



A COMUNICAÇÃO DO SURDO

Gláucia Mayra de Freitas¹, Gisella Vanessa Alves de Freitas Barbosa Farani de Souza²

RESUMO: A comunicação do surdo vem, por longo período, sendo foco de debates e diferentes opiniões de profissionais da área de fonoaudiologia e educação, sobre qual o método mais adequado. O presente estudo traz em uma revisão bibliográfica apontamentos sobre a forma histórica como os métodos foram surgindo e considerados propícios; esclarece o embasamento do oralismo com a utilização da leitura labial e do aproveitamento dos resíduos auditivos através da amplificação sonora com o uso de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual e Implante Coclear visando a integração do surdo ao mundo ouvinte; expõe qual foi a importância da comunicação total que se utiliza de toda e qualquer forma de comunicação possível e abriu espaço para os sinais; e explicando os métodos e a aceitação do bilinguismo bem como as características de desenvolvimento linguístico do surdo e sua identificação social com a Língua de Sinais e a aceitação dessa Língua como natural do surdo; sendo ela, nos dias atuais, apontada, inclusive pela legislação, como a metodologia mais apropriada para esse desenvolvimento linguístico do surdo; além de observações sobre a abordagem pedagógica e as políticas públicas que garantem a educação bilíngue. É importante ressaltar que a escolha do método a ser utilizado no desenvolvimento da linguagem, oral ou de sinais, é diretamente influenciada pela estrutura familiar do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; língua; surdo.

1 INTRODUÇÃO

Termos como “surdo-mudo” e “mudinho” foram muito utilizados no passado para identificar indivíduos surdos. Faz-se necessário distanciar os dois conceitos: a mudez ou mutismo, sendo a incapacidade de emitir a fala e a surdez um déficit puramente auditivo.

O texto do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, define como surda aquela pessoa que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais. Assim, fica claro que a incapacidade ou falta de comunicação oral dá-se pela falta de feedback auditivo, e não por incapacidade motora oral e/ou cognitiva; fazendo cair por terra a crença de que o surdo seria incapaz de falar ou se comunicar.

Para o indivíduo surdo, ao longo de muitos anos foi imposta a oralidade como única e verdadeira forma de comunicação, porém com o advento das línguas de sinais essa perspectiva foi mudando, e hoje a língua de sinais é reconhecida como língua materna do surdo.

Porém, a Língua de sinais, ainda é restrita, abrangendo até o presente momento apenas os surdos que frequentam ambientes de ensino onde aprendem essa expressão comunicativa, e às pessoas que estão de alguma forma ligadas a eles, como pais, parentes, amigos, professores e alguns profissionais da saúde. Sendo assim não seria mais adequado que todos os indivíduos se comunicassem através de uma mesma língua?

Este tema gera grandes debates acerca de qual a abordagem comunicativa mais adequada e como elas vêm sendo empregadas e aceitas na sociedade e nos grupos de surdos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma revisão bibliográfica, que teve como intuito inicial, levantar quais as formas de comunicação dos sujeitos surdos; como elas vêm sendo utilizadas; e como elas tem sido, ou não, aceitas pelas comunidades surdas e pela sociedade.

Foram selecionados 34 artigos de periódicos nacionais, e uma tese de doutorado. Durante a leitura destes, tornou-se necessário buscar outras fontes de referência

¹ Acadêmica do Curso de Especialização em Audiologia clínica e Ocupacional do Centro Universitário Cesumar – UNICESUMAR, Maringá – PR. glaucia.mayra@hotmail.com

² Fonoaudióloga, Clínica Mantine, Apucarana - PR. gisella.souza@gmail.com



como a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº5.016, de 11 de janeiro de 2013, bem como livros para embasamento mais teórico. Desta forma, as leituras delinearão e permitiram formar a temática do presente trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Petean; Borges (2003) os profissionais que defendem o oralismo acreditam que independentemente da condição auditiva, o indivíduo deve ser levado a falar e a desenvolver competência linguística oral e assim ser integrado ao mundo dos ouvintes; em contrapartida, os que advogam a favor do bilinguismo enfatizam a importância da comunicação, se ela oral ou não.

