

História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais

*Maria Cecília de Moura
Ana Claudia B. Lodi
Kathryn M. R Harrison*

INTRODUÇÃO

A educação do surdo só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla que abranja a sua história e que mostre quais as fundamentações teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas que a embasaram desde o seu início. Nosso espaço aqui é pequeno para podermos nos aprofundar nestes aspectos, mas tentaremos, ainda que de uma forma resumida, abordar a história e as suas conseqüências na educação do surdo. Para tanto, lançaremos mão dos seguintes autores: PAUL C. HIGGINS, autor de *OUTSIDERS IN A HEARING VI/ORLD* (1990), CARLOS SKLIAR com seu trabalho *LA HISTORIA DE LOS SOADOS: UNA CRONOLOGÍA DE MALOS ENTENDIDOS Y DE MALAS INTENCIONES* (1996) e HARLAN LANE em seu livro *WHEN THE MIND HEARS. A HISTORY OF THE DEAF* (1989). Num segundo momento estaremos discutindo alguns conceitos básicos que dizem respeito a este trabalho. Passaremos então a relatar o status atual da educação do surdo com Sinais e, finalmente, uma vez que o objetivo maior deste texto é mostrar como se dá o trabalho com surdos e qual é o papel da fonoaudiologia neste campo, explicitaremos a forma pela qual entendemos este papel.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO SURDO

Antigüidade (4000a.C. - 476d.C.)

Segundo HIGGINS (op. cit., 1990), os ouvintes na antigüidade greco-romana consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes. Isto decorria do pressuposto de que o pensamento não podia se desenvolver sem a fala. Uma vez que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender. Este argumento era usado pelos gregos e romanos para aqueles que nasciam surdos, que inclusive em determinados momentos nesta época eram sacrificados (MOORES, 1978). Os que perdiam a audição após terem adquirido linguagem, por falarem, não entravam nesta categorização. Aristóteles considerava que a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo, portanto sem linguagem o surdo era considerado não-humano e não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais. Não há referência de que os surdos usassem outro tipo de comunicação naquela época, como Sinais, a única mencionada claramente é a fala. Aqui temos a primeira alusão histórica que dá um valor de humanização para a fala e que vai servir como base para o trabalho de recuperação dos surdos no decorrer dos séculos.

Ainda neste período, os romanos privavam os surdos que não podiam falar de seus direitos legais. Isto pode ser observado até hoje no Código Civil Brasileiro, que considera os surdos incapazes, comparados aos alienados mentais (OLIVEIRA, 1989). Vê-se portanto o impacto que este período, tão remoto na história, teve na categorização dos surdos até os dias atuais, onde eles são considerados não-habilitados a gerir a sua própria vida (ainda que esta legislação esteja em processo de uma possível mudança atualmente). O que está escondido atrás deste conceito é o mesmo que encontramos em Aristóteles, a ausência da fala. Mas será a fala a única forma de comunicação dos surdos? É o que veremos no decorrer desta história.

Idade média (476 - 1453)

Os surdos continuam a ser vistos como não-humanos neste momento, a partir de uma visão religiosa, pois para a igreja católica eles não poderiam ser considerados imortais já que não podiam falar os sacramentos. Apenas no final da Idade Média, segundo SKLIAR (op. cit., 1996), esboçava-se um caminho para a educação do surdo que se colocava na forma de preceptorado, isto é, um professor que se dedicava inteiramente a um aluno para ensiná-lo a falar, ler e escrever para que ele pudesse ter o direito de herdar os títulos e a herança familiar.

A primeira alusão à possibilidade de que o surdo poderia aprender através da Língua de Sinais ou da língua oral é citada por SKLIAR (op. cit., 1996), como tendo sido encontrada na obra de Bartolo della Marca d' Ancona, no século XIV. Segundo d' Ancona esta constatação deveria levar a mudanças do ponto de vista legal para o surdo. Mas isto demorou muito tempo para acontecer, devido às idéias enraizadas da incapacidade do surdo, que conforme já vimos antes, encontram-se até hoje na nossa legislação, mas já em processo de uma possível modificação.

Idade moderna (1453 - 1789)

O início da verdadeira educação do surdo iniciou-se com PEDRO PONCE DE LEÓN (1520 -1584), ainda dirigida à educação de filhos de nobres. Ele é considerado o primeiro professor de surdos na história, cujo trabalho serviu de base para muitos outros educadores de surdos (LANE, op. cit., 1989). Ele conseguiu ensinar os surdos a falar, ler, escrever e alguns chegaram a aprender filosofia. Desta forma ele demonstrou a falsidade das crenças existentes até aquele momento sobre os surdos: religiosas, filosóficas e médicas (pois os médicos afirmavam que os surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais). O interesse das famílias dos nobres, para que seus descendentes surdos pudessem ter acesso aos direitos de herança, foi um fator importante para o reconhecimento do surdo como capaz, sendo as implicações legais mais importantes do que as religiosas ou filosóficas no desenvolvimento de técnicas para a oralização do surdo. Neste momento, a força do poder econômico da nobreza teve um peso considerável como impulsionadora do oralismo que começava a se estabelecer e que se estenderia até os dias de hoje.

No início do século XVII, JUAN PABLO BONET (1579 - 1629) retoma o trabalho de PONCE DE LEÓN, apesar de não haver evidências de que este teria passado a sua forma de trabalho para qualquer outra pessoa. BONET se aproveita da testemunha viva de alguns nobres surdos (da família Velasco) que haviam aprendido com PONCE DE LEÓN para tentar reproduzir o seu método. Ele publica um livro em 1620 em que se apresenta como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar, lançando mão de um alfabeto digital, da forma escrita e da Língua de Sinais para ensinar a leitura ao surdo e, através de manipulação dos órgãos fonoarticulatórios, ensinar a falar. Sem considerar a originalidade ou não deste método, o seu livro chamou a atenção de intelectuais de toda a Europa, encantados com a possibilidade de dar voz ao surdo. Esta base oralista de seu trabalho serviu como modelo para três pilares da educação oral: PEREIRE, nos países de língua latina, AMMAN, nos de língua alemã e WALLIS nas ilhas Britânicas.

JACOB RODRIGUES PEREIRE (1715 - 1780) era defensor do oralismo, mas utilizava no seu trabalho o alfabeto digital e os Sinais. Teve grande influência nos seus contemporâneos e inspirou muitos outros a

continuar o trabalho de perseguir a oralização dos surdos. Aos seus olhos a fala do surdo o traria de volta à família humana, seria a única forma de ele poder adquirir as noções gerais e abstratas que lhe faltavam e se relacionar com outros na sociedade. O interessante é que nos seus últimos anos de vida ele parou de tentar converter sinalizadores em falantes, mas aqueles que o seguiram guiaram-se pelas suas afirmações anteriores e não consideraram a sua mudança radical com relação à educação do surdo.

JOHANN CONRAD AMMAN foi o principal expoente do movimento oralista alemão que estabelecia a crença de que a humanidade residia na possibilidade da fala do indivíduo. Ele não fundou uma escola, mas seu livro, publicado em 1704, foi a semente para a construção do modelo alemão para a educação institucionalizada do surdo, iniciada por SAMUEL HEINICKE (1723 - 1790). AMMAN também utilizava os Sinais e o alfabeto digital como instrumentos para atingir a fala, abandonando-os quando não os considerava mais necessários, pois acreditava que poderiam prejudicar o desenvolvimento posterior da fala através do pensamento, pois para ele a existência do pensamento derivava exclusivamente da fala. Quase todos os países de língua alemã seguiram direta ou indiretamente o seu método.

JOHN W ALLIS (1616 - 1703) foi quem escreveu o primeiro livro inglês sobre educação do surdo (1698), numa linha oral. Abandonou o trabalho numa abordagem oralista, lançando mão, como os anteriormente citados, dos Sinais, pois os considerava importantes para ensinar os surdos. Apesar de ter desistido de ensinar os surdos a falar e de sua pouca experiência com o trabalho prático, ele é considerado o elemento fundador do oralismo na Inglaterra.

É interessante notar que esses três grandes nomes, precursores da educação oralista, ainda que com interesse de desenvolver a oralidade e considerando que a verdadeira expressão da humanidade era a fala, utilizaram os Sinais e o alfabeto digital em algum estágio de seu trabalho, considerando-os fundamentais para atingir os seus objetivos. Se eles os abandonavam depois e não lhes davam o devido valor como os educadores que consideravam a Língua de Sinais uma expressão verdadeira de uma cultura minoritária (como veremos posteriormente), não lhes negavam os valores de aliados importantes no trabalho com os surdos.

Veremos agora como se iniciou o trabalho com Sinais, onde eram utilizados como elemento prioritário da educação do surdo e como o surdo passou a ser visto como passível de humanidade e de adquirir conhecimentos sem ter que falar. O mérito deste trabalho é de CHARLES-MICHEL DE L'ÉPÉE (1712 -1789), que iniciou o seu trabalho com duas irmãs surdas e que posteriormente fundou a primeira escola pública para surdos do mundo, o Instituto Nacional para Surdos-mudos em Paris, também conhecido como Instituto de Paris. O seu grande mérito foi ter reconhecido que os surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos que ele usou para o ensino de surdos. Ele

considerava esta língua sem gramática e sem utilidade (na sua forma normalmente usada pelos surdos) para o ensino da língua escrita. Para poder adaptá-la a seus objetivos, ele construiu um sistema baseado na Língua de Sinais, criando outros Sinais para as palavras francesas que não eram representadas pela Língua de Sinais e terminações que marcavam a gramática da língua oral (que são representados na Língua de Sinais ou por sua característica espacial ou por outras formas). Ele deu a este sistema o nome de Sinais Metódicos. Através desta forma modificada da Língua de Sinais ele ensinava os surdos a ler e a escrever qualquer texto de forma gramaticalmente correta.

