



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE BIOLOGIA  
CURSO DE Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

## ESMERALDA PEÇANHA STELLING

A ORIENTAÇÃO FAMILIAR AOS PAIS QUE TÊM FILHO SURDO:  
A CONSTRUÇÃO DO LIVRO “O FILHO É SURDO,  
A FAMÍLIA QUER SABER”

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal  
Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre  
em Diversidade e Inclusão

**Orientadoras:** Helena Carla Castro  
Tânia Cremonini de Araujo-Jorge



Niterói  
2015

**ESMERALDA PEÇANHA STELLING**

**A ORIENTAÇÃO FAMILIAR AOS PAIS QUE TÊM FILHO SURDO:  
A CONSTRUÇÃO DO LIVRO “O FILHO É SURDO, A  
FAMÍLIA QUER SABER”**

Trabalho desenvolvido no Laboratório de Antibióticos, Bioquímica, Ensino e Modelagem Molecular (LABiEMol) do Departamento de Biologia Celular e Molecular do Instituto de Biologia, Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense. Apoio financeiro: CNPq, FAPERJ.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre.

**Orientadoras:** HELENA CARLA CASTRO CARDOSO DE ALMEIDA  
TANIA CREMONINI DE ARAUJO-JORGE

## ESMERALDA PEÇANHA STELLING

### A ORIENTAÇÃO FAMILIAR AOS PAIS QUE TÊM FILHO SURDO: A CONSTRUÇÃO DO LIVRO “O FILHO É SURDO, A FAMÍLIA QUER SABER”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre.

Banca Examinadora:

---

Helena Carla Castro – Departamento Biologia Celular e Molecular – IB, UFF (Presidente)

---

Celeste Azulay Kelman – Faculdade de Educação da UFRJ (Membro)

---

Wilma Favorito – Instituto Nacional de Educação de Surdos (Membro)

---

Solange Maria da Rocha – Instituto Nacional de Educação de Surdos (Membro)

---

Rosana Maria do Prado Luz Meireles – Instituto Nacional de Educação de Surdos (Suplente)

---

Tania Cremonini de Araujo-Jorge – Fiocruz (Coorientadora)



*Dedico este trabalho às mães de surdos, ouvintes ou surdas, às que têm ou tiveram filhos surdos, às que estão caminhando na Terra e às que partiram. No convívio fraterno com vocês, de mãe pra mãe, encontrei as respostas aos meus questionamentos sobre os temas Família, Surdez e Vida.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido o dom da vida.

E à vida pela oportunidade de ter tido pais maravilhosos. De ter convivido e aprendido com meu pai Odon, com minha mãe Lourdes e com minha *dinha* Genilda. A vocês a minha eterna gratidão por todo o amor a mim dedicado. Tenho a certeza de que um dia nos reencontraremos.

Agradeço à minha família nuclear com quem compartilho esta jornada terrestre.

Ao meu marido José Carlos, pelo amor, amizade e compreensão nesses cinquenta anos de convivência e aprendizado. Você que está sempre presente na hora da alegria, vibrando por minhas conquistas e, na hora da dor, está sempre firme, me apoiando, respeitando e auxiliando;

Ao meu filho - professor e mestre Luiz Felipe – companheiro fraterno, solidário e meu confidente incondicional. Que me acalma e consola em qualquer contingência. Obrigada por sua paciência nos meus momentos de impaciência. Pelos aconselhamentos, reflexões e críticas, estímulo e ajuda constante durante o tempo despendido na elaboração deste trabalho;

Ao meu filho Alexandre, agradeço por você ser alegre, trabalhador, responsável, generoso e prestativo. Você que é a minha constante fonte de inspiração, minha *ave fênix*, tantas vezes fragilizada, mas que ressurgiu das cinzas outras tantas vezes;

À minha nora Alice Clara que chegou e ocupou, muito bem, o lugar da filha, amorosa e meiga e preocupada comigo. Que, todos os dias, me perguntava: *acabou a dissertação?* Agradeço, imensamente, ao Lucas – neto querido – que trouxe mais vida, luz e alegria para nossa família. Sua presença me dá força e ânimo.

À Maria das Neves e Alice pela ajuda prestimosa nas horas do *sufoco* familiar. Sem vocês teria sido impossível.

À Rita Olga e à Verinha *irmãs* de longa data que estão sempre presentes em minha vida não me deixando desanimar.

À minha amiga Rosana, filha ‘do coração’, minha diletta professora doutora bilíngue de surdos que exerce o magistério com muito amor, dedicação e perseverança. Você é a pessoa com quem posso contar para as conversas, pessoais e acadêmicas. Agradeço por sua amizade, atenção e carinho e por ser sempre a minha intérprete particular de Libras quando a minha *fala* emudece.

À amiga Luciane Rangel Rodrigues, outra filha ‘do coração’, que muito me orgulha, pois hoje é mestre em Diversidade e Inclusão, mas que ainda a vejo como a aluninha de ‘maria-chiquinha’ e laçarotes azuis, bochechuda e teimosa como ela só.

Agradeço a vocês duas que pensam, sentem e agem, em concordância comigo, as questões da educação de surdos e nas quais deposito a esperança de um futuro melhor a educação.

Ao Serviço de Educação Especial – SEE – onde iniciei minha trajetória na educação especial. Local onde convivi com professores comprometidos e *angustiados* pelo saber. Com eles aprendi que é necessário sentir essa angústia que nos estimula à busca constante pelo conhecimento e aperfeiçoamento profissional.

À Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição de Niterói, RJ - APADA, meu segundo lar, pela oportunidade de exercer, ao longo de quatro décadas, a profissão de educadora de surdos e orientadora familiar. Pelo respeito à minha práxis pedagógica e por me permitir vivenciar situações enriquecedoras para a minha vida enquanto mãe ouvinte com filho surdo. Agradeço à mãe Miriam Rangel Rodrigues, presidente da Apada, amiga desde o início, que como eu acredita na família, não mede esforços para defendê-la e cuida da instituição como a uma filha querida.

À Escola Estadual de Educação Especial Anne Sullivan de Niterói, local onde aprendi intensamente o fazer pedagógico. Aprendizado difícil que foi sustentado, pelo amor emanado pelos alunos e colegas da escola. Local de dificuldades, mas também local de alegrias, que me restauravam a alma como nos momentos simples de sala de aula. Alegria quando, após o ato de ensinar, um aluno surdo me respondia com um largo sorriso que havia entendido um conceito complexo, alegria quando, após uma simples palestra, as mães me abraçavam e seguíamos como irmãs. Momentos inesquecíveis vividos nessa escola que foi palco de construções históricas da educação especial de nossa cidade e que muito me alegro em ter participado delas.

À Fundação Municipal de Educação – FME, em especial, à coordenadora da educação especial, professora e doutora Nelma Alves Pintor e à Escola Municipal Paulo Freire que acreditaram no nosso projeto de educação bilíngue para alunos surdos na rede municipal de Niterói.

A todos os colegas e amigos professores com quem trabalhei e aprendi ao longo do exercício do magistério na educação especial e na educação de surdos, relacioná-los nominalmente seria impossível, pois foram muitos.

Agradeço, especialmente, aos meus mestres, Geraldo Cavalcanti de Albuquerque e Maria Ivete Corrêa de Vasconcelos, *in memoriam*. À professora Álpia Ferreira Couto e à mãe Êrica Maria Maestri, os primeiros com quem aprendi sobre a importância e necessidade de acolher, aconselhar e orientar a família da criança surda.

Aos surdos, amigos, ex-alunos e companheiros de trabalho, a oportunidade de estar ao lado de vocês, sentindo e vibrando em suas conquistas pessoais, sociais, educacionais e laborais.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – por minha formação como professora especializada em educação de surdos e pelo meu aperfeiçoamento profissional. Local onde participo, formalmente, de muitos eventos como congressos, seminários, encontros, fóruns de debates, cursos e outros, mas onde, também, me sinto em casa e “bato papo” informal com amigos, de longa data, surdos e ouvintes, alunos ou professores da instituição. São vivências ímpares que me permitem manter acesa a chama do amor pela educação de surdos.

À Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – pela oportunidade de ter feito parte da sua história, de poder ter colaborado com as primeiras conquistas,

lado a lado, com o ‘povo surdo’ nas suas lutas e vitórias. Com a FENEIS entendi o que é pertencer à comunidade surda e participar do movimento surdo brasileiro.

Ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI –, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, por me permitir fazer parte dessa mobilização coletiva que luta pelos direitos e pela inclusão de Todos na vida acadêmica. Agradeço à coordenadora do curso Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Delou pela existência do nosso curso, por sua dedicação, competência e organização.

Agradeço a todos os professores do curso pela oportunidade da formação, do estudo e do aperfeiçoamento. E agradeço às professoras doutoras que aceitaram compor a minha banca do mestrado. Seguirei seus aconselhamentos.

De modo peculiar, amistoso e fraterno, faço o meu agradecimento especial à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Carla Castro pela paciência, tolerância, atenção, carinho, ensino e estímulo. Prof<sup>a</sup> Helena, nos meus momentos de desânimo você não me deixou esmorecer. Muito grata!

A todos os colegas da turma de 2013 pela força nos momentos de desânimo, pela amizade que foi surgindo entre nós durante o decorrer das aulas. Vocês permanecerão em meu pensamento para sempre.



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	X
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	XI
<b>RESUMO</b> .....	XII
<b>ABSTRACT</b> .....	XIII
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 Apresentação da origem do projeto .....	1
1.2 Revisão de Literatura .....	8
1.2.1 Aspectos Familiares .....	8
1.2.2 Aspectos Clínicos .....	18
1.2.3 Aspectos Linguísticos .....	35
1.2.4 Aspectos Socioculturais .....	43
1.2.5 Aspectos Educacionais .....	48
1.2.6 Livro paradidático e orientação da família: uma ferramenta a se investir	79
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	82
2.1 Objetivo geral .....	82
2.2 Objetivos específicos .....	82
<b>3. MATERIAL E MÉTODOS</b> .....	83
3.1 Identificação das informações e categorização (etapa 1) .....	83
3.2 Escolha do formato do livro e criação do conteúdo instrucional (etapa 2) .....	84
3.3 Estruturação do livro com enfoque na orientação familiar (etapa 3) .....	85
3.4 Comparação do livro paradidático com outros materiais informativos .....	86
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	88
4.1 Produto de Esmeralda Stelling - O livro <i>O filho é surdo: a família quer saber</i>	91
4.2 Pesquisa em livrarias virtuais.....	131
4.3 Análise do <i>corpus</i> .....	134
4.3.1 Material 1 – Livro: O deficiente auditivo de 0 a 6 anos, Couto (1981).....	141
4.3.2 Material 2 – Livro: Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde, Bevilacqua e Moret (2005).....	144
4.3.3 Material 3 - Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas, Motti (2005).....	152
4.3.4 Material 4 - Guia (folheto): Guide for families of infants and children with	

hearing loss - Birth to 3- Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program (2008).....	165
4.3.5 Material 5 - Livro: Quem decide? – Os caminhos e escolhas na vida de uma criança surda, Leite e Leite (2014).....	169
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>173</b>
5.1 Conclusões .....	173
5.2 Perspectivas .....	173
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>174</b>
<b>7. APÊNDICES E ANEXOS .....</b>	<b>191</b>
7.1 Apêndices .....	
7.1.1- Perguntas originais de o Programa educacional: Ciclo de palestras para pessoas que convivem com a criança surda (1992) .....	191
7.1.2 Perguntas do livro: “O filho é surdo, a família quer saber” (2015)	191
7.1.3 Artigo publicado na revista <i>Espaço</i> , Rio de Janeiro: INES, n. 42, jul.-dez. 2014.....	194

## LISTA DE ABREVIATURAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição  
BERA – Exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
DIAU – Divisão de Audiologia do Instituto Nacional de Educação de Surdos  
DIFON – Divisão de Fonoaudiologia do Instituto Nacional de Educação de Surdos  
ECESP – Coordenação de Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro  
EEEE Anne Sullivan – Escola Estadual de Educação Especial Anne Sullivan de Niterói  
ETRESP – Equipe Técnica Regional de Educação Especial  
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos  
FME – Fundação Municipal de Educação  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
IC – Implante Coclear  
Libras – Língua Brasileira de Sinais  
MOFS – Mãe Ouvinte de Filho Surdo  
MEC – Ministério da Educação  
NAEAS – Núcleo de Educação Especial Anne Sullivan de Niterói  
NUPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos da UFRGS  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
PNEE – Política Nacional de Educação Especial  
SEE – Serviço de Educação Especial  
SEEC – Secretaria de Estado Educação e Cultura do Rio de Janeiro  
SPERJ – Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
TAN – Triagem auditiva neonatal  
TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Classificação dos graus de perda auditiva segundo a da OMS (2014)	29
Figura 1: prótese retro-auricular .....	31
Figura 2: implante coclear - visão externa e interna .....	31
Quadro 2: Comparação dos resultados obtidos nas buscas por livros sobre os temas Surdez e Deficiência auditiva nas duas livrarias virtuais – Livraria Cultura e Livraria Saraiva .....	132 a 133
Quadro 3: Comparação entre as características do livro “ <i>O filho é surdo: a família quer saber</i> ” e o <i>corpus</i> de materiais informativos sobre surdez .....	135
Quadro 4: Comparação dos sumários do livro “ <i>O filho é surdo: a família quer saber</i> ”os sumários do <i>corpus</i> de materiais informativos sobre surdez .....	136 a 140
Figura 3: capa do livro <i>O deficiente auditivo de 0 a 6 anos</i> , Couto (1981) .....	141
Figura 4: capa do livro <i>Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde</i> , Bevilacqua e Moret (2005) .....	144
Figura 5: páginas iniciais do Programa (curso de ensino à distância) <i>Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas</i> , Motti (2005) .....	152
Figura 6: capa do Guia (folheto) <i>Guide for families of infants and children with hearing loss - Birth to 3 - Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program</i> (2008) .....	164
Figura 7: capa do livro <i>Quem decide? – Os caminhos e escolhas na vida de uma criança surda</i> , Leite e Leite (2014) .....	168

## RESUMO

A maioria das crianças surdas apresenta surdez congênita ou se torna surda nos primeiros meses de vida. Elas nascem principalmente em famílias ouvintes, que ao descobrirem a surdez do filho, ficam desestabilizadas e necessitam de acolhimento e orientação. Esta dissertação teve como objetivo a construção de um livro de orientação familiar para pais que têm filho surdo, com o intuito de oferecer não só orientações para esses genitores, mas também um caminho para aqueles que pretendem criar livros ou materiais que ofereçam acesso ao mundo do surdo e a sua cultura. Como estratégia inicial, foi realizada uma breve pesquisa sobre a disponibilidade de materiais de orientação familiar com conteúdos relativos a aspectos clínicos, linguísticos, socioculturais e educacionais da criança surda. Observou-se que os materiais encontrados não abrangem todos esses aspectos e raríssimos apresentam os pais como público alvo e/ou utilizando uma linguagem apropriada para tal. Assim, os dados iniciais de nossa pesquisa apontaram à necessidade de elaboração de um material que apresentasse todos aspectos em abrangência e linguagem apropriada. Em resposta a essa demanda, foi construído o livro intitulado “O filho é surdo, a família quer saber” que pretende elucidar, por meio de perguntas e respostas, as dúvidas e oferecer informações que os pais necessitam para fazer escolhas conscientes relativas às necessidades específicas do seu filho surdo. A construção do livro foi feita em três etapas, nas quais a primeira etapa foi a identificação das informações necessárias aos pais, realizada a partir da revisão de literatura – enfocando as temáticas da surdez, família e educação – e da prática profissional da autora. A segunda etapa consistiu na classificação desse conjunto de informações nas seguintes categorias: aspectos familiares, aspectos clínicos, aspectos linguísticos, aspectos socioculturais e aspectos educacionais. A terceira e última etapa consistiu na elaboração de uma lista de 49 perguntas, a partir dos conteúdos categorizados, distribuídas em sete capítulos, e na redação das respectivas respostas em linguagem acessível, sem excesso de terminologia técnico-científica. Após construído o livro “O filho é surdo, a família quer saber”, esse foi comparado a cinco materiais informativos, incluindo livros e manuais que abordam o tema surdez. O resultado dessa análise permitiu concluir que o nosso livro possui uma identidade única no que tange à atenção voltada ao atendimento principalmente das dúvidas dos pais. Essa comparação permitiu inferir também que o objetivo inicial da construção desse livro, que apresenta conhecimentos e orientações sobre surdez, foi alcançado, almejando-se como perspectiva que os pais, a partir de sua leitura, tenham melhores condições de promover ao seu filho surdo uma formação social e educacional adequada que irá permitir sua inclusão na diversidade social.

Palavras-chave: família, educação de surdos, orientação familiar, livro, inclusão.

## ABSTRACT

Most deaf children present congenital deafness or become deaf in early age. They are born primarily into hearing families that when discover their child deafness, became destabilized and require care and guidance. This work aimed to build a book of family counseling for parents who have deaf child, in order to offer not only guidelines for these parents, but also a way for those who want to create books or materials that provide access to the deaf's world and culture. As an initial strategy, a brief survey was held on the availability of family-oriented materials with content relating to clinical, linguistic, socio-cultural and educational aspects of deaf children. It was observed that the materials found did not cover all these aspects and very few have parents as target and/or used appropriate language to do so. Thus, the initial data of our research pointed to the need of preparing a material focused in all those aspects with appropriate language. In response to this demand, the book titled "The child is deaf, the family wants to know" was built aiming to elucidate, through questions and answers, the doubts and to offer information that parents need to wisely decide on the specific needs of their deaf child. The construction of the book was done in three stages, in which the first step was the identification of the necessary information to parents, held from the literature review - focusing on the theme of deafness, family and education - and the author's professional practice. The second step consisted in the classification of this set of information in the following categories: family, clinical aspects, language aspects, socio-cultural aspects and educational aspects. The third and final step was to draw up a list of 49 questions, from the categorized content, divided into seven chapters, and in the writing of their answers in simple language without excessive technical and scientific terminology. Once built, the book "The child is deaf, the family wants to know" was compared to five informational materials, including books and manuals on the topic of deafness. The result of this analysis concluded that our book has a unique identity when it comes to attention focused on serving mainly in case of parents. This comparison allowed inferring that the initial purpose of the construction of this book, which presents knowledge and deafness on guidelines, has been achieved, with the perspective of, from the reading, parents have better conditions to promote their deaf child an adequate social and educational training that will enable their inclusion in the social diversity.

Keywords: family, deaf education, family orientation, book, inclusion.

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 APRESENTAÇÃO DA ORIGEM DO PROJETO

Considerando o presente capítulo que abre essa dissertação e se propõe a tratar da origem deste trabalho, iniciamos esclarecendo que, longe de querer referir de modo insensível ou desrespeitoso com quaisquer das emoções que esse tema pode trazer, tivemos como objetivo principal nesta seção o entrelaçamento do que reporta a literatura com as vivências da presente autora, por muitas vezes dessa autora-mãe, que vivenciou neste trabalho posições, tão íntimas e difíceis de dissociar, o pesquisador do sujeito com vivência na área.

Consideramos a necessidade de colocar, neste início, as vozes e as experiências daqueles familiares que recebem em seu seio um filho surdo, posto que precisam ser ouvidos por todos, inclusive por seus filhos adultos surdos, para que possamos construir formas de auxílio e orientação de qualidade para esse público alvo – os pais ouvintes –, com as ponderações pertinentes a esse momento único e singelo desta família, que é a descoberta do filho surdo.

Após a revelação de um diagnóstico que detecte qualquer condição classificada como deficiência em uma criança, seja esta qual for, surge um momento impactante. Mesmo que os pais saibam antes do nascimento da probabilidade, e, em alguns casos da certeza, que poderão ter uma criança com deficiência, sempre ocorre um sentimento de decepção pela perda do filho que foi idealizado, mas que não “*nasceu*”. Nasceu o filho biológico e o que acontece é que se aceita o filho, mas *não* imediatamente a característica que vem com ele. Aceitar é processo longo, por isso, o lema pessoal da autora dessa dissertação: “*o conhecimento é o início da aceitação*”.

No âmbito da educação de surdos e para os profissionais clínicos, a palavra *ouvinte* significa aquele que percebe sons e palavras pelo sentido da audição. Quando a criança tem perda significativa da audição, pode ser denominada de surda ou deficiente auditiva.

Considerando o contexto de aparente perda e desolação, a família ouvinte se sente sozinha e atemorizada frente ao desconhecido, que se materializa com o diagnóstico deste filho surdo. A família está sofrendo e precisa ser acolhida, orientada, esclarecida e apresentada a uma nova realidade que ainda está envolta em dúvidas, medos, insegurança, descrença e tantas outras sensações ignoradas até então. Essa situação mostra que a atenção com a família é essencial para que esta possa cumprir seu papel primordial de recepção

desse filho surdo, que necessita de todo amor, respeito e dignidade que as relações parentais podem e devem lhe oferecer.

Como mãe ouvinte que teve um filho surdo vivi tudo isso. Senti e fui participante dessa difícil realidade que chegou sem avisar. Muita coisa aconteceu comigo e com minha família, o tempo passou, a vida tomou seu rumo e depois de longa caminhada, surgiram várias inquietações que me trouxeram até esta pesquisa. Assim, aproveito essa apresentação para me reportar mais especificamente à situação da família ouvinte que tem filho surdo.

Além da minha vivência familiar com a surdez, trabalhei intensamente na área da educação de surdos. Ao longo de minha vida profissional, atuei como professora de surdos, pedagoga especialista na área da surdez e na formação de professores de surdos. Durante esse tempo, acumulei experiências com meus alunos surdos e suas famílias, em associações de pais e amigos de surdos, em federação nacional de educação e integração de surdos, em escolas com alunos surdos e com os colegas professores de surdos.

Durante minha atuação como pedagoga e orientadora familiar surgiu a necessidade de produzir materiais escritos sobre temas relativos à educação de surdos, como, por exemplo: a) o programa educacional com o título “*Ciclo de palestras para pessoas que convivem com a criança surda*” que foi amplamente utilizado em escolas de surdos; b) a proposta curricular para a educação infantil (creche e pré-escola) denominada “*Preparando para a cidadania*” na qual contemplei o trabalho da orientação familiar, e que foi utilizada no currículo da escola da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição - APADA - de Niterói, e c) o livro com o título “*Surdez, Família e Educação*” dedicado à Família que foi iniciado para a formação de professores, porém, eu me aposentei e o livro não foi publicado.

Ao iniciar o Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI - tive a intenção de utilizar o conjunto de conhecimentos, experiências e pesquisas, substanciados em um acúmulo de vários textos. Assim sendo, esta dissertação de mestrado profissional é resultante do meu interesse em pesquisar a surdez, em reelaborar meus escritos, e tem como recorte e foco as dificuldades da relação *família ouvinte com seu filho surdo*. Esse produto a ser construído e intitulado “*O filho é surdo: a família quer saber*” tem por meta principal a orientação familiar informativa.

Toda pesquisa, independentemente da abordagem teórico-metodológica adotada, inicia-se com a determinação de um *problema científico*, que compreende uma situação não resolvida (NUNES, 2014). A mesma autora, referenciando Laville e Dionne (1999),



ressalta que o problema científico pode advir do cotidiano do pesquisador, a partir dos seus conhecimentos, das suas experiências e de seus valores. Trata-se do que as autoras intitulam *problemática sentida*.

Assim, o problema científico que instigou minha pesquisa é *a situação de desinformação das famílias ouvintes acerca da surdez de seu filho e dos sujeitos surdos* – que se relaciona fortemente com minhas histórias de vida, como mãe ouvinte, como profissional da educação de surdos e como orientadora familiar; histórias essas que se encontram entrelaçadas de modo intenso e de maneira indissolúvel. Por essa razão, a seguir, comento fatos relativos à experiência da surdez de meu filho, mantendo um diálogo com autores que estudaram as dificuldades da relação família ouvinte com seu filho surdo, itens que têm relação direta com o tema de pesquisa dessa dissertação.

O meu primeiro contato com a surdez se deu de forma profunda com o nascimento do meu segundo filho. Os seus primeiros meses de vida foram ocupados em consultas médicas e internações hospitalares, pois, além da surdez, sua saúde era muito frágil.

Na primeira alta hospitalar, assim que cheguei a casa, percebi que o bebê não ouvia, comuniquei ao médico pediatra a minha suspeita, mas ele não me deu atenção. Nem sempre os profissionais da saúde acreditam nas suspeitas das mães quando estas desconfiam a respeito da surdez do filho. Os médicos precisam levar a sério as preocupações dos pais, pois elas são importantes para a identificação precoce das perdas de audição (FREEMAN *et al.*, 1999).

Alguns médicos, além de não darem atenção a suspeita relatada pela mãe que “acha” que seu filho está surdo, costumam tratar seu paciente como se não houvesse qualquer problema, e, ainda dão a justificativa de que existem crianças que demoram a falar. Segundo os mesmos autores (*ibid.*), a mãe fica insegura e isolada com sua *suspeita* aguardando o que fazer. Além do mais, com essa espera há uma demora na definição sobre quais decisões os pais devem tomar causando prejuízos à criança e sua família.

Em nosso país, a partir de 2010, essa situação melhorou em relação a suspeita da mãe sobre a surdez do filho, pois muitos casos são identificados logo após o nascimento pela triagem auditiva neonatal – TAN – ou “teste da orelhinha”<sup>1</sup>. Este teste é um programa de avaliação da audição em recém nascidos para diagnóstico precoce de perda auditiva e deve ser realizado, na maternidade, ainda no período neonatal. Apesar de não ser um

---

<sup>1</sup> A Lei 12.303 de 2010 torna obrigatória a triagem auditiva neonatal (conhecida popularmente como “teste da orelhinha”).

procedimento de diagnóstico, o teste pode identificar os bebês suspeitos de surdez que precisarão de exames mais específicos (SOARES, 2008).

Com o teste positivo a criança é encaminhada a uma clínica especializada para uma avaliação otorrinolaringológica e a realização de exames complementares que promoverão uma resposta mais precisa e detalhada sobre o tipo e grau da perda auditiva do bebê. Pronto o diagnóstico, a família é encaminhada para a terapia fonoaudiológica. Porém, todo esse percurso é desgastante. De acordo com Nascimento (2010, p. 56) quando a surdez é detectada:

A maioria das famílias ouvintes se desestrutura. Surgem, então, diferentes reações: sentem-se culpadas, deprimidas ou ressentidas; passam a ver a criança surda através da falta; afastam-se dela, fisicamente. Essas reações demonstram um total desconhecimento sobre a surdez e o potencial daquela criança... (NASCIMENTO, 2010)

Em relação ao meu relato pessoal, a história foi um pouco diferente, pois na época em que meu filho era pequeno não havia o “teste da orelhinha”. Fisicamente sua saúde era frágil e preocupante, vivia constantemente internado para tratar de infecções urinárias sérias e recorrentes. Mesmo assim, foi feita a primeira audiometria tendo como resultado um diagnóstico impreciso, mas sugestivo para a disacusia, ou seja, distúrbio na audição. Depois dessa primeira avaliação, procurei outros médicos para confirmar o primeiro resultado, precisava consultar mais de um profissional para ter certeza de que meu filho era surdo. Tempos depois, meu filho foi avaliado, mais uma vez, por meio de um exame mais moderno<sup>2</sup>, que não dependia da resposta da criança e, portanto, era mais seguro e com garantia de um resultado correto.

No dia em que recebi o resultado desse exame – que me deu a certeza da surdez de meu filho – me senti sozinha, precisando de ajuda imediata e com a sensação de que o mundo tinha desabado sobre mim. No momento da entrega do diagnóstico, o médico se pronunciou de forma fria e lacônica, não recebi maiores esclarecimentos, enfim, não tive um bom acolhimento. Senti-me decepcionada, triste, insegura e culpada. Podemos observar, neste excerto de Silva e Gonçalves (2013, p. 296), que esses sentimentos são muito comuns de aflorarem no íntimo das mães ouvintes que custam a acreditar no diagnóstico:

---

<sup>2</sup> O exame foi realizado em 1971 e recebia o nome de ERA – sigla em inglês para *audiometria de respostas evocadas*.

Em seus discursos, as famílias deixaram evidente a falta de acolhimento e fornecimento das orientações iniciais sobre a surdez. O momento do diagnóstico se entrelaçou com os mais variados sentimentos, que tomaram por completo os pais, trazendo sensações de culpa, insegurança e negação, intercaladas por uma busca incessante por outros diagnósticos... (SILVA e GONÇALVES, 2013)

Os pais, após a descoberta da surdez, apresentam reações aflitivas e perturbações bruscas no equilíbrio emocional, causadas pelo choque inicial com a confirmação da surdez. As autoras Boscolo e Santos (2005, p. 69) relatam, de forma incisiva, que “*o momento da confirmação do diagnóstico pode ser definido como sendo um golpe pessoal*”.

Leibovici (1990, p. 98) também explica a gravidade desse momento e sustenta que “*o impacto do descobrimento da surdez de um filho pode alterar toda a dinâmica do inter-relacionamento familiar*”. Esse descobrimento, conforme assevera Silvestre (2007, p. 63), “*geralmente, provoca uma ruptura nas expectativas depositadas na criança pela família*”.

Em minha história de vida, o filho nascido não foi o idealizado. Realmente, não foi aquele bebê com quem sonhei, antes e durante a gestação. Não foi o bebê que planejei – o sonho se desfez, pois algo diferente e desconhecido aconteceu. Kelman *et al.* (2011, p. 362) tece considerações sobre esse fato explicando que:

Nenhuma família deseja ou espera conceber uma criança diferente. [...] Em geral, a chegada do bebê que apresenta uma deficiência torna-se um evento traumático e desestruturador, que interrompe o equilíbrio familiar, uma vez que antes do nascimento a criança é idealizada e sonhada. A família faz projetos para o seu futuro de acordo com os próprios conteúdos emocionais e desejos, o que é desestruturado com a presença de uma deficiência... (KELMAN *et al.*, 2011)

Como aconteceu comigo, essa situação pode ser estendida para um número maior de pais ouvintes e concordamos com Strobel (2008, p.50) quando essa autora surda declara “*os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito ‘não normal’ e ficam frustrados e decepcionados, veem nele um sonho desfeito*”.

Quando descobri que meu filho estava, irremediavelmente, surdo, senti uma sensação de perda de algo muito valioso, a perda de um sonho. Vieira *et al.* (2012, p. 83) explicam essa sensação dizendo que “*a descoberta da Deficiência Auditiva (DA) configura-se em uma perda do filho perfeito, na violação de expectativas positivas, gerando frustrações, comparadas por algumas famílias como uma experiência de luto*”.

A descoberta da surdez é impactante e tudo colabora para desencadear sentimentos negativos nos pais com repercussões na criança. Vieira *et al.* (2012, p. 83) relatam:

A descoberta de uma condição crônica de saúde em um membro da família é um momento complexo, situação essa que se agrava na infância e é permeada de sentimentos e comportamentos diversos e os relaciona como: revolta, medo, frustração, não aceitação, susto, chateação, desespero, angústia, confusão, tristeza, culpa, contrariedade, preconceito, uma sensação de vazio interior, choque, vergonha, depressão e ansiedade... (VIEIRA *et al.*, 2012)

Quando o diagnóstico é realizado precocemente, a criança é pequena e frágil e a situação torna-se, além de impactante, desafiadora e, de acordo com as autoras (*ibid.*), “*exigindo grande mobilização que envolve adaptações e reformulações de significados que variam de família para família*”. Este fato ocasiona, quase sempre, a alteração dos planos de vida da família em função desta nova situação. Em nossa família, os planos também foram alterados, como, por exemplo, a não aceitação de transferência do local de trabalho do meu marido para outro estado, em função do nascimento do filho surdo, e o meu afastamento do trabalho de professora por quase dois anos. Boscolo e Santos (2005, p. 70) concordam com essas alterações nos planos de vida dos familiares e alertam que “*a presença de um filho com deficiência da audição no ambiente familiar exigirá de cada membro redefinições de papéis e mudanças*”.

Acerca desse momento tão decisivo na família, diferentes autores reforçam e comentam o choque emocional que repercute na família provocando intenso sofrimento e retardando a recepção adequada daquela criança no seio familiar (CAVALCANTE, 2001; ALMEIDA, 2009; GUARINELLO, 2013).

A esses diferentes sentimentos negativos são agregadas reações também negativas como, por exemplo, a sensação de incompetência para educar seu filho surdo. A etapa pós-diagnóstica provoca insegurança e gera ansiedade que, em demasia, provoca estresse (SILVESTRE, 2007).

Após esse período inicial de dor e sofrimento, os pais se defrontam com a constatação de terem um filho que não ouve e por esse motivo não desenvolve a língua oral deles, seus pais, de modo espontâneo. Eles percebem que há um *problema* a resolver e não sabem o que devem fazer. Alguns reagem diferentemente, avaliam que é fácil a solução e anseiam por um aparelho auditivo ou cirurgia que acreditam vá recuperar, rapidamente, a audição perdida de seu filho ou filha. Outros reconhecem que a educação oral da criança

surda será demorada e difícil. Porém, todos ou a maioria têm em comum o desejo de que o filho fale. Outros, ainda, que tem o filho um pouco mais crescido, como observamos em Vieira *et al.* (2012, p. 83) “*aceitam a língua de sinais pelo reconhecimento de que o filho não consegue desenvolver a fala; e, ainda, há pais que aceitam a língua de sinais e a fala*”, mas esta segunda atitude dos pais é rara de se encontrar. A maioria não aceita a língua de sinais, eles a desconhecem. Assim sendo, os pais podem se tornar inseguros, mas sejam quais forem as situações, os pais necessitam de orientação.

Para os *pais ouvintes* educarem seu *filho ouvinte*, a tarefa é relativamente tranquila, porque não há barreira linguística, uma vez que, ambos falam e usam a mesma língua. Com os *pais surdos que têm filho surdo*, igualmente não há dificuldade, a criança adquire a língua de sinais com seus pais, de forma natural, em casa, sem artifícios, com facilidade e rapidez. Porém, para os *pais ouvintes que têm filho surdo*, que não se comunicam por não terem uma língua em comum, a tarefa é maior. Educá-lo torna-se um *problema* linguístico – os pais não sabem a língua de sinais, e o filho apresenta impedimento sensorial para adquirir a língua portuguesa espontaneamente. Para a família ouvinte, o filho surdo, no dizer de Carlos Sánchez<sup>3</sup> (apud RAMOS, 2014, p. 7), “*é um estrangeiro em sua própria casa*”. Concordando com essa afirmativa de Sánchez, observa-se que, de fato, o filho surdo nos primeiros tempos, não sabe o português e não sabe a língua de sinais, é como se fosse um *estrangeiro*, pois não tem uma língua para compartilhar com seus pais e demais familiares. Há um sentimento mútuo de estrangeiridade familiar.

Nesse impasse, lembramos que é necessário conclamar os profissionais para esclarecer os pais e citamos Stelling (1996, p. 67) que considera como um *direito* a família ser informada:

Os pais ouvintes com filhos surdos têm que ter assegurado o seu direito de saber tudo sobre a surdez. Precisam habituar-se à nova situação, precisam replanejar suas vidas. Têm necessidade de um tempo para entender o que se passa na relação com este “filho estrangeiro”, que não compartilha da sua língua e, portanto, é próximo fisicamente, porém distante linguisticamente... (STELLING, 1996).

Assim, torna-se evidente a necessidade de acolher e apoiar os pais, aconselhando-os e orientando-os com informações e esclarecimentos. As informações recebidas por meio

---

<sup>3</sup>Carlos Manuel Sánchez García – Doutor em Medicina. Pediatra e psiquiatra infantil. Assesor de la Guardería para Bebés Sordos – Mérida, Venezuela. Actuación profesional en las áreas de sordera y dificultades del aprendizaje.

de uma orientação familiar serão fundamentais para que os pais possam fazer escolhas conscientes relativas às necessidades da sua criança surda, com o objetivo de promover a ela uma formação social e educacional adequada, assim a criança poderá desenvolver sua subjetividade na diversidade social.

Em resposta a essa demanda, se mostra necessária a construção de um livro tendo como público alvo, principalmente, os pais ouvintes que têm filhos surdos cuja teorização e construção estão descritas e analisadas a seguir, nessa dissertação.

## **1.2 REVISÃO DE LITERATURA**

A revisão de literatura deste trabalho foi organizada em *seções* que aparecem em uma sequência lógica, a saber:

1.2.1 - *Aspectos familiares*, que dizem respeito à família e tudo o que acontece após a chegada de uma criança surda;

1.2.2 - *Aspectos clínicos*, que aparecem em segundo lugar, pois dizem respeito às ações efetuadas pelos profissionais da saúde após a detecção da surdez na criança, como a avaliação auditiva, os encaminhamentos terapêuticos e outras;

1.2.3 - *Aspectos linguísticos*, que são aqueles inerentes ao processo de comunicação da criança com seu entorno familiar e social;

1.2.4 - *Aspectos socioculturais*, que promovem uma reflexão sobre a cultura, a língua e a formação da identidade dos sujeitos surdos e a história de sua educação com suas experiências, lutas e conquistas;

1.2.5 - *Aspectos educacionais*, que trazem um conteúdo importante para o conhecimento dos pais quanto às opções filosóficas, metodológicas e escolares que existem em relação à educação de surdos. Se reconhece que a escolha consciente da melhor opção educacional poderá influenciar sobremaneira o futuro do filho surdo.

### **1.2.1 ASPECTOS FAMILIARES**

*No início, o primeiro e grande desafio foi o fato de não aceitar a surdez da minha filha. O mais fácil foi negar, tentar achar um culpado para o que estava acontecendo. Esta foi a grande luta inicial: apresentar para a sociedade uma filha que não era “normal”, uma filha que fugia à norma do padrão social. [Nelson] (SÁ, 2015, p. 14).*

Nesta seção, pretendemos refletir sobre o conceito de família, incluindo sua constituição, sua importância, as interações entre seus componentes, principalmente as interações das famílias ouvintes com seus filhos surdos, o choque da descoberta da surdez do filho, os sentimentos, as emoções e as repercussões em todos os familiares. São abordados os bloqueios comunicacionais, a questão linguística e cultural do surdo e os conflitos que são gerados nas relações em família.

Discute-se nesta seção a necessidade premente da criança surda adquirir uma língua o mais precocemente possível com a participação e o envolvimento da família neste processo. Comenta-se sobre a busca pela *cura* miraculosa da surdez por meio de crença religiosa, e a “*cura*” pela cirurgia do Implante Coclear (IC), dentre várias atitudes assumidas pela família ouvinte.

No decorrer do trabalho são apresentadas as diferenças entre a família de ouvintes que tem filho surdo e a família de surdos que também tem filho surdo. Fica patente que somente pelas informações, a que têm direito os pais, é que vai se dissipando a névoa do desentendimento das famílias.

Em um conceito simples e usual, a família é definida como um grupo de pessoas que vivem sob o mesmo teto, até bem pouco seguindo uma estrutura tradicional e única de pai, a mãe e os filhos. Contudo essa definição se ampliou, significando também um grupo de pessoas com ancestralidade comum ou ainda um grupo de pessoas ligadas por casamento, filiação ou adoção. De fato, a família atual tem mudado sua composição tradicional e é comum observarmos a formação de uma nova família com diferentes figuras parentais.

Existe mesmo uma grande diversidade de componentes das famílias e sua estrutura não é mais a mesma de outrora. A família mudou a sua configuração, hoje apenas a mãe e seu filho formam uma família, mas, de acordo com Nascimento (2010, p. 56), “*independente da organização familiar, geralmente, este é o primeiro grupo social da criança e é nele que surgirão as primeiras interações e, conseqüentemente, se efetivarão as primeiras aprendizagens*”.

Na literatura sobre o tema família, independentemente da constituição de seus integrantes, observamos a importância inquestionável dessa instituição social. A mesma autora (*ibid.*) afirma que “*todas as pesquisas apontam para a família como o primeiro grupo social e sua importância para os primeiros conhecimentos adquiridos pela criança nas interações produzidas nesse grupo*”.

Por outro lado, pode-se considerar que a família tem um fundamental papel no processo de escolarização e em decorrência, também de socialização dos filhos, futuros indivíduos da comunidade. A família é o primeiro berço educacional do ser humano, porém, não se deve esquecer que possui algumas responsabilidades convencionalmente estabelecidas no seio das sociedades às quais pertencem.

A presença de um filho no âmbito familiar pode impor a supressão de algumas ambições pessoais, a vida muda e esse fato requer muita responsabilidade, os pais precisam entendê-lo como um alerta. (TURKENICZ, 2011). Essa questão, em nossa sociedade, está claramente demarcada em documentos legais, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1992) e a Constituição Federal (1988).

A importância da família também é comentada por Fiamenghi e Messa (2007, p. 237) confirmam que a família exerce fundamental influência sobre o desenvolvimento da criança, sendo o primeiro grupo no qual o indivíduo é inserido, e não se pode negar sua importância. Para esses autores:

A família é uma força social que tem influência na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade. Pode ser definida como uma unidade social significativa inserida na comunidade imediata e na sociedade mais ampla. É interdependente, ou seja, os relacionamentos estabelecidos entre os familiares influenciam uns aos outros e toda mudança ocorrida nesse sentido irá exercer influência em cada membro individualmente ou no sistema como um todo... (FIAMENGHI e MESSA, 2007)

É na família que se inicia o processo de inclusão da criança na vida em sociedade. Por esse motivo, é crescente o número de estudos em todas as áreas científicas conforme declaram Oliveira *et al.* (2004, p. 185):

Os estudos envolvendo a família, nos últimos anos, têm recebido grande atenção e investimento por parte não apenas dos profissionais das ciências humanas e sociais, mas também da saúde, tendo sido verificado que a família tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo... (OLIVEIRA *et al.*, 2004)

Pode-se concluir que a família, mesmo enfrentando toda sorte de transformações e vicissitudes, é a instituição, por excelência, onde se inicia o desenvolvimento do indivíduo, sendo o ambiente fundamental, básico e indispensável para a construção da subjetividade e desenvolvimento das habilidades e competências sociais.



Os primeiros contatos da criança com seus pais em família e, com eles, a ação de *dialogar* são importantes – significando que o processo de entrosamento com outra pessoa ou grupo – é benéfico e necessário para o desenvolvimento do pensamento da criança. (KELMAN *et al.*, p. 353, 2011). Considerando essa importância, a autora comenta que:

A família constitui a esfera em que ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança. Assim sendo, o núcleo familiar é o local no qual emergem os vínculos comunicacionais primários, constituídos de significados e sentidos absorvidos por meio da internalização das trocas dialógicas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento... (KELMAN *et al.*, 2011)

Sem dúvida, a criança, em suas relações familiares, se desenvolve tanto na parte emocional quanto na intelectual e, dependendo da qualidade dessas relações/trocas dialógicas, ou melhor, das conversas que mantém com os seus, os vínculos que delas resultam poderão ser mais ou menos eficazes. É preciso, pois, que criança e familiares compartilhem do mesmo canal de comunicação, ou seja, uma língua comum.

Corroborando com o comentário de KELMAN *et al.*, (*ibid.*), nos reportamos à afirmação de Nascimento (2010, p. 56) “*a família é o primeiro grupo social da criança e é nele que surgirão as primeiras interações e, conseqüentemente, se efetivarão as primeiras aprendizagens*”.

Assim, nos baseando nas conclusões dos autores anteriores, podemos dizer que a família é a base das futuras interações sociais da criança, é onde ela adquire a linguagem e a capacidade de se comunicar com os outros. É no núcleo familiar que os valores socioculturais são constituídos e têm grande repercussão na formação das crianças, além de contribuir na formação de sua subjetividade e caráter (GUARINELLO *et al.*, 2013).

Contudo, essas afirmações se tornam uma grande preocupação quando consideramos as interações em famílias ouvintes com seus filhos surdos. De acordo com Gesueli (2006, p. 279), “*noventa e cinco por cento dos surdos são filhos de pais ouvintes*”. Sem dúvida, esses pais não esperavam por filhos surdos e seus sonhos iniciais não se realizaram quando receberam o diagnóstico e a notícia de que seu filho não se comunicará como a maioria das pessoas, trazendo para a família um profundo medo frente ao desconhecido.

Por outro lado, Melo (2011, p. 48) comenta que “*a presença de um indivíduo surdo implica [...] em uma série de situações críticas, geralmente, acompanhadas de sentimentos e emoções dolorosas e conflitantes*”. Essa autora (*ibid.*) ainda nos explica a questão dos

sentimentos como um processo cíclico pelo qual passam as famílias de pais ouvintes e que se inicia pelo “*choque inicial da descoberta, [depois] a negação do diagnóstico e a busca por ‘curas milagrosas’, o luto e a depressão, até que possam entrar no estágio de aceitação e adaptação*”.

Em relação às “*curas milagrosas*” pode-se observar que em decorrência do impacto do diagnóstico que provoca a eclosão de sentimentos perturbadores, se compreende a inconformidade dos pais frente a situação que enfrentam. Muitos se sentem culpados e outros ainda buscam explicações sobre o porquê da surdez no filho em dada religião. Esse fato é bastante presente na vida das famílias que têm filho surdo, pois necessitam urgentemente de algo que lhes forneça alento e justificativas. Confirmando esse comentário, Oliveira *et al.* (2013, p.84) asseveram que “*com frequência, [os pais] relatam sentimento de tristeza [...] e buscam explicação na religião, por exemplo, para aliviar o sofrimento*”. Isso importa que se recomende aos pais para que não fiquem inertes, aguardando um “*milagre de cura*”, mas que os aconselhe a trabalhar com afinco nas orientações recebidas por parte dos profissionais da saúde e da educação.

Muitas vezes, a busca por uma solução milagrosa ou o impacto diante do desconhecido leva a família a uma imobilização que impede a busca de informações e ações efetivas em prol do desenvolvimento social, afetivo e linguístico da criança surda. Esta situação culmina em bloqueios comunicacionais nas relações em família. Um exemplo de bloqueio familiar é o que podemos observar neste relato de uma pessoa surda em Silva (2005, p.154):

Nunca conversei com meu pai, ele não sabe LIBRAS, eu vejo as pessoas falando [sinal de abrindo a boca e fechando], mas não sei o que elas estão falando e quando pergunto muitas vezes eles ficam bravos comigo. Outro dia minha mãe queria a toalha que estava perto de mim e fazia o gesto de apanhar [com as mãos], mas eu não entendia o que pegar e continuava olhando para ela sem entender. Ela ficou muito brava, mas faltou falar que era para pegar a toalha [ela falava toalha, mas eu não entendia, só sabia que era pra pegar alguma coisa]... (SILVA, 2005)

O bloqueio de comunicação, entre pais ouvintes e filho surdo, torna a relação familiar conflituosa. A falta de diálogo e de entendimento das coisas mais naturais e corriqueiras entre ambos traz muita frustração e tristeza. Pode-se concluir que não havendo um diálogo satisfatório não ocorrem as interações sociolinguísticas tão necessárias ao desenvolvimento da criança. O filho surdo na família de ouvintes se depara com dificuldades de comunicação não somente com seus pais, mas também com os demais

parentes e amigos da comunidade. Enquanto pequeno, ainda não possui uma língua para compartilhar com os seus. Este fato provoca isolamento e atritos entre a criança, os familiares e o seu entorno, produzindo uma situação problemática a ser resolvida.

Por sua vez, Guarinello *et. al.* (2013, p. 155) reforçam que é difícil estabelecer interações linguísticas entre pais ouvintes e filho surdo por que:

É comum que as famílias ouvintes usem somente a língua oral para interagir com seus filhos, enquanto a criança surda sente-se mais a vontade com os recursos visuais. Desse modo, uma primeira barreira pode começar a ser construída, pois não há uma língua comum entre a família e a criança surda para estabelecer os contatos sociais e, assim permitir que a linguagem seja viva e fluente nas interações... (GUARINELLO *et al.*, 2013)

Essas famílias, como não se encontram preparadas para receber um filho surdo e não tendo uma língua pra compartilhar com ele, em grande parte, preferem trilhar o caminho da recuperação da audição e da fala de seu filho, pois as consideram perdidas e, nesse caso, investem na estimulação residual e no desenvolvimento da língua oral, e recusam a aprender e utilizar a língua de sinais.

Concordamos com Nascimento (2009, p. 42) quando diz: [...] “A língua de sinais é desconhecida [...] A família vê Libras como mímica, teatro, uma comunicação de surdo para surdo”. Avançando nessa reflexão, podemos dizer que a língua de sinais, por ser realizada no espaço e exigir expressões faciais e corporais, chama a atenção do público do entorno e expõe a pessoa que sinaliza ao olhar dos outros. Pais ouvintes, geralmente, não conhecem a Libras e, em alguns casos, pode ser que isso aconteça porque não foram informados sobre seu valor e importância. Muitos a desconhecem e alguns, mesmo quando a conhecem, resistem em aprendê-la. Nascimento (2009, p. 42) refere que “a surdez não é visível, é fácil de ser escondida”. Pode-se concluir que, para os pais não preparados, o melhor é escondê-la, e uma maneira de efetivar esse intento é não sinalizar, principalmente em público.

A resistência pode ter essas ou outras explicações, mas o certo é que sem a língua de sinais e usando somente a língua oral, uma barreira, provavelmente, vai se colocar entre pais e filho, impedindo que as interações linguísticas aconteçam e beneficiem o desenvolvimento linguístico da criança e a comunicação de ambos.

