem pesquisando essas funções em suas origens. Levantou questões sobre a aquisição da

linguagem, colocando o indivíduo num contexto social e histórico, bem como faz a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem. Essas questões conduzem a aspectos complexos sobre a compreensão dos processos de aquisição da linguagem por crianças surdas e especialmente sobre o seu desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem.

No decorrer do texto será descrito a psicologia sóciointeracionista de Vygotsky, com enfoque principal nas questões relacionadas à aquisição da linguagem como embasamento teórico para paralelamente refletir e analisar as conseqüências cognitivas, acadêmicas, e sociais sofrida pelas crianças surdas em decorrência do atraso na aquisição da linguagem devido essas crianças não terem acesso espontâneo e precoce à língua de sinais, a modalidade lingüística de que é capaz de adquirir naturalmente.

2.1 – LINGUAGEM E PENSAMENTO NO SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY

A psicologia experimental de Vygotsky ao descrever o processo de desenvolvimento com bases biológicas e culturais da cognição humana, desvenda as relações entre linguagem e pensamento. Essa relação entre a linguagem e o pensamento orienta na investigação da capacidade da criança de produzir a cognição como uma construção resultante das interações entre o aparato biológico e o meio físico e social a partir de uma experiência sócio-histórica.

Seu conceito sobre mediação simbólica é importante para a compreensão da origem e do processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções mentais superiores, ou seja, os mecanismos psicológicos mais complexos típicos do ser humano. Apenas o homem possui o pensamento abstrato ou é capaz de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos, planejar ações. Essa atividade psicológica acontece através da mediação, sendo o principal elemento de mediação os signos. Neste sentido a relação entre o homem e o mundo não acontece de forma direta, mas mediada por sistemas simbólicos, sendo a linguagem, uma construção cultural da humanidade, o sistema simbólico básico das sociedades e o principal aspecto para a construção da cognição humana.

Passar das percepções sensoriais da interação com o meio físico e social para as idéias abstratas exige a linguagem, que desempenha duas funções básicas:

“A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem (...). Para que a comunicação com outros indivíduos seja possível de forma sofisticada,... é necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam idéias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa. (...) É esse fenômeno que gera a segunda função da linguagem: o de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sobre uma mesma categoria conceitual” (KOHL, 1997, p. 42-43).

A primeira função da linguagem é de comunicação ou intercâmbio social, pois é a necessidade de comunicação que impulsiona inicialmente o desenvolvimento da linguagem. A segunda função da linguagem é organizar o pensamento e a atividade

mental, pois a linguagem ordena o real, constituindo a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens diferentes até ocorrer uma estreita ligação entre esses dois fenômenos. Assim, existe uma trajetória da linguagem independente do pensamento, considerada como fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem, e a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem, ou seja, a fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento. Num determinado momento do desenvolvimento da criança essas duas trajetórias se unem dando início a uma nova forma de funcionamento psicológico em que a linguagem se torna racional, com função simbólica, generalizante e o pensamento verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Vygotsky encontrou nos significados dados pela linguagem (expresso por palavras) a unidade pertencente tanto à linguagem quanto ao pensamento sendo, portanto que, no significado da palavra, a linguagem e o pensamento se unem.

“O significado da palavra é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa, uma união da palavra e do pensamento” (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

Uma noção importante de Vygotsky é de que o processo de aquisição da linguagem pela criança segue o sentido do exterior para o interior, ou seja, do meio social para o indivíduo. Isso marca a importância das relações sociais e lingüísticas no desenvolvimento da criança. Nas palavras de Vygotsky:

“A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas” (VYGOTSKY, 1989, p. 44).

Dada a importância das relações sociais e lingüísticas no desenvolvimento da criança, os casos de atraso de linguagem pode também ser analisado sobre a óptica do meio social. Especificamente nas crianças surdas, os problemas comunicativos, e conseqüentemente as questões relacionadas à cognição, não tem origem na própria criança, mas no meio social em que ela está inserida, que freqüentemente não é adequado, pois não utiliza a língua que essas crianças tenham condições de adquirir naturalmente, que é a língua de sinais.

Transitar das experiências sensoriais para conceitos abstratos exige linguagem. Durante seu desenvolvimento, a criança adquire inconscientemente informações lingüísticas pelo uso das palavras. A criança surda, por está no meio social que faz uso da língua oral, é privada de informações lingüísticas. A dificuldade de acesso a um código simbólico ou a sua língua natural, mantém sua atividade cognitiva orientada pelas percepções dos outros órgãos do sentido produzindo um tipo de pensamento mais concreto, já que é por meio da linguagem que ela pode desvincular-se cada vez mais do concreto e internalizar conceitos abstratos.

Devido a esse pensamento concreto, as pessoas ouvintes sempre consideraram os surdos como incapazes intelectualmente ou relacionam a surdez com a deficiência mental. Os surdos que não adquirem uma língua têm dificuldades de perceber as relações e o contexto mais amplo das atividades em que está inserido. Embora se saiba que as

dificuldades cognitivas desses surdos são conseqüências do atraso na linguagem ainda percebe-se situações em que o surdo é tratado com incapaz. É importante que a sociedade ofereça condições dignas de sobrevivência para os surdos, começando por criar ambientes que permitam o desenvolvimento dos surdos em todas as suas potencialidades.

2.2 – AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A CRIANÇA SURDA.

A aquisição da linguagem oral pela criança ouvinte é um processo natural que ocorre como se não existissem regras ou etapas. Porém, sabe-se hoje que este é um processo longo e gradativo que vai se desenvolvendo pouco a pouco numa seqüência que chega a linguagem constituída.

O processo de aquisição da linguagem é evolutivo e começa por uma etapa motora manifestada pelos primeiros sons emitidos pelo bebê, ainda sem nenhuma intenção de comunicação. A partir da interação com o meio em que está inserido, essas manifestações vão adquirindo significado conferidos pela mãe, por exemplo, quando o bebê chora é amamentado, criando um significado de fome para o choro. A partir do momento que o bebê compartilha desses significados, suas ações motoras passam a ter uma função comunicativa. Tanto bebês ouvintes como bebês surdos apresentam essa capacidade comunicativa no sentido de decodificar tais sinais significativos, os ouvintes pela audição e os surdos pela visão.

A criança começa a desenvolver a própria fala a partir da fala do adulto que estimula a comunicação e o desenvolvimento intelectual. Vygotsky pontua que o início do desenvolvimento cognitivo é interpsíquico, pois surge da relação entre o psiquismo do adulto e da criança. Nesse processo a compreensão do que é falado e do que acontece à volta da criança ocupa um importante papel, pois primeiro ela entende as situações para depois ser capaz de expressar-se oralmente.

Por volta dos dois anos a criança começa a utilizar a fala social como função de comunicação, aumentando a complexidade e a internalização das estruturas lingüísticas. É importante considerar que a idade de aquisição do Sinal da língua de sinais para a criança surda tanto quanto da fala nas línguas orais para a criança ouvinte, interfere na fluência e na gramática.

O processo de internalização em que a criança passa a substituir a fala do adulto na realização de tarefas por sua própria fala, denominado de fala egocêntrica, é quando a criança fala alto para si mesma independente da presença de interlocutores. Segundo Marta Kohl “a fala egocêntrica acompanha a atividade da criança, começando a ter uma função pessoal, ligada às necessidades do pensamento. É utilizada como apoio ao planejamento de seqüências a serem seguidas, como auxiliar na solução de problemas” (KOHL, 1997, p. 52). A fala egocêntrica diminui gradativamente, cedendo lugar para a fala interior que é basicamente uma cadeia de significados, de generalizações. Nessa etapa a criança não precisa mais da do auxílio da verbalização para organizar as suas atividades, ela as planeja internamente, utilizando o pensamento verbal.

A aquisição da linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo que no caso das crianças surdas é com base principalmente nas experiências sensoriais da visão. Toda a cognição é determinada pela linguagem e nesse sentido percebe-se o quanto à criança surda que sofre atraso na aquisição da linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente. Aqui surgem questões relacionadas aos seus pensamentos: organizam de forma diferente? Há o desenvolvimento das falas egocêntrica e interior? A linguagem assume todas as suas funções?

Muitas pesquisas evidenciaram que crianças surdas procuram criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo não sendo expostas a nenhuma língua de sinais. Essas crianças desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual, simbolizando e conceituando, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma forma. Entretanto há uma diferença, pois a falta de acesso a uma língua estruturada diminui a qualidade e quantidade de informações, levando o surdo a compreender e expressar assuntos do contexto vivenciado no momento.

Há pesquisas que também tratam da linguagem egocêntrica (linguagem egocêntrica substituindo fala egocêntrica) das crianças surdas. Em brincadeiras, as crianças surdas emitem sinais característicos da linguagem egocêntrica como tempo de reação, articulação silenciosa dos lábios, expressões corporais e mímica oro-facial. Portanto, a criança surda organiza seu pensamento a partir dos signos criados para comunicar-se com a família.

“A criança surda possui fala egocêntrica na mesma proporção que desenvolve sua fala social, em outras palavras, o instrumental lingüístico que a criança surda domina socialmente será utilizado também para pensar, mas se a criança não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente” (GOLDFELD, 2002, p. 63).

É importante considerar também que a criança surda com atraso na linguagem possui menos elementos para desenvolver a fala egocêntrica e interior, não se referindo apenas a quantidade de vocábulos que a criança domina, mas também ao grau de generalização das palavras.

2.3 – DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E A SURDEZ.

Vygotsky analisa ainda as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, enfatizando a importância dos processos de aprendizagem. A aprendizagem não é um dos processos de desenvolvimento, mas é um aspecto necessário do processo de desenvolvimento das funções psicológicas. Isso não quer dizer que a aprendizagem de determinado conteúdo é que irá impulsionar o desenvolvimento de determinadas funções mentais, pois conforme Vygotsky diz:

“A mente não é uma rede de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado

então é a aquisição de capacidades especializadas para pensar sobre varias coisas” (VYGOTSKY, 1989b, p. 93).