Para ele o treinamento da fala tomava tempo demais dos alunos, tempo este que deveria ser gasto na educação. Além disto considerava que, mesmo para aqueles que poderiam aprender a falar, isto seria de pouca utilidade, considerando-se o tempo despendido e a utilidade real que seria esta fala. Por esta razão ele foi muito criticado por outros educadores de surdos, tanto na época como posteriormente. Para estes outros educadores a oralização deveria ser o objetivo principal do trabalho educativo do surdo, por questões ainda de sua humanização, de inserção na sociedade de ouvintes ou outras não tão claras e objetivamente colocadas. Veremos, no momento em que nos referirmos ao Congresso de Milão e à implantação definitiva do oralismo no mundo, que razões foram estas.

O ASEÉ DE l'EpÉE é criticado nos dias de hoje por não ter considerado a Língua de Sinais uma língua passível de ser utilizada para o ensino da leitura e escrita, desde que modificada para este fim. O importante, entretanto, foi o fato dele tê-la reconhecido como uma língua, ter considerado os surdos como humanos, apesar de não falarem, e ter propiciado a estes indivíduos um grande desenvolvimento onde eles puderam demonstrar as suas habilidades em diversos campos, antes dominados apenas pelos ouvintes. Foi a época de ouro para os surdos.

Idade contemporânea (1789 - 1900)

O trabalho numa linha de Sinais começou a ser realizado em diferentes países da Europa, chegando inclusive aos EUA. Os responsáveis pela introdução dos Sinais e pela educação institucionalizada para surdos naquele país, foram o americano THOMAS GALLAUDET (1787 -1851) e o francês LAURENT CLERC (1785 -1869). THOMAS GALLAUDET, interessado na educação de surdos, viajou à Europa para aprender um método que permitis-se que ele implantasse um ensino especializado para surdos nos EUA. Ele não conseguiu estas informações na Inglaterra, pois BRAIDWOOD, a quem ele procurou, negou-se a lhe revelar o seu método (oralista). BRAIOWOOD tinha um grande interesse financeiro em manter o seu método em segredo (como outros já tinham tido antes dele). GALLAUOET não conhecia nada sobre a educação do surdo nesta ocasião e tendo tomado conhecimen-to do

método desenvolvido por l'EpÉE, interessou-se e foi para a França em 1816, onde realizou um estágio no Instituto Nacional para Surdos-mudos, começou a aprender os Sinais e o Sistema de Sinais Metódicos de l'EpÉE. Seu instrutor foi LAURENT CLERC, brilhante ex-aluno (surdo) daquela escola. CLERC foi contratado por THOMAS e eles retomaram juntos para os EUA naquele mesmo ano.

Em abril de 1817 foi fundada a primeira escola pública para surdos, em Hartford, Connecticut, com o nome de THE CONNECTICUT ASYLUM FOR THE EDUCATION AND INSTRUCTION OF THE DEAF AND DUMB PERSONS (Asilo Connecticut para a Educação e Instrução das Pessoas Surdas e Mudas). Posteriormente a escola recebeu o nome de HARTFORD SCHOOL.

Os professores contratados aprenderam a Língua de Sinais Francesa, os Sinais que os próprios alunos traziam, Sinais Metódicos adaptados para o inglês, o alfabeto digital francês e a forma de ensiná-los segundo o sistema utilizado por CLERC. A Língua de Sinais Francesa foi sendo gradualmente substituída pelos alunos, começando então a se formar a Língua de Sinais Americana (que apresenta até hoje muitas semelhanças com a Francesa). Gradativamente, os Sinais Metódicos foram abandonados e na sala de aula passaram a ser utilizados a Língua de Sinais Americana, o inglês escrito e o alfabeto digital. Com o decorrer do tempo, os ex-alunos surdos da escola foram se juntando aos professores ouvintes e foi se criando uma pequena comunidade surda dentro e fora da escola. Mais tarde, outras escolas foram sendo fundadas nos mesmos moldes da de HARTFORD, todas as escolas residenciais que tinham o mesmo objetivo a educação dos surdos através da Língua de Sinais, cada vez menos ligada ao sistema oral e cujo objetivo era o ensino da língua escrita e o desenvolvimento de conhecimentos que permitissem a independência e o trabalho de surdos na comunidade.

Em 1864, o Congresso Americano autorizou o funcionamento da primeira faculdade para surdos, localizada em Washington (NATIONAL DEAF-MUTE COLLEGE, atualmente GALLAUDET UNIVERSITY). Esta faculdade foi fundada por EOWARD GALLAUDET, filho de THOMAS GALLAUDET. Foi a primeira e é até hoje a única universidade para surdos em todo mundo.

Entretanto, a utilização da Língua de Sinais nos EUA começou a sofrer uma pressão contrária na segunda metade do século XIX, fato este que pode ser atribuído à onda nacionalista que aconteceu após a Guerra de Secessão, onde o desejo de reunificação do país tinha como uma das vertentes a própria língua, o inglês. Desde que a Língua de Sinais não era uma versão do inglês, ela começou a ser rejeitada e forçou-se a sua substituição para o inglês oral.

Um dos responsáveis por esta modificação foi HORACE MANN (1796 - 1859), político e realizador de reformas na educação em geral nos EUA, e que foi influenciado por SAMUEL HOWE" (1801 - 1876), filantropo e adversário do uso de Sinais que desejava montar uma escola oralista

para surdos. MANN desatrelou o uso de Sinais da educação do surdo nos EUA, baseando-se na visão oralista dos países germânicos. Ele não conhecia as formas de trabalho com o surdo, nem as suas fundamentações, mas a não utilização de Sinais na educação do surdo ia de encontro aos anseios políticos da época no seu país.

Na verdade a Alemanha tentava desde o século XVIII desalojar os Sinais do lugar que tinham na educação do surdo. Havia um desejo de unificação da língua alemã e a não-formação de grupos minoritários que ameaçavam a sua unidade enquanto país. Além disso, havia uma rejeição a todos os modelos franceses, dos quais a educação do surdo através dos Sinais fazia parte. Vários educadores alemães haviam tentado a implantação de um modelo oralista sem a utilização de Sinais e alguns deles (JOHN GRASER, MORITZ HILL) haviam concluído que isto não era possível. O objetivo continuava sendo, neste país, a oralização do surdo, mas sem banir o uso de Sinais.

Por causa do relatório de MANN, o conselho da escola de Hartford enviou um representante, LEWIS WELD, à Europa para verificar a situação da educação do surdo em alguns países. No seu retorno, WELD concluiu que MANN não tinha razão e que não havia motivo para que os Sinais fossem abolidos. Entretanto, recomendou que fosse realizado treinamento de fala para os semimudos, ou melhor, para aqueles que poderiam se beneficiar deste treinamento. Foi proposto também o treinamento em leitura orofacial. A razão destas concessões era a necessidade de satisfazer o Conselho de Educação (afinal havia necessidade de verbas governamentais) e de satisfazer os pais que desejavam que seus filhos aprendessem a falar. As tentativas de oralização e treinamento de leitura orofacial não tiveram os resultados esperados, mas HOWE continuou insistindo na necessidade de uma escola oral, tendo sucesso em 1867, quando da fundação da CLARK INSTITUTION.

EDWARD GALLAUDET também realizou uma viagem para a Europa e ao retomar, numa Assembléia com os diretores de diversas instituições americanas de educação para surdos, foram tomadas algumas resoluções, sendo que a mais importante delas, para a educação do surdo, foi a de que o papel da escola de surdos seria fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial para aqueles alunos que poderiam se beneficiar deste treinamento.

Esta parte da proposta, que deveria ser a menos importante, tomou proporções muito grandes, contra as expectativas de GALLAUDET, e o treinamento de fala passou a ser considerado parte do curriculum das escolas. Isto acarretou grande descontentamento em CLERC, que a considerou um desrespeito à Língua de Sinais. Além disto este treinamento ocuparia tempo que deveria ser despendido na educação em geral. Entretanto, isto contentava aos políticos porque contemplava a necessidade de se transformar o surdo num indivíduo oralizado para ir de encontro com os desejos do país naquele momento.

Um dos maiores expoentes para a implantação do oralismo nos EUA foi ALEXANDER GRAHAM BELL (1847 - 1922), um ferrenho defensor do oralismo, que foi para os EUA vindo da Escócia em 1871, onde sua família trabalhava com treinamento de fala e com surdos. Ele era contra a Língua de Sinais, à qual imputava a culpa de prejudicar o ensino do inglês além de não a considerar como uma língua, julgando-a muito ideográfica, imprecisa e inferior à fala. Para ele a língua oral era a única língua perfeita e completa. Ele acreditava que todos os surdos poderiam aprender a falar e lutou para que isto se tornasse realidade, tanto nos EUA como em todos os outros países onde pôde divulgar as suas idéias.

A forma de trabalho por ele defendida, preconizava o ensino da leitura e escrita como instrumentos básicos, sendo que este ensino teria como base a forma natural com que as crianças ouvintes aprendem a fala. O fato de que a língua escrita não é uma língua utilizada na comunicação social e que depende de um conhecimento prévio de uma outra língua, não era considerado por ele. As crianças deveriam ser educadas em classes de surdos dentro de escolas normais e seus professores deveriam ser treinados para poderem ensinar a articulação.

BELL era partidário da eugenia ("ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhora da raça humana" FERREIRA DE HOLANDA, 1975), o que explica sua posição contrária à utilização da Língua de Sinais e a existência de escolas residenciais, pois estas propiciariam o surgimento de comunidades de surdos, favorecendo o casamento e a reprodução entre seus membros, o que seria um perigo para o resto da sociedade. Ele foi contra a criação de uma lei que impedia o casamento entre os surdos, mas foi partidário de que fossem criadas situações que evitassem que isto acontecesse. Estas situações seriam, obviamente, a abolição da Língua de Sinais e a mudança do meio social onde os surdos cresciam, isto é, as escolas residenciais. Ele aconselhava os próprios surdos a não se casarem entre si, demonstrando que a surdez era um defeito e não uma variação de como os seres humanos podem ser. Desta forma, tentava a assimilação dos surdos pelo mundo ouvinte.