Uma informação importante é que se deve se estimular a criança, precocemente, para que se obtenha um bom desenvolvimento linguístico que será facilitador das

interações sociais. (NASCIMENTO, 2010). Essa autora (*ibid.*, p. 39) nos alerta para a participação da família durante o processo. Sendo assim, assevera que:

Oferecer uma língua antes dos três anos de idade é permitir que a criança surda possa adquirir não apenas um vocabulário, mas também conceitos linguísticos; possa dramatizar e expressar seus sentimentos e experiências de mundo, criando situações novas e brincando com os sinais que ela vai adquirindo na interação com adultos e crianças surdas. Essas são atividades que, por serem próprias dessa faixa etária, facilitam o desenvolvimento linguístico. *Entretanto, essa ação somente terá um resultado positivo em relação ao aluno surdo se a família participar ativamente desse processo de aquisição linguística...* [grifo nosso] (NASCIMENTO, 2010)

A participação e o envolvimento da família serão sempre de fundamental importância para que a criança surda desenvolva uma língua e estabeleça relações significativas com o meio em que vive. Contudo, devemos alertar para a possibilidade de a barreira linguística ainda se configurar como uma grande questão a ser enfrentada pelas famílias ouvintes que usam a língua oral-auditiva em detrimento da língua de sinais que é gestual e visual. Portanto, os pais devem ser informados que a visão é o principal canal de comunicação da criança surda e é o meio mais natural e sem artifícios para a aprendizagem. A criança surda deve ser entendida como *pessoa visual* que necessita de recursos e metodologia visuais. Mas, infelizmente, essa constatação não tem sido tratada como óbvia (NASCIMENTO e COSTA, 2014).

Por outro lado, precisamos destacar que esta situação *não ocorre* em famílias de pais surdos que têm filhos surdos. Estes, geralmente, aceitam bem o nascimento de um filho surdo e muitos preferem essa característica que torna a criança unida a eles pelo compartilhamento de uma língua comum que lhes garante uma boa comunicação. Nesta família, provavelmente não existem bloqueios de comunicação, pois a criança surda é exposta à língua de sinais em tempo integral por meio do canal visual, espontaneamente, e sem dificuldades.

A aquisição da língua de sinais pelos filhos surdos, a partir do contato com seus pais igualmente surdos, compara-se com a situação dos pais ouvintes com seus filhos ouvintes e que é comentada por Behares<sup>4</sup> (1996, p.21) neste excerto:

---

<sup>4</sup>Luis Ernesto Behares - Universidade De La Republica, Instituto de Linguística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguai.

No caso das crianças surdas de pais surdos, o acesso natural e o contato precoce com o *input* [linguístico] permitiram colocar a questão nos mesmos termos em que se costumava colocá-la para as crianças ouvintes, sem diferenças significativas de interesse. (BEHARES, 1996)

Sendo assim, percebemos que a aquisição linguística de uma criança surda que nasce em família de pessoas surdas, acontece por meio de experiências visuais cotidianas proporcionadas pelo ambiente familiar favorável. A língua de sinais confere à criança surda o suporte linguístico necessário para o desenvolvimento do pensamento. Esse desenvolvimento linguístico permite à criança surda perceber o mundo a sua volta e agir sobre ele. Assim sendo, ela cresce e se desenvolve globalmente de maneira tranquila, tal como ocorre com o filho ouvinte de pais ouvintes.

Corroborando com essa afirmativa, Karin Strobel que é uma mãe surda que tem um filho surdo, diz que o nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre para a maioria das famílias surdas. Ela nos explica que essa é uma ocorrência natural e bem aceita pelos surdos e sua comunidade. O *povo surdo*<sup>5</sup>, conforme a denominação de Strobel, não vê nessa criança um *problema* como ocorre com a maioria das famílias ouvintes que têm filho surdo, ao contrário, a recebe com o sentimento de pertencimento como o que caracteriza as famílias ouvintes com filhos ouvintes (STROBEL, 2008).

As famílias de surdos que assim pensam possuem *identidade surda*, desejam que seus filhos nasçam surdos como eles. No primeiro momento, para os ouvintes, esse fato pode ser entendido como um absurdo, pois esses veem a surdez como um infortúnio, mas não é assim para os surdos que entendem e concebem a surdez como um fato natural. A criança surda que nasce em família de surdos tem a oportunidade de desenvolver sua subjetividade tendo como modelo identitário as pessoas de sua própria família e as pessoas de seu círculo de amizades, sendo muito bem vinda e desejada pelos seus parentes próximos. Porém, nem todos os surdos pensam assim, há surdos que se identificam com a comunidade ouvinte e com sua cultura; não se identificam como surdos, mas sim como deficientes auditivos e são usuários da língua portuguesa oral.

Sabendo-se então, que na família de pais surdos o ambiente é favorável para que a criança surda se desenvolva linguisticamente bem, o que não acontece com as famílias ouvintes com filho surdo, esse fato aponta para a necessidade urgente de orientar os pais ouvintes, demonstrando, se possível, *in loco*, ou seja, indo na residência de uma família

---

<sup>5</sup>O povo surdo consiste em: (...) sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (STROBEL, 2008).

surda, no sentido de demonstrar como a língua de sinais é benéfica, que é visualmente acessível e possível de ser adquirida pela criança surda e seus pais.

Confirmando esse pensamento, Moura (In: LACERDA, 2013, p. 19) afiança que: “*O segredo para o bom desenvolvimento da criança surda é propiciar a ela as mesmas oportunidades que são oferecidas a uma criança ouvinte*”. Dentre essas oportunidades a mais importante será de ela ter a possibilidade de aquisição de uma língua natural e visual, que para o surdo é a Libras, de maneira prazerosa e em convívio com outros usuários dessa língua.

A família tem um papel fundamental nessa situação e não pode ser eximida da responsabilidade pelo desconhecimento da surdez. De acordo com Moura (*ibid.*, p.18):

Apenas uma orientação bem feita que possa alertar os pais quanto aos efeitos devastadores que a ausência da linguagem pode trazer para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional de seus filhos poderá fazer com que eles possam se adaptar ao estrangeiro com quem eles se deparam ao saber de seu filho. Esse trabalho com a família deve levar em consideração os aspectos psicológicos de suma importância, pois como já vimos, a vinda da criança surda faz com que os pais tenham de lidar como uma nova realidade, completamente desconhecida para eles. Mas, enquanto a família se dá conta das suas dificuldades de adaptação ao novo filho que lhes foi imposto, algo deve ser feito e rapidamente. A criança cresce e necessita da linguagem para poder se colocar no mundo, entender e se fazer entendida... (MOURA, 2013)

Portanto, percebemos a importância da orientação familiar, principalmente, na vida dos pais ouvintes para a promoção do desenvolvimento linguístico, social, emocional e cognitivo de seus filhos surdos. Nem sempre é fácil fazer com que os pais compreendam as implicações da surdez, a importância da língua de sinais e do contato com outras pessoas surdas na construção da subjetividade de seus filhos surdos. É nesse momento que a orientação familiar deve buscar estratégias variadas e insistentes em aproximar, esclarecer e informar a família sobre as especificidades e possibilidades de encaminhamentos a serem propostos aos seus filhos surdos. Diante deste universo tão angustiante e nebuloso para a família ouvinte, é preciso que seus componentes não se sintam a sós. É necessário que o sentimento de acolhimento e o esclarecimento, promovido pelas diferentes informações, possam lhes trazer o alicerce necessário para a busca do equilíbrio (CORTELO e FRANÇOSO, 2013, STELLING *et al.*, 2015).

Na busca por esse equilíbrio a família precisa compreender a surdez. Nesse processo a orientação familiar terá a função de apresentar as diferentes concepções de

surdez que poderão surgir em função dos diversos pontos de vista de quem se relaciona com a criança surda. As diferentes visões, enfoques, modelos, interpretações, concepções e pontos de vista se formarão segundo o entendimento de cada um, de per se, de acordo com suas experiências de vida, seus conhecimentos acadêmicos e profissionais e, ainda, de seus valores socioculturais e representação pessoal (QUEIROZ e RUBIO, 2014).

A família precisa ser informada sobre esses diferentes enfoques. Por exemplo, os profissionais da saúde, de modo amplo, compreendem a surdez pelo ponto de vista da medicina o denominado *enfoque clínico ou da deficiência* – que é a visão da maioria dos médicos, dos fonoaudiólogos, psicólogos e outros – que entendem e veem o surdo como um *paciente deficiente auditivo* que possui uma patologia, a surdo-mudez. Esses profissionais se importarão com as questões clínicas como a recuperação da perda auditiva. Estarão atentos aos tipos e graus de surdez, as implicações referentes ao desenvolvimento linguístico da criança, com as atividades a serem realizadas na fonoterapia que visa a aprendizagem da língua portuguesa oral e escrita, a leitura labial, a estimulação auditiva, assim como o uso de próteses auditivas como o AASI e/ou do implante coclear (IC) (SILVA e KELMAN, 2014).

A família igualmente deve ser informada de que a surdez pode ser compreendida pelo ponto de vista de alguns surdos adultos que possuem identidades que se coadunam com o enfoque *sociocultural ou da diferença*. Este enfoque, para além da deficiência auditiva, compreende a situação do surdo em um contexto de sujeito possuidor de uma língua, identidade e cultura própria. Neste contexto, de acordo com Meireles (2010, p. 72), “*o grande desafio está em promover um ambiente bilíngue e bicultural para o indivíduo que é surdo, mas nasceu em família ouvinte com língua e cultura predominante oral*”. Entendemos, então, que a família ouvinte deve ser informada sobre esse enfoque conhecendo os surdos adultos, sua comunidade e sua cultura e, assim sendo, ficará fortalecida para enfrentar o desafio.

Os profissionais da educação, nesse enfoque, poderão e deverão adotar diferentes alternativas educacionais na busca pela aquisição de Libras e da leitura e escrita da língua portuguesa, pautando suas atividades na referência à língua de sinais como língua de instrução e de convívio, promovendo e garantindo o acesso dos seus alunos aos saberes culturalmente valorizados (DIAS, 2014).

## 1.2.2 ASPECTOS CLÍNICOS

*A surdez é o maior dos infortúnios, a perda do estímulo mais vital: o som da voz que nos traz a linguagem, desencadeia os pensamentos e nos coloca em companhia intelectual dos homens...* (KELLER, Helen [escritora surdocega que viveu no início do século XX] apud GODINHO *et al.*, 2004).

Neste excerto, Hellen Keller enquanto pessoa surdocega relata o que ela entendia e sentia sobre sua surdez. Ela foi resiliente e vivenciou sua surdocegueira de maneira extraordinária, sendo um exemplo de superação. Soube avaliar com propriedade os prejuízos de suas deficiências, porém, não fez disso uma tragédia, pelo contrário, dedicou-se aos estudos e graduou-se como bacharel em filosofia, no ano de 1904, pelo [Radcliffe College](#)<sup>6</sup>, o que fez de seu caso um histórico singular e inspirador.

Todavia, é preciso que se explicita que ela foi educada no oralismo de acordo com o pensamento da visão clínica da época, que adotava métodos e técnicas voltados exclusivamente para o desenvolvimento da fala oral. No seu livro “A história de minha vida”<sup>7</sup>, encontramos essa fala comprobatória de Helen que demonstra, desde pequena, que ela foi educada no oralismo e sem língua de sinais por sua família:

“Não me lembro quando percebi pela primeira vez ser diferente das outras pessoas, mas eu sabia disso antes da vinda da minha professora. Eu notara que mamãe e meus amigos *não usavam sinais* como eu quando queriam algo, mas *falavam com a boca*. Às vezes eu ficava entre duas pessoas que conversavam e tocava seus lábios. Como não conseguia entender, ficava perturbada. Movia os lábios e gesticulava

---

<sup>6</sup>“She was admitted to Radcliffe College in 1899. Radcliffe was the sister college to Harvard University, which at the time did not allow women to attend”. Radcliffe College é uma instituição de ensino superior para mulheres, voltada para o ensino de humanidades (liberal arts) e fortemente vinculada à Universidade Harvard, em Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

Disponível em <<http://braillebug.afb.org/hkgallery.asp?frameid=4>> e American Foundation for the Blind <<http://www.afb.org/default.aspx>> Acesso em: 21 ago. 15.

<sup>7</sup>O livro, “A história de minha vida”, traz o relato autobiográfico de Helen Keller (1880-1968), americana que, tendo ficado cega e surda aos 18 meses de idade, em fins do século XIX, conseguiu aprender a ler, escrever e falar, dominar línguas, graduar-se em filosofia e tornar-se escritora reconhecida. Com a chegada da professora Anne Sullivan a sua casa, quando Helen Keller tinha pouco menos de sete anos, seu mundo transformou-se - aprendeu a manifestar seus desejos, seus sentimentos, entendeu regras, aprendeu a criar. Ajudada pela nova amiga, seu desenvolvimento foi extraordinário. Anne ensinou-lhe diferentes meios de comunicar-se - por meio da pressão dos dedos nas mãos; da leitura dos lábios, tocando a boca das pessoas; pela escrita em Braille; e chegando à fala. Disponível em

<<http://cronicasdasurdez.com/dica-de-livro-a-historia-de-minha-vida-de-helen-keller/>>

Acesso em 21 set. 15.



freneticamente sem resultado. Isso me deixava às vezes tão zangada que eu chutava e gritava até ficar exausta”.

Helen Keller e seus pais foram amigos de Alexandre Graham Bell<sup>8</sup>, que era cientista de excelente posição sócio-econômica, respeitado pelos médicos e ferrenho defensor do oralismo. A esposa de Bell era deficiente auditiva e ele procurou todos os recursos médicos para sua educação.

Com o texto de Helen Keller que escolhemos para a abertura desta seção, que é facilmente encontrado em consultórios de médicos e em empresas que comercializam próteses auditivas, e com um pequeno recorte de sua vida podemos observar como representam a surdez os que adotam o modelo clínico. Podemos, assim, dar início às nossas reflexões sobre o tema *Aspectos Clínicos*.

As informações contidas nesta seção são importantes e necessárias para os pais de crianças surdas, principalmente para as que são beneficiadas com o tratamento clínico. Da mesma forma, para os profissionais da saúde e da educação que lidam com elas. Também é relevante discorrer sobre a abordagem clínica que privilegia o desenvolvimento oral e auditivo que, quase sempre, é a desejada pela família ouvinte.

A definição de deficiência auditiva/surdez (seus conceitos), a descrição da constituição do Sistema Auditivo, as causas (etiologia) da surdez, a avaliação auditiva, as perdas auditivas (tipos e graus), o Aparelho de Amplificação Sonora Individual AASI, e o IC, são questões fundamentais para os pais ouvintes.

O resultado da avaliação auditiva é entregue aos pais pelo profissional da saúde, geralmente, o médico e/ou o fonoaudiólogo. Isso significa que a área clínica é a responsável por fornecer as primeiras orientações aos familiares. Quando esses profissionais notificam o resultado do exame que atesta a surdez do filho, uma “*chuva*” de terminologias técnicas aparece. São citados nomes de diferentes patologias que podem ter sido a causa da surdez do filho, de diferentes exames para avaliar a audição da criança, de classificações em relação às perdas auditivas, de tipos de próteses auditivas, cirurgias e medicamentos (VIEIRA *et al.*, 2012).

---

<sup>8</sup>Helen was also good friends with Alexander Graham Bell, who invented the telephone. Bell was very interested in education for the hearing impaired, in part because his wife Mabel was deaf. In 1888 Bell founded the Volta Bureau for the Deaf, which is now called the Alexander Graham Bell Association for the Deaf. Bell was a good friend of Helen and Anne's and would remain so until his death in 1922. Disponível em <<http://braillebug.afb.org/hkgallery.asp?frameid=4>> Acesso em 21 set. 15.

É necessário, então, que os pais recebam orientações dos clínicos em relação às condutas, procedimentos, técnicas e métodos, que irão fazer parte da rotina familiar, no sentido do desenvolvimento da língua oral e da estimulação da audição residual da criança. Porém, as informações deverão ser oferecidas em uma linguagem mais acessível visto que os termos clínicos são complexos e estão distantes do entendimento de pessoas leigas como são, geralmente, os pais (VIEIRA *et al.*, 2012).

Quando os pais ouvintes recebem o diagnóstico da surdez de um filho, essa é uma situação marcante na vida da família. Esse momento, recebe várias denominações de diferentes autores, para Leibovici (1990, p. 98) - *impacto do diagnóstico* ou *impacto do descobrimento* da surdez, para Melo (2011, p. 48) - *choque inicial da descoberta* e para Boscolo e Santos (2005, p. 69) - *golpe pessoal*, pela realidade que se apresenta árdua, desconhecida e de difícil entendimento.

Cavalcanti (2001, p.136) nos adverte que o momento do diagnóstico é delicadíssimo e deve-se ter muita cautela, pois:

As palavras que serão ditas terão efeito performativo, ou seja, irão se transformar em ato. O ato de dizer que aquela criança possui uma deficiência na hora do diagnóstico irá transformar a criança “normal” numa criança “anormal”. Irá instaurar um rito de passagem, muitíssimo doloroso, que requer tempo para ser processado: tempo para se recuperar de um corte irreversível; tempo para se conceber uma nova criança no psiquismo da família; [...] A revelação do diagnóstico não pode ficar restrita apenas a uma fala informativa, indiferente de quem fala em relação a quem escuta. Ela precisa ser feita a partir de uma compreensão global da família e das dificuldades intrínsecas a esse momento. As reações à dor serão inevitáveis. (CAVALCANTI, 2001)

Desse fato, pode-se depreender a necessidade de esclarecimento aos pais sobre os aspectos clínicos da surdez e, sobretudo, o cuidado que o profissional deve ter ao passar as informações, pois, as famílias relatam e deixam evidente a falta de acolhimento e fornecimento das orientações iniciais sobre a surdez (SILVA e GONÇALVES, 2013).

Do ponto de vista dos médicos e/ou fonoaudiólogos que avaliam a audição da criança e diagnosticam sua deficiência auditiva, a criança precisa desenvolver a língua oral (falar) e ser habilitada auditivamente (ouvir), o mais cedo possível. O diagnóstico e a intervenção precoce da deficiência auditiva devem ocorrer nos primeiros seis meses de vida da criança, do contrário, graves consequências poderão ocorrer no desenvolvimento da língua oral. Portanto, ela precisará frequentar uma clínica especializada e ser atendida por um fonoaudiólogo (CARNEVALE, 2013).

O atendimento clínico deve acontecer paralelamente ao trabalho escolar, no contraturno. Além da orientação para que a criança frequente a clínica, os profissionais da área da saúde, quase sempre, encaminham a criança surda para estudar na escola regular de ouvintes, pois seguem a recomendação oficial do documento PNEE (2008, p. 17) “*Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns*”, cujo currículo é desenvolvido por meio da língua portuguesa oral e escrita. Essa língua é considerada, em âmbito nacional, a língua oficial de instrução nas escolas regulares (STELLING *et al.*, 2014).

O posicionamento dos profissionais da saúde é compreensível e compatível com suas formações acadêmicas que prevêm a supressão da deficiência, no caso, do déficit auditivo, da *falta* e, quiçá, o atingimento da *cura* da patologia na direção da normalidade.

Na Declaração de Salamanca<sup>9</sup> (1994, p. 1) pode-se constatar o aconselhamento para se matricular a criança na escola regular. A política inclusiva, mais recente, assegura e garante, de acordo com o documento PNEE (2008, p. 14) linha de ação que “*tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...] para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino*”.

A garantia do acesso a escola regular assegura aos pais não somente a vaga, mas também a permanência nela. Com isso, é reforçado o sonho de ver seu filho estudando com e como as demais crianças. Essa política pauta suas ações na crença de que a escolaridade promoverá à criança deficiente sua real cidadania e, no caso da criança surda, ocorrerá o mesmo tal qual a criança que ouve.

Independente de nossa opinião e considerando que a família tem o direito de matricular seu filho na escola que elege como sendo a melhor para esta criança, e de que a recomendação de alguns profissionais clínicos sobre a escolha dessa escola é para que a criança venha a aprender a língua portuguesa e ter acesso à cultura letrada do país, reconhecemos que, assim decidido pela família, o trabalho clínico tem importância e merece respeito em sua prática.

Nossa ressalva é que consideramos que esses mesmos profissionais clínicos poderiam também transmitir aos pais das crianças surdas, por eles atendidas, informações

---

<sup>9</sup>[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

sobre o enfoque cultural e também sobre as alternativas educacionais nele contidas. Com isso, seria aberto um “leque de opções” e os pais *não* teriam somente as informações clínicas. Outras opções estariam disponíveis para eles, mesmo não sendo as eleitas pelos profissionais clínicos em sua prática. Os pais teriam maior abrangência de informações, conseqüentemente, poderiam escolher com maior tranquilidade e consciência que caminho seguir na educação de seu filho (STELLING *et al.*, 2014).

Frisamos, mais uma vez, que essa seção se justifica porque os aspectos clínicos encontram-se fortemente presentes no cotidiano das famílias desde o momento do diagnóstico e seguem durante a vida escolar da criança surda, não podendo ser abandonados ou desconsiderados, sob pena de não atender as dúvidas iniciais destes pais tão sedentos de informações sobre seu filho e a condição emocional em que se encontram. Neste contexto, a *visão imparcial* apesar de ser de difícil execução, deve ser utilizada mostrando todas as questões, com sua importante diversidade, relativas a cada tópico abordado.

Necessário se faz esclarecer que os aspectos clínicos estão fundamentados na prática dos profissionais da saúde, principalmente de médicos, fonoaudiólogos e psicólogos que atuam de acordo com a formação acadêmica que tiveram. Nesse caso, se pode dizer que pensam, sentem e agem com um *olhar*, discurso e conduta condizentes com a carreira que abraçaram e na qual se especializaram. Assim, pensam, sentem e agem de acordo, com o que podemos denominar de *enfoque clínico*.

Outro ponto a esclarecer neste estudo, refere-se a um determinado tempo, no nosso caso, vivenciado na década de 70, no qual os professores de surdos, hoje denominados profissionais da educação<sup>10</sup>, ocupavam a função de *professor de “fala”* (ou professor do ensino da linguagem falada), treinavam a leitura labial, (também denominada de leitura orofacial ou leitura da linguagem falada); estimulavam as habilidades auditivas e ensinavam a leitura e a escrita. Os professores de surdos, naquela época, seguiam os ditames do enfoque clínico que, na educação, denominava-se método oral.

---

<sup>10</sup>Os *profissionais da educação* podem exercer diferentes funções como, por exemplo, de professor docente, professor administrador escolar/gestor, professor coordenador pedagógico, professor orientador educacional. Segundo Vicente Martins: o termo professor, no final do século XX, é muito amplo, não é restrito apenas aos profissionais que concluíram cursos de licenciatura e que estão, em sala de aula, ministrando aulas de disciplinas do currículo da educação básica ou da educação superior, é um termo utilizado para todos aqueles que ensinam uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre: professor universitário; professor de ginástica.

Disponível em <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/392/A-Lei-9394-96-e-os-Profissionais-de-Educacao>> Acesso em: 23 maio 2015.

Com a adoção do método oral, houve a priorização do trabalho clínico em detrimento ao pedagógico. Somente quando a fonoaudiologia tomou para si a tarefa clínica de trabalhar a fala e a audição dos pacientes surdos, que também eram alunos da educação de surdos, é que ficaram definidas as funções de professor e do fonoaudiólogo. (SOARES, 1999).

Nesta seção, pretendeu-se observar, além dos conhecimentos específicos de cada assunto, as práticas concordantes com o enfoque ou *ponto de vista clínico* que Skliar (2013) nomeou de modelo *clínico-terapêutico*. Esse autor apresenta o respectivo modelo como uma obstinação na história da educação especial. Esse autor (*ibid.* p.102) afirma que ele foi o responsável por uma visão “*estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, [...] que se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva*”, que permaneceu por muito tempo na educação de surdos.

Essa visão do modelo *clínico-terapêutico* que priorizava a surdez – do ouvido – fez com que a educação de surdos centralizasse suas práticas no que se pode denominar de modelo *clínico-terapêutico e pedagógico* no qual o professor atuava na dependência dos princípios e ensinamentos do modelo *clínico-terapêutico*. Porém, esse fato não ficou no passado, constata-se, ainda hoje, que as práticas clínicas, diríamos até que trata-se de uma lógica, continuam influenciando o processo escolar e direcionando a conduta dos pais. Esse modelo continua definidor das ações educativas e familiares.

Por outro lado, Gesser (2009, p. 63) explica que: “*Há duas grandes formas de conceber a surdez: patologicamente ou culturalmente*”. No caso do modelo clínico, para essa autora, ele representa:

A concepção segundo a qual o surdo é visto como portador de uma deficiência física que precisa de recursos ou intervenções cirúrgicas para se torna “normal” e fazer parte do grupo majoritário na sociedade em que vive. Ver a surdez como um problema está diretamente relacionado à visão patológica. Esse é o discurso fortemente construído e aceito pela maioria... (GESSER, 2009)

A explicação dessa autora em relação à forma de conceber a surdez *patologicamente* é comprovada quando se observa a conduta dos profissionais de saúde que, no modelo clínico, definem o paciente deficiente auditivo como possuidor de uma

patologia, a deficiência auditiva<sup>11</sup> (OMS/WHO, 2015). Assim sendo, esta pode e deve ser tratada, no sentido de alcançar sua atenuação e em alguns casos, a supressão por meio de medicamentos e/ou cirurgias.

Nesse enfoque clínico, a criança surda precisa habilitar e/ou restaurar o sentido da audição prejudicado e desenvolver a língua portuguesa oral e escrita, devendo aprendê-la em clínica especializada com fonoaudiólogos, pois que sozinha não consegue desenvolvê-la espontaneamente como o faz sua contemporânea ouvinte. Os profissionais que atuam no enfoque clínico justificam e defendem que a criança surda precisa aprender a falar e a escrever em português, porque essa é a língua da maioria da sociedade. Os surdos compõem uma minoria, então, devem aprender e fazer o uso da língua oral-auditiva para se integrar à sociedade. Para Witkoski (2010, p. 2), “*esse é um argumento quantitativo*” que demonstra o pensamento oralista nesse modelo clínico e onde fica transparente a hegemonia da cultura ouvinte dominante.

O trabalho de reabilitação da criança surda inclui as técnicas de oralização, da leitura labial, da estimulação da audição residual, da adaptação e o uso do AASI, além da cirurgia do IC com todo o seu suporte clínico para cada caso.

O primeiro questionamento que os pais fazem aos profissionais da saúde é: *O que é a deficiência auditiva?* Quando os pais ficam sabendo que seu filho é surdo, eles sentem a necessidade de compreender o que se passou. De algum modo, no caso dos pais ouvintes esses temem que possam ter sido os culpados pela surdez do filho, portanto, entender a surdez da criança e saber suas causas pode ser importante, psicologicamente, para ajudar a resolver esse e outros possíveis sentimentos que aparecem nesse período (STELLING *et al.*, 2014).

Os pais ouvintes, diferentemente dos pais surdos, se interessam muito pelos aspectos clínicos da surdez. Freeman (1999, cap. 6, p. 91) que afirma:

Muitas vezes [os pais] sentem forte necessidade de explicações. O que causou a surdez? É curável? Haverá alguma operação? Muitos pais sempre mantêm, no fundo do coração, a esperança de uma cura... (FREEMAN, 1999)

---

<sup>11</sup>Segundo a Classificação Internacional de Doenças da OMS - Organização Mundial da Saúde - CID-10: H90.0 a H90.8 e H91.0 a H91.9 => perdas auditivas [deficiências auditivas] e surdez. Q16.0 a Q16.9 => malformações da orelha externa, média e interna.

Disponível em <<http://www.who.int/classifications/icd/en/>> e <<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en>> Acesso em: 25 maio 2015.

Observamos que o conceito de deficiência auditiva ou surdez pela ótica clínica é a perda parcial ou total da sensação de audição, causada por malformação, lesão na orelha ou nas estruturas nervosas que se comunicam ao sistema nervoso central ou na área auditiva do córtex cerebral. A legislação brasileira (BRASIL, DECRETO n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005) considera a deficiência auditiva nesses termos: [Parágrafo único] “*Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz*”.

Perda auditiva – é o termo mais usado pelos profissionais da área da saúde para a definição das patologias da surdez. Esse termo remete ao entendimento de que a diminuição ou supressão total da capacidade de percepção normal dos sons torna o deficiente auditivo, uma pessoa limitada e sem funcionalidade nas questões da vida prática, por isso deverá fazer uso de prótese auditiva. Neste trabalho, os termos deficiência auditiva/deficiente auditivo e surdo/surdez vão ser utilizados e registrados na dependência de como o profissional vê e compreende a pessoa surda.

Ampliando o conceito, temos, de acordo com a definição do setor de Audiologia do INES<sup>12</sup> - DIAU (2005, p. 7), que a “*surdez sugere a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a problemas que afetam as orelhas externa, média e/ou interna*”.

Para continuarmos a nossa reflexão e estudo sobre outro aspecto clínico da surdez que é a *Constituição do Sistema Auditivo*, recorremos a Bonaldi (In: BOÉCHAT *et al.*, 2015, p. 3) que descreve como estruturas sensoriais e conexões centrais responsáveis pela audição:

Este sistema pode ser referido em duas porções distintas, inter-relacionadas, definidas, como: [...] *Sistema Auditivo Periférico* envolve a captação e transmissão da onda sonora pela orelha e meato acústico externo (orelha externa), a transdução sonora da membrana timpânica, cadeia ossicular e músculos intratimpânicos (orelha média), e, o processamento da informação auditiva na cóclea e porção coclear do nervo vestibulococlear (orelha interna e sistema nervoso periférico). As estruturas periféricas relacionadas à audição estão localizadas na região temporal da cabeça, constituída pelo osso temporal (termo derivado do latim *tempus*, onde surgem inicialmente os cabelos grisalhos). O osso temporal apresenta relações ósseas com o restante do crânio e pode ser

---

<sup>12</sup>INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos – DIAU – Divisão de Audiologia – foi criada em 1985 e tem como atribuição regimetal avaliar a audição dos indivíduos, fornecendo subsídios técnico-científicos relativos à prevenção e ao diagnóstico precoce da surdez.

dividido em quatro partes: parte escamosa, parte timpânica, parte mastóidea (processo mastóide) e parte petrosa... (BONALDI, In: BOÉCHAT *et al.*, 2015)

Após as vibrações sonoras serem captadas pela orelha, elas são enviadas pelo nervo auditivo (VIII nervo craniano ou nervo vestibulococlear, que também compõe o sistema auditivo periférico) sob forma de sinal elétrico (impulso nervoso) para serem processadas pelo sistema nervoso central localizado na região encefálica.

O *Sistema Auditivo Central* é composto das seguintes áreas do sistema nervoso central: o tronco encefálico, onde ocorre a fase inicial do processamento auditivo, através da modulação e integração dos sinais, e o tálamo e o córtex auditivo – no giro transversal de Heschl – onde ocorrem os processos mais avançados de integração e onde os estímulos sensoriais poderão gerar respostas emocionais, cognitivas e linguísticas. O córtex auditivo é responsável pela sensação e percepção auditiva, e sua ligação com a área de Wernicke constitui o córtex de associação da linguagem. Essa região cortical do cérebro está relacionada ao reconhecimento de estímulos da linguagem, à interpretação dos seus significados em relação às memórias auditivas e à compreensão da língua falada (TEIXEIRA *et al.* In: BOÉCHAT *et al.*, 2015).

Do ponto de vista funcional, o *Sistema Auditivo Central* é capaz de discriminar o som, de separá-lo do ruído de fundo, de compreendê-lo, de reconhecê-lo como familiar, dentre outras capacidades. Os autores ainda ressaltam que os mecanismos e processos do sistema auditivo central interferem nos sinais verbais e não verbais, e influenciam as funções mais elevadas que incluem a linguagem e o aprendizado.

As explicações dos aspectos físicos da surdez podem e devem ser repassadas à família da criança surda, mas questionamos e logo a seguir respondemos, por que é importante informar os pais e demais interessados sobre as causas de surdez?

Os pais sejam ouvintes ou surdos, e demais familiares e amigos de uma pessoa surda, sentem a necessidade de compreender a surdez. No caso específico dos pais ouvintes essas informações fazem enorme diferença para a condução da educação do filho que é surdo. Em relação às *causas da deficiência auditiva*, por exemplo, recorreremos mais uma vez à explicação de Freeman (1999, p. 74), quando esse autor esclarece que ao identificar uma causa particular de surdez se pode, “*permitir um planejamento melhor, por exemplo, para uma criança que tem perda progressiva, que tenha outras deficiências associadas à surdez ou para aconselhamento genético*”.



Amplificando a questão Gomes (2006, p. 13) comenta que em relação à compreensão das consequências decorrentes da surdez:

[...] é importante sabermos mais sobre o processamento normal da audição, que inclui o conhecimento das estruturas anatômicas do ouvido humano e de seu funcionamento. Pois, é através da audição que aprendemos a identificar e reconhecer os diferentes sons do ambiente. As informações trazidas pela audição, além de funcionarem como sinais de alerta, auxiliam o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a comunicação oral com nossos semelhantes... (GOMES, 2006)

Portanto, destacamos a importância de levar tais informações às famílias de crianças surdas, na intenção de um melhor planejamento familiar e, em consequência, potencializar o desenvolvimento de seus filhos surdos.

Em relação aos fatores que causam a deficiência auditiva ou surdez, para o INES (2005, p. 7), esses os períodos e as causas da surdez são assim apresentados:

No período *Pré-natal* (ou período da gestação): fatores genéticos podem provocar a surdez como condição isolada ou participando de algumas síndromes e malformações embrionárias. Nesse período, fatores não hereditários também podem causar surdez congênita, ou seja, que é adquirida durante a gestação. Como exemplos desses fatores não hereditários, temos: as alterações endócrinas (relativas às glândulas internas); as infecções como sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes, rubéola (se a gestante tem rubéola até os três primeiros meses da gravidez, parte da cóclea poderá ser destruída e a criança poderá nascer com surdez neurossensorial). No período *Perinatal* (durante o parto): os fatores que provocam surdez são: a anóxia (ausência de oxigênio nas artérias e nos tecidos, principalmente no cérebro); a prematuridade; os traumas durante o parto; as infecções hospitalares e outras. No período *Pós-natal ou Neonatal* (após o nascimento), a surdez é causada: por meio de drogas ototóxicas (medicamentos usados em excesso ou sem orientação médica que podem causar surdez); infecções bacterianas (encefalite, meningite) e virais (caxumba, meningite, sarampo), os problemas surgem se a infecção bacteriana ou viral atacar cóclea a ou o nervo auditivo; febre tifóide e difteria (só um número reduzido desenvolve um problema auditivo; trauma cranioencefálico; ruído intenso (exposição contínua a ruídos ou sons muito altos); hiperbilirrubinemia e baixo peso do recém-nascido... (INES, 2005)

Dessa maneira, faz-se importante destacar que o acesso a tais informações poderá propiciar, aos pais da criança surda, o planejamento de ações futuras como, por exemplo, saber as consequências de uma surdez ocasionada por meningite, por nascimento prematuro ou por infecção. Dependendo da informação, os pais podem chegar a conclusões

importantes sobre a surdez de seu filho, como por exemplo, se a surdez pode progredir ou não. E a partir de tais informações planejarem ações futuras.

Em relação à *surdez neurossensorial* Carnevale, (2013, p. 27), estima que cerca de 50% dos casos são de origem genética e completa a informação comentando que esse tipo de surdez:

[...] tem mais repercussões no futuro da criança. As causas de surdez neurossensorial tem se alterado nos últimos anos, sendo cada vez mais rara a surdez provocada por rubéola, meningite, devido a existência de vacinas para prevenção dessas doenças... (CARNEVALE, 2013)

Outro tema dos aspectos clínicos que devemos abordar é o *da avaliação auditiva*. Caso não tenha sido realizado o “teste da orelhinha<sup>13</sup>”, no hospital onde a criança nasceu e quando os pais desconfiam de que sua criança está surda eles procuram auxílio junto aos médicos pediatras ou otorrinos, relatam sua suspeita e o médico pede uma avaliação auditiva. Caso esse teste tenha sido realizado, e o resultado tenha sido positivo para a surdez, outros exames mais completos podem ser solicitados.

De acordo com a campanha do Senado Federal<sup>14</sup>, o popularmente conhecido *Teste da Orelhinha* é rápido, indolor e gratuito e o site oficial explana com maior amplitude da seguinte forma:

Este teste é o exame de Emissões Otoacústicas Evocadas (EOA). É um dos diversos exames para avaliar a integridade da função auditiva. Verifica se a orelha interna (cóclea) está funcionando bem. É realizado em todos os bebês, pois 50% dos casos de surdez não têm causa aparente ou fator de risco que os justifique, havendo a possibilidade de causa genética. É utilizado um equipamento digital portátil de tecnologia avançada, capaz de gerar estímulos sonoros e mostrar como o ouvido reage a eles. Pode ser feito com a criança dormindo, pois é rápido, indolor e não tem contra-indicação. O resultado sai na hora. É fundamental que o profissional de saúde recomende aos pais ou responsáveis a realização do *Teste da Orelhinha* antes da alta hospitalar. Se a criança não tiver feito o teste neste período, deverá realizá-lo até, no máximo, 28 dias de vida. A realização após este período é mais difícil,

---

<sup>13</sup>Carnevale (2012, p.16) referencia Soares *et al.*, (2008) informando que a partir de 1994, surgiram os programas de Triagem Auditiva Neonatal (TAN) [conhecida popularmente como “teste da orelhinha”], preconizando que todos os bebês sejam avaliados. É sugerido que a TAN seja realizada por medidas objetivas (Emissões Otoacústicas, ou Potencial Auditivo do tronco encefálico - PEATE) no primeiro mês de vida, no qual o diagnóstico deve ser realizado até os três meses de idade e a intervenção iniciada até os seis meses. A Lei 12.303 de 2010 torna obrigatória a TAN.

<sup>14</sup> Disponível em <<http://www.senado.gov.br/senado/campanhas/orelhinha/pais.html>> Acesso em 30 jun. 2015.

pois o bebê diminui suas horas de sono e aumenta sua atividade motora. Caso as otoemissões estejam ausentes, encaminhe rapidamente para o Serviço de Atenção à Saúde Auditiva na Alta Complexidade ou para algum serviço de referência na especialidade. (SENADO FEDERAL)

Existem outros testes de avaliação da audição além da TAN - Triagem Auditiva Neonatal. De acordo com o INES (2005, p. 36-47) eles servem para identificar o limiar de audibilidade do indivíduo. São eles:

Os testes objetivos que não dependem da colaboração do paciente porque utilizam aparelhos capazes de obter respostas ao som por meio de eletrodos ou sondas, como: Emissões Otoacústicas (EOA); Audiometria de Tronco Cerebral (BERA ou PAETE - Potencial Auditivo Evocado de Tronco-Encefálico); Imitancimetria; Há também os testes subjetivos que dependem da resposta [participação] do paciente, como: Audiometria de observação comportamental; Audiometria lúdica condicionada; Audiometria tonal liminar; Audiometria vocal ou logaudiometria... (INES, 2005)

Os exames de avaliação auditiva são registrados no documento denominado *audiograma* que, segundo Freeman *et al.* (1999, p. 63), “*é um gráfico que representa o resultado de testes da variação do limiar de audibilidade em relação a tons puros, em frequências diferentes, feitos para a condução aérea e óssea em ambos os ouvidos*”.

Quanto às *perdas auditivas* detectadas após a avaliação auditiva e a constatação da surdez é necessário estar atento à classificação das mesmas. O INES (2007, p. 32-34) lembra que os tipos de perda auditiva podem variar em graus de intensidade, podendo ser de caráter transitório ou definitivo, estacionário ou progressivo. Temos as seguintes classificações:

*Perda auditiva condutiva*, quando é proveniente de uma patologia na orelha externa e/ou média, sendo que, na maioria das vezes, é passível de tratamento cirúrgico e/ou medicamentoso. Como exemplos, temos as otites, a otosclerose, a perfuração timpânica ou até mesmo a rolha de cerume; *Perda auditiva neurosensorial* quando é proveniente de lesões na orelha interna e/ou a nível central, sendo do tipo irreversível; *Perda auditiva mista*, proveniente de alterações nas orelhas externa e/ou média, além a orelha interna. Como alterações, podemos citar a otosclerose coclear e as otites associadas a lesões de orelha interna... (INES, 2007)

De acordo com Lopes, *et al.* (2015, p. 64) temos a classificação dos graus de perda auditiva como mostrado a seguir:

Quadro 1: Classificação dos graus de perda auditiva segundo a da OMS (2014).

Graus de perda auditiva	Média entre as frequências de 500, 1 kHz, 2kHz, 4 kHz		Desempenho
	Criança	Adulto	
Audição normal	0-15 dB	0-25 dB	Nenhuma ou pequena dificuldade Capaz de ouvir cochichos
Leve	16-30dB	26-40dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume normal a um metro de distância
Moderado	31-60dB	41-60dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume elevado a um metro de distância
Severo	61-80dB	61-80dB	Capaz de ouvir palavras em voz gritada próximo à melhor orelha
Profundo	Maior que 81dB	Maior que 81dB	Incapaz de ouvir e entender mesmo em voz gritada na melhor orelha

Neste estudo, como nosso foco são as crianças, nos reportamos a Gomes (2006, p. 17), quando esse autor diz que a surdez pode ter sérias “*implicações para o desenvolvimento de uma criança*”, conforme o grau da perda auditiva que apresente:

Na *Surdez Leve*, a criança é capaz de perceber os sons da fala; [mas, a voz fraca ou distante pode não é ouvida], adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal. Na *Surdez Moderada*, a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita. Na *Surdez Severa*, a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado. Na *Surdez Profunda*, a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado... (GOMES, 2006)

Quando há a deficiência auditiva, existe a possibilidade de consequências negativas na qualidade de vida do sujeito, pois eles se deparam com os bloqueios de comunicação o que provoca isolamento familiar e social. O uso de um aparelho de amplificação sonora individual (AASI), para Teixeira e Garcez (2015, p. 253,) “*pode trazer uma série de benefícios para os usuários, desde que suas características sejam adequadamente selecionadas e ajustadas por fonoaudiólogos*”.

Para esses autores (*ibid.*), diferentemente dos aparelhos de audição mais antigos, os AASI mais recentes são digitais e possuem um processamento acústico dos sinais sonoros com excelente qualidade, na maior parte das situações. Os AASI são dispositivos de amplificação sonora que são constituídos basicamente por microfone, amplificador, receptor e a fonte de energia (pilha). Para o INES (2005, p. 52), o AASI é:

Uma prótese que tem como função a ampliação dos sons nas diversas perdas auditivas, que não tenham possibilidade de tratamento medicamentoso e/ou cirúrgico. Podemos encontrá-la em vários tamanhos, formatos e cores. A prótese é fabricada em laboratório acústico seguindo normas e padrões internacionais. Existem os modelos: Retro-auricular e Intra-auricular... (INES, 2005)

Abaixo, a figura 1 é um exemplo de um dos vários modelos de AASI retro-auricular.

Figura 1: prótese retro-auricular<sup>15</sup>



Uma outra alternativa para a da deficiência auditiva apresentada pelos profissionais de saúde é a cirurgia para a implantação de um dispositivo denominado Implante Coclear, o IC, popularmente conhecido como “ouvido biônico” e que, de acordo com Moret e Costa (2015, p. 327), é assim descrito:

[...] é biomédico, biocompatível e durável, desenvolvido para realizar a função das células ciliadas que estão danificadas ou ausentes, transformando a energia sonora em baixos níveis de corrente elétrica, de modo a proporcionar a estimulação elétrica das fibras remanescentes do nervo auditivo... (MORET e COSTA, 2015)

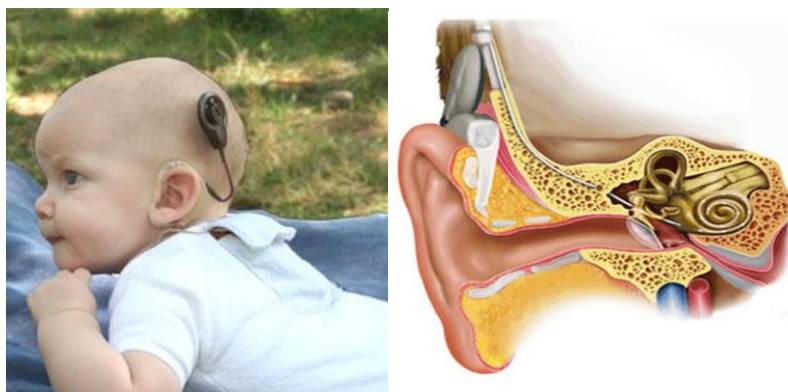
Para esses autores (*ibid.* p. 327-328), especialmente para crianças com deficiência auditiva pré-lingual de grau severo e/ou profundo, o implante coclear tem se tornado prática clínica padrão. Aliado ao diagnóstico da deficiência auditiva no primeiro ano de

---

<sup>15</sup>Fonte da imagem disponível em <[http://auditivo.fmrp.usp.br/proteses\\_auditivas.php](http://auditivo.fmrp.usp.br/proteses_auditivas.php)> Acesso em: 13 ago. 2015.

vida e à terapia fonoaudiológica, de acordo com a literatura, o implante coclear potencializou a aquisição da linguagem oral para as crianças. A seguir, a figura 2 traz uma foto da parte externa (visível) de um implante coclear e um ilustração de todos os componentes do implante coclear.

Figura 2: implante coclear<sup>16</sup> - visão externa e interna



O implante coclear é composto por duas partes: um componente interno e um externo. O componente interno é composto de um receptor estimulador que é implantado cirurgicamente na região do osso temporal do paciente e é coberto pelo couro cabeludo. Esse receptor possui um feixe de eletrodos acoplado que é posicionado dentro da cóclea. Junto ao receptor fica um ímã que serve para fixar o componente externo. A unidade externa é composta por um microfone, um processador de sinal e uma antena transmissora. A unidade externa é a parte do implante que fica aparente (visível). A antena transmissora possui um ímã que serve para fixá-lo magneticamente junto ao componente interno. (MORET e COSTA, 2015)

O implante coclear é a prótese sensorial mais efetiva na história da medicina. Segundo esses autores, sua tecnologia pode beneficiar pessoas surdas com diferentes graus de perdas auditivas, sendo importante ser realizado precocemente durante os primeiros anos de vida. (HYPPOLITO e BENTO, 2012)

Antes, durante e após a cirurgia do implante coclear, o papel da família é relevante, e o envolvimento familiar é preconizado como parte integrante do processo terapêutico. Os membros familiares são o modelo linguístico primário da criança e o seu desenvolvimento linguístico relaciona-se à personalidade dos pais e à qualidade de interação. No caso de o surdo ser uma criança, é a família quem decide. Se o responsável quer o implante coclear, é um direito que ele tem como responsável pela criança, mas é necessário que este

---

<sup>16</sup> Fonte da imagem disponível em:  
<[http://goiasinclui.blogspot.com.br/2011/06/implante-coclear\\_27.html](http://goiasinclui.blogspot.com.br/2011/06/implante-coclear_27.html)> Acesso em: 13 ago. 2015.

responsável saiba com antecedência e por meio de uma orientação detalhada que o implante é um procedimento cirúrgico e que há consequências. (MORET e COSTA, 2015)

Para o Grupo de Implante Coclear do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP<sup>17</sup>, que é um dos pioneiros do implante coclear no Brasil, o paciente candidato ao implante coclear é “*aquele que possui surdez severa a profunda bilateral, que fez uso de prótese auditiva, mas não obteve resposta satisfatória*”. Os pacientes são divididos em dois grupos e apresentam indicação e resultados diferentes:

Existem aqueles pacientes que ouviam e por algum motivo perderam a audição, que nós denominamos de pacientes pós-linguais. E existem também aqueles pacientes que são surdos desde o nascimento ou perderam a audição muito cedo antes mesmo de aprenderem a falar, que nós denominamos de pacientes pré-linguais. (Orientações e esclarecimentos do Grupo do Implante Coclear da USP-SP)

O Grupo do Implante Coclear da USP, ainda alerta para os possíveis riscos da cirurgia que devem ser explicados aos responsáveis da criança surda de maneira muito clara e honesta, antes da decisão destes pela cirurgia:

Os riscos próprios do procedimento são pouco frequentes, mas podem ocorrer. Em ordem de frequência: - *Insucesso na colocação do implante coclear*: pode ocorrer se houver alterações anatômicas no ouvido do paciente, seja por um defeito congênito (de nascença) ou por sequelas de infecção ou fraturas. - *Infecção e necrose da pele*: é devido ao fato de se colocar uma prótese sob a pele, se ocorrer pode ser tratada se diagnosticada rapidamente. - *Tontura*: Pode ocorrer porque o órgão que faz agente escutar também é responsável pelo equilíbrio, mas é uma complicação transitória que melhora rapidamente em poucas semanas. - *Paralisia facial*: é a complicação mais temida. Pode ocorrer porque o nervo que faz a mímica da face passa muito próximo do local da cirurgia. Para evitar esta complicação é utilizado um aparelho chamado monitor de nervo facial que diminui o risco desta complicação. Apesar de possível é muito rara e geralmente melhora após algumas semanas de tratamento. - *Meningite e fístula liquórica*: Foram complicações que ocorreram no início dos implantes cocleares. Hoje em são complicações extremamente raras. (Orientações e esclarecimentos do Grupo do Implante Coclear da USP-SP)

Além desses riscos, os responsáveis precisam ser esclarecidos que após a cirurgia, os usuários do implante coclear têm que observar uma série de cuidados necessários dos

---

<sup>17</sup>Grupo de Implante Coclear do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP – Esse grupo tem como coordenador o Prof. Dr. Ricardo Ferreira Bento. Disponível em <<http://www.implantecoclear.org.br/textos.asp?id=5>> Acesso em: 25 maio 2015.

quais listamos *alguns* que se encontram no folder explicativo do Núcleo do Ouvido Biônico<sup>18</sup> (Dr. Orozimbo Alves Costa Filho):

Ter cuidado ao se aproximar dos sistemas de vigilância eletrônica de lojas e supermercados porque pode ocorrer uma sensação sonora distorcida; O sistema de detecção de metais de bancos e aeroportos pode ser disparado pelos componentes do implante coclear; Durante o pouso e decolagem de aeronaves o implante coclear deverá ser desligado; A utilização do ultrassom terapêutico está proibida em regiões próximas ao implante coclear. O ultrassom diagnóstico não oferece riscos; Procedimentos com bisturi elétrico ou eletrocautério estão igualmente proibidos; A ressonância magnética também está proibida, bem como a entrada em salas em que este exame é realizado... (Núcleo do Ouvido Biônico)

Embora relacionado a práticas clínicas que envolvem a oralização, também podemos relacionar o implante coclear com o *bilinguismo para surdos*, que inclui o trabalho clínico e pedagógico com duas línguas, em momentos diferenciados, o ensino da língua portuguesa na modalidade oral e escrita e a aquisição de Libras.