Existe ainda um percurso do desenvolvimento que é definido pela maturação do organismo, entretanto a aprendizagem é que possibilita processos internos de desenvolvimentos determinados pelo contato do individuo com o meio físico, social e cultural. O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento, que ocorre a partir de situações propícias a aprendizagem. Marta Kohl exemplifica isso da seguinte maneira:

“Uma criança normal que crescesse em um ambiente exclusivamente formado por surdos-mudos não desenvolveria a linguagem oral, mesmo que tivesse todos os requisitos inatos necessários para isso. Fenômeno semelhante ocorre com os vários casos das chamadas “crianças selvagens”, que são crianças encontradas em isolamento, sem contato com outros seres humanos. Mesmo em idade superior à idade normal para a aquisição da linguagem, não havia aprendido a falar. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (KOHL, 1997, p. 57).

O outro social tem papel importante no desenvolvimento do individuo e a aprendizagem liga o desenvolvimento à relação com o ambiente sócio-cultural, pois o desenvolvimento não segue o fator biológico natural, mas está relacionado intimamente com as formas sócio-históricas que a criança está exposta. A aprendizagem da criança passa por um momento interpessoal, através das relações da criança com as pessoas no ambiente que vive. Esse momento corresponde ao nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade da criança de resolver problemas, mas com a orientação do outro. Um segundo momento da aprendizagem é intrapsíquico, que ocorre após a internalização, correspondendo ao nível de desenvolvimento real ou nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de etapas de desenvolvimento já alcançadas, que está relacionado aos problemas ou tarefas que a criança é capaz de realizar sozinha. Aqui entra um conceito importante da teoria de Vygotsky, o conceito de zona de desenvolvimento proximal definida como “a distancia entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (...), define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989b, p. 97).

A aprendizagem está associada ao ambiente social que a criança vive e por iniciar-se pelas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. Então, obviamente, o atraso na aquisição da linguagem causa atraso na aprendizagem e no desenvolvimento que é direcionado e impulsionado pela aprendizagem. Mais uma vez percebe-se a desvantagem do surdo que sofre atraso na aquisição da linguagem. Por não ter acesso a conceitos, sua aprendizagem é difícil e o seu desenvolvimento segue por caminhos diferentes das crianças ouvintes. Vygotsky afirmou que a surdez é a deficiência que causa maiores danos ao individuo porque atinge exatamente a linguagem que está associada à aprendizagem e, por extensão, ao desenvolvimento.

As dificuldades dos surdos ocorrem basicamente pelo fato de viverem em ambientes que utilizam as línguas orais-auditivas e a falta da audição lhes impossibilitam de adquiri-la espontaneamente. Entretanto, as pessoas surdas desenvolveram, como já salientado, uma língua de modalidade viso-motora que possibilita sua comunicação e, certamente, desempenha também a função generalizante e organizadora do pensamento.

Portanto, podemos concluir que a dificuldade do surdo não é de base orgânica, mas conforme comentado anteriormente, tem base no fator social que não utiliza a modalidade lingüística da qual o surdo tem possibilidades de adquirir naturalmente. Por isso podemos pensar que se as crianças surdas que nascerem e crescerem num ambiente em que as pessoas utilizem a língua de sinais para se comunicar, terão por consequência, uma situação do ambiente sócio-cultural propícia para a aquisição espontânea da linguagem e extensivamente possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento global.

Goldfeld cita um caso descrito por Sacks de uma ilha em Massachusetts, que tinha uma população com vinte e cinco por cento de surdos, devido a uma mutação genética. Praticamente todas as famílias dessa ilha tinham um membro surdo e por isso toda a comunidade aprendeu a língua de sinais. Esses surdos tiveram um acesso natural a sua língua e por isso desenvolveram suas capacidades intelectuais normalmente e realizavam atividades como todos os ouvintes da comunidade (GOLDFELD, 2002, p. 82-83).

Percebemos, então que a surdez não deveria prejudicar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e muito menos deveria ser encarada como uma deficiência que incapacita o indivíduo. Essas são características culturais da sociedade ouvinte que conduz a discriminação e marginalização dos surdos. O acesso natural à língua de sinais proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento por caminhos também naturais. Vygotsky concluiu que as crianças surdas deveriam ter acesso à língua de sinais da mesma forma que as crianças ouvintes, ou seja, de forma natural, espontânea, seguindo as mesmas etapas. Isso poderá acontecer se a criança surda viver num ambiente em que as pessoas que convivem com ela utilizem a língua de sinais, neste caso em especial, a família e a escola.

2.4 – A SURDEZ NO CONTEXTO DA FAMÍLIA E DA EDUCAÇÃO

O primeiro grupo social que recebe a criança surda é a família. A espera de um bebê gera expectativas que na descoberta da surdez causa uma situação de luto, pois as expectativas se destroem. Os pais demoram de aceitar a surdez do filho, negando-a, devido à condição de preconceito. Por isso é importante conscientizar a família de que essa criança é não é apenas surda, mas alguém com características próprias, com uma perda auditiva, um indivíduo como qualquer outro. A situação é agravada, no decorrer do desenvolvimento da criança, pelas barreiras comunicativas.

Como vimos, é importante para o desenvolvimento global da criança surda que ela tenha acesso à língua de sinais no ambiente social que ela vive, especialmente o ambiente familiar e também o escolar. Como maioria das crianças surdas nasce em famílias de pais e irmãos ouvintes, muitas vezes existe a ausência de compromisso quanto à atenção sobre o desenvolvimento lingüístico dessa criança na modalidade da língua de sinais. Essa ausência de compromisso é evidenciada justamente pela não criação, no ambiente familiar, de situações lingüísticas apropriadas para a criança surda ter acesso natural à língua de sinais da qual ela tem possibilidades de adquirir. Essas famílias muitas vezes desenvolvem meios de comunicação através de sinalizações simples, não convencionais, criados por eles mesmos numa espécie de gestos caseiros que servem apenas para resolver problemas da vida diária na casa. O não acesso aos

sinais convencionais da língua de sinais prende a criança as questões do momento, ou seja, do aqui agora, diminuindo suas potencialidades de abstração.

Essa situação se agrava, pois nos outros ambientes sociais que a criança surda frequenta oferece as mesmas condições. Um desses ambientes que merece destaque é a escola que é diretamente responsável pela aprendizagem sistemática de conteúdos sociais importante no desenvolvimento intelectual da indivíduo. O quadro que se apresenta atualmente sobre a educação escolar dos surdos peca no sentido lingüístico. Muitos professores de surdos não conhecem a língua de sinais e por isso as estratégias de ensino-aprendizagem ficam prejudicadas. Então, é importante pensar nas atuais propostas de educação para os surdos e por extensão, nas políticas de inclusão dos surdos na rede regular de ensino.

O desenvolvimento acadêmico dos surdos tem sido um objeto de preocupação dos educadores. Determinações constitucionais prevêm organização especial de currículos, desenvolvimento de métodos técnicas e recursos educacionais, além de professores especializados e capacitados. Em particular a questão da surdez, trata-se de promover a adequação das ações educacionais a realidade lingüística dos surdos que tem ou deveria ter a língua de sinais como primeira língua. Isso implica na necessidade de uma educação bilíngüe, em escolas inclusivas ou especializadas, com aulas em língua de sinais. Tais ações estão respaldadas, além da Constituição e entre outras, na Lei de Libras nº 10.436/2002 que reconhece a língua de sinais como sistema lingüístico.

Desde a década de noventa a inclusão escolar de alunos portadores de deficiência vem sendo discutida e apresentada como um grande desafio para a educação brasileira. As atuais políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Brasil (LDB, Lei 9394/1996) que define Educação Especial como modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (capítulo V, artigo 58). Com o movimento mundial que busca educação de qualidade para todos por meio da Declaração de Salamanca, defende o princípio da inclusão através do reconhecimento das necessidades de uma escola para todos, que celebra as diferenças, apóia as aprendizagens e responde as necessidades individuais. O interessante é que, conforme Quadros, a Declaração de Salamanca algumas linhas de ações especifica buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a educação de surdos que devem ter um atendimento específico:

“As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais do seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” (Declaração de Salamanca, 1994. Linha de Ação Declaração, capítulo II, artigo 21).

Embora a Declaração de Salamanca considere a questão de língua, aspecto mais peculiar na educação dos surdos, ainda assim, a língua é apenas mencionada através de recomendações e não a viabilização e inserção de um ensino que tenha a língua de sinais como alicerce. Até mesmo o Plano Nacional de Educação Especial de 1994 que afirma o direito dos surdos usarem a língua de sinais, apenas recomenda a utilização desta pelos professores de surdos e familiares. Percebemos com isso que as políticas de educação especial é de inclusão no sentido globalizado, em que as especificidades são

relegadas a um plano de assistencialismo e não de garantia de acesso à educação por todos, através do reconhecimento as diferenças.

As políticas educacionais precisam reconhecer as diferenças para garantir a educação como direito humano. A proposta é pensar uma educação possível para os surdos considerando as peculiaridades das suas experiências visuais e elaborar questões como: qual a inclusão que se pretende para os surdos? Frequência à classe regular ou acesso ao conhecimento e desenvolvimento do seu potencial cognitivo? É preciso, pois, colocar o indivíduo em primeiro plano, considerando todas as suas necessidades educacionais visando seu desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi realizar uma breve reflexão sobre o desenvolvimento lingüístico, cognitivo e a aprendizagem da criança surda pensando no desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais e na sua promoção acadêmica.

Para isso, buscamos compreender, através dos conceitos de desenvolvimento, linguagem e aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo da criança surda considerando a importância do acesso precoce a língua de sinais, modalidade lingüística que ela tem capacidade de adquirir.