Consideramos importante colocar que estas posturas e outras que já vimos anteriormente, têm uma fundamentação política, ideológica, social e individual que as justifica e as define. Quando estudamos a história da surdez (ou qualquer outra história), a tentativa que devemos fazer é entender estas motivações e como elas podem ser vistas nos dias atuais. Só assim poderemos fazer as nossas próprias escolhas.

Os Sinais haviam conquistado seu espaço na educação dos surdos. O que havia se iniciado no século XVIII, com grandes ganhos para os surdos estava para acabar. Os surdos que haviam conseguido um lugar para desenvolver sua própria identidade, devido ao convívio com iguais e a um sistema de ensino que lhes havia propiciado a forma real de acesso

ao conhecimento, seriam arrancados desta posição pelo que estava por vir. É o momento do Congresso de Milão.

O Congresso de Milão aconteceu em 1880, como resultado de esforços de educadores de surdos oralistas, principalmente da França e da Itália. Estes profissionais já haviam realizado outros congressos em que defendiam a utilização de métodos exclusivamente orais na educação dos surdos. Até 1880, as conclusões destes encontros tinham sido a de que se deveria utilizar os Sinais como apoio, sendo a oralidade a meta da educação. O caminho estava aberto para que os Sinais passassem a não mais fazer parte da educação do surdo, e isto veio a acontecer no Congresso de Milão.

O Congresso não contou com a participação de mais de um surdo. Os oralistas lá reunidos resolveram que (LANE, op. cit., 1989):

- *“Dada a superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem,... (Este congresso) declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de Sinais na instrução e educação dos surdos-mudos.*
- *O método oral puro deve ser preferido porque o uso simul-tâneo de Sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de idéias.”*

Nos EUA, mais ou menos nesta mesma época, aconteceu um encontro de surdos (Convenção Nacional de Surdos-mudos), que tinha como objetivo melhorar as condições de vida das pessoas surdas. As idéias lá apresentadas eram bem diferentes daquelas de Milão no que se referia ao que era melhor para o surdo. Um de seus participantes, ROBERT P. MCGREGOR, diretor surdo da Escola Ohio, declarou (LANE, op. cit., 1989):

“...na guerra dos métodos, o veredicto dos surdos educados de todo mundo é: o método oral beneficia uns poucos, o sistema combinado beneficia todos os surdos... Qualquer um que apóie o método oral, como um método exclusivo, é seu inimigo.”

Depois do Congresso de Milão o oralismo puro invadiu a Europa. LANE (op. cit., 1989) explica isto pela confluência do nacionalismo, elitismo, comercialismo e orgulho familiar vigentes na época. Para ele existia também o desejo do educador ter controle total das salas e não se sujeitar a dividir o seu papel com um professor surdo. É a não-valorização do surdo enquanto elemento capaz de educar e decidir, tanto sobre a sua própria vida, como com relação à vida daqueles sobre sua tutela. Uma das conseqüências do Congresso de Milão foi a demissão dos professores surdos e a sua eliminação como educadores. Era a forma de impedir que

eles pudessem ter qualquer tipo de força e de poderem se organizar para qualquer tipo de manifestação ou proposta que fosse contra o oralismo.

Segundo BERNARD MOTTEZ (1975), o Congresso de Milão transformou a fala de uma forma de comunicação para a finalidade da educação. Poderíamos acrescentar que para uma finalidade da educação com objetivos de sujeição de uma classe minoritária à maioria e aos seus desejos de equalização a qualquer custo, inclusive da própria singularidade do surdo.

Para SKLIAR (*op. cit.*, 1996), a Itália aprovou o oralismo para facilitar o projeto geral de alfabetização do país, eliminando um fator de desvio lingüístico (Língua de Sinais), uma vez que eles procuravam uma unidade nacional e lingüística. As ciências humanas e pedagógicas aprovaram porque o oralismo respeitava a concepção filosófica aristotélica em que o mundo de idéias, abstrações e da razão é representado pela palavra, enquanto o mundo do concreto e do material o é pelos Sinais. Outro fator importante para SKLIAR foi a força do clero, que num primeiro momento rejeitou o oralismo como representante do poderio alemão, mas que depois percebeu-o como uma força importante por motivações espirituais e confessionais (e de controle).

Vamos, portanto, verificando que existem fatores filosóficos, ideológicos e políticos que realmente interferem no modo de uma sociedade se comportar. Isto é válido quando falamos do passado e, também, do presente. Obviamente é mais fácil verificarmos a ação destes fatores numa retrospectiva do que no momento em que eles acontecem. Quando somos nós que estamos envolvidos em determinado processo ou somos os seus personagens, os comportamentos ficam sujeitos a julgamentos, que acreditamos que sejam pessoais, mas que na verdade refletem uma estrutura superior a nós. Por esta razão é que devemos sempre ter em mente o que é melhor para os surdos (neste caso), não nos esquecendo que estamos a serviço deles e não eles ao nosso.

1900 - aos dias atuais

Oralismo

No decorrer do século XX, o oralismo adotou novas técnicas. O desenvolvimento da tecnologia eletroacústica (com aparelhos de amplificação sonora individual e coletivo, para um melhor aproveitamento dos restos auditivos), das investigações na reabilitação da afasia e dos trabalhos na clínica foniátrica (SÁNCHEZ, 1990), foram de grande ajuda e trouxeram grandes esperanças para a transformação do surdo num "ouvinte". Todos se baseavam na necessidade de oralizar o surdo, não permitindo a utilização de Sinais.

De acordo com NORTHERN & DOWNS (1975) foram quatro as técnicas mais utilizadas nos EUA, todas perseguindo o objetivo de fazer

com que o surdo fizesse parte da sociedade ouvinte através de boa fala e de boa leitura orofacial. O pressuposto básico delas era o de que deveria ser dada a cada criança surda uma oportunidade para se comunicar através da fala.

Não pretendemos fazer aqui uma longa exposição destas técnicas, mas consideramos importante dar uma idéia de como foi, e é visto até hoje, o trabalho com surdos que visa tão-somente a sua oralização.

As principais formas de trabalhos orais descritos por NORTHERN & DOWNS são Oralismo Puro ou Estimulação Auditiva, Método Multissensorial/Unidade Silábica, Método de Linguagem por Associação de Elementos ou Método da "Língua Natural" e Método Unissensorial ou Abordagem Aural.

Oralismo puro ou estimulação auditiva

Foi desenvolvida na CLARK SCHOOL FOR THE DEAF no final do século XIX. Para seus adeptos, a criança surda deve ser exposta à língua falada e aos sons, sempre usar aparelho de amplificação sonora, se possível, e sofrer treinamento auditivo. O trabalho começa com o treinamento de atenção para a leitura orofacial e inclui elementos sonoros isolados, combinações de sons, pala-vras e finalmente a fala, devendo ter continuidade em casa, através do envolvimento de toda a família. Esta participação familiar contínua é uma das características do oralismo.

Quando a criança não desenvolve a fala de uma maneira satisfatória através da estimulação auditiva e da leitura orofacial, é usado o método que se segue.

Método multissensorial/unidade silábica

É realizado de forma semelhante ao anterior, acrescentando-se a leitura e a escrita das formas ortográficas da língua. São utilizadas outras pistas além da audição como: visão e tato. Este é o sistema mais amplamente usado numa abordagem oral.

Método de linguagem por associação de elementos ou método da "língua natural"

Foi desenvolvido por MILDRED GROHT (LEXINGTON SCHOOL FOR THE DEAF IN NEW YORK) e baseia-se no pressuposto de que a criança deve aprender a falar através da atividade. Desta forma tudo que é feito deve ser cercado de linguagem, o professor fala sem parar e as crianças são encorajadas a fazer perguntas através da fala. É realizado igualmente treinamento de leitura orofacial e de fala.

Alguns educadores utilizam um pouco de cada forma de trabalho, adaptando-os de acordo com as necessidades das crianças. As crianças

que apresentam boa audição residual mostram melhor rendimento com este método, mas também é aplicado em crianças com perdas auditivas profundas com ou sem aparelho de amplificação sonora individual. Algumas crianças treinadas por estas técnicas, ou por uma combinação das mesmas, têm um rendimento muito bom, desenvolvendo a fala e habilidades de leitura e escrita, independentemente da sua perda auditiva, que às vezes pode ser muito grande. A maioria, entretanto, tem um rendimento muito abaixo do esperado, de acordo com as propostas e objetivo destes programas (MOORES, 1978; MINDEL & VERNON, 1971).

Muitos que se opõem a uma abordagem oralista colocam-se contra o treinamento de leitura orofacial, pois este depende pouco de treinamento. Ou a pessoa possui o "talento" para tal ou terá dificuldade para desenvolvê-lo, sendo o treinamento muitas vezes inútil ou de pouca utilidade em razão do tempo despendido versus habilidade adquirida (muitos conseguem um bom resultado em situações controladas, mas não em situações diárias de conversação). Como resultado, muitos surdos acabam não a dominando, o que provoca ansiedade. Além disto, não serve de comunicação entre os surdos (imagine uma situação de dois surdos conversando, com as suas restrições articulatórias individuais e tentando se entender mutuamente). Outra característica da leitura orofacial é que ela é ambígua, pois muitos sons são parecidos na boca, muitos não são visíveis e muitas pessoas não falam de maneira clara. Ela não é útil em situações de conversação com muitos falantes, em situações de ambiente pouco iluminado ou em conferências. Um dos aspectos importantes a ser levantado é que o seu treinamento, muitas vezes sem aproveitamento real, baseia-se na repetição e este tempo seria melhor aproveitado para que se passasse maior conhecimento para a criança surda. Em casos em que a leitura orofacial pode ser desenvolvida, acreditamos que o trabalho deva se voltar para situações comunicativas reais e não para um treinamento descontextualizado.

Método unissensorial ou abordagem aural

Também conhecido como abordagem acupédica, refere-se a um programa de reabilitação para a criança surda. Este envolve a família e enfatiza o treinamento auditivo sem nenhum ensino formal de leitura orofacial (POLLACK, 1970).