O oralismo, ou filosofia oralista, defende que o surdo só poderia aprender e se desenvolver intelectual e linguisticamente através da língua oral, sendo esta, considerada pré-requisito para a alfabetização; assim, a integração do surdo à sociedade deve se dar através do treino da fala, da leitura labial e de técnicas que propiciem o aproveitamento do resíduo auditivo, associados à utilização de tecnologias como próteses auditivas e implantes cocleares. Porém a preocupação exclusiva com o aspecto fisiológico da surdez e a utilização dessas tecnologias estão focadas na adaptação do deficiente auditivo à sociedade onde se busca o enquadramento aos padrões de normalidade. (NÓBREGA; et al, 2012; GESUELI, 1998)

Os resultados insatisfatórios em relação à educação de surdos com a abordagem oralista fez surgir outras propostas de trabalho pedagógico. Na década de 1970, a tendência foi a chamada comunicação total. Esta, não é considerada uma metodologia e sim uma filosofia que visa fornecer à criança a possibilidade de comunicação real com os pais e professores, permitindo ao surdo valer-se de todas e quaisquer possibilidades de comunicação, utilizando-se de fala, leitura orofacial, gestos, sinais, escrita/leitura e amplificação sonora. A comunicação total foi, então, uma alternativa para as crianças que não conseguiam se desenvolver no oralismo. (GIAMMELARO; GESUELI; SILVA, 2013).

Ainda de acordo com Giammelaro; Gesueli; Silva (2013) apesar de a comunicação total privilegiar o português oral deixando claro suas raízes no oralismo, ela não garante o uso de uma língua natural, conseqüentemente não gera fluência e sistematicidade na comunicação e como os alunos não aprendem a compreender os sinais como língua, não ocorre o desenvolvimento linguístico. Mas, por outro lado, permitiu um maior contato com os sinais, anteriormente proibidos pelas estratégias oralistas, ocupando assim o papel de precursora do bilinguismo.

A Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, estabelece premissas e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilingue para surdos, utilizando para isso, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua.

Apesar disso, Dizeu; Capolari (2005) ressaltam que muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o *status* de língua e considerando-a uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral. O fato é que a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, ao invés de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo.

Sendo assim, Dizeu; Capolari (2005) reiteram que no momento em que a criança adquire sua língua natural ela se torna capaz de aprender uma segunda língua tornando-se um ser bilíngue. A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias e sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo. Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, para propiciar a aquisição da língua. Porém é fácil encontrar surdos adultos que, pela falta de acesso à língua de sinais na infância, chegam à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, por terem sido apenas expostos a língua oral e não terem desempenho satisfatório com esta.

Petean; Borges (2003) observaram uma forte oposição ou mesmo proibição das mães no aprendizado e utilização da língua de sinais pela criança, sendo desejo delas que seus filhos aprendam a falar. Esse posicionamento é fundamentado na crença de que, se a criança aprender a utilizar a língua de sinais, ela não irá desenvolver a fala ou mesmo querer isto, o que conseqüentemente dificultará sua comunicação e integração social.

Porém, Dizeu; Capolari (2005) ressaltam que quando a família aceita a surdez e a Libras como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condições para realizar novas aquisições. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida.

Conforme a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais – Libras oriunda das comunidades surdas brasileiras, é uma forma de comunicação e expressão que constitui um sistema linguísticos de natureza visual-motora, que possui estrutura gramatical própria. A lei garante o atendimento e tratamento



adequado aos portadores de deficiência auditiva por meio da Libras; porém esta não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Segundo Andreis-Witkoski (2013) a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos teceu em 1999 uma proposta de ensino bilíngüe; é a educação para surdos que os próprios surdos almejam. Porém, mesmo já estando estabelecidos, na legislação brasileira, os direitos dos alunos surdos à educação bilíngüe, permanece a tendência à normalização em nome de uma “inclusão”, desconsiderando as singularidades dos sujeitos surdos, que acabam por se sentirem isolados, mudos por não conseguirem se comunicar. Ao que parece a questão permanece mesmo diante da presença de um intérprete em Língua de Sinais, pois este apenas interpreta para a Libras um conteúdo construído dentro da perspectiva ouvinte de ensino aprendizagem, para todos os níveis educacionais, sem diferenciação dos processos específicos relacionados ao período de desenvolvimento de linguagem em Libras pelos alunos.