Verificamos ainda as características do sujeito surdo pela perda auditiva, direcionando a reflexão para a surdez profunda que necessita do uso da língua de sinais. Caracterizamos o sujeito surdo também quanto a sua identidade e cultura ou, mais precisamente, o ser surdo no sentido sócio-antropológico e não clínico-terapêutico.

Constatamos que os surdos são indivíduos semelhantes a qualquer outro, com características pessoais, apenas portadores de uma surdez. A experiência da surdez lhes permite perceber o mundo de forma diferenciada através do sentido visual. Essa percepção diferenciada cria uma cultura específica com códigos próprios, formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, e de arte, distintas da cultura abrangente da sociedade onde a maioria é de ouvintes.

Através da teoria sóciointeracionista de Vygotsky analisamos as peculiaridades do desenvolvimento da criança surda considerando a importância da aquisição da linguagem como espinha dorsal para o seu desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Essa importância é dada pela simbologia da linguagem que permite o pensamento abstrato. A entrada no mundo simbólico que acontece através, principalmente da linguagem é o salto evolutivo no desenvolvimento da criança. O atraso na aquisição da linguagem ocasiona, portanto, dificuldades no seu desenvolvimento. Por isso chegamos à conclusão de que a criança surda por não ter acesso à língua oral utilizada pela ambiente social em que vive apresentará dificuldades em sua aprendizagem e por extensão no seu desenvolvimento global.

Verificamos também que mesmo não podendo ter acesso à língua oral, a criança surda desenvolve sistemas de linguagem através de gestos. Existem gestos ou sinais que são convencionalmente usados pela comunidade surda, denominados como pertencentes a um sistema lingüístico complexo e reconhecido como língua. Trata-se da língua de

sinais que por ter níveis de complexidade compatíveis as línguas orais, também desempenha a função lingüística de regulação do pensamento, conduzindo seu usuários ao pensamento abstrato. Uma outra conclusão que podemos chegar é de que a criança surda tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento cognitivo das crianças ouvintes, sem graus de dificuldades, se tiverem acesso à língua de que são capazes de adquirir naturalmente, a língua de sinais.

Outra constatação é que, conforme a teoria de Vygotsky o aspecto social tem grande relevância na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos. Devido a isso o ambiente sócio-cultural em que a criança vive determina sua aprendizagem e seu desenvolvimento. As crianças ouvintes que nascem e crescem numa comunidade que utiliza línguas orais irá desenvolver sua aprendizagem e cognição normalmente. O mesmo pode acontecer com crianças surdas que vivem num ambiente sócio-cultural com condições lingüísticas apropriadas à sua aprendizagem e desenvolvimento que seguirá os mesmos caminhos. Podemos concluir que o acesso à língua de sinais é fundamental para o melhor desenvolvimento cognitivo da crianças surdas. Esta constatação leva a pensar sobre onde realmente encontra-se o problema da surdez, se no fator orgânico da falta de audição ou no fator social da falta de acesso à língua natural dos surdos. Diante do que já foi dito sobre a língua de sinais ter a mesma complexidade das línguas orais e desempenhar a mesma função de regular o pensamento e que, portanto os seus usuários podem desenvolver idéias abstratas, tendo as suas funções mentais normalmente desenvolvidas, a conclusão do pensamento é de que o principal problema da surdez encontra-se no meio sócio-cultural que as crianças surdas nascem e crescem, que não usam a língua de sinais que elas podem adquirir para se desenvolver normalmente.

Considerando o meio sócio-cultural como determinante no desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda, vimos que o ambiente familiar e escolar é importante visto que acolhem os surdos em grande parte de suas vidas. Mesmo tendo grande relevância na vida dos surdos tanto na família como nas instituições escolares há uma ausência de compromisso referente ao fator lingüístico dos surdos.

Sugere-se, nesse caso, que as famílias e as escolas criem condições favoráveis para o desenvolvimento lingüístico dos surdos através da utilização da língua de sinais. As famílias precisam se conscientizar da importância de aprenderem a língua de sinais para usarem com a criança surda que precisa desse subsídio para se desenvolver. Quanto às instituições de ensino que recebem crianças surdas devem também fazer uso da língua de sinais nas aulas e, principalmente, devem buscar através dos órgãos competentes o cumprimento dos requisitos legais como a Lei de Diretrizes e Bases e a Lei de Libras que estabelece a utilização da língua de sinais nas escolas.

Temos a clareza de que este estudo não pretende esgotar o tema, muito menos estabelecer verdades. Entretanto, permitiu o exercício do uso da teoria sóciointeracionista relacionada às questões dos surdos, especificamente do desenvolvimento das crianças surdas. Permitiu ainda uma reflexão sobre os preconceitos sociais da surdez que devem ser eliminados através da conscientização de que o individuo surdo é capaz de desenvolver-se intelectualmente, alcançando grandes níveis acadêmicos e de exercer qualquer atividade como amar, casar, ganhar a vida, pensar e viver com independência. Através dessa conscientização é que as situações de preconceito e marginalização social, política, educacional e cultural dos surdos deixarão de existir.

É importante a análise do exposto e especialmente aprofundar a reflexão sobre essas questões. Porém, mais importante ainda é que tal análise e reflexão direcione a mudança na vida prática desse cenário social e educacional de exclusão do surdo, pois as dimensões da vida não podem ser abarcadas na teoria, mas na própria práxis da vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso nacional. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Congresso nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.
- CÈSAR, Martin. **Caminhos de si**. CD-ROM. Pelotas: Estúdio Digital, 2004.
- GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GOMES, Anangélica Moraes. **Peculiaridades do desenvolvimento cognitivo da criança surda**. In: FORUM. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Vol. 11, (jan/jun). Rio de Janeiro. INES, 2005.
- MIRANDA, W. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).
- QUQDROS, Ronice Muller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. In: Revista Ponto de Vista, UFSC, nº 04, 2002,2003.
- _____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SÁ, Nídia R. Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção pedagogia e educação).
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SKLIAR, Carlos. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- _____. (org.) **Educação & exclusão – Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- _____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.
- _____. **Psicologias Pedagógicas**. Trad. Claudia Shilling. Porto Alegre: artmed, 2003.

Nota: Este trabalho acadêmico foi apresentado ao DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I da UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB durante a realização do CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO. SALVADOR – 2007

O Direito da Criança Surda a crescer Bilingue

Toda a criança surda, independentemente do seu grau de surdez, tem o direito de crescer bilingue. Afim de poder atingir plenamente as suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais, e como o demonstram as investigações após longos anos, esta criança terá quase sempre necessidade de conhecer e de utilizar duas Línguas, a Língua Gestual e a Língua Oral (sob a forma escrita, e se possível falada).

O que a criança deve poder efectuar com a Língua

Graças à Língua, a criança surda, como a criança ouvinte, deve poder efectuar um determinado número de coisas:

1. Comunicar o mais cedo possível com os seus pais e família

Desde os primeiros momentos da vida, a criança começa a adquirir a língua, conforme esta lhe é exposta e que ela possa entender. É graças a esta Língua precoce que se estabelecem os laços pessoais e afectivos entre os pais e a criança. Como é verdadeiro para a criança ouvinte deve sê-lo também para a criança surda. Ela deve poder comunicar plenamente com os pais com a ajuda duma Língua natural. Esta interacção deve começar o mais cedo possível afim dos laços afectivos e sociais se construam, mutuamente, entre a criança e os seus pais.

2. Desenvolver-se cognitivamente o mais jovem possível

Com a ajuda da Língua a criança vai desenvolver as capacidades cognitivas que são indispensáveis ao seu desenvolvimento: observação, abstracção, memória, etc. A ausência de Língua, ou a presença duma Língua mal entendida ou não natural, terá um impacto nefasto sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.

3. Adquirir conhecimentos através da Língua

É em grande parte através da Língua que a criança adquire conhecimento do mundo. A comunicação com os pais e outros parentes, com outros adultos e crianças, permitir-lhe-á a aquisição e a transmissão dos conhecimentos e da sabedoria, que formarão a base indispensável às actividades escolares. Além disso, facilitar-lhe-ão toda a compreensão da Língua, porque não há uma real compreensão sem conhecimento do mundo.

4. Comunicar plenamente com o mundo próximo

A criança surda, como a criança ouvinte, deve poder comunicar de modo pleno com aqueles que a cercam (pais, irmãos, outras crianças, professores, adultos, etc.). Deve poder fazê-lo através duma forma de comunicação ideal e na Língua mais apropriada à situação. Em certos casos, será a Língua Gestual, noutros a Língua Oral, e por vezes as duas Línguas em alternância.

5. Aculturar-se nos dois mundos que serão os seus

A criança surda deve gradualmente tornar-se membro dos dois mundos aos quais pertence. É necessário que se identifique, ao menos parcialmente, com o mundo ouvinte, o mundo dos seus pais e da sua família na maior parte dos casos. Mas deve também poder entrar em contacto com o mundo dos Surdos o mais precoce e rapidamente possível. A criança surda deve poder sentir-se bem nestes dois mundos e identificar-se com eles, qualquer que seja o grau desta identificação. É necessário fazer tudo para que a descoberta destes dois mundos tenha lugar de maneira precoce que a integração nos mesmos se faça sem dificuldade.

A ÚNICA MANEIRA DAÍ CHEGAR: O BILINGUALISMO

O Bilingualismo, Língua Gestual / Língua Oral, parece ser a única via aberta para proporcionar à criança surda uma comunicação precoce com os pais, um desenvolvimento cognitivo ideal, uma aquisição de conhecimento do mundo, um contacto linguístico com o que a rodeia, bem como uma aculturação no mundo dos surdos e também no dos ouvintes.

Que tipo de bilingualismo?