Esta abordagem depende de diagnóstico, orientação familiar, indicação e adaptação de amplificação sonora individual o mais cedo possível, assim como exposição total à estimulação de linguagem normal. O objetivo mais uma vez é o da integração da criança com prejuízo auditivo no mundo ouvinte.

Os oralistas acreditam que todas as crianças surdas têm alguma audição residual que pode ser aproveitada. É neste sentido, o de uma perda, no caso da audição, que o surdo é classificado pelos seguidores

desta abordagem.

Este trabalho, portanto, baseia-se exclusivamente no desenvolvimento de uma capacidade, se não ausente, pelo menos muito prejudicada. O surdo não é visto dentro de suas possibilidades e de sua diferença, mas no que lhe falta e que deve ser corrigido de qualquer forma para que ele possa se integrar e ser "normal" .

Segundo MINDEL & VERNON (1971), o sistema educacional baseado numa abordagem oralista força as pessoas surdas a se adaptarem a uma imagem do que as pessoas ouvintes pensam que elas deveriam ser. O homem surdo modelo é talhado a partir da imagem que o ouvinte tem de si mesmo e a inabilidade em ouvir faz com que a execução completa desta imagem seja impossível de acontecer em qualquer circunstância. É nesta perspectiva que vemos que todas estas tentativas de oralização do surdo caminharam, numa busca incessante de transformação do surdo num ouvinte que ele jamais poderá vir a ser. Uma vez que ele não pode vir a ser, nem a se comportar, nem a aprender da mesma forma que o ouvinte, as abordagens oralistas não alcançaram o resultado desejado: desenvolvimento e integração do surdo na comunidade ouvinte (LANE, op. cit., 1992). O princípio educacional não estava baseado na real necessidade do surdo e numa compreensão verdadeira de suas necessidades e em sua forma de comunicação.

Isto não quer dizer que muitos surdos trabalhados no oralismo não tenham conseguido desenvolver linguagem e fala bastante inteligível. O problema é que estes são poucos e a questão de integração na comunidade ouvinte, mesmo para surdos muito bem-sucedidos na oralidade, continuou existindo. A surdez nunca é anulada, não importa os esforços feitos, tanto pelos profissionais como pelos ouvintes e o surdo continua estigmatizado na sociedade ouvinte.

Comunicação total

Na década de 60, a insatisfação com os resultados do trabalho de reabilitação dos surdos numa linha oralista era muito grande nos EUA. Novos conhecimentos teóricos e a realização de pesquisas levaram a questionar o trabalho feito até aquele momento, pois este não levava ao desenvolvimento esperado de fala, leitura orofacial, desenvolvimento de linguagem e habilidades de leitura.

Estas pesquisas baseavam-se em comparações de filhos surdos de pais ouvintes (FSPO) com filhos surdos de pais surdos (FSPS). Os FSPS eram expostos à Língua de Sinais desde o nascimento e normalmente colocados em escolas oralistas. Os resultados mostraram que eles tinham melhor desempenho acadêmico em matemática, leitura e escrita, vocabulário, sem diferenças na leitura orofacial e na fala (MOORES, 1978).

Outro estudo de grande importância foi o de STOKOE em 1960

(SIGN LANGUAGE STRUCTURE), que estudando a Língua de Sinais provou que ela tinha valor lingüístico semelhante às línguas orais, cumprindo as mesmas funções, com possibilidades de expressão a qualquer nível de abstração.

A partir do descontentamento com o desenvolvimento das crianças surdas, da "redescoberta" da Língua de Sinais, agora legitimada como língua e das pesquisas que demonstravam que crianças expostas a ela tinham um desenvolvimento melhor do que aquelas expostas só à oralidade, partiu-se para o desenvolvimento de uma nova forma de trabalho. Esta nova abordagem, desenvolvida nos EUA, recebeu o nome de Comunicação Total. Ela não foi considerada somente como uma metodologia, mas "como uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas" (SCHINOLER, 1988).

A premissa básica é a utilização de toda e qualquer forma para se comunicar com a criança surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deve ser omitido ou enfatizado. Para tanto, devem-se usar gestos naturais, AMESLAN (American Sign Language - Língua Americana de Sinais), alfabeto digital, expressão facial, tudo acompanhado com fala ouvida através de um aparelho de amplificação sonora individual. A idéia é usar qualquer forma que funcione para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de idéias entre o falante e a criança surda. O conceito fundamental é fornecer uma comunicação fácil, livre, de dois caminhos entre a criança surda e o seu ambiente mais próximo (NORTHERN & DOWNS, 1975).

Os Sinais retomavam, portanto, à educação do surdo. Não através da Língua de Sinais, que como veremos posteriormente, iniciou a sua incursão na educação do surdo somente na década de 80, mas de uma forma semelhante àquela utilizada por l'EpÉE & EOWARO GALLAUOET nos séculos XVIII e XIX. Os Sinais serviam para fazer com que a fala se tornasse visível, mas a estrutura usada era a da língua oral. Isto significa que tudo que é falado é acompanhado concomitantemente de Sinais, na estrutura da língua oral. Ao mesmo tempo é realizado o treinamento em todos os aspectos, já mencionados no oralismo, para propiciar o desenvolvimento dos restos auditivos e da fala. A proposta inicial de se usar a Língua de Sinais (que será explicada de forma mais detalhada a seguir) foi abandonada e foram criados sistemas para representar melhor a língua oral.

Esta filosofia contentava as necessidades americanas de promover uma melhor educação e desenvolvimento para a criança surda, ao mesmo tempo em que a fala era contemplada. Não interessava para a política americana o fortalecimento de uma cultura dos surdos, cuja representação maior é a Língua de Sinais, pois o sistema de educação para surdos serve a uma instituição maior, que é quem estabelece as regras e as formas de trabalho.

Enquanto filosofia, a Comunicação Total pretendia que qualquer forma de comunicação fosse usada e aceita, sendo que a criança não seria discriminada por não dominar a oralidade. A comunicação que se mostrasse mais eficaz com a criança seria a escolhida (NORTHERN & DOWNS, 1975). Entretanto não foi isto que aconteceu. A oralidade continuou a ser o objetivo principal do trabalho. Segundo SCHLESSINGER & MEADOW (SCHINDLER, 1988), o termo que melhor designa esta forma de atuação, para não entrarmos nas questões controversas de método ou filosofia, é o de Comunicação Bimodal.

A diferenciação que se pode fazer entre a Comunicação Total e a Comunicação Bimodal é que a primeira não se refere a uma técnica específica, desde que muitas formas de trabalho podem ser adotadas, mas a uma filosofia de trabalho que, na sua concepção original, privilegia a criança surda nas suas necessidades e aceita qualquer forma de comunicação da criança. Já a Comunicação Bimodal refere-se à forma pela qual a língua é apresentada à criança. É através da língua oral acompanhada de Sinais que se espera que a criança venha a desenvolver suas habilidades lingüísticas, sendo feito todo um trabalho de aproveitamento de restos auditivos e de fala, como já descrevemos para a Comunicação Total. Ela não prega uma filosofia de aceitação da forma de comunicação da criança, mas o uso de uma técnica para facilitar o desenvolvimento da fala.

Na aplicação tanto do Bimodalismo, como da Comunicação Total, foram desenvolvidos marcadores e Sinais novos para designar palavras ou elementos não contidos na Língua de Sinais (que, por ser uma língua visual, tem uma característica diferente da língua oral, como veremos com maiores detalhes mais adiante). Assim, aspectos gramaticais como tempos e pessoas verbais, singular e plural, sufixos e prefixos, são feitos ou através do alfabeto digital ou de Sinais criados, para que possam representar a língua oral. Existem muitos destes sistemas nos EUA (Seeing Essential English 1- SEE 1; Seeing Essential English 2- SEE 2; Signing Exact English entre outros); eles são considerados Inglês Sinalizado.

Outra forma de trabalho possível dentro da Comunicação Total e do Bimodalismo é a não-utilização destes marcadores, mas o acompanhamento da oralidade com Sinais retirados da Língua de Sinais, sem nenhum acréscimo criado artificialmente. Neste caso, a denominação passa a ser Inglês com Sinais (ou Português com Sinais).

Os críticos aos sistemas combinados (outro nome dado para as formas de trabalho que usam os Sinais em conjunto com a fala) colocam que esta forma de trabalho não considera a Língua de Sinais como uma língua real, portanto não a respeitando e não a utilizando como poderia na educação do surdo.

Este tipo de crítica é real, mas pensamos que é importante tentar entender o quê as abordagens que utilizam Sinais visam quando

trabalham com crianças surdas. Se determinada instituição, escola ou clínica, tem como objetivo, tão-somente, a oralização na utilização de Sinais em conjunto com a fala, desprestigiando outras formas de comunicação ou colocando a criança surda numa posição de inferioridade frente ao seu desempenho ruim na oralidade, esta postura tem que ser criticada. O objetivo do trabalho quando se utilizam Sinais deve ser outro. Ele deve, na verdade, propiciar o desenvolvimento global da criança, não importando se ela utiliza esta ou aquela forma de comunicação. Quando colocamos desenvolvimento global estamos nos referindo ao desenvolvimento lingüístico, intelectual, social, acadêmico e principalmente de uma identidade preservada.

Podemos imaginar que uma criança que é vista como um fracasso, por não ter desenvolvido a oralidade, mesmo exposta a um método combinado, não terá chances de construir a sua identidade e, talvez, muitos dos aspectos já mencionados. A forma dela se comunicar será sempre julgada como não-adequada, pois o objetivo colocado pelos educadores não foi alcançado. Este tipo de postura com relação à criança trará prejuízos em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Ela considerará a si mesma como incapacitada, portadora de uma deficiência que jamais será superada, por mais esforços que faça. A sua identidade será organizada sobre a falta, mais uma vez. Uma vez que os outros a identificam como "não-possível de", será assim que ela se perceberá.