Outra prática educacional do bilinguismo para surdos refere-se ao ensino da língua portuguesa *somente na modalidade escrita* e da aquisição de Libras, sendo que essa é a opção das escolas, porque nelas não é contemplado o trabalho clínico.

Admitindo que as crianças surdas implantadas podem frequentar um programa bilíngue, Kelman (2010, p, 37) afirma que o surdo que fala e sinaliza “*pode transitar em mais espaços e contextos socioculturais do que aquele que é usuário exclusivo de língua de sinais*”. Porém, essa autora (*ibid.* p. 6) comenta que:

O implante coclear ainda é visto com muita ressalva, principalmente pela comunidade surda. É compreensível. Afinal, foi árdua a luta para elevar a auto-estima dos surdos, principalmente por meio do reconhecimento e evolução da língua de sinais. Todavia, é preciso não menosprezar a possibilidade de interagir no mundo dos ouvintes, onde a maioria não domina a língua dos sinais. Ou seja, a melhor compreensão do mundo sonoro e seus significados devem ser valorizados porque facilitam a aquisição do conhecimento e a inclusão social do surdo. *A língua de sinais e o implante coclear não são mutuamente exclusivos.* [grifo nosso]. Podem ser complementares, no sentido que podem ser utilizados em ambientes distintos, da mesma maneira que uma pessoa bilíngue fala português com os brasileiros, e inglês com os americanos... (KELMAN, 2010).

---

<sup>18</sup>Parte do texto do folder virtual do site oficial do Dr. Orozimbo Alves Costa Filho - Otologista e Coordenador do Núcleo do Ouvido Biônico, do Hospital Samaritano de São Paulo. Disponível em <<http://www.implantecoclear.com.br/index.php?pagina=cuidados>> Acesso em: 18 fev. 2015.



As diferentes informações como a do implante coclear são necessárias para que a família possa ter consciência e segurança de escolher qual a modalidade terapêutica irá promover para sua criança.

Lembramos que o primeiro contato dos pais é realizado pelos profissionais da saúde, e que esses, geralmente, informam apenas sobre a surdez física da criança e sobre as opções disponíveis no ambiente clínico. É importante que a família receba esses esclarecimentos, porém, além dessas opções, a família deve receber informações sobre as diferentes alternativas educacionais disponíveis, sobre a língua de sinais e a questão cultural do ponto de vista dos surdos. A família precisa conhecer outras possibilidades para seu filho. Caso o profissional clínico não as tenha, será importante que se informe sobre elas para oferecer outras opções para os familiares, e não um único modelo de atendimento. Na impossibilidade de fazê-lo, que encaminhe a família para serviços diferenciados disponíveis em sua região.

Na seção anterior, foi comentado que a família deverá ser informada sobre os diferentes enfoques em relação aos atendimentos da criança surda. Basicamente, esses enfoques significam a concepção ou ponto de vista dos profissionais da saúde e da educação sobre a surdez e sobre as pessoas surdas, e são denominados de enfoque *clínico ou da deficiência* e de enfoque *sociocultural ou da diferença*. Nesta seção, seguindo a lógica sequencial proposta no início desta revisão de literatura, foram tratados os aspectos clínicos da surdez posicionados no enfoque *clínico ou da deficiência*.

### 1.2.3 ASPECTOS LINGUÍSTICOS

*Você fica fora da conversa à mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos falam e riem, você se mantém tão distante quanto um árabe solitário num deserto que se estende em direção ao horizonte por todos os lados... Sente-se ansioso por um contato. Sufoca por dentro, mas não pode contar a ninguém esse sentimento horrível que sente. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende ou se importa... Não lhe é concedida sequer a ilusão de participação... Esperam que você invista 15 anos na “camisa de força” do treino da fala e leitura labial... Seus pais nunca se dão ao trabalho de dedicar uma hora por dia para aprender língua de sinais ou parte dela. Uma hora de 24 horas que pode mudar sua vida. (Jacobs, 1974<sup>19</sup>, p. 173-174) [tradução de Gesser, 2012, p. 99]*

---

<sup>19</sup>JACOBS, L. M. *A Deaf Adult Speaks Out*. Washington: Gallaudet University Press, 1974.

Nesta seção, referente aos aspectos linguísticos da surdez, nos reportamos a uma das principais questões relativas à pessoa surda que é a *comunicação*. A cena doméstica cotidiana – descrita por Jacobs em 1974 e traduzida por Gesser em 2012 – ilustra a situação de uma pessoa surda em família que, por conta da barreira linguística instalada entre ela e seus pais ouvintes, vive o sentimento de não pertencer àquele núcleo.

O núcleo familiar é o local onde se inicia o desenvolvimento do indivíduo, sendo o lugar fundamental, básico e indispensável para promover sua subjetividade, as habilidades e competências sociais. É pela *linguagem* que tudo isso acontece para todos, seja qual for sua condição.

O conceito de *linguagem* é amplo e engloba toda forma de comunicação compreensível. Pela linguagem, podem-se expressar sensações e ideias por meio de símbolos visuais, gestos, sons, palavras, cores, vestimentas, pintura, música, expressões faciais e corporais, placas de sinalização, ou ainda outras formas mais complexas como as línguas verbais características da espécie humana, como, por exemplo, a língua portuguesa e a inglesa. Embora os animais se comuniquem com linguagens próprias, visuais, sonoras e mesmo olfativas, as línguas humanas são uma forma linguagem muito mais complexa, capazes de representar ideias concretas e abstratas, e armazenar informações históricas, culturais e tecnológicas. Os termos *linguagem* e *língua*, muitas vezes são usados como sinônimos, mas podem ser considerados com significados distintos.

O conceito de *língua* é o de um sistema de comunicação e expressão verbal de um povo, nação e/ou país, que permite aos usuários – os falantes da língua – expressar pensamentos e emoções por meio de um conjunto de palavras, expressões e significados construídos socialmente que são estruturados por regras da sua respectiva gramática. As línguas podem ser orais auditivas – como o inglês, o francês, o italiano e o alemão – ou visuais espaciais, como as línguas de sinais tais qual a língua de sinais americana – ASL – a língua brasileira de sinais – LIBRAS –, a língua gestual portuguesa – LGP – e a língua britânica de sinais – LBS.

A língua portuguesa é a língua oficial utilizada em todas as regiões do Brasil, sendo essa a forma de comunicação envolvendo as nossas leis. Contudo, a realidade é que maioria do povo brasileiro desconhece que em nosso país, existe outra língua reconhecida oficialmente, que é a língua brasileira de sinais ou Libras. Assim como a língua portuguesa, a língua brasileira de sinais possui vocabulário e regras gramaticais próprias e

tem sido utilizada pelas pessoas surdas, sendo recentemente reconhecida pela nossa legislação como língua materna, a primeira língua da comunidade surda.

Considerando que ao organizarmos o conteúdo desta seção, mais uma vez, nossa preocupação foi com a família, enfocaremos as questões linguísticas na perspectiva da criança ouvinte e da criança surda em família.

### **1.2.3.1 A comunicação e o desenvolvimento linguístico da criança ouvinte**

As primeiras aquisições linguísticas da criança ouvinte, seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, acontecem no lar. De acordo com Kelman *et al.* (2011, p. 352)

A família constitui a esfera em que ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança. Assim sendo, o núcleo familiar é o local no qual emergem os vínculos comunicacionais primários, constituídos de significados e sentidos absorvidos por meio da internalização das trocas dialógicas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento... (KELMAN *et al.*, 2011)

No caso da criança ouvinte, essas aquisições ocorrem por meio das interações comunicativas (ouvidas e faladas) com os demais membros de sua família. Posteriormente, essas interações se expandem para a comunidade onde a criança vive, seus círculos de amigos e parentes, vizinhos, comunidade escolar, espaços de lazer, comércio local e ainda outros como igreja e clube. Dessa forma, ela vai tomando conhecimento do mundo e no decorrer das transações linguísticas do “dia a dia” lhe são transmitidas diferentes informações, que colaboram intensamente no seu desenvolvimento psicossocial, na formação dos comportamentos e atitudes, enfim, nos valores morais e culturais. Assim, o mundo da criança ouvinte vai sendo construído.

Caso tenha nascido com a audição normal e se é filho de pais ouvintes, desde o seu nascimento essa criança estará imersa em um ambiente sonoro que lhe favorece a aquisição da língua portuguesa oral que é a língua de seus pais. Assim, conforme a ênfase do comentário de Santiago e Andrade (In: ALBRES, N. A. e NEVES, S. L. 2013, p. 149), ela terá a oportunidade de adquirir essa língua, “*como uma língua natural, que irá permitir a realização de trocas comunicativas, a vivência em situações do seu meio e, assim possuir uma língua efetiva para construção de linguagem*”.

Podemos concluir que para essa criança ouvinte o desenvolvimento linguístico ocorre, praticamente, sem problemas. Em sua família, os adultos a incentivam para as

trocas e atitudes discursivas usando a língua oral. Os adultos e a criança falam a mesma língua e a compartilham o tempo todo, pois estão imersas em um entorno agradável e confortável que propicia a eles uma comunicação efetiva e eficaz.

Destacamos a extrema importância da aquisição da linguagem [língua] quando esta assume um papel para além da função comunicativa, quando se torna um elemento transformador na vida das pessoas. O conhecimento só pode se constituir por meio de uma língua e por meio da interação que se estabelece pelos seres sociais. As diferentes situações comunicativas possibilitarão ao indivíduo a construção de conhecimento que poderá interferir nas experiências vividas e na conseqüente elaboração de sua identidade e formação pessoal. Sendo assim, enfatizamos a importância de crianças surdas desenvolverem uma linguagem visual que lhes permita a relação contínua com o mundo à sua volta por meio de interações visuais significativas e que por meio destas possam se constituir no mundo.

### **1.2.3.2 A comunicação e o desenvolvimento linguístico da criança surda**

Silva e Bastos (2013, p. 25) afirmam que “*as estatísticas revelam que mais de noventa por cento de crianças surdas são filhas de pais ouvintes sem nenhuma experiência quanto à surdez*”. Essas crianças, por não ouvirem ou ouvirem mal, não têm a possibilidade de adquirir, espontaneamente, ou de *per se*, a língua oral de seus pais, mas poderão aprendê-la, por meio de um processo longo e difícil que exigirá perseverança por parte dela e de sua família. Essa aprendizagem deve ser realizada o mais precocemente possível ficando a criança sob os cuidados de um profissional fonoaudiólogo especializado que trabalhará com ela a fala oral, a leitura labial, a reabilitação auditiva e a língua escrita.

Por outro lado, seus pais, não tendo experiência com a surdez precisam se esforçar para entrarem em comunicação com os filhos. Enquanto isso não ocorre tal criança permanece no ambiente familiar aprendendo *a ler o mundo* por meio de uma linguagem caseira de forma fragmentada e incompleta, com o agravante da não ocorrência de uma identificação linguística com seus pais que deveriam ser os principais agentes da comunicação. Meireles (2014, p. 123) clarifica e amplia essa questão quando afirma que:

Mesmo quando os pais utilizam algum tipo de comunicação visual, esta comunicação é formada por gestos naturais e sinais caseiros convencionados em família. Ainda que a família aprenda a língua de sinais oficial de seu país, ela não será usuária natural e não a utilizará

espontaneamente e, sim, apenas como um recurso auxiliar na comunicação com seus filhos... (MEIRELES, 2014)

Explica-se, desse modo, o porquê de as crianças surdas filhas de ouvintes se demorarem nas suas aquisições linguísticas, seja na língua oral ou na de sinais. Os pais pouco interagem com seus filhos e, quando o fazem, se utilizam de sinais caseiros criados com a intenção, somente de atenderem às necessidades básicas da criança, como o banho, a alimentação e o brincar, por exemplo.

Para completar essa informação citamos Digiampietri (2009 p. 6) que amplia o comentário anterior:

Muitos pais ouvintes não têm um histórico de surdez na família e, por vezes, nunca tiveram contato com uma pessoa surda. Desconhecem, portanto, as particularidades da surdez e, na maioria das vezes, a enxergam como uma deficiência. Para agravar a situação, grande parte da comunidade médica, talvez inadvertidamente, enfatiza para os pais uma visão patológica da surdez ao centrar-se na questão da perda da audição. Sem informações e acreditando que seus filhos são deficientes, muitos pais ouvintes deixam de interagir com as crianças... (DIGIAMPIETRI, 2009).

Portanto, desde o início da socialização de uma criança surda, em um lar ouvinte, estão presentes os bloqueios comunicacionais e o uso irregular dos “sinais caseiros” que retardam a aquisição de uma língua regular, completa, plena e eficiente como é o caso de Libras.

Normalmente, a criança surda não encontra um referencial linguístico confiável no interior de sua família. Seus pais pertencem a uma maioria linguística no que diz respeito à língua portuguesa e, portanto, utilizam a modalidade oral dessa língua com a comunidade ouvinte a qual pertence. Vivem a cultura dos ouvintes como a música, os alertas sonoros, os meios midiáticos (de informação falada e escrita na língua portuguesa), utilizam-se da tecnologia e têm acesso às informações por meio da audição e da fala que os possibilita captar os sons e sentidos do mundo. Porém, há um fato preocupante, a maioria das famílias ouvintes não conhece sujeitos surdos - independentemente se são usuários da língua oral ou de sinais - sua língua e/ou cultura, o que nos leva a concluir que todo esse desconhecimento faz com que os pais não saibam lidar com seu filho e não obtenham uma língua efetiva para compartilhar com ele.

Temos então o seguinte quadro: pais que são usuários da língua oral e não são usuários da língua de sinais (por desconhecimento ou não aceitação dessa língua) e filho

surdo que não é (ainda) usuário da língua oral, mas que também não é usuário (ainda) da língua de sinais. Tudo isso leva a criança surda a uma situação de “*sem língua*” configurada como isolamento linguístico em seu próprio lar, significando que ela está presente fisicamente, mas distante linguisticamente. Assim, se instala um grande problema linguístico que produz conflitos entre criança surda e seu entorno, e prejuízos no seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

As crianças surdas realmente têm dificuldades para acessarem a comunicação oral de sua família e da comunidade onde vivem e esse fato produz um atraso em seu desenvolvimento linguístico (ALVES, 2009). Fica assim, evidenciada, a dificuldade da comunicação entre a criança surda e seus pais.

A pessoa que geralmente lida constantemente e mais próximo do filho é a mãe, e esta não conhece e não tem acesso à língua de sinais, muitas vezes, não tem interesse em aprendê-la, tornando-se inábil nessa língua. O filho surdo, também se apresenta como inábil na captação de informações que chegam a ele pela fala oral de sua mãe. É o que a autora (*ibid.*, p. 8) confirma e explica que:

A interação entre mãe ouvinte e filho surdo (MOFS) apresenta características singulares, podendo ser prejudicada tanto pela inabilidade da criança para processar auditivamente a informação oralmente transmitida por sua mãe, como pela inabilidade da mãe para se comunicar por meio do código linguístico visual (Libras - Língua brasileira de sinais). Estas dificuldades de comunicação entre MOFS repercutem diretamente no desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas... (ALVES, 2009)

Tal afirmação nos leva a uma reflexão: a criança é pequena e dependente, não pode por si mesma escolher e nem decidir sobre o que fazer. Mas, seus responsáveis não têm nenhum impedimento para aprenderem uma forma de comunicação efetiva e eficaz como é a língua de sinais para se comunicarem com ela. Várias justificativas podem ser apresentadas pelos pais como: a falta de conhecimento e/ou da importância da Libras assim como da comunidade surda com sua cultura, a falta de tempo ou oportunidade de cursar aulas dessa língua, ou ainda, a falta de orientação/explicação/encaminhamento e a falta de políticas públicas linguísticas que tornem esta língua conhecida e acessível a todos.

As justificativas podem aparecer e até proceder, mas os professores ou orientadores familiares devem alertar aos pais ouvintes para a necessidade pressurosa do aprendizado de Libras para que não aconteça de um filho surdo vir a repetir a frase marcante que está no início desta seção, em destaque, para uma reflexão profunda, quando aquele filho surdo de

nome Jacobs, em 1974, lamentou e advertiu: “*Seus pais nunca se dão ao trabalho de dedicar uma hora por dia para aprender língua de sinais ou parte dela. Uma hora de 24 horas que pode mudar sua vida*”.

O processo educativo de uma criança surda é complexo e torna-se desafiador na medida em que para ele se viabilizar é preciso interagir/comunicar com ela. A questão se avoluma quando nos deparamos com uma grande barreira que é o bloqueio linguístico que se instala entre a criança surda e o seu entorno, justamente porque ela e os demais não têm uma língua em comum. Esta é a grande questão linguística imposta aos surdos. A pessoa surda não dispõe da via áudiofonatória. E esse fator se torna um problema porque a maioria constituinte da sociedade é ouvinte e usa a língua oral para se comunicar.

Novaes (2005, p. 29) também confirma as dificuldades linguísticas porque passam as crianças surdas quando relata:

As dificuldades em situações de diálogo implicam que um processo de inclusão social deve considerar a singularidade de cada criança, com equiparação das oportunidades em um mundo onde a imensa maioria é ouvinte. [...] Quando comparada a uma criança que ouve a criança com deficiência auditiva apesar da convivência com falantes de uma língua e do uso de aparelhos de amplificação ou implante coclear para ouvir, pode ter significativa redução nas oportunidades de apreensão de língua oral... (NOVAES, 2005)

Por outro lado, confirmamos em Meireles (2014 p. 123) que essas dificuldades e esse conflito *não* ocorrerão em casos de crianças surdas que nascem em famílias de pais surdos por que:

[...] a língua utilizada pela família será a língua de sinais que é natural e de fácil aquisição. A criança surda que tem acesso a uma língua espaço-visual em interação com pais surdos desenvolverá linguagem sem qualquer deficiência ou déficit cognitivo porque terá acesso a uma língua no período ideal para o seu desenvolvimento, tal qual acontece com as crianças ouvintes... (MEIRELES, 2014)

Ainda a respeito desse grupo de crianças surdas filhas de pais surdos que configura apenas a minoria (cinco por cento), Didó e Fronza (2010, p. 3) comentam:

Normalmente, as pesquisas envolvem a análise de produções de crianças surdas, filhas de pais surdos. Somente esse grupo de crianças surdas apresenta o input linguístico adequado e garantido para possíveis análises do processo de aquisição. Entretanto, ressalta-se que essas crianças

representam apenas 5% a 10% das crianças surdas... (DIDÓ E FRONZA, 2010)

A questão dos filhos surdos de pais surdos é bem específica e revela dados importantes em relação ao processo educativo dessas crianças quando afirmam a necessidade da aquisição precoce de uma língua [no caso a Libras]. Silva e Bastos (2013, p. 30-31) são categóricos quando afirmam:

[...] que filhos surdos de pais surdos apresentam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para aprendizagem da língua oral na modalidade escrita, níveis de leitura semelhante ao do ouvinte, uma identidade equilibrada e não apresenta problemas sociais e afetivos na mesma proporção de filhos surdos de pais ouvintes. Ou seja, quanto mais prematuramente às pessoas surdas se submeterem a aquisição de uma língua, mais cedo terão condições de adquirir conhecimentos mais sólidos... (SILVA E BASTOS, 2013)

Kelman *et al.* (2007, p. 2) nos informam que a criança surda pode se tornar um ser ativo e interativo, mas para tanto:

[...] ela necessita estar apta a criar contextos significativos, entender o significado dos símbolos e estar apta a criar símbolos a serem compartilhados com os outros. Para isso, ela necessita de uma língua... (KELMAN, 2007)

Caso a ela for permitido ter acesso e ser exposta à língua de sinais, que é uma língua visual-espacial e de aquisição natural para o surdo, ela terá um instrumento para processar seu pensamento e desenvolverá possibilidades de se comunicar plenamente na sociedade em que vive. Complementando nosso pensamento e concordamos com Meireles (2014, p. 123) quando essa autora nos afiança que:

O ideal é que seja estimulada a convivência de crianças surdas com outros surdos usuários da língua de sinais, principalmente em seu ambiente familiar. Quando a realidade da criança surda não permite a utilização ideal de uma língua de sinais em família, esta exposição poderá acontecer na escola, em comunidades surdas, em associações ou outros espaços alternativos. Estudiosos da área de educação de indivíduos surdos ainda não chegaram a uma conclusão sobre qual a melhor maneira de se expor uma criança surda, filha de pais ouvintes, à sua língua natural. Porém, não há dúvida quanto à necessidade de convivência entre surdos usuários de uma mesma língua para que essa se desenvolva plena e naturalmente. (MEIRELES, 2014)



Mesmo que os estudiosos ainda não tenham chegado a uma conclusão sobre qual a melhor maneira de se expor a criança surda a Libras, será importante orientar, meditar e refletir, em conjunto com os pais ouvintes, perguntando a eles: *O que será melhor? Aprender uma língua com esforço (língua oral) ou adquirir uma língua sem esforço e de forma confortável (língua de sinais)?* As respostas podem ser diferentes como:

- Aprender a língua oral porque ela é a língua da maioria e é por meio dela que a criança conseguirá escolaridade, então, vale o esforço;
- Aprender a língua de sinais porque ela é uma língua acessível e fácil para o surdo que servirá de suporte para o pensamento da criança surda e com isso facilitará o aprendizado da língua oral e escrita;
- Aprender a língua portuguesa e adquirir a Libras.

Portanto, insistimos que a família deve ter o direito de conhecer as duas línguas e seus processos desenvolvimento, aprendizagem/aquisição, e somente depois ser levada a refletir sobre o qual caminho escolher. Consideramos o acesso a essas informações uma questão de direito dos pais e de justiça com os mesmos, com seus filhos e com a sociedade brasileira como um todo.

Sabendo que a aquisição de linguagem (língua) é de fundamental importância para o desenvolvimento psicolinguístico da criança ouvinte ou surda cabe-nos alertar aos pais e responsáveis por sua educação que não se pode esperar porque, segundo Meireles (2014 p. 124):

Quanto mais demorada for a aquisição de uma língua, mais danos sofrerá o indivíduo. A Língua Oral demora a ser aprendida pelo surdo e dificilmente será instalada completamente. Ao passo que a língua de sinais, que é uma língua natural, de fácil aquisição para o surdo, possibilita o desenvolvimento de processos mentais em ritmo e maneira tão normais quanto os de uma pessoa ouvinte... (MEIRELES. 2014)

Nessa seção em que estivemos observando e refletindo sobre os aspectos linguísticos implicados na educação de surdos, contemplamos os tópicos: comunicação, linguagem, língua, o desenvolvimento linguístico da criança que ouve e da criança surda, não sem antes de comentar sobre a língua oral e língua de sinais. É factível pensar, então, em *Todas* as opções clínicas e educacionais que estão à disposição dos pais, pois são eles os que realmente decidem sobre a educação do filho surdo.

#### **1.2.4 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS**

*Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!*  
Campello e Rezende (2014).<sup>20</sup>

Falar de cultura não é simples, pois que esta vem sendo estudada, minuciosamente, por várias ciências, ao longo dos tempos, incluindo as áreas de sociologia, filosofia, antropologia, história, dentre outras. Precisamos considerar, ainda, que cada ciência se valerá de suas convicções e correntes de pensamento para a formação de conceitos a respeito de cultura, sem deixar de admitir que estes conceitos, também, estarão imersos em uma determinada realidade histórica e social. Sendo assim, se torna difícil a conceituação de cultura, pois que o termo significa diferentes valores e seu papel varia notavelmente de um autor para outro (MEIRELES, 2014).

Assim, diante de tantas possibilidades a respeito do termo cultura, teremos como fundamento e referência, o conceito de Laraia (2009, p. 45) que considera que:

O homem é resultado do meio social em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e invenções. Estas não são, pois, o produto de ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2009)

Dessa maneira destaca-se a ideia de que a cultura é uma produção social, que não depende de ações isoladas e individuais. Mas, que se constitui no coletivo, na troca e no estabelecimento de relações significativas. Sobre esta questão, Meireles, (2014, p. 64) comenta que:

[...] percebemos que embora em definições distintas, o conceito de cultura perpassa pelas relações humanas, pelas trocas de informações, por conhecimentos adquiridos, valorizados e perpetuados dentro de um determinado grupo de uma sociedade... (MEIRELES, 2014)

Essa autora (*ibid.*) ainda comenta que “*de acordo com tal perspectiva, pensar a situação dos indivíduos surdos, as relações estabelecidas com seu entorno social, assim como as necessidades de vínculos e trocas sociais com seus pares surdos*” é fundamental,

---

<sup>20</sup> Dossiê - Educação bilíngue para surdos: políticas e práticas. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Campello e Rezende (2014).

pois que o sujeito surdo sozinho não cria uma cultura. Há sempre o coletivo produzindo significados.

Meireles em (2010. p. 69) define a cultura dos surdos e assim entende quando ela se revela no comportamento, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais.

Sabe-se que os indivíduos surdos possuem como língua natural a língua de sinais, que é uma língua gestual-visual e que confere a esses indivíduos uma apropriação visual da realidade na qual estão inseridos. Portanto, a construção de identidade destes indivíduos se dará fundamentalmente por meio de interações visuais com o meio. Essa apropriação da realidade, por um canal que se difere da maioria, *torna os indivíduos surdos pertencentes a uma cultura própria, uma cultura visual*, [grifo nosso] denominada por muitos autores, como Quadros (2008), Skliar (2005), Dorziat (2009), Thoma e Lopes (2005), Goldfeld (2002) como cultura surda... (MEIRELES, 2010)

Pensando na perspectiva da apropriação visual que os surdos têm do mundo, consideramos que cada cultura tem sua maneira de classificar o mundo e dar sentido às organizações sociais. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos disponibiliza os conceitos pelos quais daremos significado ao mundo social. (WOODWARD In: SILVA *et al.*, 2011).

As sociedades são constituídas por determinados consensos sobre como as coisas devem ser entendidas e conduzidas de maneira a promover a ordem social e a manutenção dos valores. A esse sistema partilhado de significação, a autora (*ibid.*) concebeu como cultura. Entendendo esses sistemas classificatórios como categorias sobre o que é aceito ou não por determinado grupo, percebemos que estes estabelecem fronteiras simbólicas entre o que é incluído ou excluído, definindo assim o que é aceito ou não por uma determinada cultura. Esta classificação resulta em *diferenças* entre o que é valorizado ou rejeitado pelo grupo e demarca a constituição das identidades dentro de uma sociedade.

Partindo desta reflexão nos remetemos à comunidade surda que se constitui pela *diferença* em uma sociedade majoritariamente de indivíduos que ouvem e que, portanto, constituem suas subjetividades a partir de experiências com o som. Experiências estas que *não* são vividas pelos sujeitos surdos.

Assim, acompanhando o pensamento de Woodward (In: SILVA *et al.*, (2011, p. 50), admitimos que as identidades sejam construídas na relação com o outro e que a diferença pode se constituir em fator positivo ou negativo a partir dos conceitos classificatórios de uma determinada sociedade:

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora; é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades... (WOODWARD, 2011)

A partir de tal afirmação, podemos considerar a situação sociocultural e a constituição da *diferença* dos indivíduos surdos sob duas perspectivas: a) negativa, se considerarmos que ela pode representar a separação da sociedade brasileira, resultante, historicamente, do fato de que a surdez lhes imprimiu a falta de participação nessa sociedade e impôs aproximação obrigatória com o modelo de pessoa ouvinte para que não fossem excluídos, ou b) positiva, já que os movimentos surdos celebram a diferença como constituição de identidades em luta pelo respeito a sua diferença linguística e a maneira visual de se constituírem no mundo, sem que haja dissociação da figura do cidadão brasileiro surdo com seus direitos e deveres constituídos.

Fazendo uma relação com a cultura surda, Strobel (2008, p. 22) em seu livro "As imagens do outro sobre a cultura surda" declara que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo... (STROBEL, 2008)

Para continuar a reflexão, podemos considerar que o surdo, tem a necessidade de afirmação da cultura surda como maneira de demarcar a sua diferença sob uma perspectiva de enriquecimento humano e acesso aos valores e padrões estabelecidos socialmente. Avançando na reflexão, podemos considerar, ainda, que a surdez sempre imprimiu a imagem da incapacidade, associado erroneamente, por vezes, com a deficiência intelectual. A sociedade majoritária, como todo grupo social que busca a manutenção dos padrões estabelecidos socialmente, impôs então aos surdos um padrão de normalização ouvinte para que pudessem mostrar seu valor. De acordo com Silva (In: SILVA *et al.*, 2011, p.83):

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. [grifo nosso]

Normalizar significa eleger – arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação, ao qual, as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa... (SILVA, 2011)

Frente ao fato, Campello e Rezende (2014, p. 14) afirmam, marcando a questão cultural, de forma peremptória e para que não haja dúvidas da importância da identificação linguística e cultural das pessoas surdas:

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha *linguística e cultural* condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. *Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós*, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender... [grifo nosso] (CAMPELLO e REZENDE, 2014)

Essa necessidade de marcar a diferença surda se construiu, claramente, em oposição à opressão vivida por estas pessoas e a urgência em conquistar autonomia diante de uma sociedade da qual são sujeitos constituintes. A esse respeito, Meireles (2014, p.81) afirma que:

Durante anos os surdos foram constituídos pela narrativa da deficiência, como indivíduos da falta, da anormalidade que ocupavam um lugar subalterno na estrutura social. A construção de identidade com base na falta, não lhes permitia a participação autônoma em sociedade. Assim, o discurso cultural vem socorrer, proteger e subverter esta lógica deficiente da surdez. Os indivíduos surdos se apoiaram no discurso da cultura surda como maneira de se auto-afirmarem como constituintes de suas próprias narrativas. (MEIRELES, 2014)

Assim, podemos considerar a cultura surda como um resultado da luta por poderes e significados, entendida através da reconstrução da posição social dos surdos na população brasileira. Podemos afirmar que as identidades são construídas dentro e de acordo com locais históricos e institucionais específicos e isso incluiu a identidade surda. (HALL, 2011 In: SILVA, 2011).

O discurso surdo se legitima diante da necessidade de afirmação de que esses indivíduos formam uma comunidade linguística minoritária que se caracteriza pela utilização de uma língua gestual visual e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Portanto, eles se constituem como indivíduos que fazem parte da sociedade brasileira e que possuem sua cultura específica como os índios (cultura indígena), ou

aqueles que moram nas diferentes regiões do país como as culturas: nordestina e sulista. Os surdos são sujeitos capazes de participação social e de regência de sua própria história, necessitando deste reconhecimento em todos os níveis institucionais no Brasil.

Certamente, tais considerações se tornam significativas quando observamos as necessidades que emergem no seio de uma família ouvinte que recebe um filho surdo. Esta família sempre viveu e estabeleceu relações com base em experiências mediadas pelo som e pela fala, não conhece a língua de sinais e possivelmente, nunca conviveu significativamente com pessoas surdas. É natural que se manifeste nessa família a tendência normalizadora da sociedade e da cultura a qual ela pertence. E, portanto, mais atraentes serão os discursos e orientações voltados para a “normalização” de seu filho surdo. Não faltará, nesses pais, o desejo de aproximar o seu filho surdo do padrão de normalidade ouvinte. Nesse momento, serão acionados os mecanismos e estratégias sociais para minimizar ou apagar a diferença. Por outro lado, quando uma criança nasce surda em uma família de pessoas surdas (o que é mais raro acontecer), apesar dos discursos hegemônicos a respeito da normalização ouvinte, os pais surdos são sujeitos de uma experiência visual e, provavelmente, optarão por conduzir a educação e orientação de seu filho dentro da cultura e dos valores visuais próprios das comunidades surdas, sem que, com isso, estejam isoladas da cultura nacional brasileira majoritária. Estes sujeitos compartilharão valores sociais comuns como alimentação, modos de vestir, comportamentos entre outros. Mas, a diferença estará na maneira como perceberão o mundo e estabelecerão as relações. Para um sujeito surdo, estas relações serão mediadas pela visão, ausente de todo e qualquer valor sonoro.

Por esses motivos, destaca-se neste estudo a necessidade de informação e orientação das famílias ouvintes, também, no que se refere aos aspectos socioculturais relacionados às pessoas surdas. Essa orientação deve ter como objetivo primordial permitir que os pais sejam informados e compreendam as maneiras de percepção da realidade e de relacionamento com a mesma a que estarão sujeitos seus filhos surdos. As possibilidades de desenvolvimento social e emocional deste sujeito enquanto ser humano que possui diferenças e que não apresenta qualquer incapacidade social, necessitando, essencialmente, de encaminhamento e de atendimento apropriados, também devem ser ressaltadas.

### **1.2.5 ASPECTOS EDUCACIONAIS**

*Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade [...], porque precisamos garantir o caráter subjetivo da nossa individualidade. [...] pensar rigorosamente a prática da inclusão [...] significa tomar consciência e valorizar (e não apenas compreender e aceitar) a diversidade humana. (HOFFMANN In: CARVALHO, 2006).*

Da diversidade da população brasileira, há uma diferença sócio-antropológica e linguística entre uma maioria ouvinte, usuários da língua portuguesa, e uma minoria de surdos, geralmente, sem a língua portuguesa e por vezes sem a Libras. Essa situação de diferença traz muitas vezes prejuízos à inclusão social e educacional dos indivíduos surdos na sociedade.

Para compreender os aspectos educacionais que são próprios da educação de surdos é fundamental observar sua história e a sua condição de diferença linguística e cultural. Baptista (2005, p. 25) argumenta que “*conhecer a história da educação desse grupo minoritário, usuário [ou não] de uma língua diferente da utilizada pela maioria ouvinte, é fundamental*” para que se possa refletir sobre nossa própria atuação pedagógica com esses sujeitos.

A educação visa o desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Cada cidadão tem esse direito garantido e amparado pela lei maior do país, conforme consta no art. 205 da Constituição Brasileira de 1988 que ressalta: “*a educação é um direito de todos*”.

Para a contextualização, em termos legais da educação especial, referenciamos Sigolo, *et al.* (2010, p. 175) que relatam:

[...] a Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. (BRASIL, 1967) [...] sofreu uma nova redação em 1969. [...] aparece pela primeira vez a palavra “*excepcional*” para o educando em seu art. 175 no Título IV da Família, da Educação e da Cultura, que diz:  
§4º - lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a *educação dos excepcionais* (BRASIL, 1969, grifo nosso). A Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, alterou a Constituição Federal, assegurando aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica mediante:  
I - *educação especial* e gratuita;  
II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

- III- proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1978, grifo nosso). (SIGOLO, *et al.*, 2010)

Em continuidade, as mesmas autoras (*ibid.*, p. 175), ainda se referenciando à educação especial no contexto brasileiro, comentam que:

Observou-se que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) ampliou a questão destacando o alunado, o tipo de atendimento e o lócus preferencial (item III do Art. 208), mencionando a Educação como *um direito de todos*; [grifo nosso] a gratuidade do ensino público e obrigatoriedade do Ensino Fundamental; igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O que é comum desde a primeira Constituição em 1824 (BRASIL, 1824) até agora, é que a Educação/instrução é gratuita a todos. (SIGOLO, *et al.*, 2010)

Conclui-se, portanto, que não é um fato novo o desejo de que tanto na educação geral, na especial quanto na de surdos, a educação seja *um direito de todos*. Necessário se faz reforçá-lo nas políticas públicas, de modo insistente, pois a legislação concernente a esse direito aí está, e o que se precisa, é fazê-la cumprir.

### **1.2.5.1 A educação especial e a educação de surdos**

A educação dos surdos, historicamente, foi inserida na educação especial que era separada da educação geral. Esses sujeitos eram considerados *deficientes* da audição, por esse motivo, recebiam uma educação diferenciada ministrada por professores especializados. Esse tipo de educação se constituiu originalmente a partir de um modelo médico/clínico que considerava a área educacional pelo viés terapêutico e a deficiência era entendida como uma doença crônica. Assim, pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, pois que a escolaridade não era considerada prioritária. Os alunos eram considerados anormais e incapazes, era necessário, primeiramente, tratá-los, treiná-los. Muito tempo se passou para que se concluísse ser importante ensiná-los e e prepará-los para que fossem inseridos na sociedade.

Ampliando essa questão Meireles (2010, p. 36) nos informa que a educação especial, nos seus primórdios, “*foi considerada uma possibilidade de “recuperação” e libertação daqueles sujeitos considerados anormais e em situação de necessidade, ignorância, miséria e abandono*”. Sob esse enfoque, coube à medicina o fito de recuperá-



los. A partir daí, ela passou a ter o poder de julgar, condenar ou salvar o indivíduo com deficiência. O objetivo não era integrar essas pessoas à sua família e muito menos à sociedade – mas afastá-la dela – para cuidar, medicar e curar sua “doença e anormalidade”. Essa autora (*ibid.*, p.36) referencia Foucault (1989) e assim interpreta:

[...] essa dominação exercida pelas disciplinas, a partir do século XVII e XVIII, se institui por técnicas muito sutis, minuciosas e íntimas. Por meio de uma política do detalhe, de atenção às minúcias, o corpo doente passa a ser estudado, analisado, conhecido, para ser recuperado e tratado e, portanto, cabe à Educação Especial, como um saber médico, tratar e cuidar destes indivíduos. Dessa maneira, as instituições passavam a oferecer todos os tipos de serviços necessários às pessoas que as frequentavam. Ofereciam desde a avaliação, para classificar e definir o "melhor" lugar para cada pessoa receber assistência, até o atendimento "especializado", passando por todos os tipos de reabilitação. (MEIRELES, 2010)

Na educação de surdos, a história não foi muito diferente e podemos conferir em Merselian e Vitalino (2009, p. 3742) que essa educação também “*permaneceu impregnada, durante um longo período, por uma visão médico-clínica, a qual compreendia a surdez como deficiência auditiva, que deveria ser curada e recuperada*”. Essas autoras (*ibid.*, p. 3737) consideram que, infelizmente, durante muito tempo, houve prejuízos para os surdos com esse modo de pensar e agir. E afirmam:

[...] que os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas.

Desse modo, o ideal de uma educação plena, verdadeira e com garantia de direitos somente aparece muito tempo depois. No Brasil, a educação de crianças anormais e/ou deficientes surgiu de forma institucional. Sigolo *et al.*, (2010, p. 174) afirmam que:

O Brasil deu início à sua legislação específica para a educação da pessoa com deficiência com o Decreto Imperial nº. 1.426, de 12 de setembro de 1854, que cria a Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC). Três anos depois cria a Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), através da Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857. (SIGOLO *et al.*, 2010)

Com a criação dos Institutos sediados na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, o Estado brasileiro tornou-se pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas

com deficiência. Depois que os Institutos foram fundados, ao longo dos anos, a educação especial passa a contar com instituições privadas, filantrópicas e organizações não governamentais. No caso das filantrópicas são criadas a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Essas instituições, por muito tempo, foram às únicas responsáveis pela educação dos *deficientes mentais* (terminologia utilizada na época) e que em 2015 são nomeados de *deficientes intelectuais*.

Em relação aos *deficientes auditivos*, inicialmente, como dito, somente existia o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que tempos depois, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - o INES - que funcionou, durante muitos anos em regime de internato. O INES situava-se (e até hoje ali permanece) no bairro de Laranjeiras na cidade do Rio de Janeiro, RJ. Nos tempos do internato, os alunos que moravam em bairros e municípios distantes do instituto chegavam para as aulas na segunda-feira pela manhã e retornavam as suas casas na sexta-feira à noite, mas os que moravam em outros estados só iam para casa por ocasião das férias. Durante muito tempo, ocorreu assim e a distância era um fator complicador da frequência escolar. Tempos depois, o internato terminou e, provavelmente, muitos alunos devem ter sido prejudicados, pois em suas cidades e estados não havia educação própria para eles. Especificamente, no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1970, foram criadas, em vários municípios, classes especiais e algumas escolas especializadas. O órgão coordenador desse atendimento, que pertencia à Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEEC –, era o Serviço de Educação Especial – SEE –, mas, em muitas cidades não havia classes e/ou escolas especializadas, então as famílias que tinham filhos com algum tipo de deficiência procuravam as instituições filantrópicas como a Pestalozzi, a APAE e a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição - APADA, que atendiam esses alunos.

A história das instituições filantrópicas, que detalharemos mais à frente, forma um capítulo à parte na história da educação especial, pois que sempre, com muitas dificuldades, procuraram atender, da melhor forma possível, todas as pessoas com deficiência e cumpriram com o papel que deveria ser realizado pelo poder público. Porém, reconhecemos que, talvez pelo motivo de as diretorias dessas instituições, comumente, serem formadas por familiares das pessoas deficientes, suas atividades apresentam uma característica muito específica que é de atuar de forma assistencial, caritativa e de reabilitação, geralmente muito próxima do modelo médico e afastada do modelo educacional. Contudo, não se pode negar a importância desse trabalho, conforme comenta Borges (2006, p. 37) sobre “a participação expressiva e determinante das instituições

*privadas de caráter filantrópico*”. Esse autor (*ibid.* p. 39) posiciona a questão no tempo, informando que:

Nas décadas de 50, 60 e 70 (século XX) houve um aumento significativo das entidades que se destinavam ao atendimento das pessoas deficientes. *O aumento do número dessas instituições, no entanto, não foi suficiente [grifo nosso] para traduzir-se no aumento do número de pessoas atendidas e na universalização das oportunidades educacionais.* Em vez de tomar atitudes próprias na educação, as medidas governamentais buscavam primeiramente incentivar as instituições privadas, o que representou uma contradição entre os documentos legais (que previam o ensino primário gratuito para TODOS) e as medidas tomadas efetivamente. A presença dessas instituições filantrópicas foi fundamental nas decisões sobre a educação especial, como fora o caso da criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, Decreto nº 72425, de 03/07/1973), tendo influência direta da participação dessas entidades... (BORGES, 2006)

O CENESP foi o marco inicial da educação especial. Foi criado com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais com atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura. (BORGES, 2006). Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SEESP passando a funcionar no Distrito Federal.

Botareli *et al.* (2013, p. 1396) também informam que “*a integração da educação de deficientes ocorre somente no final da década de 1950 e início da década de 1960 do século passado*” e complementam dizendo que:

É a partir dessa última década que é recomendada, em território nacional, a matrícula de crianças excepcionais<sup>21</sup> no sistema geral de educação, por meio da Lei de diretrizes e bases – LDB n.4.024 de 1961, (art. 88) determinava que: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BOTARELI *et al.*, 2013)

Dessa forma, podemos observar que o pensamento integrador já se fazia presente quando recomendava, por meio de legislação, que a educação dos excepcionais deveria ser na educação regular.

Sigolo *et al.* (2010, p. 173) relatam que “*a trajetória da educação da pessoa com deficiência foi diferente da educação em geral, seguindo as características do modelo*

---

<sup>21</sup>Excepcional - terminologia utilizada na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. No Brasil, a terminologia utilizada para referir-se a pessoa com deficiência, passou por alterações a depender do contexto social, político e econômico. No contexto educacional, as pessoas com deficiência já foram denominados de aluno excepcional, aluno deficiente. (BOTARELI, JOANUSSI e MARQUES, 2013)

*médico-pedagógico e psicopedagógico*”. Elas asseveram que esse modelo direcionava toda a ação pedagógica no sentido da cura ou do tratamento e afirmam que a educação especial focalizava nas limitações e não nas possibilidades. Comentam, ainda, que esse modelo prevaleceu hegemônico por muito tempo.

Apesar de ter o desejo de integrar o deficiente no sistema geral do ensino, a educação especial criou classes especiais nas quais a separação dos alunos deficientes (anormais) dos alunos das classes comuns (normais) se tornou fato corriqueiro. Essas classes eram limitadoras do processo educacional e impediam os alunos de exercerem seus direitos como cidadãos preconizados nas leis, que assim ficavam distantes de qualquer atividade e papel social (BOTARELI *et al.*, 2013). Essa separação que visava o atendimento específico da criança esquecia-se da necessidade que esse indivíduo tinha de conviver com a sociedade brasileira da qual faz parte. Este convívio permitiria a construção de uma sociedade mais acolhedora, tolerante e fraternal, que reconhece seus cidadãos por vê-los interagindo em tempo real e em ambientes comuns.

### **1.2.5.2 Começando pela família o esclarecimento sobre a história da educação de surdos**

Nesta seção da revisão de literatura, se destaca a importância de que os pais e demais envolvidos com a educação de surdos conheçam um pouco da história da educação desses sujeitos. Há que se considerar que é por meio dos relatos e dos fatos históricos que se entendem as relações de causa-efeito para o que aconteceu e vem acontecendo, até a atualidade, na área de educação oferecida a esse grupo. Esse conhecimento pode e deve ser considerado no momento em que se pensa na melhoria do atendimento educacional dos surdos.

Os pais, enquanto responsáveis pela educação da criança surda, devem lutar e cobrar por seus direitos e pelos direitos dos seus filhos. Para tanto, devem inteirar-se do movimento educacional direcionado para a comunidade surda brasileira<sup>22</sup> da qual também fazem parte.

---

<sup>22</sup>O conceito de comunidade surda é definido por diversos autores de diferentes formas, e neste trabalho elegemos o de Strobel (2008, p.30 -31): “Para explicar comunidade surda vejamos primeiro: [...] uma *cultura* é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma *comunidade* é um sistema social geral, no qual, um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras. *Comunidade surda* de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de

A análise dos fatos históricos nos ajuda a conhecer e compreender as lutas, as derrotas, as conquistas e as mudanças ocorridas neste processo temporal. Esse conhecimento promove, por exemplo, um entendimento mais claro da questão: Por que existem diferentes alternativas na educação de surdos? Quando um pai pergunta – *Em que escola meu filho deve estudar: na escola de surdos ou na escola dos ouvintes?* – é preciso contar-lhe, mesmo que de forma simples e acessível, o que aconteceu e acontece na educação de surdos.

Questões polêmicas marcaram a história da educação de surdos, que é relatada por vários autores/*contadores* através de documentação oficial de instituições que trabalham com surdos e está registrada nos inúmeros trabalhos científicos de pesquisadores que estudaram sob o tema como (ROCHA, 1997; 2007; 2013; SOARES, 1999; LACERDA, 1998; SÁ, 1989; 2006; 2011; QUADROS, 2008; ALBRES, 2005; FERNANDES, 2014) entre outros.

A história não é única, não se restringe apenas a documentos oficiais. Ela é tecida socialmente de forma oral, escrita e/ou sinalizada como, no caso, a história surda. Pode ser encontrada e registrada, por exemplo, nos livros de atas de reuniões, boletins de atividades, periódicos, agendas de eventos e relatórios de instituições como associações de pais e amigos de surdos, de federações de educação e integração de surdos, de associações de lazer e desportos de surdos, de grupos religiosos que trabalham e atuam com as pessoas surdas.

A história dos surdos e da sua educação começa a ser estabelecida em cada núcleo familiar, *entre quatro paredes*, – cada família, uma história – que, depois, se aglutina com outras, formando a história das famílias que têm filhos surdos. Mas, considerando aspectos mais amplos, a educação especial contemplava, por meio dos Institutos Federais (IBC e INES) somente aos alunos cegos e aos surdos em caráter nacional, portanto atendendo a poucos, tendo em vista a extensão geográfica do país. Coube, então, à sociedade civil a criação de organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, conforme está no documento – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 6):

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência

---

família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam em compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização”.

mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (PNEE, 2008)

Segundo Albres (2010, p. 24), “*na década de 1960, já ficava oneroso enviar todas as crianças surdas do país ao INES, no Rio de Janeiro, pois o Instituto passava por crises econômicas*”. Essa autora (*ibid.*, p. 24) ainda informa que “*posteriormente, foram criadas diretorias de educação especial vinculadas à Secretaria de Educação de cada estado e, conseqüentemente, escolas especiais para surdos*”.

Em relação aos surdos, foram criadas as duas primeiras associações de pais e amigos, em 1968 foi fundada a APÁS de Curitiba, PR e em 1969, a APADA de Niterói, RJ, por iniciativa de famílias que não tinham atendimento social e educacional para seus filhos surdos em seus municípios. Depois, outras foram surgindo, sempre objetivando lutar pelos seus direitos. Cada APADA tem uma história voltada para o acolhimento das famílias muito similar ao trabalho de ajuda mútua, que se estende para as lutas extramuros das instituições, ativismo e participação em fatos históricos que foram, ao longo dos anos, se articulando e reverberando com a história da educação de surdos no Brasil.

Mas, é de se lamentar que a história das APADAs e de inúmeras outras instituições da mesma natureza no Brasil, não seja conhecida e nem “contada” na história da educação de surdos do nosso país. Infelizmente, no Brasil, as associações de pais e amigos de surdos e as associações representativas de surdos adultos muito pouco têm participado das decisões governamentais sobre a educação desses, pois quase não há espaço para o diálogo com essas instituições que representam, respectivamente, as famílias que têm filhos surdos e a comunidade surda brasileira.