O bilingualismo procurado será um bilingualismo que respeite a língua gestual e a língua oral (na sua forma escrita e, se possível, oral). Certamente que estas duas línguas terão um papel diferente dependendo da criança (dominante a língua gestual entre umas, dominante a língua oral entre outras, equilíbrio entre as duas línguas para algumas). Além disso será necessário prever diferentes géneros de bilingualismo visto que os tipos de surdez que se vão encontrando são diferentes e o contacto entre estas duas línguas é muito complexo. Assim a maioria das crianças surdas estão destinadas a ser bilingues e biculturais, à imagem de grande parte da população mundial. À semelhança de outras crianças bilingues, as crianças surdas utilizarão duas línguas na vida quotidiana e pertencerão a dois mundos - neste caso o mundo dos surdos e o dos ouvintes.

Qual o papel da língua gestual?

A língua gestual deverá ser a primeira língua (ou uma das duas primeiras línguas) das crianças surdas. É a sua língua natural, duma riqueza incontestável e que proporciona uma comunicação total. Contrariamente à língua oral permite uma comunicação precoce e excelente entre os pais e o bebé surdo (condicionada que aqueles, sendo ouvintes, a aprendam o mais cedo possível), ela estimula o desenvolvimento cognitivo e social rápido, ela permite a aquisição do conhecimento do mundo, ela permitirá à criança surda aculturar-se ao mundo dos surdos (um dos seus dois mundos) logo que a criança tenha contacto com ele. Além disso a língua gestual irá possibilitar uma aquisição mais fácil da língua oral, seja sob a forma oral ou escrita. Efectivamente possuir uma língua bem enraizada facilita muito a aquisição doutra língua (seja a primeira língua uma língua oral ou uma língua gestual). Enfim, a língua gestual é garantia de que a criança surda terá pelo menos uma língua bem estabilizada, visto ser bem conhecido que o nível atingido na língua oral é geralmente insatisfatório, quaisquer que sejam os esforços feitos e os meios tecnológicos disponibilizados. Aguardar vários anos para atingir um determinado nível em língua oral, sem possibilitar à criança surda durante o mesmo

período a utilização da língua que é a sua língua natural e mais lhe convém desde os primeiros tempos, a língua gestual, é expô-la a um enorme atraso linguístico, cognitivo, afectivo e social.

Qual o papel da língua oral?

Ser bilingue significa conhecer e utilizar duas ou mais línguas. A outra língua da criança surda será portanto a língua oral, sob a sua forma falada e/ou escrita. Esta língua é aquela do outro mundo ao qual pertence a criança surda, o mundo dos ouvintes, normalmente aquele dos seus pais, irmãos, familiares e de muitos dos seus futuros conhecidos, colegas e amigos. Se os membros do seu círculo não sabem a língua gestual, é indispensável que a criança surda possa comunicar com eles, pelo menos parcialmente, através da língua oral. Esta língua, principalmente sob a sua forma escrita, será igualmente a condutora de numerosos conhecimentos que serão adquiridos primeiro em casa e, mais tarde, na escola. O futuro da criança surda, seu sucesso escolar e, por arrastamento, o seu desenvolvimento profissional dependerão em grande parte dum domínio regular da língua oral, pelo menos ao nível escrito e se possível oral.

CONCLUSÃO

É dever da Sociedade permitir que a criança surda aprenda as duas línguas, a língua gestual (como primeira língua) e a língua oral. Para tal a criança surda deve entrar em contacto com utilizadores das duas línguas e deve sentir a necessidade de utilizar as duas. Forçar só a língua oral baseando-se nos novos avanços tecnológicos, é arriscar o futuro da criança surda. É uma tomada de posição que envolve grandes riscos relativamente ao seu desenvolvimento humano, é colocar em perigo o seu futuro pessoal, é negar a sua necessidade de aculturação nos dois mundos a que pertence. Faça o que fizer no futuro, qualquer que seja o mundo que a criança surda vier a escolher em definitivo (no caso de não pretender "pertencer" aos dois), um bilinguismo precoce dar-lhe-á mais garantias para o futuro que apenas o monolingualismo. Ninguém se pode lamentar de conhecer mais do que uma língua, mas poderemos lamentar-nos de não conhecer nenhuma, sobretudo quando o nosso normal desenvolvimento disso depende.

A Importância da Comunicação no Mundo do Silêncio sob o prisma da Lei 10.436/02

1 INTRODUÇÃO

Já que a LIBRAS é um instrumentos lingüístico, será abordada neste tópico como a comunicação é imprescindível tanto para a pessoa ouvinte quanto para a pessoa surda.

2 A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO

No bojo da lingüística, um fato, talvez o mais importante, é a comunicação.

A linguagem afirma a pessoa humana e a humanidade como sujeitos de seu destino. É por meio da linguagem que, na condição de indivíduos, dimensionamos o nosso mundo interior, o mundo ao nosso redor, o mundo com o qual sonhamos. Também por meio dela, a humanidade pode dimensionar seus valores, suas relações sociais, suas aspirações de justiça e liberdade.

Ao realizar-se no diálogo, a linguagem nos permite ir além de nossos limites individuais e dos limites do estado de coisas existente no mundo. Ir ao encontro do outro significa sair do nosso mundo particular, expressar nossa individualidade, acolher a diferença. Transpor essa fronteira significa superar a indiferença e o individualismo da vida moderna e descobrir que na interação podemos construir e compartilhar um mundo melhor. (BRASIL, 2001)

Sabe-se que a criança que nasceu surda ou perdeu a audição antes de aprender a falar possui um declínio de linguagem, que é o elemento natural e espontâneo de comunicação. Por isso, fica inibida de expor seu pensamento ao grupo que o cerca, o que a torna diferente da criança ouvinte. Também fica incapacitada de compreender o que os outros lhe falam.

De acordo com ALMEIDA (2003, p. 412),

A comunicação é um dos principais fatores do processo de integração do ser humano, pois significa participação, convivência e socialização, tendo a família como a base mais importante desse processo. Dessa forma, a limitação ocasionada pela deficiência auditiva acarreta não apenas alterações no desenvolvimento de linguagem, mas nos aspectos: cognitivo, social, emocional e educacional.

Em relação à comunicação das pessoas com deficiência auditiva (surdas), VYGOTSKY, citado por GOLDFELD (2002, p.60), trabalhou e pesquisou sobre todas as deficiências, inclusive a surdez, e afirmou ser a surdez a deficiência que causa maiores danos aos indivíduos, pois atinge precisamente a função que nos diferencia dos animais: a linguagem e suas possibilidades infinitas de utilização, dando um salto do sensorial para o racional.

Segundo GOLDFELD (2002, p.62):

As crianças surdas, mesmo as que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhuma forma de tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma forma. A diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos, nestas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora. Parece, então, que a função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem.

Pelo fato dos ouvintes terem uma linguagem fundamentada no canal auditivo-oral, utilizada pela grande maioria da sociedade, o surdo encontra aí a grande dificuldade em se comunicar. O canal liberado e compensatório para este sujeito, como meio de comunicação, é gestual-visual, que utiliza movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Portanto, diferencia-se da Língua Portuguesa, uma língua de modalidade oral-auditiva, que utiliza como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pela audição.

Ainda em relação às pessoas surdas, várias teorias ou correntes surgiram com a finalidade de se estabelecer a melhor forma de comunicação tanto dentro quanto fora de sua comunidade. Por exemplo, podem-se citar três: oralismo, comunicação total e bilingüismo.

O método oralista acreditava que o surdo só seria capaz de aprender e de pensar se adquirisse a fala e concebesse os sinais como uma forma inferior de comunicação.

De acordo com DORZIAT (1997, p.13-14), a surdez, para esta corrente metodológica, é entendida como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e induziria a pessoa surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, a finalidade do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

Sobre tal teoria, assim se manifesta GÓES (1996, p.40):

Nessa proposta, embora haja naturalmente variações nos procedimentos pedagógicos (que podem se classificar, amplamente, em unissensoriais ou multissensoriais), os esforços são apoiados, de forma exclusiva, no uso da língua majoritária (isto é, do grupo majoritário ouvinte), que deve ser o objeto privilegiado do ensino e o meio para a organização das atividades curriculares geral.

Ocorre que o ensino da língua oral para os surdos não ocorre naturalmente. As crianças ouvintes não precisam aprender uma língua, elas a adquirem facilmente mediante diálogos em suas relações sociais, e por meio da linguagem de sua sociedade. Já a criança surda não tem condições de adquirir a língua oral apenas pelo diálogo, ela precisa de terapia fonoaudiológica para que possa ter uma estimulação sistematizada da língua oral.

Entretanto, construindo uma crítica sobre tal corrente, GOLDFELD (2002, p.99-100), argumentado sobre o nível de exigência que se tem dos surdos, assim diz:

Tudo depende de que exigências fazemos da educação da criança surda e quais objetivos que esta educação persegue. Se só exigimos o domínio exterior da linguagem e a adaptação elementar para uma vida independente, então o problema da educação da linguagem se soluciona com relativa facilidade e prosperidade. Se exigimos a ampliação sem limite, como se ampliam em nosso caso, se o objetivo é a aproximação máxima da criança surda, integral em todos os aspectos e que só apresenta como diferença com a criança normal a deficiência auditiva, se nosso objetivo for a aproximação máxima da escola de surdos com a escola de crianças normais, então percebemos uma divergência tremenda entre o desenvolvimento global da criança surda e o desenvolvimento de sua linguagem.

Dessa forma, a filosofia oralista limita-se a determinar que o surdo oralize. Este seu objetivo é alcançável, já que, após vários anos de tratamento fonoaudiológico, a criança surda pode oralizar e fazer leitura labial. Contudo, ao deslocar o objetivo do domínio da língua oral para o desenvolvimento da criança, percebe-se uma limitação muito grande das possibilidades que essa filosofia oferece para a criança surda.

A segunda teoria é a da comunicação total. Para GÓES (1996, p.40) “é uma forma mais aberta e flexível de comunicação surda, pois permite o uso de múltiplos meios de comunicação”.