Por outro lado, quando a opção da criança, quanto a sua forma de comunicação, é aceita (apenas Sinais, Sinais acompanhados de fala ou somente a oralidade), esta poderá constituir-se enquanto indivíduo íntegro e capaz, pois estará sendo respeitada em sua diferença.

Ainda relacionado a este aspecto, temos o problema de como a escola considera o ensino da leitura e escrita (ver Capítulo 17). Se a forma de trabalho é modificada (de oral para um sistema combinado), mas o trabalho pedagógico não o é, os problemas podem ser sérios para o desenvolvimento do letramento (e posteriormente do acadêmico).

Temos, desta forma, a criação de uma nova forma de trabalho (Bimodalismo), que não solucionou o problema do surdo. Se a postura não é modificada, se os profissionais continuam vendo a criança surda como um indivíduo que deve ser transformado num surdo-falante, sem respeito pela sua identidade de diferente, a dificuldade para muitas crianças permanecerá a mesma. Há necessidade de que todos, que transitam pelo mundo da surdez, reflitam sobre seus objetivos, formas de trabalho e de conceber o surdo. Se a Comunicação Total, na sua concepção original, previa este respeito pelo surdo, isto não veio a acontecer na maioria das instituições.

A Comunicação Total continua a ser utilizada nos EUA e em muitos países do mundo. A pesquisa de BRASEL e QUIGLEY de 1977 (STEWART, 1993) demonstrou que um grupo que utilizava inglês manual tinha uma pontuação maior em medidas de sintaxe, leitura e produção

acadêmica em geral. Várias outras demonstra-ram a incorporação da gramática da Língua de Sinais na comunicação por Sinais utilizados por estudantes expostos a sistemas de Sinais, como observaram LIVINGSTON, 1983 e SUPALLA, 1991 (em STEWART, op. cit.). A introdução da Comunicação Total na Dina-marca mostrou que crianças que não conseguiam se comunicar antes com adultos ouvintes o fizeram de uma forma não tinha sido observada antes com o trabalho oralista. Apesar disto, as suas habilidades em dinamarquês não melhoraram na mesma proporção e eles passaram a se comunicar com os surdos adultos e com seus colegas com um sistema de Sinais completamente diferente daquele a que eles tinham sido expostos. As crianças tinham uma nova língua, que não era a Língua de Sinais, nem a língua oral sinalizada (HANSEN, 1990).

Na verdade, o desenvolvimento das crianças surdas melhorou muito com o Bimodalismo, elas puderam se comunicar de uma forma muito mais fluída, a comunicação oral não ficou prejudicada como muitos dos opositores das línguas sinalizadas esperavam que acontecesse, o desempenho acadêmico melhorou, mas nem todos os problemas foram solucionados.

Língua de sinais e bilingüismo

A pesquisa de STOKOE sobre Língua de Sinais foi seguida por muitas outras que analisaram a sua gramática, morfologia e sintaxe.

Como já assinalamos anteriormente, a Língua de Sinais é estruturada de forma diferente da língua oral, por ser transmitida por um canal visual. PEREIRA (1993) escreve que, segundo KLIMA e BELLUGI, as Línguas de Sinais:

“...apresentam características diferentes das línguas orais, resultantes da diferença de canal de transmissão-gestual/visual em oposição ao canal oral/aural das línguas orais. A principal diferença é que, nas línguas orais, os vocábulos são organizados seqüencialmente como uma seqüência linear de elementos sonoros - enquanto que nas línguas de sinais os elementos são organizados como uma combinação de componentes que ocorrem simultaneamente.”

Podemos citar alguns exemplos da forma que a Língua de Sinais é organizada na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). PEREIRA (op. cit., 1993), num estudo sobre a sintaxe desta língua, declara que:

“... é possível afirmar... que a ordem dos sinais segue, na maior parte das vezes, a mesma ordem dos vocábulos do português oral, ou seja, sujeito-verbo-complemento.

Exemplos - PEGAR CIGARRO COLOCAR (boca) ACENDER FUMAR

Um aspecto que chamou a atenção e que de certa forma interfere na sintaxe, diz respeito ao uso simultâneo das duas mãos, sendo que cada uma para produzir um sinal, o que parece dar uma idéia de continuidade e concomitância.

...A repetição de sinais também foi observada, dando a idéia, não de repetição, mas de manutenção de um estado de coisas.

Exemplos - FUMAR FUMAR FUMAR (interpretado como continuar fumando ou fumar sem parar) ou COMER COMER COMER (interpretado como comer sem parar)."

Verifica-se que esta forma diferente de organização da Língua de Sinais, implica na não-possibilidade de acompanhamento dos Sinais pela fala, como é feito nos sistemas bimodais.

Os estudos realizados sobre a Língua de Sinais elevaram-na ao status de uma língua que foi reconhecida em diversos países. Ainda que no Brasil isto ainda não tenha acontecido, aparecem os primeiros movimentos neste sentido.

Estes estudos, além de uma modificação da postura frente aos direitos das minorias, que aconteceu principalmente nos EUA, mas também em outros países da Europa, tiveram e continuam tendo até hoje grande influência nos caminhos da educação dos surdos.

Os surdos, enquanto minoria, passaram a exigir o reconhecimento da Língua de Sinais como válida e passível de utilização em sua educação, a reivindicar o direito de ter reconhecida sua cultura, que é diferente da dos ouvintes, e a transmissão desta cultura às crianças surdas. Eles saíram de uma situação de passividade, em que suas vidas eram decididas pelos ouvintes, e iniciaram um movimento que reivindicava que os seus direitos enquanto cidadãos fossem respeitados (LANE, op. cit., 1992).

O movimento de reconhecimento da Cultura, Comunidade e Identidade do Surdo, além de afirmar a sua autenticidade através de trabalhos científicos, movimentos de protesto e culturais, conseguiu mobilizar alguns responsáveis por sua educação para que esta fosse reformulada. A nova proposta de trabalho recebeu o nome de Bilingüismo.

O Bilingüismo foi implantado inicialmente na Suécia, com amplo respaldo do Estado, que garante a educação Bilíngüe da pré-escola ao término do secundário, sendo que aqueles que passam a freqüentar a Universidade têm direito a um intérprete na sala de aula (AHLGREN, 1990). Outros países também implantaram o Bilingüismo, no ensino público, como a Dinamarca, Uruguai (BEHARES, 1990) e Venezuela

(SÁNCHEZ, 1990), sendo que nestes dois últimos a proposta não sofreu continuidade. Em outros países o Bilingüismo foi aplicado de forma experimental, como a França (BOUVET, 1990), Argentina (SKLIAR, 1990), Inglaterra (KVLE, 1990), Itália (CASELLI e cols., 1994) e EUA (ERTING, KENDALL SCHOOL, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 1995).

O Bilingüismo, como forma de educação para surdos, pressupõe o ensino de duas línguas para a criança. A primeira é a Língua de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem de uma segunda língua que pode ser a escrita ou a oral, dependendo do modelo seguido. Isto significa que a criança é exposta à Língua de Sinais através de interlocutores surdos ou ouvintes que tenham proficiência em Língua de Sinais. A língua oral ou escrita será trabalhada seguindo os princípios de aprendizado de uma segunda língua. O princípio fundamental do Bilingüismo é oferecer à criança um ambiente lingüístico, onde seus interlocutores se comuniquem com ela de uma forma natural, da mesma forma que é feito com a criança ouvinte através da língua oral. A criança surda tem a possibilidade, desta forma, de adquirir a Língua de Sinais como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas apreendida dentro de contextos significativos para ela.

O letramento parte da exposição das crianças a histórias infantis, através da Língua de Sinais e de livros. Posteriormente, a mesma história é apresentada na forma escrita, para que as crianças possam começar a "lê-la", para mais tarde poderem tecer comparações sobre as características da língua ali representada graficamente com a Língua de Sinais (DAVIES, 1994; BOUVET, 1990).

Desta forma, a criança não apenas terá assegurada a aquisição e desenvolvimento de linguagem, como a integração de um autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver a sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou de deficiência. Ela terá modelos de adultos surdos com os quais poderá se identificar, podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá que ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a do ouvinte.

Podemos aqui citar HABERMAS (1990):

"A identidade do Eu indica a competência de um sujeito capaz de linguagem e de ação para enfrentar determinadas exigências de consistência... A identidade é gerada pela sociabilização, ou seja, vai se processando à medida que o sujeito - apropriando-se dos universos simbólicos - integra-se antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais. "

O sistema social, que a escola Bilíngüe oferece à criança surda, lhe fornece uma possibilidade de se ver a partir da "semelhança de" e não da

"impossibilidade de ser". A linguagem, através de um acesso pleno, e a sociabilização são elementos importantes para que esta formação inicial de identidade seja possível, e elas devem estar acessíveis à criança surda, para que ela tenha instrumentos para mais tarde adaptar-se a um mundo, que com certeza, não será tolerante com seu estigma (GOFFMAN, 1988).

Não podemos esquecer de falar da família neste contexto tão particular de forma de aceitação da criança surda. Os trabalhos desenvolvidos até agora têm mostrado a importância de se esclarecer a família de que a surdez não retira a capacidade da criança de se tornar um ser falante (BOUVET, 1990). Por esta razão, é explicada aos pais de crianças surda, logo após a descoberta da surdez, a existência de uma comunidade minoritária, capaz, que tem uma língua própria, onde os seus filhos terão a possibilidade de se desenvolver se aceitos na sua diferença e expostos à Língua de Sinais o mais precocemente possível (DAVIES, 1994).

Esta não é uma tarefa fácil. A vinda de um filho cuja identidade pressuposta (de ouvinte) não se confirma (CIAMPA, 1990) traz para os pais uma grande indagação que não é respondida com facilidade. Somente a visão realista de profissionais que acreditam que a educação Bilíngüe é a resposta para as necessidades da criança surda e, posteriormente, o contato com a comunidade de surdos, poderão levar os pais a entenderem a surdez como uma diferença e não como uma deficiência a ser compensada a qualquer custo.