Por outro lado, em outros países, como na Espanha, o governo da região de Cantábria<sup>23</sup> trabalha as questões da história surda e da história de educação de surdos de seu país *em unísono* com a Federação Nacional de Surdos. No documento *Sus manos hablan, orientaciones para educar a tu alumno sordo* (2006), essa participação fica evidenciada nas palavras de seu presidente [ver nota<sup>24</sup>]. Fica patente a necessidade de se

---

<sup>23</sup>Cantábria é uma comunidade autônoma (comunidade histórica segundo o estatuto de autonomia) monoprovincial localizada no norte de Espanha. É limitada a este pelo País Basco, a sul por Castela e Leão, a oeste pelo Principado de Astúrias e a norte pelo Golfo da Biscaia (também chamado de Mar Cantábrico). A sua capital é a cidade de Santander.

<sup>24</sup>La Federación de Personas Sordas de Cantabria (FESCAN) fue creada en Febrero de 2.002 por las tres Asociaciones de Personas Sordas existentes en Cantabria. La FESCAN está integrada en la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), organización que aglutina a más de 120 entidades de personas Sordas en

levar em conta, no momento de organização de serviços voltados para os surdos, que se observe o ponto de vista das próprias pessoas surdas, de seus familiares e dos profissionais que atuam com elas. Historicamente, em nosso país, essa organização ficou a cargo de leigos que, apesar de possuírem excelente nível de escolaridade, de terem sido concursados e designados a ocupar cargos no sistema público que os permite o poder decisório, geralmente, são pessoas que não têm experiência no campo e não representam as pessoas com deficiência, no nosso caso, os surdos, suas famílias e seus anseios legítimos.

É preciso lembrar que a história da educação de surdos é diferente da história da educação especial, apesar de cronologicamente fazer parte dela. Também é preciso lembrar que há diferença entre história da educação de surdos e a história surda. A primeira tem sido contada por ouvintes e a segunda narrada pelos próprios surdos com suas histórias de vida pessoal e de participantes das lutas e conquistas da comunidade surda no cenário político, social e educacional.

Neste trabalho, a história da educação de surdos no Brasil é comentada, pela ótica de nossa vivência e experiência profissional. Dessa forma, acompanhando o desenrolar da educação de surdos, presenciamos muitos debates que, com certeza, foram a mola propulsora dessa história. Interessante notar que, nos anos 1970 e 1980, os debates situavam-se, quase que totalmente, nas discussões metodológicas, e os professores especializados na área da deficiência auditiva questionavam qual seria o melhor método para oralizar uma criança surda, pois somente havia essa opção educacional.

Mais adiante no tempo, os debates foram sendo ampliados e foram observadas, além das questões do currículo, as discussões afetas às questões da comunicação, do desenvolvimento linguístico, língua, linguagem, modos de vida, cultura, subjetividade, e outros temas referentes aos sujeitos surdos. Na atualidade, os debates continuam entre os profissionais da educação contando com uma multiplicidade de fatores como os sociais, econômicos, culturais e políticos que concorrem para as diferentes explicações e visões dessa história.

---

todo el Estado español, con las que compartimos las mismas reivindicaciones y necesidades, lo cual nos ayuda a unir nuestros esfuerzos en la materia. [...] el trabajo de esta Entidad, se enfoca a, por un lado, *servir de plataforma de interlocución única de las Personas Sordas en Cantabria frente a las Administraciones Públicas*, así como *servir de cauce de unión* de las diferentes iniciativas de las Asociaciones de personas Sordas en Cantabria, y por otro a prestar diferentes servicios y actividades concebidos desde el punto de vista de las propias personas Sordas afectadas y *que beneficien a las personas Sordas, sus familias, profesionales y al conjunto de la sociedad*. Uno de los pilares sobre los que la FESCAN quiso apoyar su base de actuación es sin duda *la Educación*. Referência do documento: Sus manos hablan (2006).

Baptista (2005, p. 25) confirma nosso pensamento e o clarifica quando relata que as principais questões debatidas “*giram em torno do papel da língua de sinais e da língua oral, na formação desses indivíduos, que estão relacionadas às diferentes visões de surdez e de sujeito surdo, que vêm sendo construídas desde a Antiguidade*”.

Corroborando com esse pensamento Rocha (2013, p. 182) relata sobre os debates do passado afirmando que “*o primeiro embate público sobre métodos para trabalhar a educação da pessoa surda*” aconteceu em meio a uma discussão entre os professores, o abade Charles Michel de L’Epée, que foi o fundador da primeira escola pública para surdos em Paris, autor do método de sinais combinados ou dos sinais metódicos e o alemão Samuel Heinicke, que defendia o método oral.

Desse modo, se pode constatar que sempre houve debates na educação de surdos, mormente em relação às metodologias a serem adotadas pelos primeiros mestres, que se apresentavam ora como gestualistas ora como oralistas.

Na *Apresentação* de seu livro - *A indagação de Esmeralda* - , Rocha (2013, p. 11) reporta-se ao questionamento a ela feito em 1982: *O que você acha: gestos ou oralização?* Na última página do livro (*ibid.*, p. 142), a autora comenta: *Se Esmeralda me repetisse hoje, sua indagação de vinte sete anos atrás, penso que diria a nós: O que mais podemos ver, além disso?* Estamos em 2015, portanto, cinco anos se passaram desde a publicação do livro de Rocha, e aqui nos encontramos a discorrer sobre a mesma história da educação de surdos e, realmente, eu diria que podemos ver muito mais além de gestos ou oralização.

Em face de tudo que tem acontecido – como os avanços científicos, inclusive dos métodos orais e/ou gestuais, a descrição, o reconhecimento e a regulamentação da Língua de sinais Brasileira, a Libras, e com ela as questões da cultura e da identidade surda, a presença do surdo nos ambientes escolares, o aparecimento dos profissionais tradutores e intérpretes de línguas de sinais e sua profissionalização e, na seara pedagógica, pela qual passamos pelo oralismo radical, pela comunicação total, pelo bilinguismo, pela aceitação da língua de sinais por alguns profissionais da saúde em modelos clínicos de bilinguismo e muito mais – podemos, sim, atualmente, ver muito mais além da simples escolha de um ou outro caminho a seguir na educação de surdos. Mas, nada foi fácil, muitas discussões e embates aconteceram e continuam acontecendo, tornando o campo cada vez mais fértil, surgindo, aqui e acolá, modelos novos de educar as crianças surdas.

A mesma autora Rocha (2010, p. 142) comenta que “*ao entrar para o campo da educação de surdos nos anos oitenta deparei-me com um debate bipolar representado pela*



*disputa entre oralistas e gestualistas*”. Pode-se observar e concluir que, nos anos 2000, a bipolaridade e o debate ainda continuam.

Completando essa reflexão sobre o debate bipolar representado pela disputa entre oralistas e gestualistas, lembramos que os professores de surdos sempre foram criticados, principalmente, quando recorriam às duas formas de ensino. O próprio abade de L’Epée, (século XVIII) quando foi fundado o *Instituto Nacional de Surdos Mudos* em Paris, utilizou os gestos e a escrita em seu trabalho docente, sendo que o ensino da escrita serviria para alcançar o objetivo de fazer com que o aluno lesse (falasse). Mesmo com a intenção de melhorar a prolação de seus alunos, foi criticado por usar o sinal dos surdos conforme relata Silva (2003 p. 14-15):

Este sacerdote valorizou a linguagem de sinais e aprendeu com os seus alunos surdos a linguagem das mãos. Depois, associou sinais com imagens e palavras escritas, possibilitando melhores condições para ensiná-los a ler. O sistema de L’Epée de sinais metódicos consiste em uma combinação do *sinal dos surdos* com sinais inventados por ele para representar a gramática francesa, que permitia aos estudantes surdos *ler e escrever* em francês. Mesmo com a criação desse sistema, L’Epée foi muito criticado naquele tempo, pela utilização da Língua de Sinais. Seus críticos acreditavam que tal linguagem era desprovida de uma gramática própria, que possibilitasse aos indivíduos surdos a reflexão e a discussão de vários assuntos. (SILVA, 2003)

O exemplo do passado repercute e se repete no presente coadunando-se à explicação de Borges (2006, p. 164), quando esse autor nos alerta para a questão do embate que ocorreu e ainda ocorre entre os que estão na educação de surdos, direcionando nosso olhar para:

Algumas questões históricas que dizem respeito especificamente ao ensino de surdos merecem melhor atenção nesse momento, uma vez que também estão fortemente atreladas à cultura dos diferentes períodos, influenciando diretamente nas atitudes e concepções sobre a surdez. Dentre elas, destacamos *o embate que ocorreu (ou ainda ocorre) entre aqueles que acreditam numa abordagem de educação de surdos oralista e aqueles que pensam no bilinguismo como o meio mais adequado nesse ensino*. [grifo nosso] Entretanto, a escolha de uma ou outra abordagem pela sociedade não obedeceu apenas aos interesses educacionais, visando um melhor “método” para que os surdos gozassem do direito à educação. Outros pressupostos contribuíram (e ainda contribuem) nesse debate... (BORGES, 2006)

O campo educacional da surdez sempre foi polêmico e, mesmo com os grandes avanços científicos e tecnológicos da atualidade, continua sendo objeto de debates e discussões em busca de como melhor direcionar e proceder a educação para esse alunado.

O INES é o instituto de referência nacional e, historicamente, tem sido palco de diferentes práticas de ensino. De acordo com Baptista (2005, p. 25), o instituto vem “*em consonância com o pensamento da época, ora priorizando a língua oral, ora enfatizando a língua de sinais como veículo de instrução dos alunos*”. E a discussão continua.

Uma contextualização histórica da educação de surdos propicia não apenas compreender a forma como o sujeito surdo foi tratado e educado ao longo do tempo, mas também o comportamento atual da sociedade em relação a essas diferentes representações na sua educação. (MARTINO, 2011). Para tanto, iremos mostrar numa retrospectiva sucinta *os três momentos históricos de educação de surdos*.

A sobreposição do trabalho clínico em relação ao trabalho pedagógico, na educação de surdos no Brasil, foram um dos objetos de estudo de (SOARES, 1999). Suas reflexões referenciam que durante muito tempo essa situação perdurou.

Esse fato procede devido à forte influência do pensamento que vigorava na época e que era voltado para a reabilitação. A educação de surdos tinha como meta estimular a audição residual e desenvolver a fala dos alunos, procurando aproximá-los do modelo do ouvinte/falante. Logo, investiu em metodologias que propiciassem esse objetivo. Em relação à organização de um currículo que atendesse a todo território brasileiro essa autora (*ibid.*, p. 2) informa:

Ao analisar a proposta curricular do MEC/CENESP (1979b), verifiquei naquele momento, que a orientação fornecida tornava o professor de surdos muito mais um *terapeuta da fala*, ou seja, seu trabalho estava muito mais voltado a uma atuação clínica. O que, por consequência, fez com que as atividades [do trabalho pedagógico] se constituíssem na sua principal responsabilidade uma vez que subordinava o ensino das disciplinas escolares aos resultados satisfatórios da produção da linguagem oral... (SOARES, 1999)

Essa atuação do professor como “terapeuta da fala” demonstra que ele tinha deixado o seu papel de ensinar os conhecimentos previstos no currículo escolar para assumir a função de clínico e trabalhar com o desenvolvimento da audição e da fala. A mesma autora (*ibid.*, p. 1) define a questão metodológica desse período como **Oralismo** ou método oral e o conceitua como sendo:

O processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral... (SOARES, 1999)

O MEC, com a proposta curricular de 1979, assume o oralismo e justifica o uso exclusivo da língua oral e escrita, pois que pretende preparar o aluno para uma participação efetiva na sociedade e considera ser a abordagem multissensorial a mais indicada para a realidade brasileira (ALBRES, 2010). Esclarecemos que essa mesma proposta ignorou, inteiramente, o estatuto linguístico das línguas de sinais comprovado por pesquisas, no início dos anos 1960 nos Estados Unidos, pelo linguísta William Stokoe, conforme cita Witkoski (2010, p. 340):

Desde 1960, através das pesquisas realizadas pelo linguista William Stroke, está comprovado que a Língua de Sinais atende a todos os critérios de uma língua genuína, tendo a mesma qualidade que as línguas de modalidade oral-auditiva. Deste modo, concluiu-se que os sinais não são imagens, mas são símbolos abstratos complexos com uma concomitante complexidade estrutural também... (WITKOSKI, 2010)

De maneira similar, Sá (1999, p. 69) comentando o oralismo, diz que essa proposta:

Visa capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo a que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social... (SÁ, 1999)

O oralismo ou abordagem oralista objetiva que o surdo necessita de falar e, se possível, ouvir, para integrar-se na sociedade maior que é a de ouvintes/falantes. Creem seus defensores que, assim agindo, estarão garantindo o direito do surdo de ser um cidadão pleno que deverá aprender a língua oficial do país – língua portuguesa oral e escrita. Para eles, essa língua, principalmente na sua modalidade oral, é o único meio de comunicação dos surdos. E para que o surdo se comunique bem ele precisa, além de escrever, falar o português o melhor possível. Por outro lado, para Baptista (2005, p. 38), oralismo é uma:

[...] filosofia educacional que concebe a surdez como uma deficiência, que deve ser curada ou minimizada, a fim de tornar a criança surda o mais próximo possível da ouvinte, normalizando-a. Por considerar a surdez, um fenômeno negativo, os profissionais tentam dissipá-la, e criaram para isso, diversas metodologias que têm em comum o fato de

conceberem a aquisição da língua oral uma prioridade no ensino de surdos, rejeitando outras formas de comunicação, principalmente a língua de sinais por considerá-la mímica, sem estrutura própria e uma ameaça ao aprendizado da fala... (BAPTISTA, 2005)

Mais recentemente, Rocha (2009, p. 52) nos informa explica oralismo como um:

Conjunto de formulações que preconiza como etapa fundamental do processo de educação de surdos o desenvolvimento da capacidade de leitura labial e de fala. Inúmeros métodos foram desenvolvidos para trabalhar a oralização dos surdos nos últimos séculos. No século XXI, destacam-se o Guberina e o desenvolvido pelo Dr. Gui Perdoncini... (ROCHA, 2009)

Para os adeptos dessa filosofia, os oralistas<sup>25</sup>, a educação de surdos podia ser entendida como a retomada da faculdade de ouvir e falar, portanto, sua educação deveria ser no sentido de reparar a perda auditiva para que o sujeito surdo pudesse interagir, na sociedade, por meio da língua oral. Porém, para desenvolver a língua oral, os métodos utilizados exigiam muito dos alunos, a oralização demandava treinos diários o que significava dedicar seus espaços de tempo para tais atividades, tornando o processo difícil, desmotivador e desgastante. De acordo com Meireles (2010, p. 38) as metodologias oralistas:

[...] forçaram os indivíduos surdos a se comunicarem e apreenderem o mundo por meio de mecanismos artificiais, demorados e pouco significativos, o que resultou em falta de informações, fracasso escolar, falta de participação e não atuação efetiva dos surdos na sociedade. (MEIRELES, 2010)

Ainda nessa perspectiva, segundo Behares (1996, p.74), “*no oralismo, a ênfase está colocada na língua oral em termos terapêuticos e não na transmissão de conteúdos culturais*”.

Após todos esses conceitos podemos concluir que a conduta pedagógica proposta pelo oralismo, seus princípios (surdo como deficiente /surdo como sujeito a quem falta algo) prejudicou a aquisição de conhecimentos prevista pelo sistema educativo para a escolarização das crianças surdas. Isso acontecia porque a abordagem oralista acreditava que era preciso primeiro oralizar para depois instruir. Infelizmente ainda permanecem. Ainda de acordo com Meireles (2010, p. 37):

---

<sup>25</sup>Oralista é a pessoa que defende o desenvolvimento da linguagem oral pelo surdo como prioridade. Rocha. (2009, p. 12)

[...] o método oral não proporcionou desenvolvimento satisfatório aos alunos surdos, pelo contrário, os manteve alienados e distantes das informações e das possibilidades de desenvolvimento, agravando ainda mais a exclusão e ressaltando a surdez como deficiência. (MEIRELES, 2010)

Portanto, os prejuízos foram maiores do que os benefícios, como podemos observar em Baptista (2005, p. 40-41) quando essa autora comenta:

Ao avaliar o desempenho dos alunos expostos a essa abordagem, *observou-se que em todo o mundo, poucos conseguiram se comunicar oralmente, de forma inteligível.* [grifo nosso] Como articulavam as palavras de um modo diferente dos ouvintes, tal como um estrangeiro, os surdos se sentiam inibidos em estabelecer uma comunicação fora do seu círculo de amizade. Como consequência desse processo, que não se baseia na real necessidade do indivíduo surdo, desconsiderando suas especificidades, comprovou-se uma imensa queda no nível de escolarização dos surdos... (BAPTISTA, 2005)

Mesmo não tendo atingido o objetivo pretendido, o oralismo foi assumido como referencial para a educação de surdos de forma hegemônica por muito tempo.

De acordo com a afirmação de Baptista (2005, p. 42) que “*apesar dos resultados negativos que se obteve [... essa abordagem ainda é adotada atualmente, utilizando tecnologias cada vez mais modernas e sofisticadas*”. Contudo, nos dias atuais (ano 2015) o trabalho de oralização e de estimulação auditiva não cabe mais à educação, e sim aos fonoaudiólogos que são os profissionais da saúde que o executam em suas clínicas especializadas e consultórios públicos e/ou particulares.

A autora (*ibid.*, p. 43) ainda nos informa que posteriormente ao período do oralismo, perante o fracasso escolar, muitos estudos científicos eclodiram. O mais famoso foi o do linguísta Willian Stokoe (1960) quando esse autor descreveu a Língua de Sinais Americana (ASL) afirmando que ela apresentava todas as características de qualquer língua oral.

Silva (2003, p. 18) confirma esse comentário e afirma que o trabalho do linguista Stokoe:

[...] conseguiu provar que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Suas pesquisas proporcionaram maior entendimento da Língua de Sinais e de como essa pode auxiliar os surdos na educação e na integração à sociedade. Promoveram o reconhecimento da Língua de Sinais, aliado à insatisfação dos profissionais com o método oral, fez surgir, uma nova

filosofia de educação de surdos, denominada Comunicação Total...  
(SILVA, 2003)

No Brasil, somente quando surgiram trabalhos científicos descritivos e conclusivos sobre a língua de sinais é que ela começou a ser valorizada no ambiente educacional. Muitos encontros, seminários, congressos e outros eventos científicos foram realizados e apontavam para a necessidade de mudanças no sentido de pensar, sentir e agir na educação de surdos.

Paralelamente a estes trabalhos, aconteceu um movimento denominado **Comunicação Total** que foi uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento clínico e a para a educação de surdos. Segundo Albres (2010, p. 29), no início da década de 80, algumas escolas adotaram a Comunicação Total:

No Rio Grande do Sul, em 1976, a escola Especial Concórdia opta pelo ensino por meio da Comunicação Total; em 1985, no Rio de Janeiro, a APADA de Niterói (*Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição*) já assume a Comunicação Total em suas atividades [grifo nosso]; em Goiás a UCG, em 1984 e 1985, inicia pesquisas com uso da Comunicação Total, um estudo comparativo ao oralismo; no Centro Médico Psicológico de Diagnóstico e Tratamento, em Belo Horizonte, em 1985, é aplicada Comunicação Total em sala de aula sob orientação do foniatra José Carlos Lassi. No mesmo ano, em São Paulo, o foniatra e professor Mauro Spinelli coordenou a pesquisa – Utilização da Comunicação Total em Sujeitos com Deficiência Auditiva Severa – com a equipe da Deric-SP, assumindo a proposta em 1987. Em 1986, em Campo Grande, Mato Grosso, a escola Ceada assume a proposta da Comunicação Total para os alunos surdos, adolescentes e adultos... (ALBRES, 2010)

A Comunicação Total foi considerada pelos seus implementadores como uma filosofia educacional e não um método, apesar de ter que se valer de métodos para desenvolver suas atividades. Segundo Ciccone (1990, p. 6-7), a Comunicação Total “*não é, tão somente, mais um método na área e seria, realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal*”, mas boa parte dos professores de surdos, equivocadamente, referia-se a ela dessa forma.

Alguns fundamentos básicos da Comunicação Total são o entendimento do surdo como diferente e não como deficiente e o respeito por essa diferença. Ciccone (*ibid.*) conceitua o sujeito surdo:

Como pessoa que não ouve, aquele que porta uma diferença e que deverá ser aceito e respeitado em suas necessidades e capacidades. [...] implica

numa maneira própria de se entender o surdo e, a partir daí, pensar-se na organização de uma metodologia de trabalho, que vise programas para seu atendimento e seu processo educacional. [...] Considera o surdo como uma pessoa e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais... (CICCONE, 1990)

Em trabalho posterior, Ciccone (1996, p. 32) esclarece mais ainda o entendimento do surdo quando comenta que:

Os profissionais que adotam a comunicação total concebem o surdo de maneira diferente dos oralistas: ele não é concebido somente como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser dizimada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como um traço que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desse sujeito... (CICCONE, 1996)

A aceitação, a permissão de uso e o reconhecimento da língua de sinais, que antes era negada e desprestigiada em nosso país, também podem ser considerados fundamentos dessa filosofia. Portanto, o movimento foi acontecendo e fazendo com que os profissionais envolvidos, os amigos e os familiares repensassem sobre suas práticas, pois que o fracasso educacional do Oralismo era grande e insatisfação perpassava a todos.

Essa filosofia não se restringia apenas à educação de surdos, mas também a todos os que conviviam com eles. Um ponto extremamente importante e válido é que a Comunicação Total foi uma filosofia educacional que, de acordo com Ciccone (1996, p. 8):

[...] não poderia sobreviver sem uma base de articulação entre: família, escola e surdo adulto, já que seus programas de ação não permitem que se percam de vista, referenciais, que se consubstanciam na história de vida daqueles que não ouvem... (CICCONE, 1996)

Assim, a Comunicação Total foi vista como fenômeno típico de comunidades de surdos adultos, onde a língua de sinais pode ser compartilhada, principalmente nas interações mãe ouvinte – filho surdo.

A ruptura do bloqueio de comunicação pode ser considerada também como um fundamento da filosofia de Comunicação Total, pois, segundo essa autora (*ibid.*) incluía nos seus programas “*uma completa liberdade na prática de quaisquer estratégias, que permitam o resgate de comunicações, total ou parcialmente bloqueadas. Estará interessada em “aproximar” pessoas e permitir contatos*”. Logo, fazia uso de várias estratégias didáticas para garantir uma fluidez comunicativa e, assim garantir a

aprendizagem na criança surda. Era válido o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da leitura labial, do uso do alfabeto manual<sup>26</sup>, da estimulação auditiva, do uso do AASI, das artes plásticas, da música, da *linguagem*<sup>27</sup> *de sinais*, do *cude-speech*<sup>28</sup> e do denominado *pidgin*<sup>29</sup>, da língua oral sinalizada, e de qualquer outro recurso pedagógico que aproximasse as pessoas. Porém, na opinião de Souza (1998, p. 8):

As "estratégias" funcionalmente úteis para o desenvolvimento do "potencial comunicativo" do surdo eram consideradas inúmeras já que para se conseguir o objetivo fim a comunicação, valia tudo: uso de sinais (itens da LIBRAS), emprego de sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal (...). A frase de ordem nos Congressos Nacionais era: "Não importa a forma, o que importa é que o conteúdo passe"... (SOUZA, 1998)

Apesar de todos os recursos utilizados, a Comunicação Total *não* conseguiu resolver os problemas pedagógicos. O descontentamento permaneceu frente aos resultados pouco expressivos. Contudo, os alunos obtiveram maior liberdade para se comunicarem, mas continuavam com dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Após o sucesso inicial, a Comunicação Total foi duramente criticada, principalmente, por praticar o português sinalizado em que se usava o bimodalismo (falar e sinalizar ao mesmo tempo). Segundo Brito (1993, p. 55), a comunicação total "*não objetiva que o surdo chegue ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo linguístico é o aprendizado da língua da modalidade oral, sendo os sinais apenas meio para isso*". Admitimos que essa prática, além de produzir alterações estruturais nas duas

---

<sup>26</sup>Alfabeto digital ou manual é a forma de, utilizando-se as mãos em diversas posições, representarmos as letras do alfabeto (ROCHA, 2010). Desta maneira poderíamos "soletrar" as palavras com as mãos.

<sup>27</sup>Usava-se esse termo porque a Libras ainda não havia sido descrita no Brasil e a mesma não tinha o status de língua.

<sup>28</sup>Os *vocabulários de sinal* objetivam dar suporte parcial da língua escrita-falada. Como exemplo, temos a *Cude-speech* que consiste na classificação dos padrões labiais de acordo com sua aparência, e no oferecimento de dicas manuais para distinguir entre os mais parecidos. Tais dicas envolvem oito padrões manuais, todos executados pela mão dominante próxima ao lado do rosto, dentro do foco visual das crianças. Capovilla (2000, p. 106)

<sup>29</sup>Segundo Bickerton (1984, p. 173 referenciado por LIMA, 2004), o Pidgin é definido como "uma língua auxiliar que surge quando falantes de diversas línguas mutuamente ininteligíveis entram em contato estreito ('em um mesmo território')". Assim, o Pidgin é uma língua auxiliar e secundária que surge para resolver as necessidades de comunicação entre pessoas que, apesar de estarem em estreito contato, falam línguas diferentes. Bickerton, D. The language bioprogram hypothesis. *The Brain and Behavioral Sciences*, v. 7, n. 2, p. 173-221, 1984.



línguas, prejudicava a comunicação, porque é impossível pensar em suas línguas ao mesmo tempo.

O movimento da Comunicação Total provocou muita polêmica e pontos negativos levaram especialistas da área a uma reflexão e a um repensar em relação às suas práticas. Por outro lado, aconteceram eventos prestigiados pela comunidade surda e promovidos pelos implementadores da Comunicação Total, em diferentes estados brasileiros. Houve também o apoio de pessoas surdas importantes, de líderes surdos naquele momento histórico como, por exemplo, o depoimento de Ana Regina Campello, na época, presidente da FENEIS, como está registrado em Ciccone (1990, p. 108). Campello considerou o surgimento da Comunicação Total como:

Um passo importante porque estamos começando a conscientizar os profissionais da área da surdez sobre a necessidade de uma filosofia alternativa dentro da educação de surdos brasileira. [...] a Comunicação Total vem a ser uma forma melhor e possível para a educação, a integração e a diminuição da barreira da comunicação dos surdos no meio em que vivemos...

Realmente, foi um passo importante, principalmente em relação à aceitação da língua de sinais no ambiente escolar estendendo-a para a família e a comunidade, além do rompimento com a visão medicalizada da surdez, passando-se a olhar o surdo como um sujeito diferente que tem direito a interagir no mundo. Em nossa opinião, com a experiência de atuar pedagogicamente com essa filosofia, a Comunicação Total foi a abordagem educacional que permitiu a transição para o Bilinguismo.

O **Bilinguismo** surgiu em nosso país em uma época que o fracasso escolar ainda se fazia presente na educação do surdo. A Comunicação Total não conseguiu modificar o processo de escolarização de surdos para melhor. A prática pedagógica insistia no enfoque clínico e mantinha objetivo de oralizar e restaurar a audição dos alunos surdos sem prestigiar a língua de sinais.

O bilinguismo adentra na educação de surdos em nosso país, apoiado por conclusões de pesquisas científicas notadamente na área da Linguística tal como ocorreu na Suécia que foi o primeiro país que reconheceu as pessoas surdas como minoria linguística e implantou a filosofia bilíngue em seu território. (MOURA, 2000).

Além desses estudos, vários eventos aconteceram para demonstrar que o Bilinguismo tinha propostas mais amplas e diversificadas como o acesso ao aprendizado da língua portuguesa e à aquisição da língua de sinais. Segundo Lima (2004, p. 37):

[...] os primeiros argumentos que apontaram para o bilinguismo como a proposta educacional mais apropriada para a educação de surdos, foram inicialmente apresentados por Brito, no Brasil, em um artigo datado de 1986. Segundo esta autora: “O bilinguismo é a única solução para o surdo brasileiro...” (LIMA, 2004)

No bilinguismo há por condição básica, a aceitação da língua de sinais como primeira língua a qual a criança deve ser exposta o mais precocemente possível. É essa língua gestual-visual que vai permitir um desenvolvimento linguístico favorável, pleno e natural. E esse fato permite que a criança também desenvolva o seu potencial cognitivo na direção da sua integração social real. Porém, segundo Diaz (2011, p. 21)

Deve-se ter o cuidado de entender o bilinguismo não só como duas línguas na vida do surdo como também o reconhecimento que por detrás dessas línguas há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes. (DIAZ, 2011)

Goldfeld (1997, p.38) afirmou que o bilinguismo “*tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, a língua de sinais que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do país*”. Por outro lado, para Lima (2004, p. 44):

Não há clareza quanto ao conceito de língua materna que está sendo utilizado para se referir à língua de sinais como sendo a primeira língua do surdo. Se se toma por base que língua materna é a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, geralmente a de sua mãe, ou ainda, a primeira língua que o indivíduo aprende, em geral ligada ao seu ambiente, *os surdos filhos de pais ouvintes não têm a língua de sinais como materna*. Na verdade, *a primeira língua a que essas crianças são expostas é a língua oral*, [grifos nossos] uma vez que seus pais são usuários dessa língua. A língua de sinais é a língua materna, sim, de surdos filhos de pais surdos, ou, de ouvintes filhos de pais surdos... (LIMA, 2004)

O problema, segundo essa autora é que autores e autoridades educacionais “*partem do pressuposto de que a criança surda já adquiriu a língua de sinais como língua materna, e que o único problema a ser resolvido diz respeito apenas à aquisição da segunda língua (português)*”.

Todavia, em relação a segunda língua essa autora (*ibid.*) também questiona: “*como falar em aquisição de segunda língua se, em grande parte das vezes, a criança surda não tem sequer a primeira língua ( sinais)”?*

O fato se agrava, pois sabemos que a Libras deve ser adquirida preferencialmente de zero a três anos e isso não acontece porque a criança surda pequena, filha de pais ouvintes, não tendo contato com outros surdos não adquire a Libras e que seus pais ouvintes, por diversos motivos, também não sabem essa língua. Por outro lado, a mesma criança, nos primeiros tempos, ainda não aprendeu a língua oral pelo, simples fato de que não ouve ou ouve mal e não consegue discriminá-la auditivamente. Aqui, a exceção pertence aos deficientes auditivos que possuem resíduos auditivos aproveitáveis, que são beneficiados com aparelhos auditivos e conseguem discriminar e entender a fala dos demais. Sabemos, então, que, provavelmente, ela não tem língua nenhuma nos primeiros anos de sua vida.

Sendo assim, uma educação que se baseie na filosofia educacional bilíngue deve se preocupar com a aquisição da primeira língua (a língua de sinais) para que, por meio dela, possa se aproximar, compreender e utilizar uma segunda língua (português). E quando consideramos a aquisição de uma primeira língua devemos considerar todo um universo de relações e significações com o meio e com os outros seres sociais com os quais o indivíduo surdo se relaciona.

O bilinguismo, muito mais do que se preocupar com a aquisição de duas línguas, enfatiza a constituição dos indivíduos e de suas subjetividades *na e pela* valorização da cultura surda. Dessa maneira, Albres (2010, p.42) afirma que: “*O bilinguismo traz em seu bojo o respeito pela diferença, pela cultura e comunidade de surdos, reconhecendo a língua de sinais, fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda*”.

Os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, devendo assumir sua surdez.

Um exemplo de um trabalho bem sucedido com o bilinguismo foi o desenvolvido na Suécia na década de 1990, onde, desde o início, foi incluído um programa de orientação a família. Nesse trabalho era recomendado aos pais que expusessem sua criança, o mais cedo possível à língua de sinais. Os pais deveriam aprender a língua de sinais e conviver, em conjunto com seu filho, com surdos adultos, que dominavam essa língua. Naquele país,

os professores tinham que dominar a língua de sinais e a utilizar em suas aulas. Baptista (2005, p. 49) referencia Svartholm (1998) que relata:

O trabalho Bilíngue realizado na Suécia foi avaliado numa pesquisa desenvolvida em 1991. Os resultados demonstraram que “crianças expostas ao Bilinguismo por dez anos tinham um nível avançado não apenas no conhecimento sobre a língua escrita, mas também tinham consciência de como se defrontar e desenvolver um problema novo e difícil para elas”... (SVARTHOLM, 1994)

Capovilla (2000, p. 111-112) também comunica outro trabalho bem sucedido com o bilinguismo, dessa feita, na Dinamarca:

A filosofia do bilinguismo goza hoje de grande aceitação na Dinamarca, tanto por parte do governo quanto das escolas e da comunidade em geral. Hoje, assim que têm um filho diagnosticado como surdo, *os pais começam a aprender a língua de sinais e a tomar providências para que seus filhos possam ser colocados em creches e pré-escolas em que eles possam conviver com outras crianças surdas...* [grifo nosso] (CAPOVILLA, 2000)

O bilinguismo propõe que a língua de sinais deve ser concebida como língua de instrução e de convivência. Mas, essa recomendação é ampliada conforme explica Baptista (2005, p. 52), no nosso caso, no Brasil, a Libras não deve ser entendida “*apenas como mero veículo de instrução [...] e sim, como um sistema de comunicação própria de um grupo minoritário, que se caracteriza a partir de suas experiências visuais*”. Para Svartholm (1998) referenciada pela autora (*ibid.* p. 52) “*a fala também deve ser vista como uma possibilidade e não como uma finalidade*”.

De acordo com Quadros (In: FERNANDES, 2005, p. 34), o bilinguismo na educação de surdos:

[...] deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais... (QUADROS, 2005)

Em 2015, assiste-se ao delineamento de novas perspectivas no contexto educacional, pois que a ciência da Linguística vem avançando nas pesquisas sobre a língua de sinais e novos caminhos vêm sendo construídos para educação de surdos. Um grande

número investigações científicas sobre surdez em diferentes áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Fonoaudiologia também contribuem, para que mudanças importantes aconteçam. Santana (2007, p. 233) confirma esse fato comunicando que “A surdez se tornou um tema relevante de pesquisa no Brasil no final dos anos oitenta. Antes disso, ela era estudada essencialmente pela área médica”. Sobre a questão linguística, Santos e Gil (2012, p. 60) comentam que:

A língua de sinais, ou Língua Brasileira de Sinais – Libras, embora reconhecida por lei (Brasil, 2002) e cujo ensino é garantido a partir da educação infantil (Brasil, 2005), é muito recente em nosso país. Além disso, ainda há divergências significativas sobre as características de ensino de uma língua para as crianças surdas: há desde a proposta do implante coclear precoce, passando pela imposição da oralização – que priorizam o ensino do português (especialmente o oral) –, até a concepção de que as crianças surdas têm o direito de aprender Libras e português. Neste último caso, adotam-se os preceitos da Abordagem Bilíngue, que preconiza a exposição precoce do surdo à língua de sinais como primeira língua – e o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita... (SANTOS e GIL, 2012)

Atualmente, o documento que norteia a educação especial é a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) – que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência (que inclui o deficiente auditivo e o surdo), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O mesmo documento (*ibid.*, p. 6) explicita que “*consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade*”. Assim sendo, nessa política de governo, o aluno surdo é visto como deficiente, ele integra o contingente do público-alvo a ser atingido por essa proposta. Ainda, de acordo com o documento (*ibid.*, p. 6), “*a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos*”.

No que diz respeito à educação de surdos especificamente à sua inclusão escolar o documento (*ibid.*, p. 17) recomenda:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. *O atendimento educacional*

*especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular...* [grifo nosso] (BRASIL, 2008)

Sendo esse, o pensamento da atual política de educação inclusiva do governo, deve-se alertar para que não se incorra no erro de repetir um discurso politicamente correto e deixar de observar e atender as especificidades *linguísticas e culturais*, dessa minoria linguística, os surdos, que estão nas escolas públicas regulares direcionadas para alunos ouvintes e utentes da língua portuguesa. Para tanto reflexionamos:

Na perspectiva da educação bilíngue a manifestação da língua de sinais se dá por signos visuais, diferentemente da língua oral onde os signos se apresentam pela via oral-auditiva. O acesso à língua de sinais pela criança surda deve-se dar em um ambiente favorável, ou seja, linguisticamente diferenciado, com uma pedagogia visual que inclui, por exemplo, a literatura e a arte surda. Para que isto aconteça o espaço escolar deve privilegiar a presença do adulto surdo que garantirá interações sociais genuínas e que promoverá o encontro surdo-surdo. Dessa forma poderá acontecer o reconhecimento da diferença no entorno escolar onde a Libras terá papel preponderante.

O bilinguismo na educação de surdos significa muito mais do que expor o sujeito surdo à língua de sinais e à língua portuguesa, é importante e necessário respeitar o sujeito surdo e sua cultura, tanto na sua vida social quanto na escolar. Na escola, os projetos educacionais devem envolver toda a comunidade escolar e caso se trate de uma escola de ouvintes, deve ser estimulada uma interlocução constante e participativa entre surdos e ouvintes desde o servente ao dirigente. Da mesma forma, devem ser envolvidas as famílias de todos os alunos, surdos e ouvintes.

### **1.2.5.3 Inclusão social e escolar**

Primeiramente, pode-se conceituar a *inclusão social* como um movimento político que tem a finalidade de incluir, não só na escola, *todas* as pessoas, sejam elas deficientes ou não, nos diversos setores da sociedade. De acordo com o programa *Ética e Cidadania* – BRASIL. Ministério da Educação/SEB, 2007, a inclusão social das pessoas deficientes [...] “*significa torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público*”... (BRASIL. Ministério da Educação/SEB, 2007)

Em consonância com a política de inclusão social, precisamos considerar *a inclusão escolar*, ou inclusão educacional, prevista no documento oficial do MEC – PNEE, (BRASIL 2008) e que é definida, como “*uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação*”.

Antes de avançarmos no texto, e de acordo com Meireles (2014, p 88), precisamos destacar:

que tão importante quando o conteúdo dessas políticas são as ações para que elas aconteçam. As contradições encontram-se impressas no cotidiano escolar de um sistema que prega a inclusão de alunos surdos em salas de aulas regulares, com professores e alunos que não dominam a língua de sinais e, por outro lado, orientam que a educação de surdos deve acontecer na perspectiva de educação bilíngue. (MEIRELES, 2014)

Segundo Silva (2009, p. 27) “*a maioria dos professores 71% não usam LIBRAS*”. Essa autora (*ibid.*, p. 28) afirma que “*95% não são fluentes em LIBRAS*” e que [...] “*A primeira língua dos surdos é pouco conhecida pelos professores*”.

Vale indagar como se concebe uma educação sem comunicação entre aluno e professor? Se o aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e/ou profissionais que não sabem e nem conhecem a língua de sinais [...], o processo de inclusão desse aluno pode ser questionado (SILVA, 2009).

Na verdade o que acontece é que, professores que têm alunos surdos matriculados em sua classe, não sabem se comunicar com eles. Esse é um fato bastante grave. Fernandes (2014, p. 59) explica que barreiras linguísticas e comunicativas aparecem quando:

[...] se inicia a escolarização formal, pela ainda incipiente situação das comunidades bilíngues nas escolas: professores, a quem, em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam Libras; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais precariamente de forma bimodal. O bimodalismo constitui uma prática amplamente utilizada por ouvintes não proficientes que falam e sinalizam simultaneamente, na comunicação com os surdos. Geralmente, a língua de sinais é prejudicada, pois a sinalização fica subordinada à gramática da língua portuguesa. Por decorrência, *não está garantido aos estudantes surdos nem o acesso aos conteúdos escolares em Libras e nem o domínio daquela que deveria ser a segunda língua no currículo escolar – o português...* [grifo nosso] (FERNANDES, 2014)

Esse fato nos provoca e suscita uma pergunta reflexiva: como o professor da sala regular, mesmo sabendo Libras irá reger uma turma de ouvintes onde estão incluídos surdos? Não há possibilidade de o professor utilizar duas línguas ao mesmo tempo e nem tão pouco de alternar seu pensamento em estratégias diferentes pertencentes a duas línguas em um mesmo espaço-tempo. Percebemos, então, que a prática educacional tenderá a apresentar prejuízos significativos para os alunos ouvintes e/ou surdos.

Sendo assim, precisamos considerar que em uma turma regular de ensino a alunos ouvintes, dita inclusiva, a língua de instrução será a língua portuguesa oral e escrita que é a língua oficial de instrução no Brasil. Da mesma maneira, serão pensados todo o planejamento, as estratégias e os recursos pedagógicos, enfim, todo o currículo, sobre uma lógica e perspectiva da cultura ouvinte e por meio da língua majoritária. Diante desta realidade, as relações e tentativas de assimilação de conteúdo e informações por parte dos alunos surdos acontecerão de maneira frágil e fragmentada.

A recomendação oficial do MEC e das legislações vigentes é que a escola providencie um TILS – tradutor e intérprete de Libras/Português. Contudo, como um aluno surdo sem Libras e sem português vai se beneficiar com essa intermediação na sua comunicação? Ingenuamente as autoridades acreditam que a presença desse profissional vai resolver o problema principal que é o de promover a aquisição natural de Libras como língua primeira como preconiza a educação bilíngue.

Vale ressaltar que ao TILS, não cabe a prática docente e, sim, apenas interpretar de uma língua fonte para uma língua alvo, no caso, Libras – Português e vice-versa. Mas, se os alunos não sabem Libras, o que é comum acontecer, é necessário, primeiro, organizar um espaço físico e de tempo onde o aluno surdo possa ser exposto a Libras e conviva com pessoas que dominem esta língua. Denomina-se esse espaço de ambiente linguístico favorável, onde um surdo adulto habilitado, professor, instrutor, agente ou assistente de Libras [são várias as designações que variam em cada município e/ou estado brasileiro] ou um professor ouvinte bilíngue, interaja com os alunos surdos e seus colegas também surdos e verdadeiros pares linguísticos.

Como conciliar a proposta inclusiva com a proposta bilíngue? Como ensinar os conteúdos curriculares transmitidos na língua portuguesa oral? Da mesma forma, como utilizar a escrita da língua portuguesa, se os alunos surdos não sabem, ao menos, no início, escrever em português? A situação se agrava, antes de tudo, porque as crianças surdas chegam à escola sem Libras que deveria ser a sua primeira língua e depois se complica pela falta de formação dos professores para o ensino do português como segunda língua para os surdos. Quando estes alunos chegam à escola, não sabem falar o português ou o



estão aprendendo, fora da escola, com fonoaudiólogos e esse processo se caracteriza como extremamente demorado. Da mesma maneira, os professores não dominam a Libras e o primeiro impasse se estabelece na escola inclusiva pela ausência de uma língua em comum, que possa garantir a troca de informações e relações entre professores ouvintes e alunos surdos, assim como entre os próprios alunos.

As autoridades que preconizam a inclusão recomendam que a escola providencie um professor habilitado para o ensino da língua portuguesa escrita, porém este profissional, não está disponível, ao menos em nossa realidade, por falta de profissionais formados ou por falta de cargos públicos criados para essa finalidade. Além disso, a sua sistematização – metodologia de ensino de língua estrangeira – não está sendo bem delineada e divulgada no meio acadêmico. Ressente-se a falta de formação inicial e continuada, ou seja, teoria e prática deste tipo docência.

Essas e outras inquietações estão postas [*impostas*] às escolas de ouvintes desde o advento da inclusão escolar e precisamos considerá-las conforme nos afirma Meireles (2014, p.138):

Sabemos que existe legislação que legitima os direitos dos indivíduos surdos com relação à sua língua, cultura, identidade e direito de ser educado em uma perspectiva bilíngue que privilegia a língua de sinais como primeira língua. O grande enfrentamento percebido em pesquisas e em observações empíricas está em providenciar estratégias e estruturas educacionais que viabilizem os direitos dos indivíduos surdos a uma educação bilíngue, que legitimem a participação de profissionais surdos, que se contraponham à educação que limita, segrega e desacredita no indivíduo surdo... (MEIRELES, 2014)

Diante das inquietações que geraram angústias nos profissionais da educação e nos alunos surdos, frente a decisões que são postas [*impostas*] ao sistema de ensino, vale refletir. O descontentamento de surdos e ouvintes com essas propostas inclusivas foram de tamanho porte que houve por parte da comunidade surda, leia-se professores, alunos, familiares, amigos e entidades representativas, uma revolta contra essa inclusão que não inclui. Assim, aconteceram protestos contra essas propostas por meio da mídia e em passeatas, enquanto paralelamente aos acontecimentos e insensível aos clamores das pessoas surdas, o MEC continuou investindo na inclusão escolar de acordo com seus pontos de vista, de acordo com pressupostos teóricos que privilegiam e atendem principalmente e quase sempre, exclusivamente, à maioria ouvinte. Nesse cenário o órgão representativo da educação especial do país, decidiu inserir os alunos surdos em um Programa denominado *Atendimento Educacional Especializado - AEE*.

O AEE, atualmente regulamentado pelo decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011)<sup>30</sup>, se torna *estratégia* básica para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas públicas na perspectiva da educação inclusiva.

Percebe-se que o decreto afirma o AEE como condição e principal *estratégia* para o atendimento às necessidades especiais [específicas] dos alunos nas escolas. Inseridos neste contexto estão os alunos surdos, apontando a necessidade de construção de metodologias e materiais que deverão atender às necessidades linguísticas e culturais previstas no decreto 5626/2005 [Lei de Libras].

Na intenção de caracterizar uma nova realidade escolar, o MEC orienta que as escolas devam se organizar para receber alunos surdos em salas de aula de ouvintes e que na forma de ensino complementar ou suplementar seja viabilizado o acesso ao AEE centrado em três modalidades:

1 - o AEE *em* Libras, onde o professor do AEE deve atuar diretamente com os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor regente de sala de aula inclusiva, caracterizando um trabalho complementar ao que está sendo estudado em sala de aula;

2 - o AEE *para* o aprendizado *de* Libras que se caracteriza pelo ensino de Libras e que deve ser realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras, preferencialmente surdo;

3 - o AEE *para* o ensino da Língua Portuguesa que tem intenção de suprir a necessidade de ensino da modalidade escrita dessa língua. Deve ser desenvolvido, preferencialmente, por um professor formado em língua portuguesa.

De acordo com o material elaborado pelo MEC, para a formação de professores sobre o AEE (ALVES, FERREIRA e DAMAZIO, 2010), os alunos devem estudar em turmas inclusivas em um turno e frequentar o AEE em turno contrário(contraturno).

No entanto, devemos alertar para o fato de que em uma proposta bilíngue, a língua portuguesa será sempre uma segunda língua para alunos surdos e que estes deverão ter acesso e uso da língua de sinais como primeira língua para processar o pensamento e por meio desta, então, ter acesso ao aprendizado da língua portuguesa. Assim, a atenção que deve ser dada a inclusão educacional de alunos surdos e aos procedimentos de ensino

---

<sup>30</sup>Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 8 fev. 2015.

precisam diferir significativamente dos caminhos percorridos para o ensino de alunos ouvintes (MEIRELES, 2014).

Precisamos considerar, também, a necessidade de propostas, estratégias e recursos voltados para uma *pedagogia visual* e desvinculada das antigas metodologias audiofonatórias, uma vez que os surdos não terão acesso natural à língua oral e, portanto, não significarão informações oferecidas em lógica baseada nos sons das palavras. Destaca-se a importância das modernas pedagogias, baseadas em perspectiva de *letramento visual*, considerando as experiências, os registros espontâneos, as produções literárias e a relação com a leitura e escrita por meio da língua de sinais. Sendo assim, o aprendizado de língua portuguesa para surdos poderá ser encaminhado considerando as especificidades linguísticas e culturais, com base em uma perspectiva de letramento visual. A grande questão é, por que este aprendizado deve acontecer em espaço diferenciado ao da sala de aula regular? Essa e outras inquietações nos levam, mais uma vez, a concordar com Meireles (2014, p. 119) quando essa autora afirma que:

[...] o proposto para a educação de surdos ainda é uma adaptação ao sistema de ensino regular, que é pensado e estruturado para alunos ouvintes. Por esse motivo, o aluno surdo depende de outro espaço escolar para se adaptar aos conteúdos escolares, na tentativa de acompanhar as dinâmicas propostas em sala de aula. Esta situação nos instiga a pensar na possibilidade de aulas serem elaboradas também para alunos surdos e não, apenas, adaptadas. Aulas pensadas para o aluno surdo devem acontecer em língua de sinais, dispor de recursos visuais, professores e todos os alunos interagindo em uma mesma língua... (MEIRELES, 2014)

Desta maneira, as orientações do MEC nos levam a crer que o professor do AEE deverá ser o responsável pelo ensino dos conteúdos curriculares, pelo ensino de Libras e também pelo ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Diante desta realidade, perguntamos: O que fazem as crianças surdas em salas de aula inclusivas? Diante de tal realidade precisamos concordar com Santos e Campos (In: ALBRES e NEVES, 2013, p.23) ao afirmar que:

Se tudo isto for realizado no AEE, que é um espaço complementar a aprendizagem do aluno, o que deve ser feito em sala de aula? Definitivamente esta é uma visão deturpada das orientações legais, bem como do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo. Não se pode entender a Libras como complementar ou acessória no âmbito escolar, ela é a base para todo o aprendizado deste aluno e deve ser prioridade em uma proposta de Educação Bilíngue... (SANTOS e CAMPOS, 2013)

Então, a grande questão colocada em nossa análise é que o sistema regular de ensino ainda não encontrou os caminhos adequados para que aconteça de modo satisfatório, o desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo. As sugestões oficiais para a educação de surdos fundamentam-se em adaptações de uma proposta pensada para ouvintes. Como consequência, continuamos a presenciar resultados insatisfatórios com o alunado surdo.