Sobre essa teoria, assim diz PLÁCIDO (2004, p.45-46):

Um programa de comunicação total não exclui técnicas e recursos para: estimulação auditiva; adaptação de aparelhos de ampliação sonora individual; leitura labial; oralização; leitura e escrita. Acrescente-se, no entanto, que, em razão de seus estatutos próprios, esta filosofia educacional estará incluindo, nesses programas, uma completa liberdade na prática de quaisquer estratégias, que permitam o resgate de comunicações, total ou parcialmente, bloqueadas. E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos, ou mesmo por outros que, porventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em aproximar pessoas e permitir contatos.

A comunicação total sugere o uso de diversos meios comunicativos, por meio de recursos lingüísticos e não lingüísticos, combinando sinais da língua de sinais, alfabeto digital, gestos, mímica, linguagem escrita, leitura orofacial, oralização, etc. Uma forma de explorar todo o recurso disponível para atingir o surdo por meio dos canais: auditivo, visual, tátil, etc.

Todavia, existem críticas. Ao problematizar a comunicação total, GÓES (1996, p.43) escreve:

Os debates em torno da comunicação total e do bimodalismo começaram a surgir desde que estes foram propostos, e as oposições intensificaram-se, ou porque os esforços para concretizar as diretrizes resultam numa multiplicidade de soluções, com o uso de sistemas que não são línguas; ou porque acabaram orientando-se, implícita ou explicitamente, apenas à aprendizagem da língua majoritária.

Portanto, o problema da comunicação total é que ela cria novos códigos visuais e até línguas artificiais, como o português sinalizado, para facilitar a aquisição da língua oral pela criança surda.

Por último, tem-se a terceira corrente: a do bilingüismo. Através dela, o surdo é exposto a dois ambientes lingüísticos: o gestual e o oral. Um dos objetivos da introdução o mais precoce possível da língua de sinais é de que se garanta que a criança não terá retardo no seu desenvolvimento lingüístico.

O importante nesta metodologia é que todos os profissionais percebem a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda, pois o aprendizado da língua oral requer técnicas específicas para ser aprendida por esta criança, já a língua de sinais é adquirida espontaneamente pela criança surda.

No enfoque educativo, o desenvolvimento lingüístico e cognitivo seria garantido pela língua de sinais, considerando-a como língua materna e, a segunda língua oral e/ou escrita garantiria a integração do surdo no mundo dos ouvintes. A ênfase é dada à língua de sinais como língua materna do surdo, sua língua natural.

BRITO (1993, p.41) diz que “a criança surda deve ser exposta à língua de sinais desde seus primeiros anos de vida, pois se isto não acontecer ela sofrerá várias conseqüências”. São elas:

- a) Este (o surdo) perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
- b) O surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) Não supera a ação impulsiva;
- d) Não adquire independência da situação visual concreta;
- e) Não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
- f) Não se socializa adequadamente.

Dessa forma, fica claro que a criança surda pode desenvolver sua inteligência e habilidades, porém, através de um meio diferente daquele utilizado por uma criança ouvinte, ou seja, por intermédio da linguagem de sinais.

As línguas de sinais são sistemas de sinais independentes das línguas faladas. Contrariamente a uma idéia preconcebida, não existe uma língua de sinais utilizada e compreendida universalmente. As línguas de sinais praticadas nos diferentes países diferem uma das outras.

No Brasil, tem-se a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); nos EUA utiliza-se a ASL (American Sign Language); e na França a LSF (Langue de Signes Français). Da mesma forma como se dá com as línguas orais, existem também, dialetos ou variabilidade regional dos sinais, já que é uma língua que tem estrutura própria. Um sinal gestual

remete a um conceito, não existindo uma correspondência termo a termo com a língua oral. Sendo assim, a língua de sinais é uma língua de dimensão espacial e corporal.

Embora, no mundo moderno, o desenvolvimento da fala se dê em uma escala maior, as mímicas aparecem em menor quantidade, e dentro do contexto da comunicação com indivíduos surdos, a mímica tem o seu lugar. A primeira forma de linguagem apresentada na criança é o gesto, pois, antes de usar as palavras, ela utiliza sinais para expressar o que deseja. Assim, a mímica é importante para concretizar uma boa comunicação.

Dessa forma, conclui-se que, assim como a mímica foi importante para o homem chegar ao desenvolvimento desta linguagem falada e escrita, é muito importante que os ouvintes entendam que a LIBRAS também é uma língua. Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou espaço em frente ao corpo.

Portanto, acertadamente, de acordo com a Lei 10.436/02, a LIBRAS é uma Língua, própria da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Libras em contexto – curso básico – livro do estudante/cursista. Brasília: SEESP, 2001.

GOLFELD, Márcia. A Criança Surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

DORZIAT, Ana. Metodologias Específicas ao Ensino de Surdos: Análise Crítica. Integração, nº. 18, p. 13-8, 1997.

GÓES, Maria Cecília R. Linguagem, Surdez e Educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

PLÁCIDO, Elza G. R. Uma reflexão sobre a Influência das Novas Tecnologias na Educação e Inclusão Social dos Surdos. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis. Florianópolis, 2004.

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

Aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas

Compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por indivíduos surdos é de fundamental importância a todos os professores, tanto os de línguas como os de outras áreas do conhecimento, a fim de que possam refletir sobre a maneira mais adequada de ensinar, de forma que a escrita seja significativa a seus alunos. É relevante salientar também que a escola e os educadores são os responsáveis pela inclusão dos surdos no ambiente escolar e social e pela garantia de serviço de apoio especializado, currículos, técnicas e recursos específicos para atender suas necessidades educacionais especiais, conforme regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). No entanto, muitos professores desconhecem a história da educação e a cultura surda, a Libras (Língua de Sinais Brasileira), a forma como os surdos aprendem a escrita da língua oral e também o fato de que esses conhecimentos poderiam facilitar a organização de suas estratégias de ensino.

Partindo dessa perspectiva, Farias (2006) realizou um estudo sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos, com o objetivo principal de conhecer a cultura surda, a fim de identificar as características de sua língua própria, Libras, e de verificar como ocorre o processo de aquisição de sua segunda língua, a Língua Portuguesa escrita. Então, para os fins desta pesquisa, Farias (2006) fez uma breve explanação da história da educação dos surdos, focalizando as três filosofias que caracterizam o ensino no país; descreveu a língua de sinais; abordou aspectos relacionados à aquisição da língua própria dos surdos; pesquisou sobre a alfabetização na forma escrita da língua de sinais e da Língua Portuguesa; apresentou os dados do estudo de corpus que foi realizado em uma escola regular da região do Vale do Rio dos Sinos, com alunos surdos da primeira série do ensino Fundamental; analisou os dados coletados, estabelecendo um paralelo da realidade observada com o estudo teórico desenvolvido; e, por último, apresentou algumas propostas para o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa para surdos.

Este artigo estrutura-se da mesma forma que o trabalho de Farias (2006), apresentando uma síntese das suas reflexões. É importante ressaltar que esse estudo foi desenvolvido sob a ótica de pesquisadoras do Curso de Letras, a partir de seus recentes contatos com as especificidades da área, mas que julgaram necessário um olhar atento para a educação de surdos, uma vez que a responsabilidade com o ensino da língua também está nas mãos desses profissionais.

A educação de surdos

Em séculos passados, não havia escolas para os surdos, pois eles eram considerados incapazes e, portanto, eram excluídos da sociedade. Somente a partir do século XVIII surgiram os primeiros educadores nessa área, que divergiam, no entanto, quanto ao método de ensino mais apropriado. No Brasil, a educação de surdos só foi iniciada em 1855, com a chegada do francês Ernest Huet, no Rio de Janeiro, o qual organizou a escola para educandos surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos.

Fazendo uma espécie de digressão sobre a educação de surdos no Brasil, é possível destacar duas fases, que podem ser claramente delineadas, e uma terceira, a atual, que configura um processo de transição, segundo Quadros (1997a).

De acordo com essa autora, a primeira fase constitui-se pela educação oralista, cuja proposta teve como base o Congresso Internacional de Surdo, realizado em Milão, na Itália, em 1880, o qual definiu que o método oral era o mais adequado na educação do surdo e que a utilização de sinais levava a criança à acomodação. “Nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo pode ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social” (Salles *et al.*, 2002, p. 55). O oralismo, entretanto, nas suas diversas configurações, com o tempo, passou a ser amplamente criticado, conforme afirmam Quadros (1997a, 2006), Salles *et al.* (2002) e Góes (1996), pois acentuava, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes, além de reduzir as possibilidades de trocas sociais e de desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Diante desse difícil contexto, surge uma nova concepção, segundo Quadros (1997a) e Góes (1996), que entende que o uso da língua de sinais tem o objetivo de desenvolver a linguagem da criança surda. Essa filosofia utiliza os sinais, dentro da estrutura da Língua Portuguesa, como um recurso para o ensino da língua oral, ou seja, é enfatizado um sistema artificial chamado de português sinalizado. Tal sistema de ensino caracteriza-se, portanto, pelo bimodalismo, isto é, pelo uso simultâneo de sinais e da fala. Contudo, essa proposta também é criticada por Quadros (1997a, p. 24), que explica que “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes”, e por Góes (1996), que acredita que o bimodalismo desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e desestrutura também o português.

Conforme Quadros (1997a), essas duas primeiras fases caracterizam grande parte da educação dos surdos no Brasil. Embora ainda hoje se desenvolvam, em algumas escolas, o oralismo e o bimodalismo, tem-se percebido o quão defasadas estão essas propostas e tem-se apontado para a necessidade de se dar importância à língua de sinais no ensino de surdos. Assim, surge em nosso país uma terceira fase, caracterizada por uma proposta educacional bilíngüe e bicultural.