Não podemos esquecer o papel que o Estado tem na criação de possibilidades, tanto de implantação de um projeto Bilíngüe, como na garantia de continuidade deste processo. Se o Estado garante a educação, a boa formação de profissionais, a possibilidade de trabalho e de subsistência aos indivíduos surdos, estará auxiliando os pais, não só na aceitação do Bilingüismo, como propiciará que estes venham a tornar-se elementos participativos ativos no processo de adaptação de seus filhos aos dois mundos aos quais eles pertencem.

Só que anteriormente ao problema de aceitação dos pais, existe a dificuldade do Bilingüismo ser aceito pelos profissionais e, conseqüentemente, pelos responsáveis pela educação do surdo. A resistência é muito grande e os argumentos usados podem ser buscados na história do surdo: não-humanização a não ser através da fala, necessidade de integração na sociedade ouvinte, a importância da linguagem oral para a estruturação do pensamento, etc. Na realidade, a aceitação do surdo na sociedade ouvinte, proposta pelos que são contra os Sinais, não passa de um discurso. GOFFMAN (1988) pode nos auxiliar a compreender melhor estes aspectos:

“Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisto, fazemos vários tipos

de discriminações... Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa... (O indivíduo estigmatizado) pode perceber geralmente de maneira bastante correta que, não importa o que os outros admitam, eles na verdade não o aceitam e não estão dispostos a manter com ele um contato em "bases iguais". "

Na verdade acreditamos que esta dificuldade de aceitação do Bilingüismo esteja depositada na própria dificuldade das pessoas de poderem aceitar o surdo como diferente, não deficiente, com uma língua, uma cultura e pertencente a uma comunidade própria. A necessidade de normalização do surdo, até chamado de "deficiente" auditivo, se relaciona ao medo, à colocação de desejos pessoais (se eu fosse assim eu preferiria que...) e não ao que, aquele que nasceu surdo, necessita e coloca como seu desejo.

Além disto o próprio Estado não deseja o fortalecimento de um grupo que, quanto mais educado e consciente de seus direitos, irá exigí-los e reivindicá-los como seus direitos de cidadão. Este movimento não é interessante, nem do ponto de vista político nem econômico.

Podemos imaginar, portanto, que esta realidade é inatingível para a nossa sociedade. Isto, entretanto, não é absolutamente verdadeiro. Pode ser difícil, mas não impossível.

Podemos considerar aqui duas formas possíveis para implementá-la, uma não excludente da outra. Obviamente, antes de mais nada é necessário aceitar plenamente o Bilingüismo em todos aspectos relacionados anteriormente. Não existe uma forma intermediária que possa contentar os que são partidários da transformação do surdo num "ouvinte". Isto exige reflexão, estudo e compreensão das verdadeiras forças que levam os indivíduos a se comportarem desta ou daquela maneira, mesmo quando se imagina que estas posturas sejam elaborações próprias. A partir, então, da aceitação do Bilingüismo, vamos verificar quais são as duas formas de atuação.

O Bilingüismo exige que uma série de medidas sejam tomadas para que possa se edificar com bases sólidas. Estas medidas incluem o reconhecimento oficial da Língua de Sinais como uma língua verdadeira (o que está se constituindo como possibilidade no Brasil neste momento), a criação de centros de estudos e de formação de profissionais que estejam habilitados a trabalhar adequadamente (domínio de Língua de Sinais, treinamento de surdos para trabalharem em salas de aula, formação de intérpretes, etc.) e finalmente, mas não a última em importância, o compromisso do Estado como fornecedor de subsídios para que tudo isto aconteça e para que possam ser criadas escolas que garantam a educação do surdo da pré-escola até a Universidade. Isto tudo demanda tempo, dinheiro, esforço dos profissionais e surdos envolvidos no processo e o rompimento de barreiras institucionais e políticas. Não é uma

tarefa fácil, mas já se vêem, atualmente, alguns trabalhos que têm mostrado resultados práticos ou que caminham em direção desta mudança (reconhecimento da Língua de Sinais, obrigatoriedade de formação de profissionais na área de surdez em Língua de Sinais, oficialização de cursos de intérpretes, trabalhos científicos voltados para a Língua de Sinais, formação da identidade de surdos, etc.).

Entretanto, o fato de, em nosso país, estarmos apenas iniciando este longo percurso que envolve uma alteração do processo educacional dos surdos, não deve significar que os profissionais realmente interessados numa educação real para os surdos e que estão preocupados com o trabalho pouco eficaz que realizam, apesar de seus esforços, devam esperar que os caminhos legais e científicos estejam desbravados para então poder iniciar o seu trabalho prático. Muito pelo contrário. As experiências que puderem ser realizadas, documentadas e que mostrarem as dificuldades (ou não) neste processo, assim como os resultados obtidos, poderão servir de material importante para auxiliar a implantação do Bilingüismo.

Atualmente, já existe um trabalho realizado em Campina Grande, na Paraíba, neste sentido. Ele deverá ser publicado brevemente para que possamos verificar que a possibilidade de uma educação Bilíngüe é viável se usarmos os recursos da comunidade.

De uma forma geral, a idéia é lançar mão da própria comunidade surda da cidade, mesmo que seja uma cidade pequena (e talvez o processo seja facilitado numa comunidade menor), para aprender a Língua de Sinais usada pelos surdos adultos, treiná-los como "professores" encarregados de falar a própria língua com os alunos surdos. Estamos colocando apenas a idéia básica, é claro que há necessidade de um embasamento teórico e de, pelo menos, alguns recursos financeiros para que isto seja possível. Muitas vezes uma Universidade vizinha ou entidades beneficentes podem estar interessadas num projeto deste tipo, podendo ajudar com recursos científicos e financeiros. Esta não seria a solução para o problema da educação do surdo, não garantiria a continuidade de trabalho, mas permitiria que crianças, com pouca ou nenhuma possibilidade de desenvolvimento atualmente, pudessem desenvolver sua linguagem, a língua escrita, sua identidade de sujeitos "capazes de" e posteriormente sobrepujar muitas das dificuldades hoje consideradas intransponíveis nas suas vidas.

Portanto, por iniciativa estatal (como um caminho que se inicia) ou de experiências isoladas, existe a "possibilidade de", tanto para os surdos, que assim teriam a chance de se desenvolverem, como para os profissionais, que poderiam realizar um trabalho mais gratificante por ser produtivo.

PAPEL DO FONOAUDIÓLOGO

Com relação ao trabalho fonoaudiológico com indivíduos surdos com a utilização de Sinais ou Língua de Sinais, existem formas diferentes de atuação, referenciadas pela formação e compreensão que estes profissionais têm do surdo e do seu papel. Vamos tentar fazer uma divisão, no que compete ao fonoaudiólogo na abordagem Bimodal e no Bilingüismo, ainda que existam sobre posições entre elas.

Abordagem bimodal

Como vimos anteriormente, na abordagem bimodal, a fala é acompanhada de Sinais, tornando-a visível para o surdo. Os aspectos relacionados à audição (indicação e adaptação de aparelhos de amplificação sonora, aproveitamento de restos auditivos) e treinamento de fala e leitura orofacial são realizados de forma paralela, com o objetivo de fazer com que o surdo desenvolva estas habilidades.

Como já vimos, a forma de trabalho vai refletir a visão que o fonoaudiólogo tem do surdo. Queremos dizer com isto que o profissional pode entender o seu trabalho como um treinamento específico, técnico, ou como parte de um todo, relacionado a características específicas de cada indivíduo.

No primeiro caso, ele pode não ter domínio da língua sinalizada (ou com Sinais) a que a criança está sendo exposta, ou até ter, mas o seu objetivo é realizar um treinamento por etapas, que obviamente depende da sua visão teórica de aquisição de linguagem, fala e habilidades auditivas. O objetivo maior é fazer com que o surdo desenvolva a oralidade, sendo os Sinais um apoio que pode ou não ser utilizado. Existem profissionais que acreditam que a ênfase muito grande nos Sinais levará a criança a não desenvolver seus potenciais auditivos e a fala, e daí não se valem dos Sinais na terapia fonoaudiológica. A criança é treinada, então, para apresentar respostas frente a estímulos auditivos ou a responder através da repetição aos estímulos apresentados. A situação, muitas vezes, não é contextualizada, ou quando o é, exige obrigatoriamente uma resposta-padrão da criança. A preocupação, neste caso, é com uma performance isolada das habilidades trabalhadas no contexto da linguagem oral.

Não consideramos que esta seja uma forma adequada de trabalho, por ver o surdo como um indivíduo separado em duas partes: a fala ou sua linguagem oral e a sua comunicação por Sinais. Normalmente, nestes casos, o primeiro aspecto é valorizado em detrimento do segundo. Em primeiro lugar, acreditamos ser impossível dividir estes dois aspectos em qualquer indivíduo, eles estão interligados, mesmo quando as modalidades de expressão são tão diversas. O surdo fala a partir das representações internas que tem de mundo, construídas através da linguagem. Não é apenas um aspecto articulatório a ser trabalhado. Realizar esta separação não tem fundamentação do ponto de vista teórico

e pode levar o surdo a sentir a sua forma de comunicação, através de Sinais, como de "segunda categoria". Ele pode também rejeitar esta "oralidade", negando-a como uma forma de comunicação válida. As conseqüências nestes dois casos podem ser catastróficas para ele ou para a possibilidade de trabalho na oralização. Assim, o trabalho, tão bem-delineado do ponto de vista técnico, pode não atingir os resultados esperados, com o surdo negando-se a realizar as tarefas a ele impostas porque não vê sentido no que está sendo pedido. Recuperar este "desejo" pela oralidade pode vir a ser muito difícil depois. Por outro lado, se o surdo passa a perceber como está lhe sendo passado que a sua forma de comunicação por Sinais não é válida, pode abandonar ou rejeitar os Sinais, com prejuízo para o seu desenvolvimento. Este último caso é mais raro. O surdo, mesmo quando ainda pequeno, percebe a facilidade de comunicação que lhe é propiciada pelos Sinais e dificilmente a abandona.