Nascimento e Costa (2014, p. 175), acertadamente, nos dizem que:

Enquanto a sociedade não compreender que a educação bilíngue amplia as perspectivas sociais, culturais e cognitivas do indivíduo, as Escolas Bilíngues serão vistas apenas como escolas de surdos. No dia, porém, que a sociedade estiver pronta para entender os benefícios que as Escolas Bilíngues oferecem para os surdos e para os ouvintes, a sociedade estará apta a entender o que é incluir, o que é ser verdadeiramente incluído e inclusivo. (NASCIMENTO E COSTA, 2014)

Na direção para que haja esse entendimento, recentemente, constatamos a existência de um documento (Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a *Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - BRASIL, 2014*) que foi organizado por profissionais e pesquisadores da área. Fernandes (2014, p. 58) cita um excerto desse documento:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014, p. 6)

Esse documento contempla os anseios da comunidade surda brasileira que, desde 1999, ocasião do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos – NUPPES – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS se reuniu e discutiu as questões das identidades, da cultura e da educação de surdos. Como resultado principal desse congresso

foi organizado o documento intitulado *A Educação que nós, surdos, queremos*, que foi aceito e divulgado pela FENEIS em 1999. Nele há uma referência para a elaboração de um decreto que iria regulamentar a Lei de Libras no Brasil, posteriormente. Foram ideias fundadoras da futura *Política Linguística de Educação Bilíngue* (FERNANDES, 2014).

Assim, refletindo sobre esses documentos de 1999 e 2014, podemos inferir que é urgente um repensar sobre as decisões governamentais, especificamente, acerca dos temas *educação bilíngue e escola bilíngue* além de *escola inclusiva*. Que possam ser observadas as novas direções que estão surgindo na educação de surdos, e que eles, enquanto cidadãos brasileiros tenham direito a uma educação de qualidade.

Nesta seção, iniciamos afirmando que somos diferentes, cada um de *per si* e no coletivo, como membros da sociedade a que pertencemos. Portanto, pensar na inclusão social e educacional de *todos* é, sim, muito importante; porém, em se tratando dos *surdos* e sua educação, será imprescindível observar sua história e sua condição de diferença linguística e cultural.

### **1.2.6 LIVRO PARADIDÁTICO E ORIENTAÇÃO DA FAMÍLIA: UMA FERRAMENTA A SE INVESTIR**

O livro didático (ou livro-texto ou manual didático) é um elemento do currículo que é desenvolvido nos ambientes escolares. De acordo com Nascimento e Martins (2005), livros didáticos são mediadores de interações discursivas no ambiente escolar. Esses tipos de livro têm sido considerados como objetos culturais, e apresentam um entrelaçamento de vozes relacionadas aos discursos da ciência, da pedagogia e da mídia.

Os estudos de Choppin (2004, p. 553) sobre o livro didático apontam que este elemento do currículo escrito tem uma marcante função ideológica e cultural, se afirmando, desde o século XIX, como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes [hegemônicas] - assumindo, assim, um importante papel político. Em concordância a esses comentários de Choppin, González e Sierra (2004) afirmam que o livro-texto é um elemento cultural reflexo da manipulação social que seleciona uns conteúdos frente a outros e que impõe uma determinada forma de estruturá-los.

Choppin (ib., p. 555-556) também comenta que existem várias pesquisas de cunho histórico acerca dos livros didáticos, investigações essas que analisam os livros segundo duas grandes tendências: a primeira refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros

didáticos; a segunda, que analisa o conteúdo dos livros segundo uma perspectiva epistemológica (da natureza do conhecimento veiculado) ou propriamente didática, na forma de tratar o assunto.

A partir dos anos 1990, segundo Choppin, os historiadores do livro didático analisaram não só o conteúdo em si, mas também os prefácios, notas de rodapé, os resumos, a formulação de títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários [com a estrutura do livro em partes, capítulos, parágrafos], o léxico, e o próprio título do livro. Também foram objetos de interesse de análise, elementos do livro didático como a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos [imagéticos] nas páginas, enfim, a disposição do conteúdo do livro faz parte do discurso didático construído pelo autor.

Os livros didáticos, segundo Azevedo (1999, p. 92-94) são essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas, e pretendem transmitir conhecimento e informação. São, por princípio, instrumentos ligados ao ensino, aos programas educacionais e às matérias do currículo escolar regular. Essas obras são sempre comprometidas com o conhecimento científico oficial e, quase sempre, com os valores sociais vigentes. Além disso, necessitam de atualização periódica, porque o conhecimento científico vive em permanente evolução. O mesmo autor (ib., p. 92-94) comenta que os livros paradidáticos aproximam-se dos didáticos, pois são também igualmente utilitários e elaborados com a intenção de transmitir conhecimento e informação – e abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma geral, a complementar os livros didáticos.

A partir desse texto de Azevedo, pode-se inferir que o livro paradidático apresenta conteúdos específicos que não são os do currículo escolar, embora tanto os livros didáticos quanto os paradidáticos são construídos com informações dirigidas para determinado público-alvo de leitores. Assim, pode-se concluir que o livro paradidático também é um produto cultural planejado e construído com intenção de transmitir informações para uma determinada finalidade – por consequência, tal como o livro didático, ele pode veicular mensagens ideológicas e concepções selecionadas sobre determinado assunto.

Ambos os tipos de livros, didáticos e paradidáticos, devem cumprir sua função de divulgação e acesso ao conhecimento, podendo ser utilizados com diferentes estratégias para diferentes públicos de diferentes faixas etárias. Neste contexto atualmente, o papel destes instrumentos ainda não foi suplantado ou totalmente substituído por qualquer outro instrumento ou tecnologia, surgindo apenas novos formatos e opções de acesso (ex: e-

book), mas sem definir sua extinção. Isso denota a importância destes instrumentos de divulgação e ensino e seu potencial para auxiliar em questões como a temática desta dissertação - a orientação de pais ouvintes de filhos surdos - podendo ser utilizado com uma linguagem acessível, amigável e de fácil compreensão.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Construir um livro paradidático de orientação familiar para pais que têm filho surdo, principalmente pais ouvintes.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar e categorizar o conteúdo para a elaboração do livro-produto por meio de revisão de literatura;
- Formular perguntas e respostas com rigor científico, em linguagem acessível, bem como criar uma sequência de apresentação para o conteúdo categorizado no sentido de atender as dúvidas mais prementes dos pais;
- Construir o livro utilizando o material organizado com enfoque na orientação familiar a pais que têm filho surdo;
- Realizar uma análise comparativa do livro-produto com publicações já existentes (livros, guias e cursos de ensino a distância).



### **3. MATERIAL E MÉTODOS**

A construção do livro paradidático foi realizada executando-se as seguintes etapas:

- 1 – Identificação e Classificação em categorias das informações importantes e essenciais para os familiares.
- 2 – Escolha do formato do livro e criação do conteúdo instrucional sem uso excessivo de linguagem com cunho científico ou literário rebuscado.
- 3 – Estruturação do livro com enfoque na orientação familiar.

Para execução de cada etapa realizamos a metodologia descrita nas seções a seguir.

#### **3.1 IDENTIFICAÇÃO DAS INFORMAÇÕES E CATEGORIZAÇÃO (ETAPA 1)**

A identificação das informações necessárias aos pais ouvintes a serem trabalhados no livro foi realizada a partir não só da revisão de literatura sobre diversidade social, surdez, família e educação, mas também da prática profissional da autora – como professora, pedagoga e orientadora familiar, assim como o seu contato com a comunidade surda nas associações de surdos adultos e nas associações de pais de surdos e na federação nacional de educação e integração de surdos.

No caso da revisão de literatura, esta foi realizada utilizando-se textos (comunicações, artigos, dissertações, teses) obtidos por meio de buscas sistemáticas e consultas em sites institucionais de universidades, anais de congressos e por ferramentas de buscas eletrônicas como Scielo.org, Google acadêmico, Bireme, Periódicos capes e dominiopublico.gov.br. Foram utilizadas como palavras-chave: surdo, surdez, deficiente auditivo, deficiência auditiva, família, orientação familiar, Libras, bilinguismo, educação bilíngue, inclusão, implante coclear.

A busca privilegiou textos de autores renomados nas áreas da Educação de Surdos, Linguística, Psicologia, Sociologia, e da área Clínica, e também de artigos, dissertações, teses e outros materiais informativos como DVDs produzidos por instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Ministério da Educação.

A revisão de literatura também incluiu outros textos, obtidos por via não sistemática, como livros e DVDs instrucionais, que foram recebidos e/ou indicados por professores do curso e profissionais das áreas da Educação, Linguística, Medicina, Sociologia, Fonoaudiologia, Psicologia, relacionados à surdez e família.

A categorização das informações foi realizada classificando-as segundo cinco grandes áreas que fundamentam a orientação aos pais de crianças surdas: família, clínica, linguística, cultura e educação. Essas áreas apresentam aspectos que foram considerados como essenciais para a compreensão da surdez e dos surdos observadas pela autora em associações de surdos adultos, associações de pais de surdos e na federação nacional de integração e educação de surdos. Assim toda a informação identificada na etapa 1, envolvendo a surdez e de interesse dos pais, foi classificada em: aspectos familiares, clínicos, linguísticos, culturais e educacionais.

### **3.2 ESCOLHA DO FORMATO DO LIVRO E CRIAÇÃO DO CONTEÚDO INSTRUCIONAL (ETAPA 2)**

A definição do formato do livro envolveu escolhas de como as informações poderiam ser apresentadas (ex: *texto corrido*, 1ª pessoa, 3ª pessoa, forma de *perguntas e respostas*), formatos que foram encontrados em materiais informativos (livros didáticos e paradidáticos, cursos, guias, cartilhas e manuais) que compõem a revisão de literatura. Elegemos o formato de *perguntas e respostas*, pois entendemos que assim as informações podem ser apresentadas de maneira prática e didática, que facilita o desenvolvimento das informações, de modo semelhante a um *diálogo direto entre o autor do livro e o leitor*.

Outro motivo da escolha desse formato decorreu da nossa prática profissional com os familiares [pais] de alunos surdos. Com a prática profissional observamos os questionamentos sucessivos dos pais durante reuniões formais [pedagógicas] da escola e também fora dela, em eventos como, por exemplo, festas nas residências de alunos, passeios escolares, festividades beneficentes, atividades em encontros de pais e professores e em outras ocasiões em que os pais estavam presentes.

Quase sempre, eles faziam *perguntas* que denotavam o seu desconhecimento sobre a surdez e sobre os surdos, e, principalmente, sobre a educação dos filhos surdos. Ao longo do tempo, essas perguntas foram selecionadas e arquivadas.

Em 1992, participamos de um curso de especialização em magistério para deficientes da audição com a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Quando elaboramos nossa monografia as perguntas foram atualizadas e reorganizadas, pois o tema pesquisado versava sobre um programa educacional de orientação aos pais, denominado: *Ciclo de palestras para pessoas que convivem com a criança surda*.

Assim, considerando que a principal meta do livro é esclarecer dúvidas dos pais, familiares e amigos sobre a surdez e sobre os surdos, iniciamos a elaboração do conteúdo instrucional do livro, pela revisão da lista das 20 perguntas de nossa monografia. Algumas perguntas e respostas já faziam parte do currículo da orientação familiar por nós desenvolvido, mas muitas outras foram acrescentadas durante a revisão de literatura durante a construção e organização final do nosso livro paradidático.

Durante a análise das respectivas vinte perguntas, foi realizado um processo de substituição, subdivisão, reescrita e atualização, produzindo um conjunto de novas questões atualizadas, reestruturadas, reorientadas e com enunciados curtos e objetivos. Outras perguntas também foram construídas tendo como base apenas a literatura para atender todos os aspectos referentes às cinco áreas selecionadas, perfazendo um total de (n=76) perguntas e respostas para construção final do livro. A linguagem simplificada, mas sem perda do conteúdo, foi, a todo o momento, procurada, analisada e reconfigurada para garantir a qualidade das informações apresentadas no respectivo produto.

As respostas foram redigidas de modo a atender as necessidades básicas dos pais ouvintes que têm filhos surdos, baseando-se em tópicos relativos à família, educação e surdez, e nos dois enfoques, o clínico e o cultural, mas sem dar preferência ou ênfase a algum deles. O intuito foi o de evitar a parcialidade na apresentação e abordagem tanto de perguntas quanto das respostas, considerando que o livro intenciona proporcionar informações que permita uma escolha consciente e livre dos pais quanto ao melhor atendimento a ser oferecido ao seu filho surdo em todos os aspectos que isso envolve.

### **3.3 ESTRUTURAÇÃO DO LIVRO COM ENFOQUE NA ORIENTAÇÃO FAMILIAR (ETAPA 3)**

O conteúdo do livro-produto é extenso, complexo e interdisciplinar, pois aborda vários temas – *surdez, família, clínica e educação* – incluindo diversas áreas de atuação

acadêmica e profissional; com temas controversos envolvendo grupos sociais e políticos (ouvintes, surdos, pesquisadores, profissionais). Então, face à necessidade de tratar e apresentar essas informações ao público-alvo, primordialmente pais ouvintes de filho surdo, houve a necessidade de se determinar uma estrutura que envolve a divisão em capítulos com sequência racional de perguntas e respostas, desenvolvendo o conteúdo de modo gradual e didático.

Para atingir esse propósito, o livro foi construído apresentando, primeiro, informações mais amplas e básicas, e depois, informações mais específicas ou que necessitavam da compreensão dos textos dos capítulos precedentes. Como exemplo, temos a sequência de temas de perguntas que vai num crescendo de especificidade, do geral para o particular, ex: comunicação, linguagem, língua, língua materna, língua portuguesa, línguas de sinais, Libras.

Inicialmente, foi apresentado o tema família, para situar o leitor na esfera dos relacionamentos entre pais e filhos surdos e as situações decorrentes dessa configuração familiar, nas quais se observam, frequentemente, situações de bloqueio comunicativo. Seguindo-se, a estrutura do livro expõe os diversos modos de se compreender o sujeito surdo, apresentando diferentes visões da surdez, do ponto de vista dos ouvintes em geral, dos profissionais da saúde e da educação, e dos próprios surdos, como uma comunidade que partilha uma identidade cultural. Os capítulos seguintes desenvolvem-se nessa sequência, que se inicia com os aspectos clínicos, continua com os aspectos linguísticos e os socioculturais. O desenvolvimento prévio desses temas – clínica (médica e fonoaudiológica), linguística, sociedade e cultura – é didaticamente necessário para embasar os aspectos educacionais, que concluem o livro, e que são o foco das escolhas que os pais devem realizar no que se refere às ações clínicas, escolares e sociais, que influenciarão sobremaneira o futuro do filho surdo.

Após a avaliação do livro pela banca, antes de sua publicação, é intenção dessa autora solicitar uma revisão técnica por profissionais da área da saúde e da educação.

### **3.4 COMPARAÇÃO DO LIVRO PARADIDÁTICO COM OUTROS MATERIAIS INFORMATIVOS**

O livro paradidático foi comparado com outros materiais informativos. A existência e disponibilidade desses materiais foram investigadas por meio de pesquisas on-line nas

livrarias virtuais *Saraiva* [<http://www.saraiva.com.br/livros>] e *Cultura* [<http://www.livrariacultura.com.br>].

A análise do livro e outros materiais foi realizada, inicialmente, por diferentes perspectivas incluindo ano de publicação, forma de aquisição atual, Tipo de livro, Formato, Público a que se destina, Número páginas, presença de Figuras, presença de Fotos, presença de Referências, número de capítulos ou seções envolvendo os aspectos Familiares, Clínicos, Linguísticos, Socioculturais e Educacionais. A seguir realizamos o cotejamento dos sumários de cada material com o sumário do nosso livro. Finalmente, cada título foi objeto também de uma análise individual mais pormenorizada que o comparou com o livro, procurando identificar coincidências, discrepâncias e lacunas de informação.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os pais que são ouvintes quando têm um filho surdo, quase sempre não conhecem a surdez e nem os sujeitos surdos. Considerando esse desconhecimento, surgiu a necessidade da construção do livro paradidático intitulado *O filho é surdo, a família quer saber*” que se propõe a trazer informações sobre: as dificuldades de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo, os diferentes pontos de vista da sociedade sobre a surdez e os surdos, o atendimento clínico da surdez, as necessidades linguísticas e socioculturais do indivíduo surdo e as especificidades da educação de surdos. Esta seção apresenta e discute os resultados referentes à construção desse livro, incluindo uma comparação deste a um *corpus* de materiais informativos existentes no presente momento.

A experiência de professora de surdos e de orientadora familiar, sem desconsiderar o fato de ser mãe de surdo, apontou-me que os pais até hoje ainda são ávidos por informações, acolhimento e orientação. Na atividade profissional, tive a oportunidade de trabalhar com os pais dos alunos, orientando-os e esclarecendo suas dúvidas. Porém, ao longo do tempo, observamos que havia a necessidade de formalizar esse trabalho que se concretizou inicialmente em 1992 em um programa educacional direcionado aos que convivem com surdos, seguido pelo início de um esboço de um livro didático que nunca foi finalizado.

O livro construído durante o curso de mestrado em Diversidade e Inclusão na UFF inclui um conjunto de informações em linguagem simples e acessível direcionado, mais especificamente, aos pais ouvintes com filho surdo. Durante a elaboração do livro, organizamos uma revisão de literatura bastante extensa e foi confirmado, durante esse levantamento, que realmente havia pouco material disponível para orientação dos pais.

De acordo com os instrumentos de divulgação existentes e ofertados atualmente, os conteúdos que foram selecionados para serem disponibilizados aos pais poderiam ser veiculados como texto escrito sob vários formatos (veiculado em suporte material – livro em papel, ou suporte virtual – livro eletrônico ou arquivo digital) ou áudio e/ou vídeo. Então, decidimos pelo formato livro impresso por este ser, tradicionalmente, utilizado para veicular um conteúdo voltado para um público-leitor específico e por ser possível digitalizá-lo posteriormente e dar acesso maior em outras formas de mídia. O livro foi então estruturado sob a forma de *perguntas e respostas* redigidas em linguagem simples sem excesso de terminologia técnico-científica.

Durante a construção do livro estivemos atentos sobre quais seriam as informações que deveriam ser trabalhadas com a família, já que sabemos que elas têm fundamental importância nas escolhas dos pais em relação à educação de seus filhos. Portanto, concluímos que deveríamos informar, com base no direito dos pais de receber uma orientação ampla e imparcial, um conteúdo que os permita compreender, não só o que comumente perguntam, mas também, o que precisam saber. Assim, definimos pela disponibilização de todas as informações possíveis, mesmo que opostas ou conflitantes, para que a família, por ser a única que pode decidir, tivesse condições de escolher consciente e livremente quais caminhos seguir no sentido do desenvolvimento de seu filho surdo.

Desse modo, a partir de nossa escolha pelo atendimento imparcial do público alvo e de nossa revisão de literatura, pudemos identificar um conjunto de questões que foram consideradas como relevantes na seleção do conteúdo do livro a ser construído, incluindo:

- \* As informações relacionadas à situação em que uma criança surda nasce em uma família ouvinte, gerando tensões e reações nos pais e que precisa ser abordada, orientada e discutida.

- \* Os dois enfoques teóricos existentes que compreendem a surdez como: a) o enfoque clínico – surdez compreendida como a deficiência auditiva, perda sensorial, patologia limitante e/ou incapacitante, e b) enfoque cultural – surdez como característica física, mas que confere o direto e o pertencimento a uma comunidade cultural e linguística. Vale ressaltar que, recentemente, nota-se uma flexibilidade e aceitação de alguns profissionais que permitem uma interseção entre os dois enfoques, considerando essa postura como um fator relevante no tratamento clínico dos surdos que também precisa ser relatada.

- \* Evitar a postura intolerante existente entre os defensores e partidários de cada um desses enfoques, que visam influenciar com total parcialidade os pais ouvintes das crianças surdas sobre o caminho que devem escolher para o seu filho, no que diz respeito à sua vida familiar, escolar e social. Para tal, se torna necessário oferecer informações sobre todos os aspectos envolvendo ambos os enfoques no sentido de permitir uma decisão dos pais com livre arbítrio esclarecido, considerando todos os aspectos envolvidos em cada um deles.

- \* Evitar uma abordagem majoritária somente sobre o enfoque clínico nas ações iniciais com a criança surda que se segue ao diagnóstico da surdez, ressaltando-se o apoio psicológico e informativo aos pais sobre questões que vão além da surdez e seu aspecto clínico (ex: aspecto linguístico).

\* Inclusão de informações relacionadas à velocidade e a dificuldade no processo de aprendizagem da língua portuguesa (oral e/ou escrita) e da leitura labial ao se fazer uso de modelos que não privilegiam a língua de sinais, abordando ainda o processo cultural da aprendizagem da língua escrita e da aquisição da língua de sinais.

\* Apresentação da perspectiva da surdez sob o ponto de vista educacional, utilizando os relatos e estudos positivos sobre o rendimento escolar envolvendo o uso da língua de sinais.

\* Informações a cerca das questões de risco em relação à cirurgia do implante coclear como, danos irreversíveis à cóclea, e o impedimento, após a cirurgia, da realização de exames de imagens como a ressonância magnética e a tomografia computadorizada; oferecendo uma informação plena e imparcial aos pais no sentido de evitar a perpetuação da visão equivocada do implante coclear como *cura sem efeitos colaterais*.

\* Abordagem das questões relacionadas ao desenvolvimento da subjetividade, a compreensão da criança surda.

\* Enfoque no fato de que a surdez, em si, não é um limitante funcional/profissional, pois há surdos com grandes realizações pessoais (ex: acadêmicas e artísticas).

\* Abordagem sobre a gravidade da falta de uma base linguística na infância da criança surda, que dificulta um desenvolvimento cognitivo adequado e que frequentemente causa bloqueios e isolamentos comunicativos. Informar que a partir do diagnóstico da perda auditiva, a preocupação e o foco principal nas ações dos pais deve ser suprir a necessidade da criança surda de adquirir ou aprender uma língua, com o objetivo de dar suporte cognitivo e evitar os bloqueios linguísticos com os familiares e demais membros da comunidade.

A partir das observações das questões anteriores envolvendo o conteúdo do livro, a seleção incluiu também a abordagem das situações de tensão e/ou oposição conceituais que envolvem não só o enfoque clínico e o cultural, mas também a inclusão social e a inclusão escolar, a comunidade majoritária ouvinte e a comunidade minoritária surda, o desejo dos pais de terem um filho *normal* e o nascimento do filho real (surdo), os anseios da oralização do surdo (pelos seus pais) e a posição preferencial da língua de sinais (pelos surdos adultos), o modelo da deficiência (normalização ou *cura*) e o modelo da diferença (cultura surda), dentre outras situações que estão imersas na realidade complexa que envolve filhos surdos, seus pais ouvintes e os profissionais de educação e saúde.

Todo o conteúdo do livro selecionado foi distribuído nos blocos temáticos: *Aspectos familiares* (em dois capítulos: *Conhecendo as famílias* e *Compreendendo a*



*surdez); Aspectos clínicos; Aspectos linguísticos; Aspectos socioculturais e Aspectos educacionais.*

Durante o processo de construção do livro, a sequência de conteúdos foi determinada cuidadosamente, arranjando-os numa ordem segundo os critérios de iniciar com perguntas referentes às diferentes famílias que têm com filhos surdos, prosseguindo com temas relacionados à etapa pós-diagnóstica (clínica) e as questões relativas aos aspectos linguísticos e socioculturais, finalizando com as questões referentes às alternativas educacionais. Desse modo, o livro é composto de um texto escrito constituído de uma introdução e seis capítulos, sob forma de perguntas e respostas, que se encontram a seguir.

4.1 Produto de Esmeralda Stelling - O livro *O filho é surdo: a família quer saber.*

**PRODUTO**  
DE  
ESMERALDA STELLING

**O livro**  
*O FILHO É SURDO: A FAMÍLIA QUER SABER.*

**O FILHO É SURDO:  
A FAMÍLIA QUER SABER**

ESMERALDA STELLING

NITERÓI

2015

**Sumário**

Apresentação da autora

Introdução

Capítulo I – Conhecendo as famílias

I.1 – O que é família?

I.2 – Como é uma família ouvinte?

I.3 – Como é a família ouvinte que tem filho surdo?

I.4 – Como é a família surda que tem filho surdo?

I.5 – Como é a família surda que tem filho ouvinte?

Capítulo II – Compreendendo a surdez

II.1 – Como os ouvintes compreendem a surdez?

II.2 – Como os profissionais da saúde compreendem a surdez?

II.3 – Como os profissionais da educação compreendem a surdez?

II.4 – Como os surdos compreendem a surdez?

II.5 – Por que a família, geralmente, chama seu filho de deficiente da audição e não de surdo?

Capítulo III – Aspectos clínicos

III.1 – Como é o sistema auditivo humano?

III.2 – Como nós ouvimos?

III.3 – O que é a deficiência auditiva?

III.4 – Quais são as causas da deficiência auditiva?

III.5 – Todos os surdos são iguais?

III.6 – Como é o atendimento clínico para a criança surda?

III.7 – Qual a função do fonoaudiólogo que atende o paciente deficiente auditivo?

III.8 – Como é realizada a avaliação auditiva?

- III.9 – O que é o teste da “orelhinha”?
- III.10 – Quais são os outros tipos de avaliação auditiva que existem?
- III.11 – O que é audiograma?
- III.12 – Meu filho pode aprender a falar?
- III.13 – Existe um medicamento que cure a surdez?
- III.14 – Existe algum aparelho que resolve a surdez?
- III.15 – O aparelho auditivo de amplificação sonora individual (AASI) fará meu filho ouvir novamente?
- III.16 – O que é o implante coclear?

#### Capítulo IV – Aspectos linguísticos

- IV.1 – O que é comunicação?
- IV.2 – O que é linguagem?
- IV.3 – O que é língua?
- IV.4 - Qual a importância do aprendizado de uma língua?
- IV.5 – O que é língua materna?
- IV.6 – O que é bilinguismo?
- IV.7 – Quais são as modalidades da língua portuguesa?
- IV.8 – O que é leitura labial?
- IV.9 – O que é língua de sinais?
- IV.10 – O que é língua brasileira de sinais? O que é Libras?
- IV.11 – Existe língua natural dos ouvintes e dos surdos?
- IV.12 - A Libras é uma língua ou uma linguagem?
- IV.13 – Há diferença entre adquirir e aprender uma língua?
- IV.14 – A criança surda filha de pais ouvintes adquire Libras com facilidade? E a criança surda filha de pais surdos?
- IV.15 – Como meu filho surdo poderá adquirir Libras?
- IV.16 – Se meu filho sinalizar (falar em Libras), isso o impedirá de aprender a língua portuguesa?
- IV.17 – A família pode aprender Libras?

- IV.18 – Por que alguns pais resistem a aprender Libras?
- IV.19 – Com que idade uma criança consegue adquirir a língua de sinais?
- IV.20 – Como os surdos se comunicam?

#### Capítulo V – Aspectos socioculturais

- V.1 – O que é povo surdo?
- V.2 – O que é comunidade surda?
- V.3 – A família ouvinte que tem filho surdo deve frequentar a comunidade surda?
- V.4 – O que é cultura surda?
- V.5 – O que é identidade surda?
- V.6 – Todo surdo tem identidade surda?

#### Capítulo VI – Aspectos educacionais

- VI.1 – Meu filho vai poder estudar?
- VI.2 – O que é inclusão social?
- VI.3 – O que é inclusão escolar de alunos surdos?
- VI.4 – O que é educação bilíngue?
- VI.5 – O que é educação bilíngue para surdos?
- VI.6 – Quais são os tipos de escolas que existem para crianças surdas?
- VI.7 – Meu filho vai estudar na escola de surdos ou na escola de ouvintes?

#### Bibliografia consultada

Os pais precisam saber (texto para a 4ª capa)

## APRESENTAÇÃO DA AUTORA

Sou mãe e professora de surdos, mas não sou surda, sou ouvinte. Tive dois filhos. Hoje, os dois são adultos; o primeiro é ouvinte e o segundo é surdo. A esposa de meu filho surdo também é surda, e eles tiveram meu neto, que é ouvinte. Os demais membros de minha família são ouvintes.

Depois que soube da surdez de meu filho, senti necessidade de conhecer melhores condições e possibilidades para sua educação. Como mãe e professora, busquei o estudo para resolver as tarefas da minha vida familiar, para saber como educar meu filho, e também para educar meus alunos surdos e orientar suas famílias. Assim, participei de cursos de formação de professores de surdos, cursei pedagogia e me especializei na educação de surdos.

Na década de noventa, organizei um programa educacional com o título de *Ciclo de Palestras para Pessoas que Convivem com a Criança Surda* que tinha por objetivo oferecer, aos pais, um conjunto de informações e esclarecimentos que os ajudassem na educação de seus filhos, sendo essa a semente da presente obra.

Elaborei este livro durante o meu Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (<http://www.cmpd.uff.br>) do Instituto de Biologia na Universidade Federal Fluminense sob a orientação das Dr<sup>as</sup>. Helena Carla Castro e da Dr<sup>a</sup> Tânia Araujo-Jorge no período de 2013 a 2015, que ora apresento para você que é pai, mãe ou responsável por uma criança surda. Desejo conversar sobre minhas experiências de mãe e de professora para compartilhar os aprendizados que vivi, busquei e descobri. É meu desejo que as informações e os esclarecimentos, aqui dispostos, possam ajudá-lo na convivência e na educação de seu filho surdo.

# INTRODUÇÃO

## POR QUE ESCREVI ESSE LIVRO?

Os caminhos percorridos pela mãe e pela professora foram longos, exaustivos e sofridos em muitos momentos, mas sem a dramaticidade que nos faz estagnar. O desconhecimento e a sede do saber, para entender, me tiraram da posição de sofredora e me colocaram na posição de lutadora. Com meu filho surdo, aprendi e continuo aprendendo, e com a educação de surdos, muitas lutas e muitos aprendizados, mas também grandes decepções e sofrimentos. Não foi e não tem sido fácil. Mas o desafio continua. Após quarenta e seis anos, sendo mãe e professora de surdos, no ano 2015, senti-me compelida a escrever para os pais de crianças surdas.

Todos nós sabemos que a cada dia surgem informações novas sobre surdez na mídia, então, você leitor, pode estar se perguntando, por que a autora desse livro passa informações por meio de um livro impresso se a informação pela internet é rápida e eficaz, está aí ao nosso serviço? Hoje temos condições de obter muita informação por meio de sites confiáveis, blogs, grupos em sites de relacionamento,

vídeos, dicionários eletrônicos, aplicativos, enciclopédias online, canais de educação, de saúde, bibliotecas virtuais e muito mais. Basta escrever uma pergunta no Google e clicar, que temos muitas respostas e referências no mesmo instante.

Eu observei que não é todo familiar que consegue informações dessa maneira, pois que, alguns, não têm computadores ou os têm, mas, ainda não sabem fazer uso adequado da tecnologia. Outra dificuldade é que, ao pesquisar por conta própria nesse âmbito tão complexo da surdez, os pais não saberão por onde começar e quais são os assuntos mais importantes que precisam conhecer – não somente os tópicos que querem saber, mas os que necessitam saber. Observei que, geralmente, os pais que são ouvintes não conhecem os surdos – quando têm um filho surdo ficam sem informações, apesar de serem ávidos por conhecimento. Portanto, pensei em escrever esse livro, aproveitando minha experiência de mãe, profissional professora e orientadora familiar. Outro motivo é que sou sonhadora e acredito que um livro é sempre aquele amigo que fica em um cantinho na estante esperando pela oportunidade de ser folheado para trazer conhecimento a alguém.

Organizei informações que os familiares necessitam saber sob a forma de perguntas – e por isso, escolhi o título *O filho é surdo: a família quer saber*.

### **A QUEM É DIRIGIDO ESSE LIVRO?**

Este livro pode ser lido por qualquer pessoa que se interesse pela educação de uma criança surda. Ele tem como objetivo trazer informações e esclarecimentos, especificamente, aos pais ouvintes que tiveram um filho surdo. Sabendo que a maioria dos surdos (cerca de 95%) nasce em lares ouvintes – cujos integrantes, com exceções, não conhecem a surdez nem os surdos – concluí que esse livro deve ser dirigido prioritariamente aos pais ouvintes de filho surdo.

### **COMO FOI ORGANIZADO O LIVRO?**

Quando eu atuava como professora de meus alunos surdos, seus pais traziam várias dúvidas sobre a surdez dos filhos. Conforme o tempo passava e as crianças cresciam, as perguntas se

diversificavam de acordo com outras preocupações dos pais no seu dia a dia. Tempos depois, me tornei orientadora familiar especializada na área da educação de surdos, e fui anotando as perguntas e procurava atender aos pais respondendo aos seus questionamentos que tanto os angustiavam. Dessa maneira, a partir da utilização de uma metodologia científica em meu mestrado e da reunião dessas perguntas, que foram reformuladas e atualizadas por meio de uma revisão bibliográfica com textos científicos, redigi as respostas com as informações básicas que os pais querem e necessitam saber sobre a surdez do filho e sobre os surdos. O conjunto de perguntas e respostas está distribuído em sete capítulos.

### **O QUE ACONTECE COM OS PAIS?**

Quando há uma gravidez, os futuros pais não cogitam que possa nascer uma criança surda. Eles idealizam um bebê lindo, saudável e “perfeito”. Então, se nasce um filho surdo, a reação por parte dos pais ouvintes não é boa. *Os pais, comumente, não sabem*

*ser pais de crianças surdas*<sup>31</sup>, pois não conhecem a surdez e os surdos.

O diagnóstico da surdez é dado aos pais ouvintes por um profissional clínico; assim sendo, desde o início é dito a eles que o filho surdo é um *deficiente auditivo*. A partir daí, os pais sentem uma angústia porque têm sob sua responsabilidade uma criança que é vista, inicialmente, como *deficiente*, no sentido em que a criança deficiente é entendida – pela área da saúde – como um *doente*, e precisa de cuidados especiais. Os pais ficam ansiosos e desejam entender o que aconteceu, estão despreparados. Não sei você, leitor que é pai<sup>32</sup> ouvinte, mas quando aconteceu comigo, eu estava totalmente despreparada; até o nascimento de meu filho surdo eu nunca tinha conhecido uma pessoa surda. Fiquei apavorada.

É muito comum encontrar relatos como:

“Você vê o seu mundo se acabando”<sup>33</sup>. (fala de mãe ouvinte quando soube da surdez da filha)

---

<sup>31</sup> Quadros (1997, p. 108).

<sup>32</sup> Sempre que uso o vocábulo “pai” me refiro ao pai, à mãe ou a outra pessoa que convive e é responsável pela criança surda, que é o seu cuidador.

<sup>33</sup> Gesueli (2008, p. 10).

Os pais ouvintes entram “em luto” pela “perda” do bebê sonhado – que não nasceu –, e não conseguem interagir com seu filho, ficando a frente do desconhecido, de uma experiência totalmente nova e que lhes traz ansiedade e medo. Por outro lado, existe um grupo de pais diferentes: é o grupo de pais surdos que, quando tem um filho surdo, usualmente, reage e aceita bem a surdez do filho. Os pais surdos não estão diante do desconhecido; a surdez faz parte de suas vidas e logo conseguem interagir com o filho.

## **O QUE OS PAIS PRECISAM?**

Os pais têm necessidade de receber uma orientação específica para entender a situação nova que se apresenta com o nascimento o filho surdo. Necessitam, desde logo, de apoio, acolhimento, esclarecimento, e aconselhamento. Precisam conhecer outras pessoas que passaram e passam pela mesma situação e trocar experiências com elas. Devem replanejar suas vidas, ver seu filho como uma criança surda, real – e não a idealizada que eles tinham sonhado –, com diferenças linguísticas que precisam ser resolvidas.



É preciso orientar os pais lembrando-os que a criança surda, como todas as crianças, é pequena e indefesa, mas que é *diferente* e que cabe somente a eles decidir como será a tarefa de educá-la. São eles, os pais, que decidem o destino da criança, e toda e qualquer opção de educação que for escolhida deve ser feita conscientemente. Para tanto, os pais e o restante da família necessitam conhecer *todas* as opções clínicas e educativas, necessitam ser orientados para que possam realizar suas funções paternas com êxito. Assim, eu acredito e defendo que deva existir esse atendimento aos pais, e que uma orientação informativa e esclarecedora é fundamental.

## **INICIANDO OS CAPÍTULOS**

Para conversar com você, leitor, que é pai, cuidador, ou responsável por uma criança surda, sistematizei os conteúdos informativos iniciando pelo tema central que é a família – com o primeiro capítulo *Conhecendo as famílias*. Depois seguem os capítulos *Compreendendo a surdez*, *Aspectos clínicos*, *Aspectos linguísticos*, *Aspectos socioculturais*, e o último, *Aspectos educacionais*. Quando temos em nossas mãos um livro, o folheamos

do início ao fim e iniciamos a leitura pelo capítulo que mais nos interessa naquele momento – portanto, sigam o seu coração.

## CAPÍTULO I – CONHECENDO AS FAMÍLIAS

### I.1 – O que é família?

Em um conceito simples, família é um grupo de pessoas que vivem sob o mesmo teto (geralmente o pai, a mãe e os filhos). A família, ao longo da história da humanidade e em várias sociedades, teve várias formações, dentre as quais a mais frequente é a dos pais e seus filhos naturais (biológicos) e/ou adotivos. Porém, hoje em dia muita coisa mudou e, por exemplo, pode ser considerada uma família a mãe solteira que vive sozinha (ou não) com seu filho, pode ser uma avó ou o avô, ou ambos que criam seu neto ou netos, pode ser um pai que cuida do seu filho com sua namorada, porque ficou viúvo e não quer se casar de novo. Atualmente, existem muitos outros tipos de famílias. Dizem mesmo que não há necessidade da existência de filhos para se formar uma família, duas pessoas que vivem juntas dizem: *somos uma família*.

Família também pode significar um grupo de pessoas que têm ancestrais em comum (que vem dos avós, dos antepassados) ou, ainda, um grupo de pessoas ligadas por casamento, filiação ou adoção. Pode ser um grupo de pessoas que estão unidas pelo vínculo da consanguinidade (parentesco biológico) ou da afinidade. Podemos considerar como sinônimos de família os termos *grupo familiar* e *núcleo familiar*.

### I.2 – Como é uma família ouvinte?

A grande maioria das famílias brasileiras é constituída por pessoas ouvintes e que têm como primeira língua (ou língua materna) a língua portuguesa. Essa língua, formada de sons combinados que compõem as palavras, é percebida por meio da audição; assim, os bebês e as crianças ouvintes escutam a língua falada, a adquirem de forma natural e, depois, se expressam usando a fala oral.

A língua portuguesa é escrita com caracteres próprios (letras do alfabeto, sinais gráficos) em textos de livros, jornais, mensagens, cartas, leis, etc. É o mundo letrado onde está depositada a nossa cultura.

Nas famílias ouvintes, por meio da fala oral, os pais conversam com seus filhos, contam histórias, brincam com eles, mas também brigam quando suas crianças fazem algo de errado. Os ouvintes acalmam suas crianças com canções de ninar. Geralmente, gostam de ouvir músicas, de ver e ouvir televisão, de narrar experiências e casos familiares, entre outros temas. Comunicam-se ouvindo e falando seus telefones, celulares, computadores, tablets e outros equipamentos da informática.

Durante suas conversas, os ouvintes trocam muitas informações sobre assuntos diferentes, contam piadas, comentam sobre coisas do dia a dia, reclamam, queixam-se, desabafam, ofendem, insultam, desesperam-se, fazem fofocas, e muito mais, usando sua audição, a fala e a escrita. Enfim, famílias brasileiras ouvintes pensam, sentem e agem por meio da língua portuguesa.

### **I.3 – Como é a família ouvinte que tem filho surdo?**

A maioria das crianças surdas (cerca de 95%) é filha de pais ouvintes. Então, vamos falar dessa família?

Os pais ouvintes, quando esperam um filho, desejam que a criança nasça “normal e perfeita” como eles, ou seja, ouvinte. No caso, essa “perfeição auditiva” é um conceito relativo e subjetivo, no qual os pais servem de referência pra eles mesmos. Caso nasça uma criança surda, o desejo do filho “perfeito” não foi atendido, e, como consequência, quase sempre são gerados sentimentos desfavoráveis. Os pais, por estarem desinformados e abatidos pela situação em que se encontram, inicialmente, enfrentam uma série de tensões e apresentam reações nem sempre positivas.

A família ouvinte que têm uma criança surda enfrenta uma situação problemática: em sua casa todos são ouvintes e falam a língua portuguesa, menos o filho que nasceu ou ficou surdo em tenra idade, pois este não escuta ou escuta mal; por isso, no começo de sua vida, não fala ou fala mal a língua dos seus pais, o que torna precária e difícil a relação entre eles. Essa situação provoca um bloqueio de comunicação o que produz distanciamento, isolamento e atritos entre a criança, seus familiares e o seu entorno podendo provocar prejuízos emocionais em todos.

Além disso, na maioria dos casos, nem a criança surda nem seus pais dominam uma língua de sinais, porque os pais desconhecem essa língua e a comunidade de surdos adultos.

Sobre esse distanciamento, explico que a criança surda na família de ouvintes é como um “filho estrangeiro” que não compartilha da língua oral dos pais; ele está próximo fisicamente, mas distante linguisticamente. Da mesma forma, seus pais são como “estrangeiros” se não compartilham da língua de sinais de seu filho

(quando esse tem a oportunidade de adquiri-la), assim os pais também estão próximos fisicamente, mas distantes linguisticamente do filho.

O *problema* de comunicação que ocorre entre o filho surdo e seus pais não se restringe ao espaço de dentro de casa. Estende-se aos demais familiares, vizinhos e outras pessoas da comunidade, como pessoas do comércio, colegas da rua ou da praça, do clube ou das festas que a criança frequenta, porque todas essas pessoas e todos esses lugares pertencem ao mundo ouvinte com sua língua e cultura.

### **I.4 – Como é a família surda que tem filho surdo?**

Apenas 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos. Neste tipo de família, onde todos são surdos, todos se entendem, pois falam e se comunicam usando a língua brasileira de sinais – a Libras. Comumente, nesta família, não existem problemas de comunicação, pois a criança surda é exposta à língua de sinais em tempo integral e a adquire pelo canal visual naturalmente e sem dificuldades.

Essa aquisição acontece por meio das experiências visuais que o ambiente familiar surdo propicia. A língua de sinais confere à criança surda o que se chama de suporte linguístico para o pensamento, que permite à criança perceber e agir tendo conhecimento sobre o que acontece à sua volta. Assim sendo, a criança surda cresce e se desenvolve linguisticamente, de modo natural, tal como ocorre com o filho ouvinte de pais ouvintes.

Pais surdos e filhos surdos podem ter problemas de relacionamento como os têm pais ouvintes com filhos ouvintes; o que acontece em uma família de ouvintes acontece também com a

família surda. Os pais surdos, de modo geral, aceitam sem problemas a surdez do filho, vivem normalmente, conversam com seus filhos contam histórias, brincam com eles, brigam quando fazem algo de errado, os acalmam quando estão agitados e inseguros, veem televisão juntos, narram experiências familiares, entre outras coisas, tudo em Libras. Pais e filhos surdos também se comunicam por meio de computadores, celulares, smartphones e outros com aplicativos para a troca de mensagens escritas e vídeos em língua de sinais. Na sua língua visual-espacial, contam piadas, comentam sobre coisas do dia a dia, reclamam, queixam-se, desabafam, ofendem, insultam, fazem fofocas, e muito mais. Enfim, pais e filhos surdos são pessoas que pensam, sentem e agem por meio de sua língua materna – a Libras.

Em um lar de surdos, quando nasce uma criança surda, frequentemente, ela é acolhida com grande satisfação pelos pais e restante da família. Karin Strobel, mãe surda de filho surdo e doutora em educação de surdos, diz que o nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência naturalmente benquista pelo povo surdo, que não vê nessa criança um “problema social” nem um “diferente” ou “deficiente”, como ocorre com a maioria das famílias ouvintes.

Os pais surdos que possuem identidade surda, quando esperam um filho, desejam que a criança nasça como eles, surda. A criança, nesse caso, desenvolve sua subjetividade tendo como primeiro modelo identitário os seus pais e os amigos deles, também surdos.

## **I.5 – Como é a família surda que tem filho ouvinte?**

Se a surdez dos pais não tem componente genético, seus filhos nascerão ouvintes. Desse modo, a grande maioria das crianças filhas de pais surdos não é surda. A criança ouvinte que nasce de pai surdo ou de mãe surda ou de ambos os pais surdos é chamada de Coda, que é a sigla da expressão, em inglês, *Child Of Deaf Adult* (criança filha de adulto surdo). Usualmente, nos estudos brasileiros sobre surdez e na comunidade surda, essas crianças são conhecidas como Codas, e aqui neste livro também utilizamos esta sigla.

Na família de pais surdos e filho Coda, provavelmente, não existem bloqueios de comunicação. Porém existem casos que mesmo sendo Coda a criança vive distante da cultura surda, não participa dos modos de vida dos surdos adultos na comunidade surda, não fica exposta à língua de sinais grande parte do dia – pois seus pais trabalham fora, chegam tarde e ela fica com outros parentes ou cuidadores ouvintes, e estuda em escola de ouvintes – então, poderá não ser proficiente na língua de sinais e, quase que inevitavelmente, terá problemas de comunicação com seus pais surdos.

Porém, o que se observa é que grande parte de filhos ouvintes de pais surdos, desenvolvem a língua de sinais e a utilizam com significativa desenvoltura porque não apresentam impeditivo para o aprendizado de uma língua visual. Sendo assim, essas crianças crescem bilíngues e isso não atrapalha o desenvolvimento linguístico. Pelo contrário, favorece, pois amplia a aquisição de informações.

## CAPÍTULO II – COMPREENDENDO A SURDEZ

### II.1 – Como os ouvintes compreendem a surdez?

No senso comum das pessoas ouvintes sem informação, o surdo é aquele que ouve mal ou não ouve nada e, por isso, nada fala ou fala tão mal que se faz incompreensível. Dessa desinformação se originam concepções preconceituosas da pessoa surda: é o “surdo-mudo”, o “mudinho” ou o “surdinho”. Muitas vezes, as pessoas ouvintes consideram os surdos como incapazes e os associam com a deficiência intelectual.

Muitos confundem o surdo com o mudo (alguém incapaz de produzir sons e de falar) e concluem, erroneamente, que o sujeito surdo tem problemas na garganta e por isso não fala; esta é uma ideia preconcebida de que o surdo é incapaz de desenvolver língua e aprendizagem.

Para pessoas ouvintes leigas no assunto, a surdez também é vista como uma doença; portanto, o surdo precisa de tratamento para “ficar curado” e, muitos creem que isso é relativamente fácil, que se pode tratar a surdez com remédios caseiros, chás e até mesmo simpatias.

Durante minha prática profissional como orientadora familiar, tive oportunidade de ouvir mães dizerem que o filho surdo iria “voltar a ouvir”, sem refletir que o filho já nasceu surdo, ou seja, nunca ouviu. Como voltaria a ouvir se não possuiu anteriormente essa capacidade sensorial?

De uma maneira geral, o que as pessoas não sabem é que muitos surdos nascem ou ficam surdos em tenra idade, que as causas da surdez são várias, que os surdos não são iguais e que há uma

grande complexidade em relação à sua educação. Também não sabem que a Libras é uma língua tão eficaz como a língua oral, e que é reconhecida por lei como uma língua oficial do Brasil.

Para os pais ouvintes, a compreensão da surdez vai depender dos conhecimentos e das informações que tenham recebido sobre os indivíduos surdos e sua comunidade. Desse modo, os pais podem ver a surdez como um “defeito” a ser corrigido ou atenuado, uma doença a ser curada, ou, por outro lado, podem ver a surdez como uma condição peculiar de diferença, mas plena de potencialidades de realização.

### II.2 – Como os profissionais da saúde compreendem a surdez?

Para os médicos (otorrinolaringologistas, pediatras), fonoaudiólogos e demais profissionais da área da saúde, as perdas auditivas e a surdez são distúrbios das funções dos órgãos responsáveis pela audição, ou seja, são desvios da normalidade.

A classificação internacional das doenças (CID) classifica as perdas auditivas e a surdo-mudez como patologias, portanto, na concepção dos profissionais da área da saúde, a conduta é tratar a surdez/deficiência auditiva e reabilitar o deficiente auditivo. Esses profissionais clínicos, geralmente, usam o termo *deficiente auditivo* (DA) ao invés da denominação *surdo*.

Pelo enfoque clínico da surdez, o paciente deficiente auditivo precisa recuperar sua audição, ou atenuar sua deficiência, e utilizar sua audição residual; para tanto, precisa ser avaliado para identificar os diferentes graus de perdas de audição, saber a época em que ocorreu a instalação da surdez, o tipo de lesão sofrida, as possibilidades de reabilitação por meio de cirurgia ou de

medicamentos, a indicação do uso do aparelho de amplificação sonora individual (AASI), a indicação de cirurgia do Implante Coclear (IC), que é também conhecido por “ouvido biônico”.

Todas essas providências são realizadas por profissionais especializados que oferecem apoio clínico sistemático ao deficiente auditivo, o que inclui, por exemplo, a oralização, conjunto de técnicas para a promoção e desenvolvimento da fala oral, a reabilitação auditiva e o estímulo à leitura labial, num processo que objetiva aproximar, o máximo possível, o deficiente auditivo do modelo da “normalidade” ouvinte.

A maioria dos profissionais clínicos compreende a surdez como uma deficiência do organismo. Por isso, em geral, os profissionais clínicos não concebem a surdez como uma diferença sociocultural, o que inclui não recomendar o uso da Libras pelo paciente e sua família. No entanto, recentemente, fundamentados em pesquisas linguísticas e sociais, vários fonoaudiólogos já recomendam ao surdo adquirir a Libras como língua primeira, mesmo que esses pacientes sejam protetizados ou façam uso do implante coclear.

### **II.3 – Como os profissionais da educação compreendem a surdez?**

Depende de qual filosofia educacional orienta o trabalho desse profissional da educação, seja ele professor, pedagogo, orientador educacional, diretor ou coordenador pedagógico.