Fernandes e Rios (1998), Correia e Fernandes (2005), Quadros (1997a, 2005), Góes (1996) e Salles *et al.* (2002) são unânimes ao destacar que o bilingüismo é uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como língua própria da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a língua portuguesa escrita, como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segundas línguas. Já a proposta bicultural, por sua vez, permite ao surdo o seu acesso rápido à comunidade ouvinte e faz com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Dessa forma, o bilingüismo busca captar os direitos da pessoa surda, pois propiciar a ela a “aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição lingüística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida” (Fernandes, 2003, p. 30-31). Além disso, a Libras é um sistema que possui todos os elementos pertinentes às línguas naturais, como fonologia, fonética, semântica, sintaxe,

morfologia, preenchendo, assim, os requisitos lingüísticos para ser considerada o meio de comunicação da comunidade surda. Sendo a língua um dos principais instrumentos de identidade das pessoas, em seu sentido cultural e psicossocial, pode-se afirmar que a língua de sinais é essencial aos surdos, pois ela identifica a sua comunidade, além de permitir-lhes a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e de fornecer-lhes toda a base lingüística para a aprendizagem de qualquer outra língua. Dessa forma, “privar um aluno surdo da aquisição de uma língua, é privá-lo de seu natural desenvolvimento” (Fernandes, 2003, p. 149).

Somado a isso, Quadros (1997a, p. 28) cita ainda a declaração dos direitos humanos lingüísticos, segundo a qual

[...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita; todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngües, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país.

Na Lei Federal no 10.436, de 24 de abril de 2002, de acordo com Salles *et al.* (2002) e Karnopp (2004), as garantias individuais do surdo alcançaram respaldo institucional, e a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda. Contudo, no parágrafo único desta lei consta que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil *in* Salles, 2002, p. 63)³. Assim sendo, deve ser proporcionado aos alunos surdos um ensino bilíngüe, que considere a língua de sinais como sua língua própria e a língua portuguesa como sua segunda língua.

Considerando esses aspectos, Farias (2006) propôs-se a observar o ambiente escolar e analisar algumas produções escritas de alunos surdos da primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola regular da região do Vale do Rio dos Sinos, a fim de identificar as características de sua língua própria, Libras, e, principalmente, de verificar como ocorre o processo de aquisição de sua segunda língua, a Língua Portuguesa escrita.

Observação e análise do contexto escolar

O estudo iniciou em agosto de 2005 e prosseguiu até dezembro do mesmo ano. Foram feitas coletas quinzenais de atividades escritas de sete alunos surdos, todas motivadas pela professora da turma e recolhidas pela pesquisadora, que acompanhou o desenvolvimento dos trabalhos. Durante as visitas foram observadas situações de diálogo entre os alunos, a cartilha que a professora organizou para eles e as atividades escritas realizadas. A pesquisadora também teve acesso a algumas atividades escritas nos meses de março e de abril de 2006 dos alunos aprovados para a segunda série. Tais produções foram organizadas e recolhidas pela professora da turma, e, posteriormente, repassadas à graduanda.

Com as observações feitas no ambiente escolar e a análise das atividades escritas dos alunos foi possível perceber vários aspectos importantes a respeito da aquisição da língua escrita. Primeiramente, é imprescindível mencionar que a proposta educacional bilíngüe e bicultural, defendida por diversos autores (Fernandes e Rios, 1998; Correia e Fernandes, 2005; Quadros, 1997a, 2005; Góes, 1996; Salles *et al.*, 2002) e referida na declaração dos direitos humanos lingüísticos e na constituição federal, ainda hoje, segundo os próprios estudiosos e como pôde ser presenciado, não está sendo implementada nas instituições de ensino que atendem surdos. A língua de sinais que, de acordo com essa proposta de ensino, constitui a língua própria dos surdos e, portanto, deve ser ensinada desde o mais cedo possível, no contexto escolar, é inferiorizada e descaracterizada, sendo “utilizada apenas como uma ferramenta para o aprendizado do português” (Karnopp, 2003, p. 57) e considerada “como uma mera facilitadora de comunicação e não como um objeto de estudo” (Stumpf, 2004, p. 146).

Na instituição em que o estudo foi realizado, os informantes, vindos de famílias ouvintes, chegaram à escola sem uma língua constituída, ou seja, apenas com uma linguagem gestual desenvolvida na relação com os familiares, conforme relato da professora da turma. No ambiente escolar, então, no início da primeira série, as crianças tiveram contato com a Libras: receberam, de outro surdo, um símbolo para seu nome, criaram símbolos para as pessoas da sua família, aprenderam as configurações das letras do alfabeto e conheceram palavras e expressões, em Libras, mais usadas no convívio diário.

No entanto, apesar do esforço da comunidade escolar, notou-se que uma tentativa da língua de sinais foi empregada na classe da pesquisa, sendo usada apenas como auxiliar na comunicação entre os alunos e os professores e como base para a realização das atividades escritas. Verificou-se, ao longo das visitas, que, sem uma língua totalmente constituída, as crianças foram iniciadas no seu processo de alfabetização na Língua Portuguesa, que, na perspectiva bilíngüe, é considerada sua segunda língua. Para Lebedeff (2004), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos ao ingressarem na escola refere-se ao fato de os surdos serem levados a aprender, ao mesmo tempo, aspectos da língua de sinais e da estrutura lingüística da língua oral (leitura e escrita).

No que se refere aos pais dos alunos surdos, segundo Quadros (1997a), estes deveriam ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, para que pudessem comunicar-se eficazmente e auxiliar as crianças na aquisição de sua L1. Entretanto, conheciam somente as palavras e as expressões mais usadas pelas crianças e utilizavam, em casa, uma mistura da língua de sinais com a gestualização manual. Conforme a supervisão da escola, muitas famílias não aceitavam a condição física dos filhos e rejeitavam o uso da Libras, dificultando, assim, a aquisição da língua própria. Segundo Lebedeff (2004), essa barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento e descaracteriza a língua de sinais, reduzindo-a a uma forma usada apenas para fins escolares.

Quanto à instituição de ensino, Quadros (1997a) e Karnopp (2004) afirmam que ela tem um papel fundamental na aquisição da língua de sinais pelos alunos e seus familiares. Cabe a ela criar um ambiente lingüístico apropriado, que considere o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas, e que garanta a elas atendimento por profissionais que dominem Libras, preferencialmente pessoas surdas. Com relação a esses aspectos, percebeu-se que a escola oferecia a língua de sinais, como componente

curricular, para todos os educandos, promovia cursos de Libras e atividades de integração da família e dispunha de uma fonoaudióloga, que atendia semanalmente os alunos. No entanto, foi possível verificar que os pais, em sua grande maioria, não participavam das programações da escola, das reuniões com a fonoaudióloga e com a professora e, nem mesmo, das entregas de boletim no final dos trimestres. Além disso, notou-se que a instituição não apresentava muitos recursos de ensino-aprendizagem (livros infantis com escrita em sinais, diversificadas fitas de vídeo, sala de informática), pois enfrentava uma difícil situação financeira por depender do auxílio da prefeitura e de pessoas voluntárias. Ainda é relevante destacar que o estabelecimento dispunha de professores e de funcionários que conheciam e empregavam apenas gestos e sinais, desvinculados da estrutura da Libras, na comunicação com os alunos surdos. Esses profissionais, ao contrário do que a proposta bilíngüe sugere, eram todos ouvintes. De acordo com o exposto por Giordani (2004, p. 78), “os professores ouvintes, nas escolas de surdos, são ‘estrangeiros’ que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral-auditiva”. Devido a isso, Giordani (2004) ressalta a importância dos profissionais surdos, com um perfil bilíngüe bicultural, no ensino de surdos, enfatizando que esses, além de interlocutores que compreendem sua língua, são modelos lingüísticos que desempenham papel de liderança perante as crianças.

Considerando, então, as reflexões feitas até o momento, é notável que os dois pré-requisitos básicos, apresentados por Quadros (1997a), para a aquisição eficaz da Língua Portuguesa pelos surdos (garantia de um processo natural de aquisição de uma L1 e aquisição da língua escrita) não foram atendidos nos contextos observados durante os momentos em que a pesquisadora esteve na escola, pois a escrita da língua oral-auditiva começou a ser desenvolvida desde o início da primeira série, ou seja, antes que as crianças dominassem a língua de sinais e fossem alfabetizadas na sua escrita. Considerando que a Libras é a língua em que o processo de aquisição da linguagem dos surdos ocorre naturalmente, Quadros (1997a, 2006), Karnopp (2004), Rangel e Stumpf (2004) e Stumpf (2001, 2003, 2004) sugerem que as crianças devem adquirir, primeiramente, a escrita da língua de sinais, que representa as formas e os movimentos num espaço definido e possibilita ao surdo aprender a leitura e a escrita própria de sua comunidade. As autoras ressaltam que qualquer estudo sobre a aquisição da leitura e da escrita em uma L2, principalmente quando envolve línguas de modalidades diferentes, pressupõe que os alunos já estejam alfabetizados na forma escrita da L1. Portanto, somente após as crianças surdas estarem alfabetizadas na escrita da Libras, recomenda-se o início da aquisição formal da Língua Portuguesa, nesse caso, da sua segunda língua. Stumpf (2004, p. 158) destaca que “a aquisição da escrita em sinais vai funcionar como suporte para a aprendizagem do português escrito”. Além disso, a autora ressalta que “quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é a representação de sua língua natural amadurecem e melhoram o seu desenvolvimento cognitivo” (Stumpf, 2001, p. 380).

Capovilla e Raphael (2001) comentam que uma possibilidade de auxiliar a escrita dos surdos consiste em fazer com que os sinais lexicais de sua língua materna sejam convertidos em texto. Para isso, é necessário substituir o código alfabético, que mapeia a fala, por outro código, que mapeie os sinais, o código quirêmico ou dos sinais como, por exemplo, no que se refere ao uso de novas tecnologias, o sistema *SignWriting*⁴.