O trabalho fonoaudiológico, quando voltado para surdos expostos a Sinais, deve pressupor, portanto, a aceitação dos Sinais como uma comunicação válida e como um componente importante para o desenvolvimento da oralidade, quando esta é possível.

Neste caso, que é o segundo citado anteriormente, o trabalho fonoaudiológico se inicia quando do encaminhamento do surdo, não importando a sua idade. Este encaminhamento pode ocorrer de diversas formas. Em algumas ocasiões, a família teve uma indicação deste tipo de trabalho e está interessada em saber mais a respeito. Geralmente isto ocorre quando o diagnóstico de surdez da criança ocorreu há pouco tempo. Na maioria das vezes, entretanto, a família já iniciou o trabalho com o seu filho surdo, numa linha oralista, mas descontente com os resultados, ou encaminhada pelo fonoaudiólogo daquela linha, procuram os fonoaudiólogos que atendam com Sinais, também querendo ter informações sobre este trabalho. A escola, ou outros profissionais que trabalham com o surdo, numa linha de Sinais ou não, também podem indicar uma terapia fonoaudiológica centrada em Sinais. Em qualquer destes casos, é a família que vai ser objeto de atenção do fonoaudiólogo neste momento.

As dúvidas em relação aos Sinais são muitas e o preconceito está normalmente presente. Este preconceito pode decorrer de diversos fatores: dificuldade de aceitação de uma forma de trabalho (com Sinais) que explicita a condição de surdo da criança, da não representação desta criança como diferente e, portanto com outras necessidades; da manutenção da identidade pressuposta (ouvinte) que é perseguida a todo custo; etc. É neste momento que o fonoaudiólogo deve estar preparado para responder a todas estas questões, acreditar no trabalho e expô-lo da maneira mais honesta possível.

Às questões como: "Meu filho vai falar?", "Ele será normal?", "Como ele vai se comunicar com as outras pessoas?", o profissional terá que mostrar que as respostas não podem ser conhecidas a priori, mostrando

as possibilidades que se abrem para a criança com o uso de Sinais e não as suas "deficiências" ou "impossibilidades". Não podemos saber se uma criança desenvolverá fala ou não, qual será a qualidade e a função desta fala, pois isto depende de muitas variáveis, nem sempre conhecidas neste momento, mas ele terá uma forma de comunicação que lhe permitirá entrar em contato com o mundo e consigo mesmo. Nunca um surdo será normal, se pensarmos na normalidade como vir a ser ouvinte ou a se comportar e ter uma identidade de ouvinte. Entretanto, será normal na sua diferença, desde que sejam dadas as condições para ele desenvolver linguagem e de se ver como um indivíduo "capaz de". A sua forma de comunicação com pessoas ouvintes dependerá de como ele desenvolverá as habilidades de fala, mas esta não será diferente do que seria se ele fosse trabalhado só na oralidade. A diferença está no fato de que se estas habilidades não forem boas ele contará com um arcabouço lingüístico que lhe será de grande utilidade em muitas áreas. Ele poderá se ver como um indivíduo diferente que conta com os seus pares e não como um indivíduo incapaz de ter um contato social, isolado e discriminado. Claro que tudo isto dependerá da forma como ele vai poder ser reconhecido pela família, pela escola e pelo próprio fonoaudiólogo.

O que foi exposto anteriormente é apenas uma pequena parte das dúvidas e ansiedades dos pais. Todos estes e outros aspectos devem ser tratados paulatinamente, considerando-se a visão dos pais e mostrando-lhes as outras possibilidades. O mais importante é estar realmente convicto dos benefícios do trabalho, e para isto, o fonoaudiólogo deve estar bem preparado teoricamente. Esta é uma das condições mínimas indispensáveis para que a proposta de trabalho seja possível. A outra condição é a aceitação dos pais e o seu envolvimento no trabalho.

Iniciado o trabalho, as terapias se voltarão para o estabelecimento de uma relação significativa com o surdo, sempre com a utilização de Sinais e fala, avaliação da linguagem, indicação dos aparelhos de amplificação sonora, adaptação dos mesmos, treinamento de fala e de leitura orofacial. Deve-se estar sempre atento à necessidade de realizar os treinamentos específicos tendo em vista a criança, suas motivações, seus interesses e principalmente dentro de situações significativas para ela. Se o objetivo é o trabalho auditivo, este deverá ser feito de forma que a criança possa responder às situações mais próximas da realidade, mesmo que seja a sua realidade lúdica. A impossibilidade de responder a qualquer um dos treinamentos, não deverá ser vista como uma falha, mas como a sua possibilidade naquele momento. Novamente repetimos: não é a criança que deve ter esta ou aquela resposta, mas nós que devemos estar atentos às suas possibilidades de resposta. O trabalho deverá ser moldado de acordo com a criança, e não a criança ao trabalho. Esta é a única forma desta proposta respeitar o surdo e dar-lhe possibilidade de desenvolvimento.

Em instituições, o fonoaudiólogo também pode atuar como membro

de uma equipe que vai auxiliar na avaliação da linguagem, no desenvolvimento do surdo nos aspectos relacionados a linguagem, fala e audição, sempre na postura descrita anteriormente. Esta participação depende da estrutura da instituição e do papel destinado ao fonoaudiólogo na mesma. Esta atuação será sempre realizada em conjunto com o professor e os outros profissionais que trabalham na instituição.

Vemos, portanto, que nesta visão de Bimodalismo o papel do fonoaudiólogo tenta resgatar a proposta de respeito à criança. Se este trabalho não possibilita uma real apropriação do surdo de sua língua, pelo menos garante a sua constituição como sujeito de forma mais voltada às suas necessidades. Se não podemos fornecer ao surdo uma cultura e o acesso à comunidade de surdos, terá a possibilidade de fazer a sua escolha quando adulto, sem preconceitos contra os outros surdos (e conseqüentemente contra si mesmo).

Bilingüismo

Temos que considerar o trabalho do fonoaudiólogo no Bilingüismo, tendo como base o referencial teórico e os trabalhos realizados em outros países, uma vez que as propostas no Brasil estão ainda em fase inicial.

Neste sentido, é importante observar que a proposta do Bilingüismo é educacional, social e cultural, independente da maneira como concebe a segunda língua a ser adquirida pelo surdo (como veremos a seguir). Assim, o papel do professor, dos pedagogos e dos lingüistas é muito maior do que o do fonoaudiólogo. Nada impede que um fonoaudiólogo atue nos aspectos pedagógicos, educacionais, lingüísticos e sociais, dentro da escola, mas o seu trabalho clínico se torna muito mais restrito, uma vez que o ambiente escolar é o que vai ser responsável pelo desenvolvimento global do surdo. Portanto, este trabalho deve ser realizado numa equipe que partilhe dos mesmos pressupostos teóricos.

Certamente há um espaço para o fonoaudiólogo, na clínica, voltado para o desenvolvimento das habilidades orais. Vejamos qual é este e em que circunstâncias pode ser realizado.

Muitas das colocações anteriores, que explicitam a forma do fonoaudiólogo encarar o trabalho com Sinais no Bimodalismo, são igualmente válidas para o Bilingüismo.

Entretanto, neste trabalho, existem outros condicionantes para a atuação fonoaudiológica. A fundamentação teórica do Bilingüismo pode levar a duas formas de implantação. As duas coincidem no que tange à primeira língua a ser adquirida pela criança (Língua de Sinais), mas diferem quanto à segunda. Para uma, a segunda língua é a oral e para outra é a escrita. Esta última é uma visão mais radical, que considera que o aprendizado da fala é muito demorado e não compensa o trabalho despendido em relação aos resultados alcançados. Além disto, se o surdo é considerado como diferente e que deve ser respeitado na sua diferença,

a sua língua deverá ser a sua forma de comunicação, não lhe devendo ser exigida a oralidade. Nesta proposta não existe espaço para o fonoaudiólogo, pelo menos no que diz respeito ao trabalho clínico. Não é feita a indicação de aparelhos, o treinamento de fala ou de leitura orofacial, embora a família do surdo, ou o próprio surdo (quando adulto) possa procurar a ajuda do fonoaudiólogo.

A validade desta forma de ver o surdo e conseqüentemente a sua educação, do ponto de vista teórico e de coerência com o modelo social em que se apóia, nos parece inegável. Mas podemos levantar algumas considerações sobre este tema. Para que possa ser implantado desta forma, há necessidade de todo um apoio governamental e social. Quando este apoio não está presente, as dificuldades aparecem e não são poucas. Para a nossa realidade, levando-se em conta as condições de vida e de trabalho dos surdos, mesmo os bem-oralizados, a dificuldade de se aceitar a diferença e não considerá-la uma deficiência, faz com que uma proposta como esta se configure como impossível. A literatura nos mostra que os surdos não foram considerados nas escolhas históricas sobre a sua educação (LANE, op. cit., 1989 e 1992; SÁNCHEZ, 1990), portanto, vamos ouvi-los neste momento.

Se percorrermos os clubes e associações de surdos de São Paulo, vamos verificar que eles se referem à oralidade como um requisito importante para suas vidas, sendo que muitos dos elementos que se destacam nestas instituições são surdos que conseguem (em diversos graus de inteligibilidade) se expressar através da fala. Eles se referem a esta habilidade como importante para o seu trabalho, para a convivência dentro da sociedade ouvinte e sabem que não podem contar com intérpretes de Língua de Sinais em quase nenhuma situação. Podemos interpretar esta valorização da oralidade de outras formas, mas nos parece que os pontos práticos levantados por eles são válidos e, mesmo sem considerar as outras interpretações, podemos aceitá-las para o propósito da discussão aqui em pauta.

Não desconsiderando, portanto, esta forma de ver o surdo e o Bilingüismo, passemos para a outra abordagem, em que a segunda língua é a oral, sendo seguida pela escrita, que por sua vez poderá ser utilizada para o desenvolvimento da língua oral.