Se a orientação é *oralista*, é aquela que defende o desenvolvimento da linguagem oral pelo surdo como prioridade<sup>34</sup>, o aluno surdo é compreendido como um deficiente auditivo que deve ser oralizado. Por esse ponto de vista, valoriza-se o trabalho de estimulação da audição residual, da leitura labial e outras atividades que façam o aluno surdo se aproximar do aluno ouvinte. Porém, nesse ponto de vista a língua de sinais e a cultura surda não são contempladas nas ações pedagógicas. Para esse profissional, o aluno surdo é um deficiente auditivo que deve ser incluído na sociedade ouvinte pela via da comunicação oral.

Se a orientação é bilíngue, [que compreende o surdo pelo enfoque da diferença] o aluno surdo é compreendido pessoa que tem características peculiares – notadamente as linguísticas – e essas são levadas em conta nas atividades curriculares que ocorrem em escolas inclusivas ou bilíngues.

Professores bilíngues reconhecem que o ensino da fala não compete à escola, compete à clínica e esta deve ser realizada por fonoaudiólogos se assim a família desejar. Esses professores, em sala de aula e, a todo o momento propício, usam a Libras como língua de instrução e convívio.

Para esses o aluno surdo, desde tenra idade, deve adquirir a a Libras, e deve também aprender a modalidade escrita da língua portuguesa. Assim, ele terá condições linguísticas para se desenvolver tanto no ambiente escolar quanto na sociedade ouvinte, usando a Libras e a língua escrita. A aprendizagem da língua oral poderá ser realizada em ambiente clínico por fonoaudiólogos.

---

<sup>34</sup> (Rocha, 2009, p. 12)

## II.4 – Como os surdos compreendem a surdez?

A surdez compreendida pelos surdos adultos vai depender de como cada pessoa surda foi se formando ao longo de sua vida familiar, social, escolar e de trabalho. Como consequência, cada pessoa surda terá uma visão particular de si mesma, dos outros surdos e dos ouvintes.

Das múltiplas e possíveis compreensões que os surdos têm sobre a surdez, podemos citar as seguintes:

1 – Existem surdos cujos pais, quando eles eram crianças, optaram e investiram na oralização, na prática da leitura labial, na estimulação da audição residual, na adaptação e no uso de aparelho de amplificação sonora individual ou implante coclear. Então, depois de adultos, esses sujeitos compreendem sua surdez como deficiência auditiva, não se denominam surdos e nem têm identidade surda. Muitos deles não se identificam com a cultura surda, ao contrário, se referenciam na cultura ouvinte, ou seja, negam a sua surdez. Por isso, dispensam a língua dos sinais, são usuários da língua portuguesa oral e escrita. Alguns desses surdos declaram-se incluídos na sociedade ouvinte, pois consideram que falam e escrevem bem e leem os lábios de seus interlocutores.

Porém, devemos lembrar que existe um número considerável de surdos que não conseguem se incluir porque passam a vida tentando adquirir a língua oral e não conseguem satisfatoriamente. Então, sentem-se excluídos e não participam dos grupos sociais.

2 – Existem surdos que também foram oralizados, que se encontram incluídos socialmente, na família, no trabalho, com os colegas e amigos ouvintes, mas que em algum momento, *descobrem* e/ou encontram outros surdos que usam Libras e são participantes de uma determinada comunidade surda – então, esses surdos, apesar de

oralizados, se interessam por esse grupo de surdos não oralizados, querem aprender a Libras e passam a conviver com eles. Independentemente do seu grau de perda auditiva se identificam com outros surdos e participam da cultura surda. Eles são surdos oralizados e sinalizantes – usuários do Português e de Libras –, ou seja, são surdos bilíngues. Esses surdos sentem-se bem, dependendo da ocasião, em falar oralmente ou usar a língua de sinais – eles vivem e usufruem do mundo surdo e ouvinte.

3 – Existem surdos que sabem que têm uma perda auditiva, mas não se compreendem e nem se sentem como deficientes da audição, mas sim como surdos, com identidade surda. Quando adultos, rejeitam falar oralmente, usam a língua de sinais; não desejam a reabilitação auditiva, não têm interesse em protetização (AASI e/ou IC) e nem em técnicas de oralização. São pessoas que entendem a surdez como uma condição de vida que deve ser compreendida e não modificada, como uma *diferença* linguística e cultural a ser aceita por eles mesmos, por sua família e pela sociedade. A pessoa com essas características deseja ser chamada de surda, e não como deficiente auditiva.

4 – Há ainda pessoas que já falavam – porque ouviam anteriormente – e perderam a audição por algum motivo, ou seja, tornaram-se surdos, ensurdeceram; alguns desses ensurdecidos mantêm sua anterior identidade de ouvinte e permanecem falando oralmente e participando da cultura ouvinte, mas outros se identificam com o mundo surdo, com sua cultura peculiar e aprendem e usam a língua de sinais. Assim, existem pessoas ensurdecidas com identidade ouvinte, outras com identidade surda ou mesmo intermediária, transitando entre o mundo surdo e o ouvinte.

## II.5 – Por que a família, geralmente, chama seu filho de deficiente da audição e não de surdo?

Porque a família respeita a explicação dos profissionais da saúde – principalmente a do médico – que entendem a surdez como uma deficiência auditiva. A criança surda é vista como um paciente que necessita de cuidados clínicos e reabilitação. É o médico que dá o diagnóstico que atesta a surdez da criança e isso é e sempre foi muito importante. O médico cuida de nossa saúde, de nossa vida, então para as pessoas ele está sempre com a razão, e é ele que dá a resposta oficial. Os familiares, constantemente, ouvem os médicos e fonoaudiólogos falarem os termos *perda auditiva*, *deficiência auditiva* e *deficiente auditivo* e, assim, a família se habitua a chamar seu filho de deficiente auditivo.

Porém isto está mudando e a explicação é histórica. Por um longo tempo se usou os termos *deficiência auditiva* e *deficiente auditivo* por causa do oralismo que era a única filosofia educacional em nosso país. Não somente os médicos e profissionais da saúde usavam esses termos, mas também os familiares e os professores. As associações de pais e amigos de surdos também usavam esses termos. Naquela época, era mais adequado e correto usar o termo deficiente auditivo, pois era compreendido que a deficiência era passível de ser contornada pela educação oralista e os tratamentos clínicos. Era desaconselhado usar os termos: *surdo* e *surdez*, porque esses termos lembravam uma época de desconhecimento e preconceito, quando o surdo demorava a ter uma boa escolarização e inclusão social – ele ficava à margem da sociedade, numa condição de *surdo-mudo*, não se comunicando ou se comunicando muito mal.



## CAPÍTULO III – ASPECTOS CLÍNICOS

### III.1 – Como é o sistema auditivo humano?

O sistema auditivo é composto de duas partes que se conectam intimamente: o *sistema auditivo periférico* e o *sistema auditivo central*

O sistema auditivo *periférico* compreende a orelha e o nervo auditivo – que se situa em determinadas regiões do encéfalo (material nervoso dentro do crânio).

A orelha é constituída de três partes situadas nas regiões laterais do crânio (regiões temporais ou têmporas):

- Orelha Externa:

É composta pelo pavilhão auricular (em forma de concha) e o conduto ou meato auditivo externo. Sua função é captar os sons ambientais.

- Orelha Média:

É constituída de uma cavidade do osso temporal cheia de ar onde encontramos: a membrana timpânica (ou tímpano), os três ossinhos: martelo, bigorna e estribo, e a tuba auditiva. A função da orelha média é conduzir as ondas sonoras até a orelha interna.

- Orelha Interna:

Está situada dentro do osso temporal. A orelha interna é composta por uma parte relacionada à audição que é denominada cóclea, e uma outra parte, relacionada com o equilíbrio. A cóclea é uma estrutura tubular em espiral preenchida por líquido. Ao longo do interior da cóclea existem células ciliadas que se comunicam com o nervo auditivo.

O sistema auditivo *central* é composto por regiões nervosas do encéfalo situadas no tronco encefálico e no córtex cerebral, que é parte mais externa do cérebro. No tronco encefálico ocorre a fase inicial do processamento auditivo. Na região do córtex ocorre a sensação de ouvir.

### III.2 – Como nós ouvimos?

O som entra no conduto auditivo da orelha externa e faz vibrar a membrana timpânica, para frente e para trás, como se fosse a “pele” de um tambor. Essa vibração, transmitida pelos três ossinhos, faz movimentar o líquido interior da cóclea, o que estimula as células ciliadas a produzir impulsos nervosos. Os impulsos nervosos são levados pelo nervo auditivo ao sistema nervoso central, que nos dá a sensação da audição.

### III.3 – O que é a deficiência auditiva?

Os profissionais da área clínica conceituam de *deficiência auditiva* ou *surdez* a perda parcial ou total da audição causada por lesão ou malformação no sistema auditivo. Assim ocorre a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, e o sentido da audição não é funcional na vida comum para perceber os sons da fala, por exemplo.

### III.4 – Quais são as causas da deficiência auditiva?

Os fatores que causam a deficiência auditiva ou surdez podem ocorrer nos períodos: pré-natal, perinatal e pós-natal (ou neonatal) e ainda entre a infância e a velhice.

#### 1 - No período pré-natal (ou período da gestação):

Fatores genéticos podem provocar a surdez. Nesse período, fatores não hereditários também podem causar surdez congênita, ou seja, é adquirida durante a gestação.

Nesses casos, temos alguns exemplos:

- Malformações do embrião;
- Alterações endócrinas (relativas às glândulas internas);
- Infecções como sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes, rubéola (se a gestante tem rubéola até os três primeiros meses da gravidez, parte da cóclea poderá ser destruída e a criança poderá nascer com surdez neurosensorial).
- Deficiência na nutrição materna;
- Diabetes;
- Medicamentos (como os remédios ototóxicos);
- Exposição a radiação e outras.

#### 2 - No período perinatal (durante o parto):

Os fatores que provocam surdez são:

- A anóxia (ausência de oxigênio nas artérias e nos tecidos, principalmente no cérebro);
- A prematuridade;
- Os traumas durante o parto;

3 - No período pós-natal ou neonatal (após o nascimento), a surdez é causada:

- Por meio de drogas ototóxicas (medicamentos usados em excesso ou sem orientação médica que podem causar surdez);
- Infecções bacterianas (encefalite, meningite) e virais (caxumba, meningite, sarampo). Os problemas surgem se a infecção bacteriana ou viral atacar a cóclea ou o nervo auditivo;
- Trauma cranioencefálico;
- Ruído intenso (exposição contínua a ruídos ou sons muito altos);
- Hiperbilirrubinemia (quantidade excessiva de bilirrubina no sangue) e baixo peso do recém-nascido.

### III.5 – Todos os surdos são iguais?

Do ponto de vista clínico, os surdos não são iguais. Os médicos e fonoaudiólogos classificam os surdos segundo o grau de perda auditiva e quando a surdez se iniciou.

Para entender as perdas auditivas, é necessário saber que os sons são classificados de acordo com a sua intensidade – que é medida em decibéis (dB) – e de acordo com sua frequência – que é medida em hertz (Hz).

### Classificação dos graus de perda auditiva

Graus de perda auditiva	Média entre as frequências de 500, 1 kHz, 2kHz, 4 kHz		Desempenho
	Criança	Adulto	
Audição normal	0-15 dB	0-25 dB	Nenhuma ou pequena dificuldade auditiva. Capaz de ouvir cochichos
Leve	16-30dB	26-40dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume normal a um metro de distância
Moderada	31-60dB	41-60dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume elevado a um metro de distância
Severa	61-80dB	61-80dB	Capaz de ouvir palavras em voz gritada próximo à melhor orelha
Profunda	Maior que 81dB	Maior que 81dB	Incapaz de ouvir e entender mesmo em voz gritada na melhor orelha

Organização Mundial da Saúde (2014)

### Classificação das Perdas Auditivas de Davis – para crianças:

GRAU de Deficiência	PERDAS em dB
Normal	0 a 15
Leve	16 a 40
Moderada	41 a 55
Moderada Severa	56 a 70
Severa	71 a 90
Profunda	+ de 90

FONTE: Rinaldi (1997, p. 47).

Considera-se surdez parcial quando a perda não é profunda ou quando, mesmo profunda, atinge apenas um ouvido.

A perda auditiva *leve* é aquela que não tem efeito significativo no desenvolvimento desde que não progrida. Geralmente não é necessário o uso de aparelho auditivo.

A perda auditiva *moderada* pode interferir no desenvolvimento da língua oral, mas não chega a impedir que o indivíduo fale.

A perda auditiva *severa* interfere no desenvolvimento da fala, mas com o uso de aparelho auditivo o surdo poderá receber informações utilizando a audição residual para o desenvolvimento da fala.

Quando ocorre a perda auditiva *profunda*, é necessário, de acordo com os médicos, o uso constante e bem administrado do aparelho de amplificação sonora individual, além da terapia fonoaudiológica. Mesmo assim, o surdo profundo não falará como um ouvinte e mesmo que venha a falar de forma que as pessoas entendam, não bastará o uso do aparelho. Serão necessários muitos atendimentos fonoaudiológicos, durante muito tempo e mesmo assim, a fala não será perfeita.

A outra classificação é em relação quanto à época da instalação da surdez.

É surdo ou ensurdecido?

Se a criança nasceu surda profunda, com surdez congênita, ou ficou surda em tenra idade, ela vai ser considerada como pré-linguística (pré-lingual ou pré-língua oral), ou seja, ficou surda antes do desenvolvimento da língua oral (falada). Essa criança não adquire a língua oral porque não ouve as pessoas falarem. Assim, terá grande possibilidade de ter dificuldades para comunicar-se.

Se a criança ficou surda mais tarde, por surdez adquirida, então é chamada de ensurdecida ou pós-linguística. (pós-lingual ou pós-

língua oral), ou seja, ficou surda após o desenvolvimento da língua oral. Se a perda auditiva ocorre quando a criança já aprendeu a falar, mas não fixou suficientemente a língua oral, poderá perdê-la gradativamente. Se a perda auditiva ocorre após os 06/ 07 anos, a língua oral fica preservada, desde que acompanhada pelo fonoaudiólogo e estimulada por todos que a rodeiam. Se a perda auditiva ocorre na idade adulta, a fala é pouco modificada.

### **III.6 – Como é o atendimento clínico para a criança surda?**

O atendimento clínico considera a criança surda como um paciente e procura tratar a deficiência auditiva com procedimentos terapêuticos por meio de estimulação auditiva, a fonetização (emissão e articulação dos fonemas) e realiza um trabalho que objetiva a leitura labial. Recomenda o uso de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e/ou implante coclear. Em idade de escolarização, auxilia no desenvolvimento da leitura e escrita do português, e da leitura labial. O atendimento é realizado em clínica especializada onde trabalham equipes de profissionais como médicos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos que atendem de forma interdisciplinar.

### **III.7 – Qual a função do fonoaudiólogo que atende o paciente deficiente auditivo?**

O fonoaudiólogo é o profissional responsável pela avaliação auditiva, pela terapia, reabilitação dos distúrbios da comunicação que envolvem audição e a linguagem escrita e oral do seu paciente deficiente auditivo de modo que ele ouça e fale o melhor possível.

O trabalho com a audição inclui a adaptação e o uso do aparelho de amplificação sonora individual (AASI), a fonetização (o desenvolvimento da produção dos sons da língua), a leitura labial e a estimulação auditiva. Pode também incluir a recomendação da cirurgia do implante coclear e o seu suporte clínico. A maioria dos clínicos recomenda o implante coclear, mas existe uma minoria que utiliza a língua de sinais em uma abordagem bilíngue.

### **III.8 – Como é realizada a avaliação auditiva?**

O primeiro exame que é feito na criança com suspeita de surdez é o exame físico do ouvido. O médico usa um instrumento chamado de otoscópio para examinar o canal auditivo e o tímpano para ver se tem alguma obstrução ou se há perfuração, inchaço ou deformação.

Após o exame clínico, o médico pede que seja feita uma avaliação auditiva. Essa avaliação é realizada por um médico otologista (ou otorrinolaringologista) que é especializado no diagnóstico e tratamento de doenças da orelha ou um fonoaudiólogo especialista em surdez.

### **III.9 – O que é o “teste da orelhinha”?**

É a denominação popular para a *triagem auditiva neonatal* - TAN, que é um programa de avaliação da audição em recém-nascidos para o diagnóstico precoce de perda auditiva.

O “teste da orelhinha” deve ser realizado a partir do nascimento, preferencialmente nos três primeiros meses de vida do bebê. A técnica mais utilizada para a triagem auditiva neonatal é o exame de Emissões Otoacústicas Evocadas (EOAE), que é um

exame indolor, de rápida execução, a partir da colocação de um pequeno microfone no conduto auditivo externo do bebê.

As emissões otoacústicas são sons produzidos por certas células da cóclea (parte da orelha interna) que podem ser captados no conduto acústico externo, espontaneamente, ou evocados por estímulo sonoro. No exame de EOAE, o computador registra se a cóclea responde a estímulos sonoros, desse modo esse exame permite determinar a integridade funcional da cóclea. Quando houver suspeita de deficiência a partir da TAN, a criança deverá ser encaminhada para avaliação otológica e audiológica completas.

### **III.10 – Quais são os outros tipos de avaliação auditiva que existem?**

Há vários procedimentos de avaliação audiológica para se identificar o limiar de audibilidade (mínima intensidade audível) do indivíduo. Eles se dividem em procedimentos objetivos e subjetivos.

Os procedimentos objetivos não dependem da colaboração do paciente porque utilizam aparelhos capazes de obter respostas ao som por meio de eletrodos ou sondas. São eles:

- Emissões Otoacústicas Evocadas (EOAE)
- Audiometria de Tronco Cerebral (BERA ou PAETE - Potencial Auditivo Evocado de Tronco-Encefálico)
- Imitanciometria

Há também os procedimentos subjetivos que dependem da resposta (participação) do paciente. São os seguintes:

- Audiometria de observação comportamental
- Audiometria lúdica condicionada
- Audiometria tonal liminar
- Audiometria vocal ou logoaudiometria

### **III.11 – O que é audiograma?**

É um gráfico que representa o resultado de uma audiometria, que é o procedimento de avaliação auditiva que avalia a percepção de sons variados por uma pessoa.

O audiograma mostra a variação do limiar de audibilidade (mínima intensidade audível) em relação a tons puros em frequências diferentes em ambas orelhas.

### **III.12 – Meu filho pode aprender a falar?**

Sim, a criança surda poderá vir a falar, mas o desenvolvimento da língua portuguesa oral dessa criança não é adquirido naturalmente, nem com facilidade e rapidez como ocorre nas crianças ouvintes. Ela deverá aprender de forma sistemática, demorada e cansativa. A modalidade oral do português deverá ser desenvolvida na criança surda por meio de um trabalho planejado e desenvolvido por fonoaudiólogo especializado que é o profissional responsável pela oralização que inclui várias atividades, entre elas a fonetização, ou seja, da instalação dos sons da fala (emissão e articulação dos fonemas) e a leitura labial.

O local do aprendizado da língua oral não é na escola e sim em uma clínica fonoaudiológica especializada. Outros profissionais que trabalham com surdos, como os professores, não têm autorização para o esse trabalho.

Os pais que optam pelo ensino da língua oral (oralização) deverão colocar em prática toda a orientação recebida pelos profissionais da clínica onde seu filho recebe atendimento, pois o sucesso do trabalho reside na colaboração e perseverança dos pais.

Porém, deve ser dito aos pais que o aprendizado da fala pela criança não significa que ela não possa adquirir a língua de sinais. Eles precisam saber que, quanto mais acesso a uma língua de sinais que lhe permita desenvolver pensamento, mais facilidade ela terá para compreender o mundo e se relacionar com ele e, conseqüentemente, mais estímulo ela terá para falar as coisas que têm significado para ela. Além disso, os pais não devem temer, pois cada língua é desenvolvida de forma específica e em momentos específicos. A língua oral é realizada pela via áudio-fonatória [audição e fala]. E a língua de sinais pela via visual-motora [vê e sinaliza].

### **III.13 – Existe um medicamento que cure a surdez?**

Quando a surdez é do tipo de condução ou *condutiva*, existem tratamentos medicamentosos ou cirúrgicos que curam esses casos.

A perda auditiva condutiva é proveniente de uma patologia na orelha externa e/ou média, como as otites (inflamações), a otosclerose, a perfuração timpânica ou mesmo a rolha de cerume. Sendo assim, a audição poderá ser recuperada por meio de remédios e/ou procedimentos médicos cirúrgicos e pode-se dizer que a pessoa ficou curada. No entanto, não existe, ainda, medicamento que cure outros tipos de surdez, como por exemplo, a surdez neurossensorial.

### **III.14 – Existe algum aparelho que resolva a surdez?**

Hoje em dia existem diferentes tipos de aparelhos que são próteses auditivas modernas e inteligentes, fabricadas em laboratório acústico e que seguem normas e padrões internacionais. Elas se apresentam em modelos como o retro-auricular e o intra-auricular. A

indicação do seu uso é, segundo os clínicos, quando não há possibilidade de tratamento medicamentoso e/ou cirúrgico. Sua adaptação pode ser complexa, exige a participação de um profissional da saúde e não deve ser feita por vendedores ou representantes comerciais.

Uma prótese auditiva ou *aparelho de amplificação sonora individual* - AASI - tem várias indicações e possibilidades, entre elas destaca-se a função de amplificar os sons nas diversas perdas auditivas que pode beneficiar aqueles que possuem uma boa audição residual. Somente pode ser indicada por um médico otorrinolaringologista, por um otologista ou por um fonoaudiólogo. Porém, nem todas as pessoas surdas são beneficiadas e se adaptam a um aparelho. Seu uso só será funcional se houver um ganho auditivo e boa resposta do paciente. Além disso, existem casos de não adaptação ao AASI. Vários são os motivos e cabe aos especialistas explicá-los. Portanto, depende de cada caso. Mas, com certeza ainda não existe um aparelho que resolva *todos* os casos de surdez.

### **III.15 – O aparelho auditivo de amplificação sonora individual (AASI) fará meu filho ouvir?**

O uso do AASI não restituirá a audição da criança surda totalmente, mas será muito importante em alguns casos em que há boa resposta e adaptação. Nesses casos, seu uso frequente, o mais cedo possível, levará a criança a perceber melhor o som o que poderá ajudá-la em seu processo de aprendizado da modalidade oral da língua portuguesa. Além disso, pode dar a ela maior conhecimento do ambiente sonoro.

### III.16 – O que é o implante coclear?

O implante coclear – popularmente conhecido como “ouvido biônico” – é um dispositivo eletrônico que é indicado para pacientes com surdez severa a profunda, principalmente aqueles que não se adaptaram ao AASI. Ele realiza a função das células ciliadas da cóclea que estejam lesadas ou ausentes, transformando os sons em baixos níveis de corrente elétrica que estimulam diretamente o nervo auditivo e este transmite impulsos nervosos para o sistema auditivo central no encéfalo. Porém, deve ficar claro que o implante não cura a surdez, a sensação de audição que é proporcionada pelo implante não é igual ao de um ouvido sadio não implantado. É necessária uma longa adaptação e treinamento para que os sons sejam compreendidos. Além disso, se houver lesão no nervo auditivo ou no sistema auditivo central ou outros comprometimentos neurológicos graves, o implante coclear não é indicado. Outros problemas, como cócleas malformadas, podem dificultar o implante coclear.

O implante coclear não amplifica os sons; ele capta os sons ambientais, processa-os e estimula diretamente as fibras neurais remanescentes na cóclea, o que permite a pessoa experimentar a sensação de ouvir proporcionada pelo cérebro.

No caso de o surdo ser uma criança, é a família que decide. Se o responsável quer o implante coclear, é um direito que ele tem, mas precisa saber, com antecedência, que é um procedimento cirúrgico e que há riscos que devem ser explicados aos responsáveis da criança surda de maneira muito clara e honesta, antes da decisão destes pela cirurgia. Esses riscos são próprios do procedimento e são

pouco frequentes, mas podem ocorrer. Orientações e esclarecimentos do Grupo do Implante Coclear da USP-SP<sup>35</sup>:

Em ordem de frequência:

- *Insucesso na colocação do implante coclear*: pode ocorrer se houver alterações anatômicas no ouvido do paciente, seja por um defeito congênito (de nascença) ou por sequelas de infecção ou fraturas.

- *Infecção e necrose da pele*: é devido ao fato de se colocar uma prótese sob a pele, se ocorrer pode ser tratada se diagnosticada rapidamente.

- *Tontura*: Pode ocorrer porque o órgão que faz agente escutar também é responsável pelo equilíbrio, mas é uma complicação transitória que melhora rapidamente em poucas semanas.

- *Paralisia facial*: é a complicação mais temida. Pode ocorrer porque o nervo que faz a mímica da face passa muito próximo do local da cirurgia. Para evitar esta complicação é utilizado um aparelho chamado monitor de nervo facial que diminui o risco desta complicação. Apesar de possível é muito rara e geralmente melhora após algumas semanas de tratamento.

- *Meningite e fístula liquórica*: Foram complicações que ocorreram no início dos implantes cocleares. Hoje em são complicações extremamente raras.

A família ou responsável precisa saber ainda que os usuários do implante coclear têm que observar uma série de cuidados necessários:

---

<sup>35</sup>Grupo de Implante Coclear do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP <<http://www.implantecoclear.org.br/textos.asp?id=5>>. Esse grupo tem como coordenador o Prof. Dr. Ricardo Ferreira Bento. Acesso em: 25 maio 2015.

Ter cuidado ao se aproximar dos *sistemas de vigilância eletrônica* de lojas e supermercados porque pode ocorrer uma sensação sonora distorcida;

O *sistema de detecção de metais* de bancos e aeroportos pode ser disparado pelos componentes do implante coclear;

Durante o *pouso e decolagem de aeronaves* o implante coclear deverá ser desligado;

A utilização do *ultrassom terapêutico* está proibida em regiões próximas ao implante coclear. O ultrassom diagnóstico não oferece riscos.

Procedimentos com *bisturi elétrico* ou *eletrocautério* estão igualmente proibidos.

A *ressonância magnética* também está proibida, bem como a entrada em salas em que este exame é realizado.



## **CAPÍTULO IV – ASPECTOS LINGÜÍSTICOS**

### **IV.1 – O que é comunicação?**

É a emissão de mensagens por alguém e a recepção e compreensão das mesmas por outra pessoa, ou seja, é uma troca de informações, que pode acontecer por meio da fala, audição, visão, etc. Um dos aspectos mais importantes da comunicação é a habilidade de dialogar e de se fazer entender, e isso o surdo pode realizar ao dominar bem em uma ou mais línguas.

### **IV.2 – O que é linguagem?**

É um conceito amplo que engloba toda forma de comunicação compreensível. Pela linguagem, podem-se expressar sensações e ideias por meio de símbolos visuais, gestos, sons, palavras, cores, vestimentas, pintura, música, expressões faciais e corporais, placas de sinalização, ou ainda outras formas mais complexas como as línguas verbais (língua portuguesa, inglesa, etc.), características da espécie humana. Embora os animais se comuniquem com linguagens próprias, visuais, sonoras e mesmo olfativas, as línguas humanas são uma forma de linguagem muito mais complexa, capazes de representar ideias concretas e abstratas, e armazenar informações históricas, culturais, tecnológicas, etc. Embora, muitas vezes usados como sinônimos podemos considerar os termos *linguagem* e *língua* com significados distintos.

### **IV.3 – O que é língua?**

Língua é o sistema de comunicação e expressão verbal de um povo, nação, país etc., que permite aos usuários – os falantes da língua – expressar pensamentos e emoções por meio de um conjunto de signos, palavras, expressões e significados construídos socialmente que são estruturados por regras da gramática.

As línguas podem ser orais-auditivas – como o inglês, o francês, o italiano, o alemão, etc. – ou visuais-espaciais, como a língua de sinais americana, a língua brasileira de sinais, a língua gestual portuguesa, a língua britânica de sinais, etc.

No Brasil, a língua portuguesa é a língua oficial, e é utilizada na escola e nas leis. Em nosso país, existe outra língua reconhecida oficialmente, é a língua brasileira de sinais ou Libras, que é característica das pessoas surdas. Assim como a língua portuguesa, a língua brasileira de sinais possui vocabulário e regras gramaticais próprias.

### **IV.4 - Qual a importância do aprendizado de uma língua?**

A língua tem um papel extremamente importante na constituição das pessoas, por meio dela que nos apropriamos da cultura do ambiente em que vivemos, estabelecemos relações afetivas e sociais e entendemos o mundo.

O surdo como qualquer outra pessoa também tem o direito inalienável de aprender uma língua e, no caso, melhor será que adquira a língua de sinais de forma natural.

#### **IV.5 – O que é língua materna?**

Língua materna é a primeira língua que uma criança adquire, e isto ocorre no contato com seus pais e outros membros da família de modo espontâneo e natural. Posteriormente, a língua materna se desenvolve mais no contato com outros membros da comunidade onde a criança vive. Por meio da língua materna a criança desenvolve-se cognitivamente, aprende a expressar-se, interage com seus pares linguísticos e forma valores pessoais e sociais. Na maioria das vezes, a língua materna é a língua utilizada no dia a dia. Podemos nos referir à língua materna com o símbolo L1.

#### **IV.6 – O que é bilinguismo?**

É o domínio – que inclui uso e compreensão – de duas línguas por uma pessoa. Existe o bilinguismo simultâneo – quando uma criança cresce num ambiente bilíngue e vai adquirindo as duas línguas ao mesmo tempo (serão duas línguas maternas simultâneas) –, e o bilinguismo sucessivo – quando alguém, que já domina sua língua (L1), aprende outra língua (segunda língua ou L2) por contato direto ou por meio de estudo formal.

#### **IV.7 – Quais são as modalidades da língua portuguesa?**

A modalidade oral da língua portuguesa é a fala produzida com a emissão e a articulação dos sons que constituem as palavras da língua – esses sons, denominados fonemas, são as vogais e as consoantes.

A modalidade escrita da língua portuguesa é a representação da língua falada por meio de sinais gráficos, como as letras e os sinais de pontuação.

Pela fala e pela escrita podemos expressar sentimentos, ideias e conhecimentos, processar e registrar informações, nos comunicando com outras pessoas.

#### **IV.8 – O que é leitura labial?**

É uma habilidade usada principalmente por surdos para captar a mensagem oral do interlocutor – mesmo não a ouvindo – por meio das posições dos lábios, da língua e dos dentes quando os sons são produzidos. Assim o surdo vê a expressão da boca, da face das demais expressões corporais de seu interlocutor e procura descobrir as palavras que foram pronunciadas, mas não ouvidas. Geralmente, o leitor de lábios deduz as mensagens faladas através do contexto global do que está sendo dito.

A leitura labial não é uma habilidade natural do surdo, ela requer ser aprendida e treinada, e requer um grande esforço de atenção visual. Além disso, não é tão simples e eficiente como os ouvintes imaginam, pois não está isenta de confusões e mal-entendidos.

O melhor leitor de lábios não capta toda a mensagem lida pelo simples fato de que há uma grande quantidade de sons (fonemas) que não são visíveis – como o “k” e o “g”, produzidos na laringe –, ou então são diferentes, mas visualmente, são semelhantes – é o caso do “p” e “m”, “d” e “n”, “s” e “z”. Assim, as palavras *casa* e *caça* são muito parecidas se forem vistas, mas não ouvidas.

Só é possível ler nos lábios de alguém as palavras que já se conhecem. Para experimentar esse fato, por exemplo, se você não

sabe inglês, pegue um vídeo com alguém falando nessa língua. Retire totalmente o som, e tente entender a fala inglesa apenas lendo os lábios da pessoa no vídeo, e você verá que não é possível entender o significado do que está sendo falado.

Uma criança que ficou surda antes de ter adquirido a língua oral, obviamente, não a conhece e, inicialmente, não tem condições de fazer a leitura labial em idade precoce – para essa criança surda, os movimentos labiais e da face são vazios de sentido.

#### **IV.9 – O que é língua de sinais?**

Língua de sinais ou gestual é uma língua que se utiliza de sinais produzidos por movimentos dos dedos, das mãos, dos braços e do corpo, e de expressões faciais e corporais para realizar a comunicação. É um tipo de língua de recepção visual (recebe-se a mensagem por meio da visão) e de produção espacial (é realizada no espaço, ou seja, é visual-motora ou visual-espacial).

Uma língua de sinais não é uma gestualização simples ou um tipo de mímica – ao contrário, é tão complexa como as línguas orais.

Assim como existem tradutores e intérpretes português-inglês, português-espanhol, etc., também existem tradutores e intérpretes entre as línguas de sinais (conhecidos pela sigla TILS) e as línguas orais.

Na língua oral, as palavras se ordenam nos termos da frase segundo regras gramaticais – na língua de sinais ou gestual, os sinais são produzidos numa sequência espacial regida pelas regras gramaticais dessa língua.

Não existe uma língua de sinais universal, ou seja, não existe uma língua comum a todos os surdos. Tal como existem inúmeras línguas orais, há várias línguas de sinais ou gestuais. As línguas de

sinais, assim como as orais, pertencem às comunidades e países onde são usadas. Além disso, nenhuma língua é superior ou inferior a outra; cada língua se desenvolve e expande na medida do uso e da necessidade e de seus falantes.

O surdo que utiliza língua de sinais é denominado de sinalizador ou sinalizante. A fala é a expressão (individual) de uma pessoa usando uma língua. Um usuário da língua portuguesa produz *fala oral*. Um usuário de língua de sinais produz *fala sinalizada* – que não é audível, mas visível.

#### **IV.10 – O que é língua brasileira de sinais? O que é Libras?**

Língua brasileira de sinais é a língua dos surdos, seus familiares, amigos e demais pessoas que compõem as comunidades surdas brasileiras. *Libras* é a sigla comumente usada como equivalente à expressão *língua brasileira de sinais*. A Libras apresenta todas as características das línguas humanas, como o vocabulário (léxico) de sinais, a ordem dos termos na frase, as regras gramaticais e aspectos semânticos (de significado). Para se comunicar em Libras, não basta conhecer sinais soltos, isolados, mas se deve saber usá-los de forma gramaticalmente correta. Existem tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) que realizam trabalhos de tradução/interpretação entre Libras/Português e Português/Libras. Assim como acontece com a língua portuguesa que apresenta sotaques e diferenças regionais, também existem diferenças da Libras nas várias regiões brasileiras.

#### **IV.11 – Existe língua natural dos ouvintes e dos surdos?**

Esta é uma questão que, para ser respondida, há a necessidade de esclarecer alguns conceitos e optar por usar certas palavras e referenciais.

Se consultarmos dicionários, verificaremos que a palavra *natural* é um adjetivo com várias acepções e que se relaciona com vários conceitos, por exemplo: próprio, normal, espontâneo, fácil, inerente, não artificial, inato, característico, distintivo, peculiar, típico.

Podemos também nos referenciar na classificação de *línguas naturais*, como o português, que são originárias e características de um grupo cultural e, em contraposição, as *línguas artificiais*, como o esperanto, construídas intencionalmente por um pequeno grupo de pessoas, em vez de terem evoluído como elemento cultural de algum povo. Analisando por essa referência, tanto o português quanto a Libras são línguas naturais.

Se considerarmos a facilidade ou eficácia de acesso – via órgãos dos sentidos –, para adquirir ou aprender e usar uma língua, o português é a língua natural da maioria dos brasileiros ouvintes porque é facilmente recebida pelo sistema auditivo, e a Libras é a língua natural dos surdos brasileiros porque é facilmente recebida visualmente pelos surdos. Pela mesma lógica, se houver uma atenuação bastante significativa da perda auditiva, com o benefício de um AASI e nos casos de perda leve ou moderada onde o aparelho der conta de aumentar a percepção do som a ponto de o surdo, nesse caso ser considerado um deficiente auditivo, reconhecer naturalmente a fala das pessoas sem terapia ou treinamentos; a ponto de o deficiente auditivo perceber e distinguir eficazmente os sons da

fala oral pode-se considerar o português dessas pessoas como língua natural.

#### **IV.12 - A Libras é uma língua ou uma linguagem?**

A Libras é uma língua. No Brasil, ela foi descrita pela ciência da Linguística e por linguístas brasileiros ouvintes como Lucinda Ferreira Brito (1986), Ronice Quadros (1995; 2004) e Tanya Amara Felipe (2002) entre outros. Foi denominada de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – recebeu o status de L1, ou seja, primeira língua da minoria surda brasileira através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

#### **IV.13 – Há diferença entre adquirir e aprender uma língua?**

Sim. Adquirir é um processo natural, espontâneo, que acontece quando alguém é exposto a uma língua e passa a assimilá-la e internalizá-la.

Aprender é um processo intencional e sistemático, que envolve atividades de ensino e aprendizagem.

#### **IV.14 – A criança surda filha de pais ouvintes adquire Libras com facilidade? E a criança surda filha de pais surdos?**

A criança *surda filha de pais ouvintes* não adquire Libras com facilidade porque, no lar ouvinte, geralmente, todos falam a língua portuguesa e a Libras *não* está presente, assim essa criança surda não vive em um ambiente linguístico favorável à aquisição da língua de sinais.

*A criança surda filha de pais surdos* adquire de modo natural (sem artifícios) a Libras que é a língua utilizada em tempo integral, em sua casa, pelos seus pais e demais familiares. Será importante informar aos pais ouvintes que estudos realizados com crianças surdas filhas de pais surdos garantem que elas constroem uma linguagem plena e autêntica como suas contemporâneas ouvintes.

#### **IV.15 – Como meu filho surdo poderá adquirir Libras?**

O ideal é conviver com a comunidade surda – outras crianças surdas e surdos adultos – para que ele adquira a Libras de modo fácil e rápido. Também seu filho poderá assistir material audiovisual em Libras, como contação de histórias, será importante para ele se desenvolver em língua de sinais.

#### **IV.16 – Se meu filho sinalizar (falar em Libras) isso o impedirá de aprender a língua portuguesa?**

Não. Se seu filho adquirir a Libras e se tornar um surdo sinalizante, esse fato não será condição que o impeça ou desestime a aprender a língua portuguesa escrita e/ou oral. Ao contrário, ele estará desenvolvendo suas capacidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais, em Libras, e assim, poderá entender e se relacionar com o mundo.

A partir do momento em que ele tiver o conceito das coisas ao seu redor, será mais fácil despertar nele o interesse pelo aprendizado da língua portuguesa oral e escrita, pois os diferentes conceitos lhes serão significativos. Assim, ele poderá crescer dominando duas línguas, ou seja, será bilíngue em Português/Libras.

#### **IV.17 – A família pode aprender Libras?**

Sim. A família pode aprender a língua de sinais porque ela é importante e necessária não somente para a comunicação, mas também para a área cognitiva (intelectual) e nas interações afetivas, emocionais e sociais da criança surda. Com uma língua em comum, pais e filho podem interagir bem e ter um bom entrosamento, o que possibilitará segurança psicológica e o desenvolvimento de valores familiares e culturais. Se a opção educacional for o bilinguismo, os pais poderão conversar bem em Libras com seu filho, enquanto ele aprende a língua portuguesa mais lentamente, devido às dificuldades de não ouvir ou não ouvir bem a língua oral.

Os pais podem aprender a Libras em cursos dados pela escola e em associações específicas para essa finalidade ou mesmo em contato com a comunidade surda. Existem também cursos on-line e vídeos com manuais e/ou glossários, blogs, sites diversos e aplicativos para smartphones etc.

#### **IV.18 – Por que alguns pais resistem a aprender Libras?**

Alguns pais, geralmente, por desconhecimento e preconceito, não veem a Libras como uma língua verdadeira e legítima, e muitas vezes a depreciam e resistem em aprendê-la. O aprendizado da língua de sinais por ouvintes requer algum esforço, pois a entrada de informações é pela visão e não pela audição como estão acostumados. Além disso, o uso da língua de sinais revela publicamente a surdez do filho. Quando pais e filhos estão sinalizando, podem ser vistos como se fossem esquisitos ou exóticos – algumas pessoas podem olhá-los com curiosidade e interesse, outras com estranhamento frente a essa diferença.

Mesmo que exija uma dedicação maior e mais tempo dos pais, destacamos a importância do aprendizado desta língua pelo maior número possível de pessoas da família para que a criança surda possa se comunicar e trocar experiências com o mundo ao seu redor e, em consequência, possa desenvolver melhor sua capacidade de pensar, raciocinar, memorizar, discernir, julgar, criticar e outras funções intelectivas que são propiciadas com o domínio de uma língua como é o caso da língua de sinais.

Além de tudo isso, é importante que os pais saibam que quando eles aprendem a língua de sinais e a compartilham com seu filho advém um grande benefício para eles e a criança na área da emoção e da afetividade.

Aos pais que ainda resistem ao aprendizado da Libras, é importante informá-los dos prejuízos que eles mesmos provocam ao filho surdo, pois ambos ficam impossibilitados de uma comunicação genuína e profícua. Devem ser informados, ainda que estudos apontam que crianças surdas que não se comunicam com seus pais podem se tornar nervosas, agressivas, inseguras e até mesmo apresentar problemas na área psiquiátrica.

#### **IV.19 – Com que idade uma criança consegue adquirir a língua de sinais?**

A partir do diagnóstico da surdez, pode-se expor a criança à Libras para que ela adquira naturalmente essa língua. Quanto mais cedo ela tiver contato com pessoas sinalizadoras, melhor. Assim como uma criança que ouve vai adquirindo a língua oral por ser exposta a ela constantemente, o mesmo ocorre com a criança surda em relação à Libras. Então, a criança surda pode ser exposta a Libras desde o seu nascimento.

#### **IV.20 – Como os surdos se comunicam?**

Entre os surdos há uma diversidade no modo de se comunicar por meio de língua oral e/ou língua de sinais.

Podemos distinguir:

Surdos que foram oralizados e utilizam a língua portuguesa oral e escrita, fazem uso da leitura labial, mas não sabem Libras. São monolíngues.

Surdos que foram oralizados e utilizam a língua portuguesa oral e escrita, fazem uso da leitura labial, e utilizam Libras. São bilíngues, pois dominam as duas línguas e as utilizam em diferentes contextos, ou seja, falam e escrevem o português com os ouvintes, e sinalizam com outros surdos.

Surdos que não sabem o português oral e escrito ou sabem muito pouco, mas sabem Libras. São surdos sinalizantes, mas não podem ser considerados bilíngues; são, portanto, monolíngues.

Surdos que não sabem o português oral (não são oralizados), mas sabem o português escrito e sabem Libras. São surdos bilíngues sinalizantes.

Surdos que nasceram ouvintes e, por algum motivo, perderam a audição, ou seja, ensurdeceram. Poderão ou não ser beneficiados com prótese auditiva e manter a língua oral que já possuem, continuando a ser pessoas monolíngues. Se quiserem, poderão aprender Libras e se tornar bilíngues.

## **CAPÍTULO V – ASPECTOS SOCIOCULTURAIS**

### **V.1 – O que é povo surdo?**

É o conjunto de pessoas – não importando o grau de surdez entre elas, e se usam ou não amplificação sonora – que se veem e se identificam como surdas (e não como ouvintes com deficiência auditiva) usam língua de sinais, compartilham a cultura surda e se sentem pertencendo a uma comunidade surda.

### **V.2 – O que é comunidade surda?**

Para alguns estudiosos como Karin Strobel (2008), comunidade surda é o grupo social formado por pessoas surdas e todas aquelas que participam dos espaços frequentados por elas (escolas, clubes, associações, clínicas, instituições religiosas, esportivas, filantrópicas...), tendo igualmente nesses grupos pessoas ouvintes como os filhos e demais familiares, amigos e profissionais que lidam com as pessoas surdas (intérpretes, professores...) e que muitas vezes participam ativamente de questões políticas – todos unidos pela diferença, formando uma comunidade.

Para outros, como Carlos Skliar (2006), comunidade surda é formada, apenas, por surdos e os ouvintes que convivem com eles não constituem a comunidade surda porque não são surdos. Para esse autor os ouvintes que usam a língua de sinais e convivem com os surdos são chamados de *comunidades de solidariedade*.

De uma maneira ou de outra essa comunidade existe, participa e compartilha dos mesmos interesses.

### **V.3 – A família ouvinte que tem filho surdo deve frequentar a comunidade surda?**

Sim. É muito importante e recomendável que a família e seu filho frequentem uma comunidade surda o mais precocemente possível. Lá é o local onde terão a oportunidade de conhecer a cultura surda e, principalmente, aprender a Libras em conjunto com seu filho surdo. Toda criança, ouvinte ou surda, desenvolve linguagem em suas relações sociais, sendo que, para a criança surda, o local – ou seja, o ambiente linguístico – tem que ser favorável para ela adquirir a língua de sinais. No caso, a frequência na comunidade surda por pais ouvintes e filho surdo vai a propiciar a aquisição da língua de sinais de forma agradável, fácil, espontânea e natural, pois a língua de sinais é a língua de convívio entre seus membros, que são os pares linguísticos surdos. Frequentar a comunidade surda também é fundamental para a criança desenvolver sua identidade surda, pois os surdos adultos serão sua referência, ou seja, serão seus modelos identitários.

### **V.4 – O que é cultura surda?**

Cultura surda é um conceito amplo e complexo que abarca os vários modos peculiares com que os surdos – enquanto grupos sociais – sentem, compreendem e interagem com o mundo, fundamentalmente, por meio das suas percepções visuais – incluindo a cognição e a comunicação, baseadas na língua de sinais, de natureza espaço-visual.

A cultura surda pode ser percebida como um conjunto múltiplo e diversificado de costumes, ideias, interesses comuns, crenças, valores, comportamentos, símbolos e práticas que se fundamentam

por meio de experiências visuais e que são transmitidos através das gerações de pessoas das comunidades surdas. A cultura surda é uma *diferença*. É uma característica que brota e floresce a partir do povo surdo, primordialmente, mas que pode ser compartilhada também por ouvintes que se identificam e que convivem com os surdos.

Podemos ter contato com a cultura surda por meio de expressões como poesia, contação de histórias, piadas, teatro – em Libras; festividades, eventos desportivos e outros encontros podem nos revelar o modo de vida dos surdos; o uso de expressões faciais juntamente com os sinais para melhor se comunicar também é característico da cultura surda. O uso de desenhos e fotos de *mãos* em cartazes e outras mídias visuais é um diferencial no conjunto de signos surdos.

A cultura surda é um fator primordial para a construção da identidade surda. De modo extremamente importante, a cultura surda vem subverter o conceito de surdo-deficiente – ou seja, pessoa com defeito ou doença – valorizando o surdo como um indivíduo pleno de realizações e membro de uma comunidade real, de valor, com características que se observam nas interações entre pares surdos.

Alguns surdos – que desde crianças foram criados numa orientação oralista, que visa aproximá-los do modelo ouvinte – ao ficarem adultos, mesmo tendo desenvolvido sua identidade surda, mantêm alguns traços da cultura ouvinte, tais como se dirigir aos familiares ouvintes *falando alto*, embora essa família já tenha aprendido a Libras e usualmente sinaliza com o filho.

Alguns valores e costumes da cultura surda são tão peculiares que podem causar surpresa, admiração ou estranhamento em pessoas ouvintes. Um traço da cultura surda é considerar “falta de educação” interromper dois surdos que estão sinalizando, apenas para pedir

licença para passar através deles. O correto, para os surdos, é passar diretamente, sem interromper a conversa.

### **V.5 – O que é identidade surda?**

A identidade surda é a compreensão de se ver como sujeito surdo e de pertencer à comunidade surda, é sentir-se como um membro inserido em um conjunto maior, ao qual se identifica e que comunga língua e outros valores culturais; é se ver como surdo, em contraste com a identidade de pessoa ouvinte.

No entanto, não há um único tipo de identidade surda. Existem várias identidades surdas, num espectro múltiplo, diverso e de muitas faces, que dependem das vivências sociais e da história de cada sujeito surdo. Assim observamos surdos que nasceram ouvintes e ensurdeceram por alguma doença ou trauma – é claro que utilizavam a língua oral –, há surdos que tiveram contato com a comunidade surda tardiamente, existem surdos que têm uma identidade dividida entre os mundos: surdo e ouvinte – muitos desses são surdos protetizados com AASI, e há os que desde a infância somente interagem com o mundo somente pela experiência visual.

### **V.6 – Todo surdo tem identidade surda?**

Não. Alguns não se veem como surdos e nem como participantes da comunidade surda. Por essa razão, rejeitam a Libras, e procuram falar exclusivamente a língua dos ouvintes. São surdos oralizados que se compreendem como deficientes da audição e procuram se aproximar do modelo de sujeito ouvinte, valorizando o uso da sua audição residual e usando amplificação sonora. Esses



surdos aderem à cultura ouvinte – que é o seu ideal –, sentindo-se nela confortáveis e realizados, inclusive, por exemplo, recitando poemas e cantando músicas, oralmente. Alguns militam politicamente, indo de encontro ao uso da Libras, confrontando-se com a comunidade surda, e defendendo a inclusão dos surdos na sociedade ouvinte sem Libras e por meio da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita.

## **CAPÍTULO VI – ASPECTOS EDUCACIONAIS**

### **VI.1 – Meu filho vai poder estudar?**

Sim, a criança vai poder estudar e deve ingressar na escola o quanto antes. Mas a principal questão são os possíveis bloqueios de comunicação que poderão ocorrer entre a criança surda, seus professores e os funcionários da escola, e também entre a criança surda e seus colegas de classe, caso seu universo escolar seja composto, exclusivamente, por pessoas ouvintes que não usam a língua de sinais. Essas questões referentes a dificuldades comunicativas dependerão de qual tipo de escola a criança surda estiver matriculada e qual é a língua (português e/ou Libras) predominantemente utilizada no ambiente escolar.