Embora a adoção da escrita da língua de sinais, possa não encontrar respaldo na visão de todos os especialistas da área, acredita-se que as pesquisas com esse foco devem avançar, pois representam uma alternativa que pode auxiliar no letramento dos surdos. De acordo com Stumpf (2003), a partir de agosto de 1996, teve início um trabalho de pesquisa da escrita da língua de sinais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, ligado à faculdade de Informática dessa universidade. Por meio dessas pesquisas “desenvolveu-se uma modelagem interna para representar a Libras no computador e usá-la de forma manuscrita” (Stumpf, 2001, p. 376). Esses estudos continuam sendo desenvolvidos pelo Grupo de Informática na Educação de Surdos (GIES) da universidade. Segundo relato de sua coordenadora, já foram desenvolvidos diversos softwares para auxiliar a comunicação e a aprendizagem dos surdos, como SIGNED: editor de texto em escrita de sinais; SIGNSIM: tradutor semi-automático de escrita de sinais para a escrita do português e vice-versa; SIGNTALK: ferramenta de bate-papo com suporte à escrita de sinais; SIGNMAIL: ferramenta de e-mail com suporte à escrita de e-mails; SIGNHTML: editor HTML para construção de páginas Web. É importante dizer que tais ferramentas podem não estar ao acesso de toda a comunidade surda, mas são recursos que podem ser aproveitados e continuam em implementação. Ressalta-se que os estudos devem avançar, aproximando ainda mais as pesquisas lingüísticas e tecnológicas, por exemplo.

Ao analisar as atividades de Língua Portuguesa escrita, desenvolvidas pelas crianças surdas, observaram-se alguns aspectos importantes referentes à escrita. Um deles diz respeito aos tipos de tarefas propostas aos alunos, as quais envolviam, basicamente, a cópia de atividades do quadro, de palavras da cartilha ou dos cartazes da sala de aula e a memorização do traçado das letras, por meio do preenchimento de linhas e da colagem de lã sobre o seu desenho. Também pôde-se perceber que eram trabalhadas as mesmas palavras em uma aula, mediante a sua repetição em atividades diferentes, o que não levava o aluno a refletir sobre o que estava fazendo. Isso mostra, conforme o exposto por Lodi et al. (2003), que continua a prevalecer no ensino de surdos do país a idéia de que ler é sinônimo de reconhecer palavras, e escrever é uma habilidade de treino e de cópia.

Também foi possível observar que as tarefas executadas pelos alunos focalizavam o registro de letras, de sílabas e de palavras descontextualizadas, contrapondo, assim, Kelman (2005, p. 88), que afirma que “uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas”. Em nenhum momento verificou-se a produção espontânea de frases, o trabalho com textos ou com histórias infantis, as quais, segundo Lebedeff (2004) e Manzini *et al.* (2005), são importantes no processo de letramento da criança surda tanto como fonte de prazer quanto pela contribuição que oferecem ao seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, conforme relato da professora, uma vez por semana, os educandos participavam de uma atividade de leitura de história (hora do conto), que era realizada por uma pessoa voluntária. Esse momento era prazeroso para os alunos e, com certeza, colaborava no seu crescimento, apesar de ser conduzido, através da gestualização, por uma pessoa de fora do contexto escolar e não ser aproveitado como forma de motivação para o diálogo em sinais e a produção escrita em sala de aula.

Notou-se, no decorrer das visitas, a falta de diálogo, em Libras, entre os alunos e a professora, na apresentação de trabalhos e na leitura das frases e das palavras escritas ou

recortadas de revistas. Conforme Silva (2005), o diálogo no ambiente escolar é importante à medida que a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos.

Ainda em relação ao tipo de atividades propostas nas sete coletas realizadas, verificou-se que elas não despertavam a atenção e o interesse das crianças, pois, além de envolverem apenas a reprodução de palavras e de frases e de não serem desafiadoras, eram desenvolvidas com bastante frequência, ou seja, eram bastante repetitivas, o que fazia com que as crianças não precisassem refletir sobre o que devia ser feito nas tarefas, já que estavam habituadas a realizá-las. Entretanto, observou-se que, quando eram solicitadas atividades um pouco diferentes, como no caso da reescrita de frases, os educandos ficavam nervosos e dispersavam a sua atenção em trabalhos extras (desenhos, brincadeiras). Essa tarefa, além de ser incomum para as crianças, apresentava um problema referente à falta de relação entre o que a ordem do exercício exigia e o que a professora desejava que fosse feito, ou seja, era solicitado ao aluno que completasse a frase, quando, na verdade, ele deveria reescrevê-la, substituindo o desenho pela palavra que esse representava.

Analisando as produções coletadas ao longo do ano de 2005⁵, percebeu-se pouca evolução na complexidade das tarefas desenvolvidas e no rendimento dos alunos, já que, de agosto a dezembro, eles continuavam realizando, basicamente, os mesmos tipos de atividades. As diferenças que podem ser estabelecidas referem-se ao aumento, gradual, da quantidade de tarefas; a um exercício de relacionar palavras (nomes de animais) a conceitos (terrestres e aquáticos), que envolvia a ativação dos conhecimentos de mundo das crianças; ao trabalho com frases, iniciado a partir de outubro, mesmo que de reprodução do quadro.

Quanto a quatro atividades realizadas em 2006 pelos informantes da pesquisa aprovados para a segunda série, obtidas pela pesquisadora através da professora da turma, já que não houve observação nesse ano, é possível afirmar que os exercícios eram muito semelhantes aos desenvolvidos na primeira série: envolviam também a reescrita de frases, a junção de sílabas apresentadas pela professora e a relação da palavra com o desenho. As atividades da segunda série apresentavam, basicamente, o mesmo grau de complexidade das tarefas propostas no ano anterior. Isso contraria a orientação de Quadros (1997a, p. 87): “o ensino de língua deve passar do mais concreto, imediato e conceptualmente simples para o mais abstrato, mediato e conceptualmente complexo”.

Outro aspecto a ser comentado refere-se ao fato de os alunos permanecerem dois anos na primeira série, ficando todos na mesma sala de aula realizando as mesmas tarefas. Foi possível perceber poucas diferenças em relação ao rendimento das crianças dos dois grupos, já que os trabalhos envolviam apenas a cópia e a reprodução de palavras e de frases. Notou-se, somente, que os alunos iniciantes na série utilizaram a letra bastão na escrita e apresentaram, nos primeiros meses da coleta, dificuldades na organização espacial da folha e nas tarefas que exigiam uma maior habilidade motora, como recortar e colar pequenos papéis. Verificou-se, também, que todos os alunos, do primeiro e do segundo ano na primeira série, conseguiram realizar tudo o que foi proposto e, da mesma forma, cometeram alterações ortográficas no momento da cópia. Isso possibilita uma importante reflexão sobre a validade de os alunos permanecerem dois anos na primeira série e de ficarem todos na mesma sala, realizando as mesmas atividades, já que, de acordo com Lodi *et al.* (2003, p. 39), “a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo”. Pelo

que se pôde perceber nas visitas realizadas à escola e na análise das produções escritas dos alunos surdos, destaca-se que eles têm muito potencial para ser desenvolvido e uma habilidade de observação e de memória visual bastante acentuada. Entretanto, muitas vezes, notou-se que as crianças não eram estimuladas a desenvolverem essas habilidades e a adquirirem plenamente a sua língua própria, ou seja, era-lhes imposta somente a língua majoritária da comunidade ouvinte.

Diante dessa realidade, o trabalho de Farias (2006) mudou o seu objetivo inicial, de investigar o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos, passando a apresentar sugestões e possíveis soluções para o ensino de português que dê oportunidades de esses indivíduos desenvolverem-se integralmente.

Sugestões para o ensino de Língua Portuguesa escrita a crianças surdas

É essencial ressaltar, segundo Góes (1996) e Silva (2005), que o trabalho educacional precisa ser orientado para os pontos fortes da criança, para seus talentos, e não para o que lhe falta, a fim de que sejam respeitadas as diferenças desses indivíduos. Assim, o aluno deve ser incentivado a desenvolver a língua de sinais, não só porque ele tem maior predisposição para o processamento visual, mas, principalmente, porque é nesse sistema lingüístico, característico de sua comunidade, que as interações e a comunicação podem acontecer com maior êxito.

As crianças surdas, portanto, devem ser expostas, desde o mais cedo possível, à língua de sinais, que constitui a sua língua própria, pois é esse sistema que lhes assegura uma comunicação completa e integral. Além disso, essa língua tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança, já que permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante e auxilia no desenvolvimento de sua identificação com o mundo surdo. De acordo com Quadros (1997a), a língua de sinais também fornece todo o aparato lingüístico necessário para a estruturação do pensamento e a aquisição da segunda língua.

A escola é a responsável pela aquisição e o desenvolvimento da língua própria dos surdos, pois, conforme já foi afirmado, a maioria das crianças chega ao ambiente escolar sem uma língua constituída, devido ao fato de, no convívio diário, não dispor da língua de sinais para desenvolvê-la como L1 e de a modalidade oral ser-lhe inacessível. A instituição escolar, portanto, segundo Quadros (1997a) e Karnopp (2004), tem a função de criar um ambiente lingüístico apropriado, considerando o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas; de assegurar o desenvolvimento sócio-emocional dos indivíduos surdos e de seus pais, mantendo sempre o contato entre eles; de garantir a possibilidade de a criança construir sua teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com pessoas que a rodeiam; e de oportunizar acesso à informação curricular e cultural.

O estabelecimento de ensino também deve proporcionar aos pais das crianças surdas o acesso a Libras como sua L2, para que eles possam comunicar-se, eficazmente, com seus filhos, auxiliando-os, assim, na aquisição de sua língua própria. Para Quadros (1997a), vários programas podem ser desenvolvidos, na escola, no sentido de resguardar a relação pais e filhos e de garantir o acesso à língua de sinais, como: atividades para os pais, orientadas por adultos surdos e profissionais especializados, para a discussão sobre aspectos sociais, lingüísticos e culturais da comunidade surda; programas para os pais e

seus filhos que envolvam a interação usando a Libras (jogos, brincadeiras, passeios), orientados por adultos surdos; e visitas sistemáticas às residências dos alunos feitas por pessoas surdas.