Como já vimos anteriormente, ela não pode se dar apenas clinicamente. Na verdade o fonoaudiólogo pode realizar o trabalho clínico, mas somente em conjunto com a escola (dentro ou fora dela). O pré-requisito básico é saber a Língua de Sinais, que vai permear a relação do profissional com o surdo e lhe dar instrumentos para a execução do seu trabalho.

A orientação familiar, neste caso, pode acontecer nos mesmos moldes descritos para o Bimodalismo, mas o que tem acontecido, nos lugares onde o Bilingüismo foi implantado, é que esta orientação ou cabe à escola ou aos assistentes sociais.

O trabalho com indicação e adaptação de aparelhos de amplificação sonora, aproveitamento auditivo, fala e leitura orofacial cabe ao fonoaudiólogo. O importante é saber o momento de realizar este trabalho e a forma de abordá-lo. O trabalho não visa tão somente que a criança responda auditivamente ou desenvolva as suas habilidades de fala e de leitura orofacial, mas que se torne consciente da razão e da importância da língua oral e o seu papel na sociedade ouvinte. Afinal o trabalho é voltado para duas línguas. Se a Língua de Sinais é a primeira a ser adquirida e a proposta é respeitar a sua cultura e forma diferente de ser, quando se considera que a língua oral deve ser adquirida como uma segunda língua, ela também deve ser valorizada. Isto não significa que ela vai ser considerada a melhor ou a mais enfatizada, mas que ela faz parte de uma realidade social do surdo.

Segundo BEAZLEV & DVAR (1988), um dos aspectos importantes a ser considerado é o desenvolvimento de comportamentos comunicativos:

"... uma abordagem bilíngüe pode ser usada efetivamente para aumentar a consciência da criança surda do seu comportamento comunicativo em cada língua. Habilidades sociais e estratégias... são uma parte importante da comunicação e pode ser necessário explorá-las no contexto de ambas as línguas, a falada e a de Sinais."

No trabalho com a inteligibilidade da fala, a Língua de Sinais é utilizada para explicar aspectos relacionados ao trabalho. O mesmo é feito para o trabalho auditivo. As considerações feitas para este trabalho no Bimodalismo são igualmente válidas aqui (motivação, interesse da criança, situações significativas).

O problema de quando iniciar este trabalho traz um desafio a ser solucionado. Se por um lado é importante iniciar o mais cedo possível, por outro a criança pode não estar motivada para este trabalho e não poder processar a importância do mesmo em razão da sua pouca idade. O fonoaudiólogo é que terá que decidir, em conjunto com a família e a escola, qual será este momento. Se a decisão for a de se iniciar quando a criança é ainda muito pequena, as estratégias de atuação deverão ser muito bem planejadas e destinadas a fazer com que a criança veja a oralidade de uma forma positiva, da mesma forma que a Língua de Sinais.

Os trabalhos Bilíngües realizados até este momento têm demonstrado que a oralidade se desenvolve melhor após o letramento das crianças, que usam o apoio da escrita para construir as suas hipóteses sobre a língua oral (BOUVET, 1990). Para mais detalhes sobre o letramento de crianças surdas e as atividades metalingüísticas que elas realizam ver Capítulo 17.

CONCLUSÃO

Através de uma breve revisão histórica da educação dos surdos tentamos mostrar os caminhos que esta percorreu, os obstáculos que lhes foram impostos na manutenção da sua comunidade, da sua língua e da sua cultura. Desde o início desta história os princípios filosóficos, políticos, sociais, ideológicos e os interesses pessoais regeram os rumos desta educação e o destino dos surdos. Estamos atualmente em outro momento, com os mesmos princípios atuando, ainda que de forma diferente.

Enquanto profissionais que trabalham com surdos, temos que estar conscientes da presença destes determinantes e escolher uma forma de atuação que esteja de acordo com o que acreditamos. As nossas crenças são determinadas por princípios sociais que estão acima de nós, mas somos livres para escolher aqueles que nos fazem sentido e através deles delimitarmos nossa conduta enquanto profissionais.

O que trouxemos neste capítulo reflete o nosso ponto de vista, baseado nos princípios nos quais acreditamos. Existem outros, que se baseiam em outras concepções de mundo e de indivíduos, nos quais os profissionais que os defendem mostram outras formas de atuação. A nossa compreensão do surdo não é a única. Se a defendemos é porque acreditamos que ela contempla aspectos lingüísticos, sociais, educacionais, e principalmente, o respeito pela diferença.

O uso de Sinais na educação do surdo, a importância da Língua de Sinais e da cultura do surdo, o movimento surdo, tudo isto faz parte de um momento em que as minorias reivindicam a sua cidadania e os seus direitos. A educação do surdo também é um movimento político de grandes proporções para quem é surdo. A grande questão é: estão os ou não envolvidos neste processo? Na verdade estamos, e o problema se relaciona a outras questões: De que lado estamos? Por que? Como? Somente a resposta a estas questões pode fazer com que possamos realizar bem o nosso trabalho.

O nosso lado está definido. Esta definição veio através de estudos, pesquisas, vivências, trabalho, pensamentos, análises e questionamentos. Passamos os nossos conhecimentos, tentando fundamentá-los e informar aos profissionais que existem estes pontos de vista. Cabe agora a cada um realizar o seu próprio processo e descobrir como vai conduzir seu trabalho.

Leitura recomendada

- AHLGREN, I. - Swedish conditions: sign language in deaf education. In: PRILLWITZ, S. & VOLLHABER, T. Sign Language Research and Applications. Hamburg, Signum Press, 1990.
- BEAZLEY, S. & DYAR, D. - Educating the deaf children - The role of the

- speech therapist. In: *Educating the Deaf Child - The Bilingual Option*. Proceedings of a Conference Held in Derby. Wembley, LASER Publications, 1988.
- BEHARES, L.; MASSONE, M.; CURIEL, M. - El discurso pedagógico de la educación dei sordo. Construcción de sabery relaciones de poder. In: MASSONE, M. et al. *Problemática del Sordo y su Influencia en la Educación*. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de Investigación, nQ 6. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1990.
- BOUVET, D. - *The Path to Language*. Philadelphia, Multilingual Matters, 1990.
- CASELLI, M.C.; MARAGNA, S.; RAMPELLI, L.P.; VOL TERRA, V. - *Linguaggio e Sordità: Parole e Segni per L 'Educazione dei Sordi*. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1994.
- CIAMPA, A.C. - *A Estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990.
- DAVI ES, S. - Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children. In: AHLGREN, I. & HYL TENSTAM, K. *Biligualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum Press, 1994.
- FERREIRA DE HOLANDA - *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1975.
- GOFFMAN, E. - *Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1988.
- HABERMAS, J. - *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990.
- HANSEN, B. - Trends in the progress towards bilingual education for deaf in Denmark. In: PRILWITZ, S. & VOLHABER, T. *Sign Language: Research and Application*. Hamburg, Signum Press, 1990.
- HIGGINS, P.C. - *Outsiders in a Hearing World*. California, Sage Publications, 1990.
- KYLE, J. - Research advances for deaf and hard of hearing people. In: KYLE, J. *Deafness and Sign Language Into the 90's*. Bristol, Antony Rowe Ltd., 1990.
- LANE, H. - *When the mind hears. A history ofthe deaf*. New York, Vintage Books, 1989.
- The Mask of Benevolence*. New York, Vintage Books, 1992. MINDEL, E. & VERNON, M.- *They Growin Silence*. Maryland, NAD, 1971.
- MOORES, D. F. - *Educating the Deaf Psychology: Priciples and Practice*. Boston, Moughton Mifflin, 1978.
- MOTTEZ, B. - *A Propos d'une Langue Stigmatisée, la Langue des Signes*. Paris, École des hautes Études en Sciences Sociales, 1975

- NORTHERN, J. & DOWNS, M. - Hearing in Children. Maryland, The Willians and Wilkins Company, 1975.
- OLIVEIRA, J. - Código Civil. São Paulo, Editora Saraiva, 1989. PEREIRA, M.C. - Aspectos sintáticos da língua brasileira de sinais. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C. Língua de Sinais e Educação do Surdo. São Paulo, Tec Art, 1993.
- POLLACK, D. - Education Audiology for Limited Hearing Infant. Springfield, Tomas, 1970.
- SÁNCHEZ, C. - La Increíble y Triste Historia de la Sordera. Merida, Ceprosord,1990.
- SCHINDLER, O. - La comunicazione totale. In: ARLUNO, G; SCHINDLER, O. Handicappati e Scuola. Torino, Edizione Omega Torino, 1988.
- SKLIAR, C. - Experiencia de Bilingüismo en Argentina. Trabalho apre-sentado no II Encuentro Nacional de Especialistas en la Educación dei Sordo. Merida-Venezuela, 1990.
- La Historia de los Sordos: Una Cronología de Maios Enten-didos y de Malas Intenciones. Trabalho apresentado no 111 Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos. Merida-Venezuela, 1996.
- STEWART, D. - Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C. Língua de Sinais e Educação do Surdo. São Paulo, Tec Art, 1993.
- STOKOE, W. - Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. 2~ ed., revised. Silver Springs, Maryland, Linstok Press, 1960/1978.

Copyright @ 1997 da 1ª Edição pela Editora Roca Ltda.

ISBN: 85- 7241-196-8

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, guardada pelo sistema "retrieval" ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, seja este eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização escrita da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lopes Filho, Otacilio de C.

Tratado de Fonoaudiologia/ Otacilio de C. Lopes Filho. - São

Paulo: Roca. 1997.

Várias coordenadoras.

Bibliografia.

ISBN 85-7241-196-8

1. Fonoaudiologia I. Título.

94-1363

CDD-616.855

Índices para catálogo sistemático:

1.Fonoaudiologia: Medicina 616.855

1997

Todos os direitos para a língua portuguesa são reservados pela

EDITORA ROCA L TOA.
Rua Dr. Cesário Mota Jr., 73
CEP 01221-020 - São Paulo - SP
Tel.: (011) 221-8609 - FAX: (011) 220-8653

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

IMPRESSO PELA GRÁFICA MELHORAMENTOS

COM FII.MES FORNECIDOS PELO EDITOR