### **VI.2 – O que é inclusão social?**

A inclusão social é um conjunto de ações políticas que tem a finalidade de tornar todas as pessoas – sejam elas, com ou sem deficiência, – participantes nos diversos setores da nossa sociedade plural e diversa, assegurando os seus direitos em relação ao Estado e ao poder público. Um dos âmbitos da inclusão social é o do desenvolvimento da inclusão escolar.

### **VI.3 – O que é inclusão escolar de alunos surdos?**

A inclusão escolar é uma ação política governamental que tem como objetivo a promoção de educação para todos. Assim, as escolas devem atender as crianças, deficientes ou não, sem fazer distinção entre elas – e o processo educativo deve-se dar com todos

os alunos juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Como consequência da orientação oficial da inclusão escolar, alunos surdos são colocados em classes regulares juntamente a alunos ouvintes e tendo aula com professores ouvintes. O que aparentemente é uma situação de inclusão, muitas vezes é um caso de exclusão linguística, pois os surdos são diferentes de outros deficientes – eles geralmente têm dificuldade de aprender e usar a língua portuguesa, pois a sua língua natural é visual-espacial – a língua de sinais. Por essa razão, alguns pedagogos da surdez e alguns profissionais clínicos preconizam o ensino bilíngue para surdos.

### **VI.4 – O que é educação bilíngue?**

Educação bilíngue é o ensino formal em ambiente escolar, que objetiva desenvolver uma segunda língua (L2), geralmente, estrangeira, além da língua materna (L1) que o aluno já domina.

### **VI.5 – O que é educação bilíngue para surdos?**

A educação bilíngue de surdos objetiva o estudo da Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), ambas sendo trabalhadas como componentes curriculares, sendo a Libras utilizada como língua de convívio e de instrução. No espaço escolar não é possível o desenvolvimento clínico da fala oral – este deverá ser realizado por fonoaudiólogos em uma clínica especializada, caso a família assim deseje. Na escola, portanto, o aprendizado da língua portuguesa é realizado na modalidade escrita.

Porém, educação bilíngue não é só isso. Uma educação bilíngue para surdos exige que o ambiente e as propostas escolares

valorizem a cultura, a identidade e a língua dos surdos. Aprender e usar apenas duas línguas não basta. O aluno precisa estar imerso em um ambiente linguístico favorável, a vida escolar, o planejamento deve seguir a pedagogia visual, com estratégias e experiências também visuais e o aluno surdo precisa ser visto integralmente e respeitado como sujeito visual.

O bilinguismo não é sinônimo de educação bilíngue, já que pode ocorrer fora de situações formais de ensino. Quando o bilinguismo ocorre dentro de um programa pedagógico, constitui parte integrante da educação bilíngue.

#### **VI.6 – Quais são os tipos de escolas que existem para crianças surdas?**

Basicamente, existem dois tipos de escola que os surdos podem frequentar: a escola regular de crianças ouvintes, mas que deve ser inclusiva e a escola bilíngue de surdos.

A atual política nacional da educação especial na perspectiva da inclusão (PNEE) garante a vaga do aluno surdo em qualquer escola regular, mas essa escola é destinada para alunos e professores ouvintes, onde se aprende e se ensina por meio da língua portuguesa escrita e falada que é a língua oficial.

Pela PNEE inclusiva, todas as escolas têm que aceitar todos os alunos, inclusive os deficientes, pois a educação é para todos. Está implícita a ideia de que as escolas regulares devem estar preparadas para atender a todos, inclusive aos surdos. Mas, não é bem isso que ocorre e essas escolas podem não garantir as condições para que se efetive uma educação adequada e de qualidade para o aluno surdo. O aluno surdo tem sim sua vaga garantida, é incluído em uma classe de ouvintes, mas pode ficar excluído linguisticamente, se não for

atendido em suas necessidades linguísticas específicas, sendo imensamente prejudicado na sua formação escolar. A lei de Libras existe, mas isso não significa que esteja sendo cumprida como deveria.

Para os surdos adultos e grande parte da comunidade surda, enquanto grupos politicamente engajados, o ideal é a escola bilíngue de surdos, na qual a língua de convívio e de instrução é a língua materna dos surdos (L1), a Libras – sendo essa compartilhada por alunos surdos, seus professores e toda a comunidade escolar. A Libras é estudada como uma disciplina, e o português, na sua modalidade escrita, também é estudado e aprendido como uma segunda língua (L2).

Vale lembrar que existem diversas organizações e propostas nas escolas inclusivas. Nem sempre os surdos estão em turmas de ouvintes. Existem várias alternativas que estão sendo tentadas por várias escolas dependendo da realidade possível de cada uma. Temos escolas inclusivas com classes bilíngues, escolas inclusivas em que as crianças ficam um tempo parcial com surdos e outro parcial com ouvintes... As escolas estão experimentando alternativas que são possíveis.

#### **VI.7 – Meu filho vai estudar na escola de surdos ou na escola de ouvintes?**

Cabe aos pais decidir em que tipo de escola seu filho vai estudar: na escola bilíngue de surdos ou na escola regular inclusiva. Para poder fazer uma opção consciente, os pais devem saber que a Libras é fácil e rapidamente adquirida pelos surdos, mas a língua portuguesa tem seu aprendizado mais lento e penoso, mesmo que existam condições adequadas de ensino, em razão da dificuldade de

o aluno surdo discriminar os sons da língua oral. Como consequência, geralmente, o aluno surdo (em relação aos seus colegas ouvintes, na escola inclusiva) fica defasado no domínio da língua portuguesa – incluindo o conhecimento de vocabulário e regras gramaticais –, com prejuízos de aprendizagem nas áreas cognitivas, na expressão verbal e no relacionamento interpessoal.

Os pais devem conhecer as propostas das escolas e verificar qual a língua de instrução é utilizada pela escola, quais condições de acesso ao conhecimento, condições de interação com outras pessoas, condições de aquisição de língua e desenvolvimento amplo serão oferecidos pela escola. De acordo com a comunidade surda e com pesquisadores defensores da proposta de uma educação bilíngue, as escolas de surdos devem priorizar o acesso a Libras como primeira língua e à Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Portanto, a escola deverá utilizar as duas línguas no processo de desenvolvimento dos alunos surdos, mas com ênfase na instrução oferecida pela língua de sinais, que é a língua pela qual os surdos processam o seu pensamento e significam o mundo.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BEHARES, Luis Ernesto. Aquisição de linguagem e interações mãe ouvinte - criança surda. In: SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA. 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 1996.

BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. *Deficiência Auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 07/01/2008.

BUSCAGLIA, Leo. *Os deficientes e seus pais*. 5. ed. Trad. de Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CARNEVALE, Vanda. *A Influência da lei 3028 na idade de ingresso da criança surda no Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2013. 41 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2013.

CESCHIN, Thaís Helena T. de Camargo; ROSLYNG-JENSEN, Anna Maria A. *Estimulação Auditiva: Uma lição de vida – guia de orientação familiar*. São Paulo: Vetor, 2002.

CHAVEIRO, Neuma. Qualidade de Vida em situações específicas - 1- Pessoas com deficiência [mesa redonda]. In: 6ª REUNIÃO IBERO-AMERICANA DE QUALIDADE DE VIDA – TEMA: APLICAÇÃO DAS MEDIDAS DE QUALIDADE DE VIDA NA PRÁTICA CLÍNICA. 2012, Goiânia, GO. *Anais...* Goiânia, GO, 2012.

CORGHI, Pérola Regina Martins Costa. *Pais surdos e filhos ouvintes: funcionamento familiar, convivência e relacionamento*. São Paulo, 2006. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em

Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

DIAZ, Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño. *Surdez, Letramento, Inclusão e Políticas Públicas: uma reflexão para as práticas pedagógicas*. Duque de Caxias, 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy – Unigranrio, Duque de Caxias, 2011.

FERNANDES, Eulália. Pensamento e linguagem. In: CARNEIRO, M. (Org). *Pistas e travessias: bases para o estudo da linguagem*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FERREIRA, L. *Legislação e a Língua Brasileira de Sinais*. Ferreira & Bergoncci consultoria e publicações, São Paulo, 2003.

FREEMAN, R. D. et al. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1999.

GESUELI, Zilda Maria. Linguagem e surdez: questões de identidade. *Horizontes*, v. 26, n. 2, p. 63-72. 2008. Disponível em <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=28>> Acesso em: 20 mar. 2015

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda*. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Anie Pereira Goularte. O que significa essa tal “cultura surda”? In: GOMES, A. P. G.; HEINZELMANN, R. O. (Orgs.) *Cadernos Conecta Libras 1*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2015. (Cadernos Conecta Libras: 1)

GROSJEAN, François. O direito da criança surda de crescer bilíngue. Universidade de Neuchâtel – Suíça. Tradução de Sergio Lulkin. Disponível em

<[www.francoisgrosjean.ch/Portuguese\\_Portugais.pdf](http://www.francoisgrosjean.ch/Portuguese_Portugais.pdf)> Acesso em: 20 maio 2015.

HOBBS, Nicholas. A conversation with Nicholas Hobbs on exceptional child education. *Exceptional Children*, v. 44, p. 494-497, 1978.

HOUAISS Dicionário eletrônico. 2009. 1 CD-ROM.

IESDE BRASIL S. A. O surdo e suas relações sociais. Disponível em

<[http://uol.iesde.com.br/aprovaconcursos/demo\\_aprova\\_concursos/desenvolvimento\\_e\\_aprendizagem\\_de\\_alunos\\_surdos\\_cognitivo\\_afetivo\\_e\\_social\\_com\\_libras\\_05.pdf](http://uol.iesde.com.br/aprovaconcursos/demo_aprova_concursos/desenvolvimento_e_aprendizagem_de_alunos_surdos_cognitivo_afetivo_e_social_com_libras_05.pdf)> Acesso em 14 mar. 2015.

INES [Instituto Nacional de Educação de Surdos]. *Série Audiologia*. Rio de Janeiro: INES, 2005.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Impressões de viagem: a cultura surda na Pennsylvania School for the Deaf, In: KARNOP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZARIN, Márcia Lisi. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Comunidade surda e redes sociais: práticas de regionalidade e identidades híbridas. *Conexão – Comunicação e Cultura*, Caxias do Sul: UCS, v. 9, n. 17, jan.-jun., 2010.

MOREIRA, Patrícia Aparecida Leite. O Fator linguístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda. 2007. Disponível em

<<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=72>> Acesso em: 24 fev. 2015.

MOURA, Débora; CARRASCO, Walcyr. *Guia para professores: Daniel no mundo do silêncio*. São Paulo: Ática – Somos Educação, [s. d.] (Série Todos Juntos). Disponível em

<[http://sites.atिकासcipcione.com.br/autores/walcyrarrasco/pdf/daniel\\_guia\\_prof.pdf](http://sites.atिकासcipcione.com.br/autores/walcyrarrasco/pdf/daniel_guia_prof.pdf)> Acesso em: 30 maio 2015.

NASCIMENTO, Ana Lucia do. *As primeiras aprendizagens da criança surda*. Rio de Janeiro, 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades. Rio de Janeiro, 2010.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. *Surdos: educação, direito e cidadania*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

OLIVEIRA, Daisy Mara Moreira de; OLIVEIRA, Derli Machado de. A Língua Brasileira de Sinais: marca identitária da cultura surda brasileira. In: XI CONGRESSO LUSO-AFROBRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - Diversidades e (Des)Igualdades. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC - SEESP, 2006.

QUEVEDO, Simone Maria Conti. Aquisição da Linguagem oral. [arquivo .ppt do Microsoft Powerpoint] Divisão de Fonoaudiologia, DIFON – INES, [s. n.]

Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013, contendo subsídios para a *Política Linguística de Educação Bilíngue* – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, 2014.

RINALDI, Giuseppe. (Org.) *A educação dos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 1997. (série Atualidades Pedagógicas, 4).

ROA, Maria Cristina Iglesias. O ensino da língua brasileira de sinais para crianças ouvintes como segunda língua e fator possível de inclusão social. In: Espaço aberto para diversidade e inclusão: que tal um debate sobre sociedade inclusiva? [blog] Disponível em <<http://tudobemserdiferente.wordpress.com/2013/07/13/ensino-de-libras-e-inclusasocial/>> Acesso em: 12 abr. 2015.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Marcas da LIBRAS e indícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa*. Salvador, 2009. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Priscila Alves Martins dos. *A surdez: a família como alicerce na desconstrução de um isolamento socialmente construído*. Ribeirão Preto, 2009. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, Ribeirão Preto, 2009.

SCHWARTZ, Sue (Ed.) *Choices in Deafness*. A Parents' Guide to Communication Options. 2. ed. Bethesda, MD: Woodbine House, 1996.

SILVA, Luciana Santos Gerosino da; GONÇALVES, Claudia Giglio de Oliveira. Processo de diagnóstico da surdez em crianças na percepção de familiares e gestores. *Audiology, Communication Research*, São Paulo, v. 18, n. 4, out.-dez., 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312013000400010>> Acesso em: 14 maio 2015.

SKLIAR, C. A. *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STELLING, Esmeralda. A Diversidade na Família [mesa redonda, texto integral]. In: SEMINÁRIO SURDEZ – DIVERSIDADE SOCIAL. 2001, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2001. p. 55-57.

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*. Florianópolis, 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WITKOSKI, Sílvia Andreis; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 10, n. 3, p. 338-344, 2010.

Disponível em <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=76>> Acesso em: 18 jul. 2015.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision. Disponível em <<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/H90-H95>> Acesso em: 22 jan. 2015.

## **Os pais precisam saber (texto para a 4ª capa)**

As pessoas surdas não ouvem ou ouvem mal os sons ambientais e a fala das pessoas ouvintes. Essa característica de diferença pode trazer situações de dificuldades comunicativas entre ouvintes e surdos.

Como todos os bebês e crianças – inclusive as que ouvem –, o filho surdo nasce sem possuir uma língua. À medida que cresce, porém, por não ouvir a língua falada de seus pais, não consegue adquiri-la naturalmente.

O surdo pode aprender a língua dos pais ouvintes, mas este processo é lento e bastante difícil para a criança, podendo levar alguns anos e não ser totalmente eficaz. Como consequência, em relação à língua portuguesa, pais e filho ficam próximos fisicamente, mas distantes linguisticamente.

Por conta dessa circunstância, ocorrem bloqueios de comunicação entre a criança surda e sua família, e também entre ela, seus professores e colegas ouvintes.

É fundamental que os pais compreendam que seu filho é diferente das outras crianças – que ouvem – em relação ao aspecto linguístico.

Além da língua portuguesa, há ainda a possibilidade da comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos por meio da língua de sinais, que é facilmente adquirida e usada pelas pessoas surdas.

Na atualidade, os familiares podem escolher dentre várias alternativas educacionais, como a educação inclusiva e a educação bilíngue – que usa a língua portuguesa e a língua de sinais –, e também dentre opções clínicas, como o uso de amplificação sonora e o atendimento fonoaudiológico.

Então, fiquem sabendo: o futuro de uma criança surda dependerá, em grande parte, de como a família compreende a surdez, e das escolhas e ações realizadas pelos seus familiares principalmente em relação à comunicação e educação.



## 4.2 PESQUISA EM LIVRARIAS VIRTUAIS

Após a construção do livro, realizamos uma pesquisa em duas livrarias virtuais tradicionais e de alto reconhecimento público, a saber, a Livraria Cultura e a Livraria Saraiva no intuito de avaliar a disponibilidade e comparar os materiais informativos disponíveis sobre essa temática no mercado atual a partir dessa busca.

Assim, objetivou-se descobrir quais livros um indivíduo interessado atualmente sobre os temas Surdez e Família poderia adquirir nessas duas livrarias virtuais, via internet, dada a facilidade de acesso por computadores e *smartphones*, dentre outros artefatos tecnológicos. Neste contexto, a pesquisa online sobre livros com conteúdo de família e surdez/deficiência auditiva foi realizada nos *sites* dessas livrarias, tendo sido colocado inicialmente, no campo de busca as palavras-chave *surdez* e *família*. O resultado obtido foi bastante distante do esperado, pois apareceram títulos envolvendo os mais variados assuntos em ambas as livrarias. Na Livraria Cultura: *O livro da família; A sagrada família; Culinária para a família; Infância, juventude e família na justiça*; e na Livraria Saraiva: *A Família e a Cura - Método Simonton; Família de alta performance; Famílias de dinossauros, A família Robinson*.

A busca foi novamente realizada com as palavras-chave *deficiência auditiva* e *família* e os resultados de títulos de livros continuaram se distanciando do tema de nossa pesquisa. Como exemplos de títulos obtidos na Livraria Cultura, podemos citar: *Laços de família; A origem da família, da propriedade privada e do estado; As deliciosas receitas do tempero de família*; enquanto na Livraria Saraiva: *Direito da família; Festas em família com o Cake Boss; Família - redes, laços e políticas públicas*.

Outra tentativa foi novamente executada utilizando-se as palavras-chave *surdez* e *deficiência auditiva*, separadamente e sem relacioná-las à palavra *família*. Os resultados dessa busca tiveram mais sucesso quanto aos livros encontrados relacionados a essa temática e encontram-se no quadro 1, que agrupa os títulos de livros por livraria e palavras-chave. Uma classificação de conteúdo aparece ao lado dos títulos, quando foi possível identificar a natureza do livro.

Acerca desses resultados, pode-se observar que há mais títulos para a palavra-chave *surdez* (19 títulos – Livraria Cultura; 20 títulos – Livraria Saraiva) do que para *deficiência auditiva* (5 títulos em ambas livrarias). Esses resultados podem apontar uma

tendência a um uso mais frequente do termo *surdez* nos títulos, talvez porque a maioria dos livros com esse termo é das áreas da educação e das ciências sociais.

Quadro 2: Comparação dos resultados obtidos nas buscas por livros sobre os temas Surdez e Deficiência auditiva nas duas livrarias virtuais – Livraria Cultura e Livraria Saraiva.

Palavra-chave	Livraria	Resultados
<i>Surdez</i>	Cultura <sup>a</sup>	1-Surdez e bilinguismo - Fernandes, Eulália – 2005 [língua de sinais e educação] 2-Surdez, inclusão e matemática-Nogueira, Clélia Maria Ignatius – 2013 [educação] 3-Surdez, Cognição Visual e Libras - Falcão, Luiz Albérico – 2014 [língua de sinais] 4-Crônicas da surdez - Pfeifer, Paula – 2013 [oralismo e implante coclear] 5-Surdez e libras - conhecimento em suas mãos - Carmozine, Michelle M.-2012 [língua de sinais] 6-Linguagem, surdez e educação - Góes, Maria Cecília Rafael De – 2000 [linguística e educação] 7-O ouvinte e a surdez - Gesser, Audrei – 2012 [ensino de Libras para ouvintes] 8-Identidade e surdez - o trabalho de uma professora-Silva, Marília Da Piedade Marinho – 2009 [aspectos culturais] 9-Surdez, escola e sociedade - Reflexões Sobre Fonoaudiologia e Educação-França, Denise Maria Vaz Romano – 2015 [educação] 10-A surdez - um olhar sobre as diferenças - Skliar, Carlos – 2015 [aspectos clínicos e sócio-antropológicos] 11-Novas crônicas da surdez - Pfeifer, Paula – 2015 [oralismo e implante coclear] 12-Inclusão educacional de alunos com surdez - Honora, Márcia – 2014 [educação e inclusão] 13-Surdez e linguagem - Santana, Ana Paula – 2007 [aspectos linguísticos] 14-Atendimento psicanalítico do paciente com surdez - Marzolla, Ana Cristina – 2012 [psicologia] 15-Cidadania, surdez e linguagem-Silva, Ivani Rodrigues – 2003 [educação e direitos] 16-Leitura e surdez – um estudo com adultos não oralizados - Almeida, Elizabeth Oliveira Crepaldi De – 2012 [educação] 17-Surdez e os fatores que compõem o método áudio + linguagem oral para crianças com perda auditiva - Correa, Jordelina Montalvão – 2012 [educação e oralismo] 18-Surdez e a relação pais-filhos na primeira infância - Furtado, Rita Simone Silveira – 2008 [aspectos psicoafetivos e língua de sinais] 19-Surdez - a importância do diagnóstico para o desenvolvimento do surdo - França, Denise Maria Vaz Romano – 2013
<i>Surdez</i>	Saraiva <sup>b</sup>	1-Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais – Surdez - Frizanco, Mary Lopes Esteves, Honora, Márcia – 2011 [língua de sinais] 2-O ouvinte e a surdez - Gesser, Audrei – 2012 [ensino de Libras para ouvintes] 3-Surdez e linguagem - Santana, Ana Paula – 2007 [linguística] 4-Atendimento psicanalítico do paciente com surdez - Marzolla, Ana Cristina – 2012 [psicologia] 5-Surdez e bilinguismo - Fernandes, Eulália – 2005 [língua de sinais e educação] 6-Novas crônicas da surdez - Pfeifer, Paula – 2015 [oralismo e implante coclear] 7-Surdez, escola e sociedade - Reflexões Sobre Fonoaudiologia e Educação-França, Denise Maria Vaz Romano – 2015 [educação e língua de sinais] 8-A surdez um olhar sobre as diferenças - Skliar, Carlos – 2015 [aspectos clínicos e sócio-antropológicos] 9-Identidade e surdez o trabalho de uma professora-Silva, Marília Da Piedade Marinho – 2009 [aspectos culturais] 10-Crônicas da surdez - Pfeifer, Paula – 2013 [oralismo e implante coclear] 11-Introdução à Surdez-Paco, João – livro português (importado) – 2010 12-Surdez & Educação - Lopes, Maura Corcini – s.d. [educação] 13-Cidadania, surdez e linguagem-Silva, Ivani Rodrigues – 2003 [?] 14-Surdez e os fatores que compõem o método áudio + linguagem oral para crianças com perda auditiva - Correa, Jordelina Montalvão – 2012 [educação e oralismo] 15-Ouvindo o Silêncio-Surdez, Linguagem e Educação - Nembí, Armando Guimarães – 2008 [educação] 17-Leitura e surdez – um estudo com adultos não oralizados - Almeida, Elizabeth Oliveira Crepaldi De – 2012 [educação] 18-Inclusão educacional de alunos com surdez - Honora, Márcia – 2014 [educação e inclusão]

		19-Surdez - a importância do diagnóstico para o desenvolvimento do surdo - França, Denise Maria Vaz Romano – 2013 [?] 20-Surdez-Aquisição de Linguagem e Inclusão Social-Pereira, de Carvalho Rachel – 2008
--	--	--

a) <http://www.livrariacultura.com.br/> b) <http://www.saraiva.com.br/livros>

Quadro 2: Comparação dos resultados obtidos nas buscas por livros sobre os temas Surdez e Deficiência auditiva nas duas livrarias virtuais - Livraria Cultura e Livraria Saraiva. (Continuação)

Palavra-chave	Livraria	Resultados
<b>Cultura</b> a	Deficiência Auditiva	1 - Inclusão educacional – Eu tenho uma deficiência auditiva - Machado, Rose Elaine Sgrogliá – 2012 [educação e inclusão] 2 - Deficiência auditiva - conversando com familiares e profissionais da saúde - Bevilacqua, Maria Cecília e Moret, Adriane Lima Mortari– 2005 [aspectos clínicos e educação auricular] 3 - Meu amigo... com deficiência auditiva - Capucho, Andréa – 2007 4 - Deficiência auditiva - como evitar e cuidar - Almeida, Elizabeth Crepaldi De – 2001 [aspectos clínicos] 5 - Surdez e deficiência auditiva - Fonseca, Vera Regina J. R. M. - 2001
<b>Saraiva</b> b	Deficiência auditiva	1 - Deficiência Auditiva - Como evitar e cuidar - Almeida, Elizabeth Crepaldi –2001 [aspectos clínicos] 2 - Inclusão educacional – Eu tenho uma deficiência auditiva - Machado, Rose Elaine Sgrogliá – 2012 [educação e inclusão] 3 - Deficiência auditiva - conversando com familiares e profissionais da saúde - Bevilacqua, Maria Cecília e Moret, Adriane Lima Mortari – 2005 [aspectos clínicos e educação auricular] 4 - Orientação Profissional no Contexto da Deficiência Auditiva - Pigatto, Carmen Sulei – s.d. 5 - Tecnologias Sociais Para Deficiência Auditiva - Patentes e Subsídios Para Políticas Públicas - Davin Júnior, Sidney, Detomi, Andréa Márcia, Meneghin – 2013

a) <http://www.livrariacultura.com.br/> b) <http://www.saraiva.com.br/livros>

Há que se ressaltar nesse grupo de títulos, os livros de Pfeifer (Crônicas da surdez – 2013 e Novas crônicas da surdez – 2015), embora usem o termo surdez, têm um caráter parcial, oralista (como usuários da língua portuguesa oral e escrita), de cultura ouvinte e que defende o implante coclear. A minoria de títulos apresenta os termos *deficiência auditiva* e talvez sejam escritos por autores da área clínica, como médicos e fonoaudiólogos, que consideram o surdo como um paciente a ser tratado e/ou reabilitado.

A análise dos livros encontrados mostrou que a maioria dos títulos é voltado especificamente para estudos profissionais nas áreas da educação, linguística, medicina, fonoaudiologia, sociologia e psicologia. Poucos títulos têm perfil de crônica ou depoimento pessoal como os de Pfeifer, ou de orientação para pais e familiares, como o de Bevilacqua e Moret. Portanto, o caráter acadêmico e especializado que caracteriza a maioria dos livros pode ser um fator que dificulta o acesso à informação para familiares pouco escolarizados.

A falta de material acessível pode resultar na desorientação dos pais que podem ficar sem saber qual opção educacional escolher ao se depararem com um conjunto

heterogêneo de livros que apresentam diferentes temáticas isoladamente como os aspectos clínicos, educação, inclusão, língua de sinais, sociologia e/ou linguística. Portanto, pode-se inferir que embora exista uma variedade de livros disponíveis online, isso pode ser um empecilho aos pais na busca de informação sobre o seu filho surdo, principalmente aos familiares sem nenhum contato anterior à área da surdez.

### **4.3 ANÁLISE DO CORPUS**

Com o objetivo de analisar e comparar a estrutura e conteúdo do livro construído neste trabalho selecionamos e justificamos um *corpus* composto pelos seguintes materiais informativos preexistentes:

\*Material 1 – (livro): *O deficiente auditivo de 0 a 6 anos* – Couto (1981), pelo seu caráter e valor histórico relacionado à educação de surdos no Brasil;

\*Material 2 – (livro): *Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde* – Bevilacqua e Moret (2005), por ter sido organizado sob forma de perguntas e respostas e estar voltado para a família que tem um filho surdo e para os profissionais da saúde que trabalham com a surdez. Este livro é totalmente voltado para o oralismo. Está disponível para compra em livraria virtuais, pois seu título foi encontrado nos mecanismos de busca por palavra-chave;

\*Material 3 – (curso de ensino à distância): Programa de *Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas* – Motti (2005), por ser um material elaborado e analisado por pesquisa acadêmica e acessível para as famílias;

\*Material 4 – (guia/folheto): *Guide for families of infants and children with hearing loss: Birth to 3* – Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program, USA (2008), por ser um guia com várias opções educacionais para os pais de crianças surdas e por ter sido elaborado por órgão governamental (no caso, estrangeiro).

\*Material 5 – (livro): *Quem decide? Os caminhos e escolhas na vida de uma criança surda* – Leite e Leite – (2014), por ter sido escrito por uma mãe ouvinte e sua filha.

Por narrar as decisões e os caminhos percorridos por uma surda (desde a infância até a idade adulta) e sua mãe ouvinte, envolvendo escolhas clínicas, socioculturais, linguísticas e educacionais.

A análise comparativa está representada no quadro 2, que mostra as características de cada livro/material avaliado, enquanto no quadro 3 comparamos os respectivos sumários. Cada material informativo foi comparado em particular com o livro-produto, procurando identificar pontos em comum assim como lacunas de conteúdo.

Quadro 3: Comparação entre as características do livro “*O filho é surdo: a família quer saber*” e o corpus de materiais informativos sobre surdez.

Item	Livro construído neste trabalho	Material 1 Livro	Material 2 Livro	Material 3 Livro	Material 4 Guia	Material 5 Curso de Ensino à distância
<b>Autor</b>	Stelling	Couto	Bevilacqua e Moret	Leite e Leite	Vermont	Motti
<b>Título</b>	O filho é surdo, a família quer saber	O deficiente auditivo de 0 a 6 anos	Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde	Quem decide? Os caminhos e escolhas na vida de uma criança surda	Guide for families of infants and children with hearing loss: Birth to 3	Programa de orientação não presencial de pais de crianças deficientes auditivas
<b>Ano</b>	2015	1981	2005	2014	2008	2005
<b>Forma de aquisição atual</b>	A ser publicado	Esgotado	Adquirir na editora	Entrar em contato com as autoras	Disponível na internet	Entrar em contato com a autora
<b>Tipo de livro</b>	Paradidático	Didático	Paradidático	Narrativa	Informativo	Paradidático
<b>Formato</b>	impresso	impresso	impresso	impresso	Folheto	EAD
<b>Público a que se destina</b>	Pais ouvintes com filho surdo	Pais de deficientes da audição e professores	Pais de deficientes da audição e profissionais da saúde	Pais de deficientes da audição e profissionais da saúde	Famílias de bebês e crianças com perda auditiva	Pais de deficientes da audição
<b>Número páginas</b>	A definir	63	318	112	18	19
<b>Figuras Fotos</b>	Figuras de capas dos livros	Nenhuma	Algumas figuras nos Aspectos clínicos	Algumas fotos de arquivo pessoal	Uma foto na capa	Figuras em todas as unidades
<b>Referências</b>	Sim	Sim	Sim	Somente sites oficiais	Não	Sim
<b>Aspectos Familiares</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Aspectos Clínicos</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Aspectos Linguísticos</b>	Sim	Sim	Sim. Somente referente ao desenvolvimento de língua oral	Sim. Somente referente ao desenvolvimento de língua oral	Não	Não
<b>Aspectos Socioculturais</b>	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
<b>Aspectos Educacionais</b>	Os dois modelos e todas as alternativas educacionais	Modelo clínico-pedagógico e terapêutico	Modelo clínico aconselhando a inclusão total	Modelo clínico aconselhando a inclusão	Informações sobre várias alternativas educacionais	Modelo clínico aconselhando a inclusão
<b>Diferenças</b>	Sem Aspectos Cognitivos	Sem Aspectos Socioculturais	Sem referência a Libras	Focaliza a história de vida de uma única criança	Informações superficiais	Sem Aspectos Socioculturais

Quadro 4: Comparação dos sumários do livro “*O filho é surdo: a família quer saber*” os sumários do *corpus* de materiais informativos sobre surdez.

Capítulos Referentes à	Livro/Título				
	Livro - Stelling (2015) “O filho é surdo, os pais querem saber”	Livro - Couto (1981) “O deficiente auditivo de 0 a 6 anos”	Livro - Bevilacqua e Moret (2005) “Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde”	Programa - Motti (2005) “Programa de Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas”	Guia – (folheto) - Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program (2008).“
Família	<p>- Capítulo I) Conhecendo as famílias</p> <p>I.1) O que é família?</p> <p>I.2) Como é uma família ouvinte?</p> <p>I.3) Como é a família ouvinte que tem filho surdo?</p> <p>I.4) Como é a família surda que tem filho surdo?</p> <p>I.5) Como é a família surda que tem filho ouvinte?</p> <p>- Capítulo II) Compreendendo a surdez</p> <p>II.1) Como os ouvintes compreendem a surdez?</p> <p>II.2) Como os profissionais da saúde compreendem a surdez?</p> <p>II.3) Como os profissionais da educação compreendem a surdez?</p> <p>II.4) Como os surdos compreendem a surdez?</p> <p>II.5) Por que a família, geralmente, chama seu filho de deficiente da audição e não de surdo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o diagnóstico e a orientação aos pais</li> <li>- a participação dos pais na educação precoce</li> <li>- o trabalho com o bebê</li> <li>- o ambiente</li> <li>- o que os pais precisam saber</li> <li>- as reuniões de pais e as entrevistas</li> <li>- o grau de perda e a educação do bebê</li> </ul>	<p>Capítulo 14</p> <p>Deficiência auditiva e família (sobre diagnóstico, sentimentos, surdez como causa da desestruturação familiar, não aceitação da surdez)</p>	<p>Família e desenvolvimento da criança deficiente auditiva</p> <p>Qual a importância da família para o desenvolvimento da criança?</p> <p>Quais as dúvidas mais frequentes dos pais?</p>	AUSENTE

Quadro 4: Comparação dos sumários do livro “O filho é surdo: a família quer saber” os sumários do *corpus* de materiais informativos (Continuação)

Capítulos Referentes à	Livro/Título				
	Livro - Stelling (2015) “O filho é surdo, os pais querem saber”	Livro - Couto (1981) “O deficiente auditivo de 0 a 6 anos”	Livro - Bevilacqua e Moret (2005) “Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde”	Programa - Motti (2005) “Programa de Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas”	Guia – (folheto) - Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program (2008).“
Clínica	<p>- Capítulo III) Aspectos clínicos</p> <p>III.1) Como é o sistema auditivo humano?</p> <p>III.2) Como nós ouvimos?</p> <p>III.3) O que é a deficiência auditiva?</p> <p>III.4) Quais são as causas da deficiência auditiva?</p> <p>III.5) Todos os surdos são iguais?</p> <p>III.6) Como é o atendimento clínico para a criança surda?</p> <p>III.7) Qual a função do fonoaudiólogo que atende o paciente deficiente auditivo?</p> <p>III.8) Como é realizada a avaliação auditiva?</p> <p>III.9) O que é o teste da “orelhinha”?</p> <p>III.10) Quais são os outros tipos de avaliação auditiva que existem?</p> <p>III.11) O que é audiograma?</p> <p>III.12) Meu filho pode aprender a falar?</p> <p>III.13) Existe um medicamento que cure a surdez?</p> <p>III.14) Existe algum aparelho que resolve a surdez?</p> <p>III.15) O aparelho auditivo de amplificação sonora individual (AASI) fará meu filho ouvir novamente?</p> <p>III.16) O que é o implante coclear?</p>	<p>4.1.4 - <u>atividades da área da comunicação</u></p> <p>a. adquirir consciência do sentido da audição</p> <p>b. reagir a estímulos auditivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar som-silêncio</li> <li>- associar o som a movimentos</li> <li>- identificar a duração do som</li> </ul> <p>c. reproduzir sons ouvidos</p> <p>d. perceber e reproduzir ritmos diversos</p> <p>e. utilizar gestos expressivos</p> <p>f. compreender expressões globais, atitudes e expressões fisionômicas</p> <p>g. compreender expressões globais da linguagem oral</p> <p>h. começar a expressar-se oralmente</p>	<p>Cap. 1 - A criança deficiente auditiva</p> <p>Cap. 2 - Anatomia e fisiologia do ouvido humano</p> <p>Cap. 3 - Fundamentos de acústica e psicoacústica voltados à audiolgia</p> <p>Cap. 4 - Desenvolvimento do comportamento auditivo</p> <p>Cap. 5 - Avaliação da audição na criança</p> <p>Cap. 6 - Emissões otoacústicas evocadas e o PEATE - potencial evocado auditivo de tronco encefálico</p> <p>Cap. 7 - Conceitos básicos e características de tecnologia dos aparelhos de amplificação sonora individuais</p> <p>Cap. 8 - Considerações sobre o implante coclear em crianças</p> <p>Cap. 9 - Fundamentos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. (foco: desenvolver língua oral)</p> <p>Cap. 10 - O poder da audição na construção da linguagem (método Aurioral - modelo clínico)</p> <p>Cap. 11 - O desenvolvimento das habilidades auditivas</p> <p>Cap. 12 - A terapia fonoaudiológica de criança surda</p> <p>Cap. 13 - Princípios básicos da habilitação da criança deficiente auditiva</p> <p>Cap. 19 - O papel do terceiro setor na saúde auditiva infantil</p>	<p>Unidade 1</p> <p>Deficiência auditiva e AASI</p> <p>O que é a deficiência auditiva?</p> <p>Alguns esclarecimentos sobre as causas</p> <p>Quais os tipos de deficiência auditiva?</p> <p>Como é diagnosticada a perda auditiva?</p> <p>Quais as consequências da perda auditiva para a criança e para a família?</p> <p>Quais as alternativas de tratamento?</p> <p>O que é o aparelho de amplificação sonora individual (AASI)?</p> <p>Como é o processo de adaptação ao AASI?</p> <p>Como cuidar do AASI?</p>	<p>Introdução</p> <p>Informações Audiológicas e Explicação p. 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é um Audiologista?</li> <li>- O que é um audiograma?</li> <li>- O que o audiograma do meu filho me informa?</li> <li>• O que o meu filho pode ouvir? (sons e volume)</li> <li>• Quais sons da fala estão faltando (perda auditiva)?</li> <li>• Ambas orelhas têm perda auditiva?</li> <li>• A perda auditiva é a mesma em ambas as orelhas?</li> <li>• A perda auditiva é a mesma em todas as frequências?</li> </ul> <p>=&gt; Seu fonoaudiólogo e orientador familiar podem fornecer mais informações sobre estas e quaisquer outras perguntas que você possa ter.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são os graus de perda auditiva?</li> <li>- Quais são os diferentes tipos de perda auditiva?</li> <li>- Perda da audição do meu filho (teste)</li> <li>- A perda auditiva de minha criança</li> </ul>

Quadro 4: Comparação dos sumários do livro “O filho é surdo: a família quer saber” os sumários do *corpus* de materiais informativos (Continuação)

Capítulos Referentes à	Livro/Título				
	Livro - Stelling (2015) “O filho é surdo, os pais querem saber”	Livro - Couto (1981) “O deficiente auditivo de 0 a 6 anos”	Livro - Bevilacqua e Moret (2005) “Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde”	Programa - Motti (2005) “Programa de Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas”	Guia – (folheto) - Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program (2008).“
Língua	<p>- Capítulo IV) Aspectos linguísticos</p> <p>IV.1) O que é comunicação?</p> <p>IV.2) O que é linguagem?</p> <p>IV.3) O que é língua?</p> <p>IV.4) O que é língua materna?</p> <p>IV.5) O que é bilinguismo?</p> <p>IV.6) Quais são as modalidades da língua portuguesa?</p> <p>IV.7) O que é leitura labial?</p> <p>IV.8) O que é língua de sinais?</p> <p>IV.9) O que é língua brasileira de sinais? O que é Libras?</p> <p>IV.10) Existe língua natural dos ouvintes e dos surdos?</p> <p>IV.11) Há diferença entre adquirir e aprender uma língua?</p> <p>IV.12) A criança surda filha de pais ouvintes adquire Libras com facilidade?</p> <p>IV.13) Como meu filho surdo poderá adquirir Libras?</p> <p>IV.14) Se meu filho falar (sinalizar) em Libras, isso o impedirá de aprender a língua portuguesa?</p> <p>IV.15) A família pode aprender Libras?</p> <p>IV.16) Por que alguns pais resistem a aprender Libras?</p> <p>IV.17) Com que idade uma criança consegue adquirir a língua de sinais?</p> <p>IV.18) Como os surdos se comunicam?</p>	<p>Introdução</p> <p>1 - A criança surda</p> <p>- paralelo entre a criança surda e a criança que ouve</p> <p>- principais limitações</p> <p>2 - A linguagem</p> <p>- principais estágios na criança de audição normal</p> <p>- consequências da surdez para o desenvolvimento natural da linguagem</p> <p>- importância da educação precoce para a linguagem</p> <p>3 - Diagnóstico e educação precoce – sua importância para a educação do deficiente auditivo</p> <p>- o primeiro ano de vida e a linguagem - sua importância - consequências da surdez em relação às aquisições próprias do primeiro ano de vida</p>	AUSENTE	<p>Unidade 2</p> <p>Como ajudar a criança a desenvolver sua comunicação?</p> <p>Algumas etapas fazem parte da comunicação e podem ser ensinadas</p> <p>Quais palavras ensinar? Como?</p> <p>O que pode ser ensinado junto com as palavras?</p> <p>Como aproveitar as brincadeiras?</p>	AUSENTE
Cultura	<p>- Capítulo V) Aspectos socioculturais</p> <p>V.1) O que é povo surdo?</p> <p>V.2) O que é comunidade surda?</p> <p>V.3) A família ouvinte que tem filho surdo deve frequentar a comunidade surda?</p> <p>V.4) O que é cultura surda?</p> <p>V.5) O que é identidade surda?</p> <p>V.6) Todo surdo tem identidade surda?</p>	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE



Quadro 4: Comparação dos sumários do livro “*O filho é surdo: a família quer saber*” os sumários do *corpus* de materiais informativos (Continuação)

Capítulos Referentes à	Livro/Título				
	Livro - Stelling (2015) “O filho é surdo, os pais querem saber”	Livro - Couto (1981) “O deficiente auditivo de 0 a 6 anos”	Livro - Bevilacqua e Moret (2005) “Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde”	Programa - Motti (2005) “Programa de Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas”	Guia – (folheto) - Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program (2008).“
Educação	<p>- Capítulo VI) Aspectos educacionais</p> <p>VI.1) Meu filho vai poder estudar?</p> <p>VI.2) O que é inclusão social?</p> <p>VI.3) O que é inclusão escolar de alunos surdos?</p> <p>VI.4) O que é educação bilíngue?</p> <p>VI.5) O que é educação bilíngue para surdos?</p> <p>VI.6) Quais são os tipos de escolas que existem para crianças surdas?</p> <p>VI.7) Meu filho vai estudar na escola de surdos ou na escola de ouvintes?</p>	AUSENTE	<p>Capítulo 18</p> <p>O que os pais de crianças deficientes auditivas devem saber sobre a escola</p>	<p>Abordagens para a educação</p> <p>Educação Inclusiva</p> <p>O que avaliar ao decidir sobre a escola</p> <p>O que os pais podem fazer</p> <p>O que os pais precisam saber</p> <p>O que os professores precisam saber</p> <p>Como ajudar outros pais</p>	<p>Comunicação p. 10</p> <p>- Opções de Comunicação e Recursos p. 12</p> <p>Auditivo Oral</p> <p>Este método ensina as crianças a ouvir e utiliza pistas visuais e "leitura da fala / leitura labial."</p> <p>Auditivo Verbal</p> <p>Este método se concentra em habilidades auditivas e de audição da criança. Ele não incentiva a utilização de pistas visuais.</p> <p>Bilíngue /Bicultural</p> <p>Com esta abordagem crianças aprendem língua de sinais americana, a língua gestual visual da Comunidade Surda. Eles também aprendem Inglês através da leitura e escrita e podem aprender Inglês falado. Eles aprendem sobre cultura surda, bem como a sua cultura familiar e da comunidade.</p> <p>Cued Speech</p> <p>Este método usa oito configurações de mão que representam sons para fazer a língua falada mais fácil e compreensível através das pistas visuais.</p> <p>Comunicação Total</p> <p>Este método pode usar quaisquer combinações de comunicação para ajudar a criança com perda auditiva aprender a língua. Podem-se usar sinais, fala, amplificação e outras estratégias de comunicação combinadas.</p> <p>Fala Apoiada por sinais</p> <p>Este método usa a linguagem falada, usando sinais como um apoio. Normalmente, as palavras-chave na frase são sinalizadas em uma tentativa de coincidir e esclarecer a mensagem falada.</p> <p>Intervenção Precoce em Vermont p. 14</p> <p>- Porque a intervenção precoce é importante?</p> <p>- O que são os serviços de intervenção precoce de Vermont?</p>

Quadro 4: Comparação dos sumários do livro “O filho é surdo: a família quer saber” os sumários do *corpus* de materiais informativos (Continuação)

Capítulos Referentes à	Livro/Título				
	Livro - Stelling (2015)  “O filho é surdo, os pais querem saber”	Livro - Couto (1981)  “O deficiente auditivo de 0 a 6 anos”	Livro - Bevilacqua e Moret (2005)  “Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde”	Programa - Motti (2005)  “Programa de Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas”	Guia – (folheto) - Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program (2008).“
Outros Temas	AUSENTE	<p>4 - As vantagens de uma criança que recebe a estimulação precoce</p> <p>4.1 As atividades propostas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- orientação geral</li> <li>- observações importantes a respeito das atividades</li> </ul> <p>4.1,2- <u>atividades na área sensório-motriz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. movimentos amplos</li> <li>b. movimentos para sentar-se</li> <li>c. movimentos de cabeça</li> <li>d. reagir a estímulos sensoriais: visuais e táteis</li> <li>e. coordenar visão e tato para executar movimentos</li> <li>f. identificar sabores</li> <li>g. identificar odores</li> <li>h. adotar atitudes de relaxação</li> <li>i. coordenar movimentos dos órgãos fonoarticulatórios</li> </ul> <p>4.1.3. <u>atividades da área cognitiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. encontrar pessoas e objetos</li> <li>b. perceber presença de pessoas e objetos</li> <li>c. vencer obstáculos</li> </ul>	<p>Capítulo 15 Desenvolvimento sócio-afetivo da criança</p> <p>Capítulo 16 Como desenvolver a auto-estima da criança com deficiência auditiva (aconselhamento psicológico)</p> <p>Capítulo 17 Conversando com os pais: a escrita e o desenvolvimento da linguagem de crianças deficientes auditivas (aconselhamento psicológico)</p> <p>Inclusão (imediate)</p> <p>Capítulo 19 (o trabalho da APADAS – APADA de Sorocaba) modelo clínico.</p>	<p>Unidade 3 Comportamento da criança deficiente auditiva</p> <p>Com o preparar a criança para o mundo?</p> <p>Limites, regras e recompensas</p> <p>Cultura e valores</p> <p>Para ajudar a criança a se relacionar</p> <p>Os principais sentimentos da criança</p> <p>E os sentimentos negativos?</p> <p>Como lidar com o medo da criança?</p> <p>Aproveitando as situações em casa e os passeios</p> <p>Unidade 4 Recursos da comunidade e socialização</p> <p>Distribuindo responsabilidades</p>	<p>Recursos na Internet p. 16</p> <p>Glossário p. 17</p>

Após a organização dos dados obtidos dos materiais selecionados (Quadros 2 e 3), analisamos comparativamente os resultados encontrados seguindo a ordem cronológica de publicação dos materiais, descritos a seguir.

**Material 1** – Livro: O deficiente auditivo de 0 a 6 anos, Couto (1981), cuja capa é reproduzida na figura 3.



Figura 3: capa do livro *O deficiente auditivo de 0 a 6 anos*, Couto (1981).

Para iniciarmos a análise do livro, de autoria da professora Álpia Ferreira Couto, se faz necessária uma breve contextualização da autora e de sua obra no momento histórico da educação de surdos no Brasil. Em 1974, a professora Álpia<sup>36</sup> convidou o professor Dr. Guy Perdoncini<sup>37</sup> para a abertura oficial do *I Seminário Brasileiro sobre Deficiência*

<sup>36</sup> Álpia Ferreira Couto, posteriormente Álpia Couto-Lenzi, formou-se no Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, no INES, em 1951. Trabalhou com surdos numa escola que funcionava dentro da casa de seus pais. Foi coordenadora da área de deficientes auditivos do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Pedagoga, Especialista em Patologia da Linguagem e Mestre em Linguística. [...]. Foi representante no Brasil do método “Perdoncini” com diversas publicações sobre essa metodologia [...], dedicando suas pesquisas à criança surda, em seus primeiros anos de vida, à *orientação familiar* [grifo nosso] e ao desenvolvimento da linguagem através da estimulação auditiva. Nascimento (2010, p. 22).

<sup>37</sup> O método Perdoncini é uma Metodologia Audiofonatória – de Educação Auditiva e Linguagem para pessoas com Surdez. [...] criado pelo linguista francês, doutor e professor Guy Perdoncini, na década de sessenta. Foi trazido para o Brasil e adaptado à Língua Portuguesa pela professora e linguista Alpia Couto, presidente da AIPEDA – Associação Internacional Guy Perdoncini para o Estudo e Pesquisa da Deficiência Auditiva. O método tem por objetivo a utilização do resíduo auditivo (amplificado) para chegar à voz, à fala e à linguagem. Disponível em <<http://www.segurancaesaude.net/2014/06/o-metodo-perdoncini-de-educacao.html>> Acesso em: 23 abr. 2015.

*Auditiva* que foi realizado no INES. Durante o evento, foi apresentada a metodologia audiofonatória ou método do Dr. Perdoncini.

Em 1986, Couto lança o livro – “*Posso falar – Orientação para o professor de Deficiente da Audição*” e em 1996 é lançado o livro “*A audição é o futuro da criança surda*” de autoria de Couto-Lenzi (seu nome de casada) em parceria com o Dr. Perdoncini. Ainda contextualizando historicamente a autora, quanto à questão da audição, Perdoncini e Couto-Lenzi (1996, p. 21) comentam que:

[...] mesmo não percebendo a voz materna e paterna essa criança irá utilizar seus movimentos laríngeos no balbucio. Mas, não podendo ouvir a própria voz, ela não irá estabelecer a ligação entre os sons que emite e a sua audição. Será necessário orientar os pais para aparelhar a criança o mais cedo possível, para que ela possa desenvolver o “feedback” auditivo; isto é tomar conhecimento de sua própria voz, das vozes de seu pai e de sua mãe, assim como dos sons de seu ambiente familiar. Isto será a base de seu sistema de comunicação, sendo a partir daí que ela deverá aprender a “ouvir” com seus restos auditivos. (PERDONCINI E COUTO-LENZI, 1996, p. 21)

Com essa orientação de Perdoncini e Couto-Lenzi, conclui-se que, além de ser treinada para falar, a criança deveria aprender a “ouvir”. Esclarecemos que a autora explica que “ouvir” está entre aspas porque foi utilizado significando aprender a utilizar sua audição residual amplificada. Mesmo em caso de graves perdas, essa criança receberá alguma informação sonora que será da maior importância para perceber a mensagem sonora.