Em relação aos professores e aos demais indivíduos envolvidos no processo educativo, Quadros (1997a), Rangel e Stumpf (2004) e Giordani (2004) sugerem que eles sejam, preferentemente, surdos, pois o professor surdo será um interlocutor e um modelo lingüístico para os seus alunos, como já foi destacado. No entanto, se o professor for ouvinte, de acordo com Giordani (2004), é importante a sua imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em língua de sinais, uma compreensão da gramática e da escrita dessa língua, a partir das bases culturais. No caso de o professor ser ouvinte e de não dominar a Libras, Lacerda (2003) expõe que a escola pode incluir em sala de aula um intérprete de língua de sinais, o qual precisa estabelecer uma parceria com o professor da turma e participar das discussões de planejamento e de organização das estratégias educacionais, para que não haja um desequilíbrio das relações pretendidas no espaço escolar.

A instituição também deve preocupar-se com a qualidade e a quantidade de *input* da Libras oferecido às crianças, segundo Quadros (1997a). Qualidade implica que os professores sejam competentes em Libras e tenham desenvoltura para lidar com as crianças e com seus pais. Quantidade envolve o tempo de exposição à Libras, mediante a interação, sendo fundamental que o aluno tenha acesso a língua de sinais durante o período escolar.

De acordo com Lodi *et al.* (2004), a escola de surdos também deve prestar atenção às novas tecnologias que podem proporcionar as ferramentas necessárias para que seus alunos encontrem, por meio outras linguagens, oportunidades de inserção social. Tecnologias, como o sistema *Signwriting*, por exemplo, ferramenta que vem sendo desenvolvida para a escrita da língua de sinais e pode contribuir para a formação de alunos leitores e escritores, precisam estar inseridas numa proposta educativa que respeite a história dos surdos, suas diferenças individuais e seus reais interesses.

Além disso, levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngüe, Quadros (1997a) e Stumpf (2001, 2003, 2004) sugerem que esse deve incluir tanto os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns como a disciplina de Libras, que envolve a modalidade gestual e escrita e importantes aspectos da cultura da comunidade surda. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa dos alunos, ou seja, na língua de sinais, e a Língua Portuguesa precisa ser ensinada, após a aquisição da primeira língua, focalizando a leitura e a escrita. A oralização deve ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino de português.

Quanto ao ensino da escrita da Língua Portuguesa, deve-se considerar, primeiramente, segundo Quadros (1997a), que essa língua, além de ser a L2 dos surdos, é de modalidade gráfico-visual, ao contrário da Libras, que é visual-espacial. Assim, a autora afirma que ela deve ser ensinada de forma diferente para as crianças surdas, mediante estratégias e técnicas próprias para o ensino de segunda língua, que partem de habilidades já adquiridas com a aquisição de sua primeira língua.

Quadros (1997a), Lebedeff (2004) e Pereira (2003) afirmam que as crianças surdas devem ter contato, já desde a idade pré-escolar, com a língua escrita através de textos de

diferentes gêneros, de histórias e de registros de suas atividades em sala de aula. O professor, segundo Manzini *et al.* (2005), deve assumir o papel de “escriba” dos alunos, anotando no quadro, além da rotina da aula, textos produzidos coletivamente. À medida que vai sendo elaborado, o educador e os alunos devem, então, fazer a leitura do texto, que é trabalhada com diferentes estratégias, por exemplo: o professor sinaliza alguns vocábulos e pede que as crianças os localizem no texto, e solicita a leitura de algumas frases, destacando palavras significativas.

Já nos casos dos textos que são propostos pelo docente, Quadros (1997a) destaca que eles devem apresentar um conteúdo interessante e significativo para os educandos, além de serem adequados ao seu nível lingüístico, ou seja, não podem ser nem muito difíceis, para não desencorajar o aluno, nem muito simples, para não desmotivá-lo. Na leitura desses textos, o educador deve fazer-se presente, indicando pistas que auxiliem as crianças na compressão da escrita.

Lebedeff (2004) também ressalta a importância de apresentar textos escritos via língua de sinais, com o objetivo de ensinar estratégias, tais como a de realizar inferências, monitorar a compreensão e planejar e estruturar histórias. Para a autora (2004, p. 132), essas estratégias podem “ajudar o leitor a desenvolver habilidades necessárias para construir representações coerentes integradas dos textos em língua de sinais, habilidades que podem ser transferidas para entender textos escritos”.

Conforme Lebedeff (2004), é fundamental destacar a importância da exposição das crianças surdas à leitura de livros infantis, pois as histórias, além de prazerosas, contribuem como fontes de conhecimento sobre o mundo e sobre a própria escrita. Segundo Lebedeff (2004, p. 139), “o acesso ao mundo letrado deve ter, como um dos principais caminhos, o conto de histórias em língua de sinais pelo adulto surdo e a leitura de imagens gráficas, considerando, assim, a grande capacidade visual desses alunos”.

Considerações finais

Ao final desta reflexão, considerando a realidade observada e a importância da aquisição da Libras, na forma sinalizada e escrita, e da aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, percebe-se que muito ainda há para ser estudado e refletido sobre esse assunto. Nota-se também que a área de Letras carece de pesquisas nesse campo, pois é essencial que os professores de Língua Portuguesa saibam como os surdos aprendem a escrita da língua oral, a fim de que proporcionem a seus alunos um ensino significativo.

Algumas mudanças educacionais são necessárias para que o sujeito surdo possa ser reconhecido tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral e tenha a oportunidade de desenvolver-se integralmente. É fundamental que a escola e a própria sociedade mudem sua concepção de surdez e passem a valorizar os surdos pelos seus talentos e não por aquilo que lhes falta. Também é importante que as instituições de ensino cumpram com suas funções sociais e políticas de educação e comprometam-se com a formação de cidadãos participativos, responsáveis e críticos, independente das particularidades de cada pessoa.

As sugestões e possíveis alternativas para o ensino de Língua Portuguesa escrita para indivíduos surdos foram aqui descritas com base na recente pesquisa teórica e na observação escolar feita por Farias (2006). No entanto, é essencial lembrar que cabe ao professor, conhecendo as necessidades, os interesses de seus alunos e as características do contexto escolar, delinear o melhor caminho a ser seguido para promover o desenvolvimento das crianças.

Enfim, na educação de surdos é essencial que o ouvinte “permita-se ‘ouvir’ as mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos que eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita” (Quadros, 1997a, p. 119).

NOTAS

¹ Graduanda do Curso de Letras da UNISINOS. Professora de séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada de São Leopoldo

² Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação da Unisinos

³ Parágrafo único da Lei Federal no 10. 436, de 24 de abril de 2002.

⁴ O sistema *SignWriting*, conforme Stumpf (2001), é um sistema que pode ser utilizado para representar a língua de sinais de um modo gráfico esquemático; funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *SignWriting* permite, por meio de símbolos visuais, representar as configurações das mãos, seus movimentos, as expressões faciais e os deslocamentos corporais, e pode, segundo seus pesquisadores, auxiliar a criança no estabelecimento de relações entre a “fala” e a escrita.

⁵ Devido às características desta publicação, não serão inseridas as produções das crianças. Caso haja interesse nelas, pede-se contato com as autoras. Oportunamente serão apresentados mais detalhes deste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. Brasília, Senado Federal.

CAPOVILLA, F.C. e RAPHAEL, W.D. 2001. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. Vol. 2, São Paulo, Edusp, p. 835-1620.

CORREIA, C.M. e FERNANDES, E. 2005. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: E. FERNANDES (org.), *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre, Mediação, p. 7-25.

FARIAS, G. 2006. *Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas*. São Leopoldo, RS. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 103 p.

- FERNANDES, E. 2003. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre, Artmed. 155 p.
- FERNANDES, E. e RIOS, K.R. 1998. Educação com bilingüismo para crianças surdas. *Intercâmbio*, II:13-21.
- GIORDANI, L.F. 2004. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, Mediação, p. 73-85.
- GÓES, M.C.R. 1996. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, Autores Associados, 97 p.
- KARNOPP, L. 2003. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, p. 56-61.
- KARNOPP, L. Língua de sinais na educação dos surdos. 2004. In: A.S. THOMAS. e M.C. LOPES, *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, p. 103-113.
- KELMAN, C.A. 2005. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: E. FERNANDES (org.), *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre, Mediação, p. 87-102.
- LACERDA, C.B. 2003. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, p. 120-135.
- LEBEDEFF, T.B. 2004. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: A. da S. THOMAS e M.C. LOPES, *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, p. 128-139.
- LODI, A.C.B. 2003. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, p. 35-46.
- MANZINI, V.L.A. *et al.* 2005. Leitura e escrita de crianças não alfabetizadas. *Cadernos de pesquisas em lingüística*, 1(1):51-54. [Organizado por R.R. LAMPRECHT].
- QUADROS, R.M. 1997a. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artmed, 128 p.
- QUADROS, R.M. 2005. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: E. FERNANDES. (org.), *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre, Mediação, p. 26-36.

QUADROS, R.M. 2006. *O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas*. Acessado em: 10/03/2006, disponível em: [virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes Educacao de Surdos/artigo08.htm](http://virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes/Educacao%20de%20Surdos/artigo08.htm)

RANGEL, G. e STUMPF, M. 2004. A pedagogia da diferença para o surdo. In: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.), *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, Mediação, p. 86-97.

PEREIRA, M.C. 2003. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, p. 47-55.

SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E. e CARVALHO, O.L. *et al.* 2002. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, MEC/SEESP, 1.

SILVA, A.C. 2005. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: E. FERNANDES (org.), *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre, Mediação, p. 37-49.

STUMPF, M. 2001. Aquisição da escrita de língua de sinais. *Letras de Hoje*, **125**:373-381.

STUMPF, M. 2003. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, p. 62-70.

STUMPF, M. 2004. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: A.S. THOMAS e M.C. LOPES, *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, p. 143-159.