Assim o Decreto, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas, se a língua portuguesa ou a Libras. A questão sobre como possibilitar esse processo em Libras por meio de tradutor/intérprete de Libras/língua portuguesa ou por intermédio de professores que não são usuários da Libras, e se forem, não podem tê-la como língua de instrução em um ambiente em que participam alunos surdos e ouvintes, é um aspecto não abordado pelo documento, que desconsidera o fato de ser impossível o uso concomitante de ambas. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo, aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Entende-se, desse modo, que a presença da Libras nos espaços de sala de aula é definida como sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes da língua. (LODI, 2013)

Para Andreis-Witkoski (2013) não se descarta a importância de um intérprete como medida de acessibilidade linguística. A interpretação da língua oral para a de modalidade visuo-espacial é absolutamente diferente do que ter a Libras como língua de instrução. Para construir-se uma relação de ensino e aprendizagem é necessário estabelecer uma relação dialógica dos sujeitos a partir de conhecimentos construídos na e pela língua materna. Diante desse pressuposto fica claro compreender que o mais adequado é que os conceitos sejam formulados em Libras, de maneira que o professor sinalize, explique o que é, reformule para um sinal mais simples, no caso de não entendimento do aluno, e reformule outras vezes se necessário, mediando à possibilidade do aluno de vivenciar, pensar, tecer comparações, resgatando experiências pessoais até o conteúdo fazer sentido, como seria em qualquer processo de ensino aprendizagem, neste caso diferindo apenas que todo o processo se dará em Libras, que é para o surdo a língua materna.

Conforme Lacerda; Albres; Drago (2013) as comunidades surdas no Brasil, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento da linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngüe para surdos. As duas últimas décadas foram importantes para uma melhor compreensão das necessidades educacionais de alunos surdos e para o avanço de políticas públicas nessa direção. Assim, como resultado de debates, pressões e reivindicações da comunidade surda e acadêmica, emergiu uma nova legislação federal – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e Lei nº 5.626, de 11 de janeiro de 2013.

De acordo com Dizeu; Capolari (2005) quando a sociedade ouvinte marginaliza o surdo e não o respeita como cidadão com deveres e direitos diante da sociedade, isso cria um estigma de deficiente que não o leva a se desenvolver plenamente. Revertendo esta situação, permitindo que o surdo possa ter contato com seus pares, conhecer sua cultura, usar a língua que é própria do surdo, ele terá consciência do significado de sua cultura e percepção de si próprio. O que atrai o surdo a integrar-se em uma comunidade surda são as possibilidades comunicativas e a identificação de si, que lhe causam uma participação confortável de convívio.

4 CONCLUSÃO

Vários são os métodos utilizados para a educação do surdo e para possibilitar sua comunicação, o que se observa é que em determinados momentos estes métodos acabam por influenciarem-se entre si, apesar dos questionamentos que um traz sobre o outro. Com este trabalho pode-se observar que o que é válido é não permitir o isolamento do surdo e possibilitar sua comunicação e interação, e por isso julga-se mais adequado a abordagem bilíngüe, que possibilita ao surdo adquirir a língua natural e a partir dela desenvolver o português para que além da comunidade surda possa também interagir com o mundo ouvinte.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, S. **A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngüe de surdos**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v.24, n.2, p.86-100, maio/ago. 2013.



DIZEU, L.C.T.B.; CAPORALI, S.A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.91, p.583-597, Maio/Ago.2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Decreto nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013

GESUELI, Z.M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Unicamp, 1998. Tese de Doutorado.

GIAMMELARO, C.N.F.; GESUELI, Z.M.; SILVA, I.R. **A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda**. Educ. Soc., Campinas, vol.34, n.123, p.509-527, abr.-jun.2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LACERDA, C.B.F.; ALBRES, N.A.; DRAGO, S.L.S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educ. Pesqui., São Paulo, v.39, n.1, p.65-80, jan./mar.2013.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002

LODI, A.C.B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesqui. São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar.2013.

NÓBREGA, J.D.; ANDRADE, A.B.; PONTES, R.J.S.; BOSI, M.L.M.; MACHAGO, M.M.T. **Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3): 671-679, 2012.

PETEAN, E.B.L.; BORGES, C.D. **Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães**. Paidéia, 2003, 12(24), 195-204.