Todo o trabalho educacional e de *orientação familiar* da professora Álpia Ferreira Couto foi fundamentado no oralismo. Quando ela atuou como coordenadora do CENESP, em 1979, lançou a 1ª edição da cartilha “Posso Falar”, que foi distribuída para todo o Brasil. Essa cartilha foi utilizada pela maioria dos professores de surdos durante muitos anos. Em 1981, a mesma autora publicou o livro - *O deficiente auditivo de 0 a 6 anos*, que é analisado a seguir.

O livro de Couto foi organizado para atender aos professores e também aos pais, de modo que eles pudessem conhecer e aprender o que deveriam fazer com seu filho surdo. Há que se ressaltar que a autora considerava importante a participação da família da criança deficiente auditiva no processo educacional, principalmente, nos primeiros anos de vida. No prefácio do livro (*ibid.*, p. 9), a autora relata que, em sua prática profissional, no contato com os pais de seus alunos, sentiu a necessidade de apoiá-los, compreendê-los e de orientá-los para que pudessem realizar sua parte na rotina do lar. Essa necessidade de

apoio, compreensão e orientação também está registrada em nosso livro-produto, no qual também asseveramos que a família deve ser colaboradora deste processo. Porém, a diferença é que Couto aborda temas que têm como meta, unicamente, o desenvolvimento da língua oral. Em nosso livro, a questão é vista no sentido da família receber informações mais abrangentes como, por exemplo, a abordagem bilíngue, que contempla as duas línguas: a língua portuguesa (oral e escrita) e a Libras.

Como o livro de Couto é voltado para oferecer informações que visam atender crianças deficientes da audição de 0 a 6 anos, a autora agrupa atividades próprias para essa faixa etária, impregnando-as de ludicidade. As atividades propostas contemplam a área sensório-motriz, com a estimulação dos sentidos remanescentes como a visão, o tato e o paladar. Além disso, essa autora propõe atividades da área da comunicação, no sentido de estimular a audição residual funcional e preparar a criança para o ato da fala, propondo exercícios de desenvolvimento dos órgãos fonoarticulatórios, ou seja, dos órgãos que interferem na fonação. O nosso livro informa aos pais que atualmente a terapia fonoaudiológica é que está envolvida com o processo de oralização, e que *esse trabalho não cabe mais ao professor, ele é da competência do fonoaudiólogo*, profissional preparado para tal. É esse profissional que vai tratar das questões específicas do aprendizado da fala, do ato fonatório, da emissão e articulação dos fonemas, da leitura labial e do aprendizado das habilidades auditivas o que inclui a estimulação auditiva residual. Sá (1999, p. 181) afirma que o que caracteriza a escola é a escolaridade, não a reabilitação, portanto deve-se atentar para o que asseverou a autora em relação ao trabalho do professor (*ibid.*, p. 257)

[...] o professor não pode em nenhuma hipótese, ceder seu espaço pedagógico para o ensino da fonoarticulação das palavras. A abordagem educacional com Bilinguismo garante à escola seu espaço pedagógico. O que se deseja é a multidisciplinaridade, a articulação entre as diferentes especialidades no respeito aos limites da atuação de cada um. (SÁ, 1999)

No oralismo, filosofia educacional da época do livro analisado, essa tarefa de ensinar o surdo a falar cabia aos professores especializados e aos pais que os ajudavam. A escola no corrente ano de 2015 é inclusiva, e nela não há lugar para o trabalho clínico do fonoaudiólogo, sendo exercido pelo professor. Portanto, na escola não se contempla a oralização dos alunos surdos, e o ambiente de ensino não é mais o local de “*aula de fala*”, de ensino auditivo e de treinamento de leitura labial.

Quadros (1997, p. 33) diz “A *oralização deverá ser feita por pessoas especializadas [...] fora do horário escolar...* Portanto, todo esse trabalho específico de fala oral, de treinamento de audição cabe aos fonoaudiólogos, que os realizam em suas clínicas particulares, ambulatórios, em associação de pais que mantêm um setor de atendimento clínico a surdez ou em outras instituições que prestam esse serviço.

Embora o livro de Couto preconize a orientação familiar e valorize o trabalho de estimulação precoce a ser realizado pelos pais, ele é direcionado quase que totalmente para o desenvolvimento da língua oral, diferentemente da orientação familiar proposta em nosso livro, que recomenda que os pais conheçam as diferentes abordagens linguísticas. A informação sobre o trabalho da fonoaudiologia em relação ao desenvolvimento da língua oral também é explanado em nosso livro e também a abordagem bilíngue e bicultural. Em momento algum o nosso livro deixa de mencionar as diferentes informações, que são apresentadas como um “leque” de opções a serem conhecidas com a possibilidade de serem livremente escolhidas.

O livro de Couto propõe atividades na área da cognição, enquanto o nosso livro não sugere atividades nessa área, tendo em vista, que não se propõe a apresentar atividades interventoras para a criança surda, entende que a criança surda - a não ser se ela apresente outros comprometimentos associados - se desenvolve cognitivamente bem, desde que tenha a oportunidade de adquirir cedo e eficientemente uma língua com a qual consiga se articular e comunicar.

Tanto o livro de Couto como o nosso livro apresentam as informações sobre o diagnóstico, as reuniões sistemáticas para a discussão de assuntos pertinentes à surdez e a explicação do grau de perda auditiva da criança. O nosso livro “*O filho é surdo: a família quer saber*” informa amplamente os assuntos de caráter clínico com o objetivo de responder às inúmeras perguntas que os pais fazem sobre essa temática em particular, não ignorando a ansiedade dos pais em saber mais sobre a condição de saúde de seu filho.

**Material 2** – Livro: Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde, Bevilacqua e Moret (2005), cuja capa é reproduzida na figura 4.

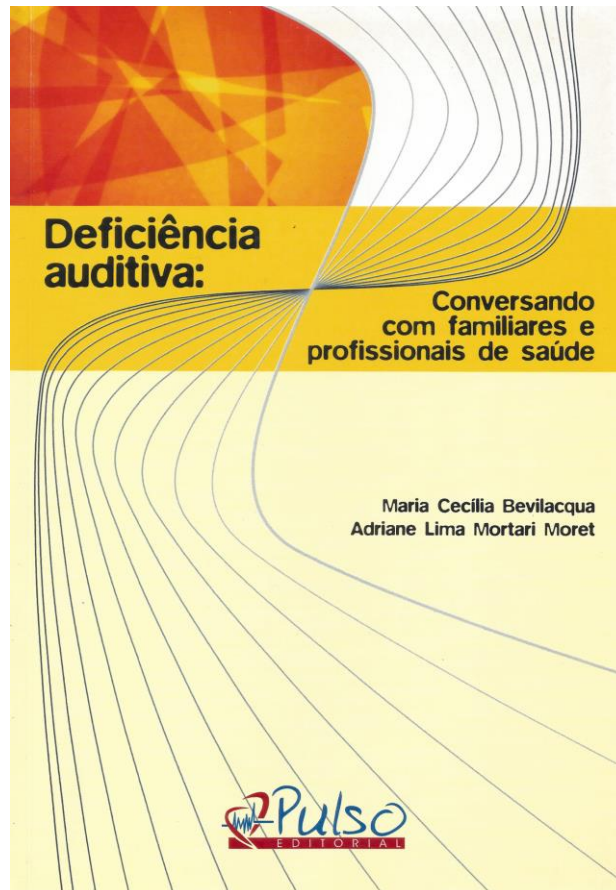


Figura 4: capa do livro *Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde*, Bevilacqua e Moret (2005).

O livro em questão, publicado em 2005, é subdividido em 19 capítulos e foi organizado por duas fonoaudiólogas, Maria Cecília Bevilacqua e Adriane L. Mortari Moret, que tiveram como colaboradores 23 fonoaudiólogos, 3 médicos (um otologista e dois otorrinolaringologistas), duas psicólogas e uma pedagoga. Além desses, as próprias organizadoras também colaboraram na redação do capítulo 8 – *Considerações sobre o implante coclear em crianças* (Bevilacqua) e no capítulo 13 – *Princípios básicos da habilitação da criança deficiente auditiva* (Moret). A seguir, apresentamos a análise do livro por capítulos, dos quais os autores-colaboradores são referidos, assim como as páginas correspondentes.

No capítulo 1, a autora Novaes (In: BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 29-34) discorre sobre a criança deficiente auditiva e comenta sobre a expectativa que se tem sobre ela, destacando as perguntas: *A pessoa que é surda é capaz de falar? Todas elas? Com quanto de perda? Quais? Quando? Como? O que é falar bem? E falar mal?* A autora, então, alerta para o aproveitamento máximo da audição [residual] como condição básica

para proposta de desenvolvimento oral para a criança deficiente auditiva. Em nosso livro, essas perguntas não são abordadas, pois consideramos que devem ser respondidas pelo profissional da saúde a quem cabe cuidar do desenvolvimento oral e temas correlatos e pelo fato de que outras excepcionalidades podem envolver essa criança necessitando, portanto de outras orientações clínicas importantes.

Novaes (*ibid.*) ainda relata que, durante entrevistas, essa expectativa que se tem em relação à criança surda encontra-se presente, e cita algumas perguntas que os pais fazem como: *Do que ela será capaz? Com essa perda auditiva ela vai conseguir falar? Outras crianças conseguiram?*

Em nosso livro, apesar de abordarmos algumas perguntas similares como: *Meu filho pode aprender a falar? Quais são as causas da deficiência auditiva? Todos os surdos são iguais?* As nossas respostas descrevem, apenas, as causas da surdez e as diferentes perdas auditivas. Temos ainda as perguntas: *Como é o atendimento clínico para a criança surda?* E *Qual a função do profissional fonoaudiólogo que atende o paciente deficiente auditivo?* Neste aspecto nossas respostas não são aprofundadas, mas explicam que cabe ao profissional fonoaudiólogo desenvolver a parte oral e as habilidades auditivas da criança surda em uma clínica especializada, ou seja, fora do espaço escolar.

Vale à pena salientar que o espaço escolar não comporta o profissional fonoaudiólogo no seu quadro de profissionais. O nosso não aprofundamento nas respostas decorre de considerarmos que esses temas são da competência da fonoaudiologia. Nossa orientação às famílias é no sentido que conheçam as opções clínicas e educacionais para que tenham uma visão abrangente das alternativas que existem para seu filho surdo e, a partir daí, que os pais possam decidir que caminho seguir.

No encerramento desse capítulo, Novaes (*ibid.*, p. 34) apresenta uma questão muito importante que é:

Se considerarmos a heterogeneidade entre as crianças deficientes auditivas, uma multiplicidade de fatores contribui para as escolhas de diferentes opções de intervenção que possam ser feitas em parceria com os pais ao longo do processo terapêutico. Tipo e grau de perda auditiva, a idade do diagnóstico, o uso do aparelho de amplificação ou de implante coclear, início da intervenção, expectativas e disponibilidade da família, condições sócio-econômicas e culturais, aspectos cognitivos e afetivos, disponibilidade de serviços na comunidade, alterações morfológicas ou outros comprometimentos, são alguns fatores que caracterizam o caso de cada criança. Com certeza a parceria com a família nos primeiros anos de vida é o principal fator nas tomadas de decisão a cada etapa vencida, já que os pais só podem trazer para o processo a dimensão de cada criança em cada família. (NOVAES In: BEVILACQUA e MORET, 2005)



Concluimos assim, que apenas pela leitura do capítulo 1 pode-se deduzir que o trabalho clínico é muito bem definido, organizado e claramente apresentado como um programa de cunho clínico-terapêutico, que deve ser realizado pela família que opta por este enfoque. Independentemente de nossa opinião particular sobre esse trabalho, reconhecemos que nessa abordagem, os pais, desde o momento do diagnóstico, são plenamente atendidos, pois o trabalho proposto vem ao encontro aos anseios de que seu filho venha a falar e ouvir.

Em nosso livro, da mesma forma, também expomos os diferentes pontos de vista e as alternativas que existem para o trabalho a ser realizado no lar. Foi nosso desejo, no capítulo *Aspectos Clínicos* clarificar as funções e objetivos do trabalho proposto pelo ponto de vista clínico.

No capítulo 2, o autor Martins (In: BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 35) discorre sobre *Anatomia e fisiologia do ouvido humano* cujo texto é similar ao capítulo *Aspectos Clínicos* do nosso livro.

No capítulo 3, a autora Lopes (*ibid.*, p. 45) trata dos *Fundamentos de acústica e psicoacústica voltados à audiologia*, tema que não envolve a orientação familiar, assim sendo, não o analisamos.

No capítulo 4, a autora Mendes-Civitella (*ibid.*, p. 55) apresenta o tema *Desenvolvimento do comportamento auditivo*, assunto também bastante específico da parte clínica e que também não foi objeto de nossa análise comparativa.

O capítulo 5 é dividido em Parte I, II e III e os autores Victorio, Martinho e Santos (*ibid.*, p. 63-81) comentam de forma diferenciada a questão da *Avaliação da audição da criança* e reforçam que o estímulo auditivo promana dos pais, pois estão com ela a maior parte do tempo e que, o papel deles é fundamental na terapia fonoaudiológica.

Em nosso livro, consideramos que o conteúdo *Avaliação da audição da criança* é necessário ser repassado aos pais. Eles esperam um diagnóstico claro e detalhado para que se sintam mais seguros em relação à surdez do seu filho e assim poderem dar início à sua educação, independentemente se escolherão o caminho da educação oralista ou bilíngue.

No capítulo 6, os autores Alvarenga, Anastásio, Meira e Banhara (*ibid.* p. 85) explicitam o exame: *Emissões otoacústicas evocadas e potencial evocado auditivo*. Neste capítulo, os autores valorizam o papel da família, o que é fundamental para o sucesso de qualquer proposta educacional ou terapêutica. Os autores lembram que o momento da descoberta da deficiência auditiva é complexo e delicado.

Em nosso livro, abordamos, integralmente, o assunto *orientação familiar* que é a nossa diretriz educativa. Mas, devemos lembrar que os pais têm o direito de conhecerem as duas abordagens, a da educação e a terapêutica, sem parcialidade, de forma ampla e sem determinar uma ou outra como a melhor ou a definitiva.

No capítulo 7, as autoras Ferrari, Blasca e Coube (*ibid.*, p. 93) informam sobre *Conceitos básicos e características de tecnologias dos aparelhos de amplificação sonora individual* de forma pormenorizada, em linguagem clara para profissionais da saúde ou da educação, porém inacessível para mães pouco letradas. Porém, em algumas perguntas as autoras questionam e respondem de forma clara e sucinta, como na última pergunta que direcionam aos pais (*ibid.* p. 122): *O aparelho digital [AASI com tecnologia avançada] substitui o implante coclear?* As autoras respondem: “*Não. O implante coclear é um dispositivo que tem aplicações diferentes das dos aparelhos de amplificação sonora individual*”.

Em nosso livro comentamos e conceituamos sobre o AASI e sobre o IC e também utilizamos o mecanismo de *perguntas e respostas*, que consideramos como excelente estratégia para dar acessibilidade às informações aos pais.

No capítulo 8, Costa, Bevilacqua e Amantini (*ibid.*, p. 123) trazem *Considerações sobre o implante coclear em crianças* e comentam sobre o polêmico assunto. Para esses autores (*ibid.*, p. 125), “*o IC não cura a surdez, mas provê a sensação da audição à criança portadora de deficiência auditiva com a qualidade necessária para a percepção dos sons da fala*”. Explicam que o IC é um tratamento cirúrgico que requer avaliação criteriosa.

Em nosso livro também inserimos a pergunta sobre o IC e em nossa resposta, além da explicação sobre o que é o IC, listamos alguns cuidados que se deve tomar quanto ao uso do dispositivo, ressaltando a necessidade do conhecimento mais aprofundado sobre os efeitos colaterais pelo uso do mesmo.

No capítulo 9, as autoras Pontes, Vitto e Justo (*ibid.*, p. 139) discorrem sobre *Fundamentos de aquisição e desenvolvimento da linguagem*. Na Parte I, expõem sobre *Fundamentos da aquisição da linguagem* de forma exaustiva desde o conceito de linguagem às etapas da comunicação. Na Parte II o tema é *Linguagem* com os subitens: *desenvolvimento fonético-fonológico, sintático, semântico e pragmático*. Dedicam um item *A família e a criança desenvolvendo a linguagem*, no qual enunciam orientações direcionadas aos familiares. Na Parte III os autores escrevem sobre o *Desenvolvimento de linguagem* e esclarecem muitos pontos como a diferenciação da linguagem compreensiva

da linguagem expressiva e demonstram as consequências das diferentes perdas auditivas no desenvolvimento da linguagem.

Em nosso livro, não tratamos do assunto *Desenvolvimento da linguagem* porque entendemos que esse trabalho é da competência do fonoaudiólogo que desenvolve a fala oral e as habilidades auditivas da criança surda.

No capítulo 10, Alves e Lemes (*ibid.*, p. 163-177) comentam sobre *O poder da audição na construção da linguagem*, descrevem o método Aurioral afirmando que, quando utilizado “*nos primeiros meses de vida, pode permitir que essas crianças ocupem seu lugar de direito num mundo onde a comunicação é basicamente auditiva e verbal*”. Este método ressalta a importância do suporte aos pais e para a toda família. Os terapeutas, nesse método, realizam terapias individualizadas com a participação ativa dos pais, inclusive dedicando a esse propósito o item *As conquistas na parceria entre pais e profissionais* que revela o ideal do ponto de vista clínico quando percebemos as “falas” dos seus executores como (*ibid.* p. 173): “*A família proporciona a primeira unidade de referência para a construção da linguagem na criança*”; “*Todo o procedimento terapêutico que é acompanhado pelos pais deveria ser avaliado com o propósito de garantir a autoconfiança e o aprimoramento desta família*”.

Em destaque colocamos o pensamento da fonoaudióloga Maria Cecília Bevilacqua (1985, p. 175), citado pelas autoras desse capítulo, quando esta afirmou que:

O desenvolvimento da linguagem oral em crianças pequenas é mais intensamente promovido no ambiente familiar do que na clínica ou no ambiente escolar. Isso explica porque a parceria com os pais é tão importante. Eles precisam de informações precisas e sugestões para conviver com as dificuldades encontradas no trabalho com a criança deficiente auditiva. Os pais são considerados agentes transformadores da realidade da criança e os terapeutas são agentes de apoio. (BEVILACQUA, 1985 In: BEVILACQUA e MORET, 2005)

Finalizando o capítulo, as mesmas autoras dizem que é essencial que “*os pais tenham direito à escolha efetiva do processo terapêutico do seu filho, como um modo de encontrar as respostas para seus questionamentos e condizentes com seu estilo de vida*”. Neste capítulo, concordamos com as autoras quando enaltecem o papel da família, fato que o nosso livro assim também considera.

No capítulo 11, as autoras Bevilacqua e Formigoni (*ibid.*, p. 179) discutem *O desenvolvimento das habilidades auditivas* e, mais uma vez, ressaltam a parceria com a família, nos lembrando que quanto menor for a criança, maior será a necessidade de uma

abordagem centrada na família. As autoras explicam que o desenvolvimento dessas habilidades auditivas e da linguagem depende de vários fatores como grau e época da perda auditiva, idade da detecção e intervenção, dentre outros. Elas explicam sobre o processo terapêutico, o trabalho de discriminação auditiva e suas etapas de forma detalhada. Concluindo, comentam que a deficiência auditiva é uma patologia complexa que exige conhecimento e muita dedicação de todos os envolvidos no processo: criança, família, escola e terapeuta.

Em nosso livro, durante toda a elaboração do mesmo deixamos transparecer que a orientação familiar proposta não é de teor terapêutico, mas de cunho pedagógico, de acordo com nossa formação acadêmica e prática profissional, sendo o livro de caráter paradidático.

No capítulo 12, a autora Brazoroto (*ibid.*, p. 203) explana *A terapia fonoaudiológica da criança surda* e relata sobre a adaptação ao recurso auditivo, as etapas do trabalho oral e auditivo e a parceria com a família.

No nosso livro não aconselhamos e nem desaconselhamos incisivamente o uso de recurso auditivo – apenas apresentamos o recurso para o conhecimento por parte dos pais que, deverão ser informados que existe a terapia fonoaudiológica e, se eles quiserem poderão ser encaminhados à uma clínica especializada.

No capítulo 13, a autora Moret (*ibid.*, p. 225) apresenta o tema *Princípios básicos da habilitação da criança deficiente auditiva com implante coclear* e explana sobre o dispositivo eletrônico *Implante Coclear* que tem possibilitado habilitação auditiva a crianças surdas severas e/ou profundas que não se beneficiaram com o AASI. A autora cita o modelo Auri-Oral e descreve seus princípios básicos, além de relacionar pré-requisitos para a habilitação à cirurgia.

Essa abordagem em nosso livro é semelhante, pois também fornecemos explicações sobre esses recursos, inclusive com informações sobre os riscos do IC.

No capítulo 14, a autora Demetrio (*ibid.*, p. 235) traz o tema *Deficiência auditiva e família* e, trata de assuntos que envolvem as relações familiares, os sentimentos que eclodem entre os membros que compõem a estrutura familiar e a criança deficiente auditiva. A autora traça as características de uma família funcional, o objetivo da família, especificamente de cada membro parental como a mãe, o pai, os pais, mães *versus* pais, avós e irmãos, explicitando os aspectos positivos da relação entre os irmãos. A autora ainda relaciona estratégias da relação pais e irmãos, e comenta sobre os sentimentos mais comuns que, geralmente, os pais possuem, inclusive comentando também sobre as reações

esperadas frente a um diagnóstico de surdez. Este capítulo culmina com a autora discorrendo sobre a questão da *aceitação*, tema que ela entende “*como um processo que vai surgindo aos poucos, contínuo, permanente e mutável, pode flutuar em níveis, momentos e contextos diferentes*” (DEMETRIO, 2005).

No nosso livro, a mesma questão é objeto de nosso interesse, configurando-se como a diretriz da construção do mesmo, tanto que temos como proposição a seguinte frase/lema que representa o ideal de informar e esclarecer os pais: “*o conhecimento é o início da aceitação.*”<sup>38</sup> Essa frase está escrita em uma das salas da Kendall Demonstration Elementary School para surdos na Universidade de Gallaudet, Washington – DC, nos Estados Unidos da América.

No capítulo 15, novamente Demetrio (*ibid.*, p. 253) discorre sobre o *Desenvolvimento sócio-afetivo da criança*. A autora sugere o aconselhamento aos pais e a necessidade deste desenvolvimento acontecer, nas relações interpessoais, por meio do *vínculo afetivo*.

Em nosso livro não abordamos o tema *vínculo afetivo*, porque a orientação familiar proposta não comporta um foco psicológico/terapêutico. Nossa abordagem é de cunho pedagógico, de acordo com nossa formação acadêmica e prática profissional, ressaltando que o livro tem um caráter paradidático.

No capítulo 16, a autora Yamada (*ibid.*, p. 269) comenta que o nascimento de uma criança com deficiência auditiva é quase sempre algo *problemático* que desestrutura os pais ouvintes. Eles sofrem têm sentimentos confusos e angustiosos. Pausamos aqui para esclarecer que para pais surdos não existe esse algo *problemático*, pois, aceitam o filho surdo com naturalidade. Essa situação ocorre quase sempre, por parte dos pais e dos profissionais ouvintes que entendem a surdez como algo *problemático* porque só conhecem a surdez como patologia, como deficiência e, também não conhecem os sujeitos surdos, em consequência, têm dificuldades para aceitarem o filho e/ou paciente surdo. A autora Yamada lembra que após o nascimento de uma criança surda para os pais a criança se torna um *fardo* e nesse momento os pais precisam ser ouvidos e compreendidos. Porém, a

---

<sup>38</sup>Para esclarecer como, quando e onde conhecemos essa frase, retornamos no tempo – Durante todo o mês de fevereiro de 1985, Esmeralda Stelling (APADA de Niterói, RJ) e Maria José Rossi (Brasília, Senado Federal) representaram o Brasil no Seminário Internacional de Gallaudet College (na época ainda não tinha o status de universidade). Na ocasião, ficaram hospedadas no departamento de visitantes da instituição que se situava no prédio da Kendall Demonstration Elementary School. Durante o estágio nessa escola, as duas representantes viram essa frase em uma das salas de aula; curiosas, questionaram a professora regente do motivo da frase em destaque. Obtiveram, então, a explicação que o pensamento emanado pela frase constituía a diretriz de todo o trabalho de orientação familiar desenvolvido pela escola.

orientação aos pais, descrita neste capítulo é realizada pela autora, que é terapeuta com formação na área da psicologia e, descreve seu trabalho sob a forma de aconselhamento.

Em nosso livro, também apresentamos e comentamos sobre o período da descoberta da surdez (o impacto do diagnóstico) e suas consequências no emocional das famílias, mas apenas teoricamente, pois entendemos que a prática do aconselhamento cabe aos profissionais da saúde como o é a do psicólogo.

No capítulo 17, as autoras Balieiro e Trenche (*ibid.*, p. 285) discorrem sobre o tema *Conversando com os pais: a escrita e o desenvolvimento da linguagem de crianças deficientes auditivas*; no capítulo 18, a autora Buffa (*ibid.*, p. 295) trata do assunto *O que os pais de crianças deficientes auditivas devem saber sobre a escola* e no capítulo 19, a autora Martinez (*ibid.*, p. 307) explana sobre *O papel do terceiro setor na saúde auditiva infantil*. Apesar de serem temas importantes, não foram analisados, pois não são assuntos contemplados em nosso livro.

**Material 3** – Programa (curso de ensino à distância) Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas, Motti (2005), cujas páginas iniciais são reproduzidas na figura 5.

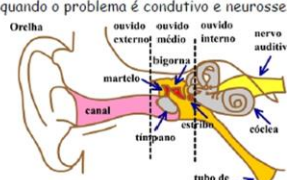
<p style="text-align: center;"><b>O que é a deficiência auditiva?</b></p> <p>Deficiência auditiva, perda auditiva ou surdez, é a redução na capacidade de escutar os sons, devido a uma falha no sentido da audição, por algum problema que atingiu e prejudicou o funcionamento da orelha.</p> <p>Em muitos momentos vamos utilizar "surdez", porque estamos abordando questões educacionais para a criança e a família.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Quais os tipos de deficiência auditiva?</b></p> <p>Existem diferentes <b>tipos</b> de perda auditiva, conforme a parte da orelha que foi afetada, sendo os mais comuns:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>condutiva</b>: quando o problema ocorre na orelha externa ou média - por onde o som é conduzido;</li> <li>▪ <b>neurosensorial</b>: quando é na orelha interna - onde o som é percebido;</li> <li>▪ <b>mista</b>: quando o problema é condutivo e neurosensorial também.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Alguns esclarecimentos sobre as causas</b></p> <p>Quase todos os pais se preocupam em saber qual a origem do problema auditivo e alguns esclarecimentos são necessários para que vocês possam lidar melhor com essa questão.</p> <p>O momento em que ocorreu a lesão permite associar alguns possíveis fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ antes do nascimento ou <b>pré-natal</b>: por malformação do bebê, hereditariedade, incompatibilidade sanguínea, infecções ou doenças da mãe durante a gestação (como rubéola, toxoplasmose, sífilis);</li> <li>▪ durante o parto ou <b>peri-natais</b>: prematuridade, acidentes no parto, falta de oxigenação;</li> <li>▪ após o nascimento ou <b>pós-natais</b>: em consequência de doenças ou infecções da criança (sarampo, caxumba, meningite); intoxicações por alguns medicamentos (por exemplo, estreptomicina, gentamicina), infecções de orelha frequentes, traumas na cabeça.</li> </ul> <p>Entretanto, de 30 a 50% dos casos as causas são desconhecidas. Na verdade, a preocupação em saber a causa pode estar relacionada ao sentimento de culpa que só traz sofrimento e impede que a criança e toda a família continuem a viver, crescer e amadurecer.</p> <p>Pensar que muitas coisas na vida são inevitáveis, fruto das circunstâncias e não há culpados, concentrar-se no presente, nas</p>	 <p style="text-align: center;"><b>Fig. 1 - Esquema do ouvido</b></p> <p>Os tratamentos também podem ser diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a perda auditiva condutiva pode necessitar de medicamentos, cirurgia, complementada ou não pelo uso de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI);</li> <li>▪ a perda neurosensorial, de grau leve a profundo, necessitará do uso da amplificação com os AASI e em alguns casos de grau severo a profundo poderá ser indicado o Implante Coclear.</li> </ul>

Figura 5: páginas iniciais do Programa (curso de ensino à distância) *Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas*, Motti (2005).

O *Programa de Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas* é um curso de ensino à distância organizado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Flores Genaro Motti, do Serviço Cedalvi – Centro de Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (Centrinho), da Universidade de São Paulo, em Bauru/SP.

O programa é parte integrante de sua tese de doutorado, também intitulada "Programa de Orientação não Presencial de Pais de Crianças Deficientes Auditivas", que foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos em 2005. Sua tese propôs elaborar e avaliar esse programa de orientação não presencial para pais e responsáveis por crianças *com deficiência auditiva severa e profunda, de dois a seis anos de idade*. O programa foi estruturado em *quatro unidades* de conteúdo teórico, abrangendo informações básicas e propostas de atividades práticas e foi aplicado a 30 pais atendidos no Cedalvi.

O programa de Motti (2005) é bastante claro e objetivo, usa de linguagem simples e acessível, apresenta as informações e esclarecimentos básicos que os pais necessitam, principalmente depois da descoberta da surdez do filho. Os conteúdos vão sendo repassados sob a forma de módulos em blocos temáticos. O uso do mecanismo de perguntas e respostas é uma estratégia de ensino válida, pois traz a tona perguntas que os pais fazem nesse período conturbado que é o do pós-diagnóstico. As quatro unidades do programa foram enviadas aos pais pelo correio com as devidas orientações.

No nosso livro não há uma correspondência a ser enviada pelos correios como acontece no programa de Motti (2005). Assumimos um formato de livro paradidático, aquele que apresenta conteúdos específicos que não são os do currículo escolar e é construído com informações dirigidas para determinado público-alvo de leitores, no caso, os familiares de crianças surdas.

A Unidade 1 refere-se aos aspectos clínicos da surdez e aborda o tema Deficiência Auditiva e AASI, usando como recurso inicial a pergunta: *O que é a deficiência auditiva?* A seguir, a autora introduz mais perguntas para dar esclarecimentos sobre o tema dessa unidade: *Quais as causas e os tipos de deficiência auditiva?* Nas páginas 2 e 3 são explicadas *as causas, os tipos e os graus de perda auditiva*, ressaltando que *“quase todos os pais se preocupam em saber qual a origem do problema auditivo e alguns esclarecimentos são necessários para que possam lidar melhor com essa questão”*.

Em nosso livro, afirmamos que os pais têm muito interesse em saber como funciona a audição, quais são as causas da surdez, como são as perdas auditivas e muito

mais, e sempre perguntam: “*por que meu filho é surdo?*” Freeman *et al.* (1999, cap. 6, p. 91) que nos explica: “*muitas vezes [os pais] sentem forte necessidade de explicações*”. Assim, se torna necessário que os pais possam entender a surdez física (a da orelha, do órgão sensorial) da criança e saber suas causas, tipos e outras informações referentes ao tema, já que pode ser importante, psicologicamente, para ajudar a resolver os sentimentos de culpa que quase sempre se instalam nesses familiares. Esse autor (*ibid.* cap. 5, p. 73) diz que “*os pais temem que, de algum modo, possam ter feito coisas erradas, ou/e que possam ter deixado de fazer, o que propicia o surgimento da culpa*”.

Em nosso livro, destacamos a necessidade do aconselhamento (enquanto terapia aos pais) que deverá ser realizado por psicólogos e outros profissionais da área clínica, para que esses não só se desvencilhem da culpa que decorre da situação, mas que possam dar o suporte tão importante ao seu filho, evitando o distanciamento dessa criança surda daqueles que são as figuras parentais mais importantes nesse momento de desenvolvimento.

Na mesma Unidade 1, a autora insere a pergunta: *Como é diagnosticada a perda auditiva?* E explica sobre a avaliação auditiva relacionando os testes que existem e cita como importante o trabalho de outros profissionais que:

[...] auxiliam muito no esclarecimento do diagnóstico, na definição da conduta e na orientação aos pais como psicólogos, pedagogos especializados, assistentes sociais, nutricionistas, médicos pediatras e, conforme o caso, geneticistas, neurologistas, fisioterapeutas, dentre outros. (MOTTI. 2005)

Em relação às vantagens do acesso a essas informações aos pais, a autora diz que:

Os pais sendo orientados e participando das avaliações, entendem mais facilmente os resultados encontrados, quais sons a criança escuta ou percebe melhor, quais as possíveis consequências da perda auditiva e a importância do envolvimento da família, estimulando e ajudando a criança a entender o mundo que a cerca. (*ibid.*, 2005)

Na pergunta: *Quais as consequências da perda auditiva para a criança e para a família?* A autora traz a questão pré e pós linguística da criança e esclarece da mesma maneira que nós esclarecemos em nosso livro, ou seja, se a criança ficar surda antes de adquirir língua oral, ela necessitará de ajuda para aprender a falar, mas se ficar surda depois de ter adquirido a língua oral, necessitará do atendimento fonoaudiológico para a conservação e manutenção da fala adquirida.



Motti em seu programa nos lembra que a limitação em ouvir dificulta a vivência social da criança surda entre os ouvintes. Afirma que “*as consequências para o seu desenvolvimento dependem do grau da perda auditiva e da atenção que ela receber, da família e de profissionais especializados*”. Como o programa de Motti se insere na abordagem oralista, essa questão é respondida em relação às perdas auditivas e ao desenvolvimento linguístico oral.

Em nosso livro não nos detivemos nas questões relativas às perdas quantitativas de audição. Independentemente de a criança possuir essa ou aquela quantidade de audição residual, nos parece importante informar aos pais que existem outras vias de comunicação viáveis para a criança surda como, por exemplo, a língua de sinais - Libras - que é a língua natural dos surdos, a escrita, as artes e outras. Nossa preocupação foi de informar os pais sobre as questões facilitadoras da comunicação porque entre pais ouvintes e filho surdo, quase sempre, a comunicação está bloqueada ou limitada, principalmente, pelo desconhecimento da língua de sinais.

De Motti (2005, p. 08), salientamos o excerto:

[...] a comunicação com a criança é como uma chave para seu desenvolvimento. A família, ciente do seu importante papel pode ajudá-la naturalmente, *aceitando-a como ela é*, [grifo nosso] fazendo ajustes em sua rotina para que ela participe, sinta-se motivada... [...] para que ela aprenda e se desenvolva. (MOTTI, 2005)

Creemos que *aceitar a criança surda como ela é*, significa que ela entende o mundo pela visão, e não pela audição, que ela é uma pessoa visual que necessita de ter experiências visuais. Assim, explicamos em nosso livro que a língua de sinais deve estar presente todo o tempo na vida da criança surda porque é visual e natural, pois independe de artifícios.

As perguntas: *Quais as alternativas de tratamento? O que é o aparelho de amplificação sonora individual (AASI)? Como é o processo de adaptação ao AASI? Como cuidar do AASI?* O programa de Motti trata da questão de modo realista e responde aos pais que: “*A surdez, via de regra, é irreversível, isto é, não pode ser curada*”. O programa apresenta as soluções para facilitar a comunicação, sugerindo a amplificação de sons pelo uso do AASI e também com o Implante Coclear, mantendo uma perspectiva oralista.

Em relação ao IC, a autora esclarece que, apesar da expectativa de muitos pais, ele é “*um recurso mais sofisticado de amplificação, mas, ainda, de acesso restrito, pelo custo elevado, manutenção e critérios de indicação rigorosos*”. Quanto ao conhecimento,

adaptação e cuidados com o AASI, achamos válidas as informações para quem faz uso de prótese auditiva.

Em nosso livro repassamos as informações sobre esse dispositivo eletrônico, o IC, do modo mais honesto possível, procurando não sonegar explicações. O IC ainda causa muito receio e dúvida na decisão e escolha pelos pais e é preciso fornecer o máximo de informações atualizadas para propiciarmos uma segurança aos pais.

Nessa Unidade 1, a autora apresenta quatro ilustrações e isso é muito importante, pois a imagem visual irá clarificar as informações [estratégia visual] inclusive para pais surdos que queiram saber mais sobre essas questões.

Em nosso livro temos poucas figuras em relação ao conteúdo do bloco temático Aspectos Clínicos. As perguntas: *Como é o atendimento clínico para a criança surda? Qual a função do profissional fonoaudiólogo que atende o paciente deficiente auditivo? Meu filho pode aprender a falar?* Permitem aos pais conhecerem com quem e onde a criança vai aprender a língua oral. É comum observar que os pais “acham” que é na escola que seu filho vai aprender a falar, onde se realizaria o desejo maior dos pais ouvintes. Em nosso livro ainda fazemos outras perguntas: *Existe um medicamento que “cure” a surdez? Existe algum aparelho que resolva a surdez? O aparelho fará meu filho ouvir novamente? O que é a cirurgia do implante coclear?* Essas perguntas geram oportunidades de maiores esclarecermos sobre as questões como a “cura” da surdez que também é objeto de desejo dos pais.

Na Unidade 2 do programa de Motti, identificamos outra pergunta: *Qual a importância da família para o desenvolvimento da criança?* Nela a autora aborda assuntos ligados, em nossa ótica de entendimento, à área da orientação educacional e psicologia como, por exemplo, as dificuldades pelas quais todos passam. *“Ensinar a criança a conviver, enfrentar e superar obstáculos, pois, mais tarde, na escola, no trabalho, na vida social, vai enfrentar suas próprias dificuldades”*. Nessa assertiva a autora considera que a família deve proporcionar um ambiente saudável onde os pais convivam e aceitem as qualidades e defeitos de uns e de outros, o que também consideramos importante.

Em nosso livro não deixamos de dar a devida importância ao assunto, porém somos da opinião que esses assuntos merecem uma abordagem mais ampla, merecendo o trabalho conjunto de uma equipe multidisciplinar, para uma melhor compreensão.

Quanto à pergunta: *Quais as dúvidas mais frequentes dos pais?* A autora destaca e focaliza a questão das dúvidas principalmente em relação às avaliações de diagnóstico, aos testes e uso do AASI, ao desempenho da criança na fonoterapia e na escola. Essas dúvidas

não são discutidas por nós, pois que estão subordinadas ao trabalho desenvolvido por fonoaudiólogos.

Em relação às perguntas: *Quais palavras ensinar? Como? O que pode ser ensinado junto com as palavras?* Nota-se que a orientação de Motti é no sentido de os pais se tornem educadores especiais de seu próprio filho, ajudando-os a desenvolver sua comunicação e atuando como *agentes de comunicação*. Novamente, nos diferenciamos por não abordar esta perspectiva, visto que o nosso objetivo na construção do livro é o de apresentar aos pais as alternativas educacionais existentes. Evidentemente que também somos favoráveis de que os pais atuem como agentes de comunicação, mas desde que estes saibam todas as possibilidades, incluindo a opção da educação bilíngue utilizando a Libras e o português escrito. Motti em seu livro discute e apresenta apenas a alternativa auditiva-oral.

Em relação à Unidade 3 Motti traz como tema de estudo – O comportamento da criança deficiente auditiva - e itens como: *Como preparar a criança para o mundo?* Nessa pergunta a autora afirma que os pais precisam proporcionar uma educação para que a criança possa descobrir e perceber o mundo, sua família e seus amigos. Porém, segundo a autora, o mais importante é que ela desenvolva um comportamento agradável para ser aceita na sociedade. Valeria questionar: A que comportamento ela se refere? Á fala oral?

Quanto ao item *Limites, regras e recompensas*, Motti diz é preciso que os pais estipulem regras claras que definam o que é certo e errado para a criança, colocando os motivos pelos quais elas existem e as consequências de desobedecê-las. Assim é preciso que os pais definam e dividam tarefas da casa entre todos, criando a criança surda com uma educação e em um ambiente que o prepare para o mundo.

Quanto ao item *Cultura e valores*, a autora Motti (2005, p.10) recomenda que a família:

[...] incentive as *tradições* da família e da comunidade. A *solidariedade* também é um valor importante que a família pode cultivar e ensinar à criança e *compreender os sentimentos e necessidades alheios*; aprender a *respeitar opiniões e ajudar as pessoas* são comportamentos que a criança aprende com o exemplo dos pais. (MOTTI, 2005)

Fica evidente que a autora se refere à cultura e valores dos ouvintes, deixando de se referir à cultura e valores dos surdos, não contempladas nesse programa de Motti. No item *Para ajudar a criança se relacionar*, Motti assevera que os pais precisam ver além da surdez, levando em conta apenas as dificuldades de comunicação, porém as regras de

comportamento devem ser iguais para todas as crianças, evitando ressentimentos de irmãos e colegas.

No item que trata: *Os principais sentimentos da criança* a autora adverte que a auto-estima é a base de muitos sentimentos, assim sendo, deve ser desenvolvida pelos pais e familiares sempre elogiando a criança quando ela se sai bem no seu comportamento e nas suas tarefas diárias. Motti lembra que a criança ao perceber que é elogiada quando realiza de forma correta o que lhe compete, ela tem satisfação e motivação para continuar aprendendo. Motti, ainda lembra aos seus leitores da atenção que deve ser dada à criança, pois que assim, sua auto-estima cresce, e a autora diz: “*Confiando em si, ela consegue resolver pequenos problemas. Ao ser valorizada pelo que faz, com o reconhecimento e o carinho dos pais ela se sente bem consigo mesma*”.

Quanto à pergunta: *E os sentimentos negativos?* Nesse item Motti (2005, p.16) afirma:

A criança surda é uma criança como outra, com energia e vontade de aprender. Enfrenta frustrações diante daquilo que “não pode” e outros sentimentos negativos, como a tristeza, o medo, a raiva. Deve aprender a reconhecê-los e expressá-los para que não se transformem em agressividade... (MOTTI, 2005)

Em nosso modo de pensar a educação de surdos afirmamos que quando a Libras é usada entre pais e filho a comunicação pode fluir e as frustrações são reconhecidas, são trabalhadas e podem não se transformar em agressividade. Mesmo assim, cremos que este é um assunto delicado próprio para profissionais da área da psicologia.

*Como lidar com o medo da criança?* Segundo Motti (2005, p. 18) isso é uma questão simples, as crianças terem medo em relação a várias coisas. No caso de uma criança ouvinte, ele é superado de pronto com a voz da mãe. Por exemplo, quando está de noite e acaba a luz da casa, a mãe apenas fala com calma e situa a criança no ambiente. Com a criança surda, esse fato lhe causa pavor e é preciso que a mãe procure logo a solução tendo uma lanterna ou luz de emergência. Outro fato, segundo Motti, que pode provocar medo é o que Motti cita: “*Os pais têm papel fundamental durante as mudanças de ambiente, de pessoas e de rotina que podem perturbar a criança. Quando saem, por exemplo, podem conversar com ela e explicar que voltarão*”... Em nosso modo de entender com a Libras essa conversa e explicação ficam muito mais facilitadas do que sem ela.

No mesmo item Motti na página 18 nos lembra que existem outros fatos na vida da criança, como mudar de casa, separar-se de um amigo, para as quais ela pode ser preparada

com visitas, desenhos, fotos, *explicações* e até participando e ajudando em atividades em conjunto (ex: empacotar as coisas). Há que se considerar que esse item do programa de Motti, são assuntos de grande relevância para uma orientação familiar e devem ser discutidos com os pais das crianças surdas.

Cabe-nos, nessa análise, dizer que a explanação de Motti nessa unidade carece de explicações mais detalhadas, talvez de estratégias de ensino melhor definidas para serem efetuadas pelos pais. Para as perguntas: *Como ensinar crianças surdas conceitos abstratos como limites, regras e recompensas (o que é certo e o que é errado?)*; *Como compreender os sentimentos dos outros? Como respeitar opiniões e ajudar as pessoas?* Motti afirma que esses são comportamentos que a criança aprende com o exemplo dos pais. Contudo, isso seria apenas pelo visual ou haveria outra maneira? Perguntamos como trabalhar com os conceitos de tristeza, medo e raiva que são conceitos abstratos sem uma língua visual?

O item – *Aproveitando as situações em casa e os passeios* – se dedica à questão do desenvolvimento da linguagem oral, o que o diferencia do nosso livro, no qual há dois capítulos que tratam das questões linguísticas e educacionais, que oportunizam aos pais inteirarem-se das diferentes alternativas, não só o caminho oralista.

Na análise dessa unidade (3) podemos observar que a autora afirma que a criança surda, sendo educada no modelo proposto da abordagem oralista, poderá passar pelas mesmas etapas de desenvolvimento infantil com tranquilidade tal ocorre com uma criança que ouve. Sem entrar no mérito da possibilidade de que tudo ocorra como o previsto por essa orientação, informamos em nosso livro que existem outras abordagens como, por exemplo, a abordagem bilíngue e bicultural que, considerando as leis do país e a cultura surda, poderiam promover o desenvolvimento deste indivíduo com os estímulos e considerações específicas às características visuais e linguísticas deste público.

Na unidade 4 cujo tema é – *Recursos da comunidade e socialização* – iniciamos nossa análise referente ao item *Distribuindo responsabilidades*. Interessante ressaltar o que recomenda Motti aos profissionais que cuidam da criança, na p. 4 desta unidade, na qual parece referir-se aos profissionais da saúde: “*Ouvir os questionamentos dos pais, compreender os pais sem julgá-los, esclarecer com informações claras, dar liberdade para os pais tomarem as decisões mais convenientes*”.

O nosso livro não tem como objetivo explicar sobre questões de socialização e responsabilidade com os pais. Como, anteriormente referido, nosso foco são as questões educativas a serem apresentadas aos pais, sendo, contudo evidente que em algum momento essas questões surgirão no grupo de pais atendido. Assim, de nossa parte solicitamos ajuda

de outros profissionais como, por exemplo, um assistente social que trabalhará com o grupo as questões de direito e legislação.

Quanto ao item Abordagens para a educação, a autora comenta brevemente sobre a história dos surdos concluindo que “*A polêmica entre oralização e gestos vem desde a antiguidade, porque se confunde ensino e reabilitação*”. Motti esclarece que ensino se refere à escolarização, à leitura e à escrita e reabilitação se refere à comunicação e à linguagem deixando claro o papel do fonoaudiólogo. Podemos concluir que a proposta do programa de Motti é orientar os pais no sentido da colaboração desses no trabalho auditivo- oral, do ponto de vista clínico e, que na escola deve prevalecer o oralismo. Nesse item, a autora explica os diferentes períodos da educação de surdos no país, na sequência: oralismo, comunicação total e bilinguismo, sendo que dedica, apenas, um único parágrafo à língua de sinais, onde diz que: “*os estudos têm comprovado que a aprendizagem da linguagem gestual pelas crianças surdas não interfere no desenvolvimento da fala, como é receio de muitos pais*”. Da mesma forma esclarece a questão do bimodalismo somente em um parágrafo.

Em nosso livro, um capítulo inteiro é dedicado à questão educativa e tem como título - *Aspectos educacionais*. Contudo, o capítulo: *Aspectos linguísticos*, aborda assuntos importantes como a Libras e a Língua portuguesa nas modalidades oral e escrita que concorrem para a definição dos métodos na educação de surdos.

A seguir, no programa de Motti, temos o item *Educação Inclusiva* onde a autora confirma que essa proposta educativa está sendo incentivada no mundo, porém segundo a mesma autora: “*quanto à escolarização, entretanto, não há consenso sobre o sistema que melhor atende aos alunos com surdez*”. Motti esclarece, de modo sintético, sobre a escola especial, classe especial em escola regular de ouvintes tendo o cuidado de especificar que o ensino deve ser complementado na sala de recursos, o chamado “reforço escolar”. O programa em questão foi elaborado em 2005, mas no presente ano de 2015, ainda existe muita indefinição.

Na seção – *Aspectos educacionais* – de nosso livro, também discorreremos expondo sobre a questão da inclusão escolar do aluno surdo e suas necessidades linguísticas e culturais, assim como sobre a educação bilíngue de surdos, assunto da área da educação de surdos e motivo de reivindicações do *movimento surdo brasileiro*.

No item – *O que avaliar ao decidir sobre a escola* –, a autora esclarece que:

A deficiência auditiva *não impede a criança de aprender*, mas ela precisa superar as dificuldades de linguagem (precisa se comunicar). Crianças que são diagnosticadas cedo e têm suas necessidades atendidas, desenvolvendo bom nível de linguagem, *têm melhores chances de ter bom desempenho em classe de ouvintes...* [grifos nossos] (MOTTI, 2005)

Assim sendo, fica definida a escolha e o aconselhamento da autora pelo método e filosofia oralista que tem certeza que o aluno surdo tem “*melhores chances de ter bom desempenho em classe de ouvintes*”. Coadunando-se com a condução da autora, no item *O que os pais podem fazer*, destacamos, entre outras, a orientação dada de que os pais devem: “*Falar sobre a criança (audição, pontos fortes e fracos) e sobre suas expectativas, para que os professores possam explicar o que a escola pode oferecer*”.

Apesar de ser compreensível e legalmente garantida a reivindicação de o filho estudar entre os ouvintes, existem questionamentos sobre colocar uma criança surda na escola de ouvintes (não bilíngue), principalmente nas idades iniciais. Falar de audição para professores leigos, não parece ser a melhor forma de abordagem do assunto nesse contexto, sendo difícil explicar para a escola e seus professores, o que é necessário ser feito para que essa criança possa realmente aprender.

Há que se considerar que essa criança, possivelmente, ainda não tenha aprendido ou mesmo se familiarizado a língua oral e, evidentemente, não consiga fazer a leitura labial, ficando, em sua maioria, de acordo com a literatura, sozinha e sem comunicação adequada na escola, a necessitar da língua de sinais onde seu direito nem sempre é garantido nos ambientes escolares.

Em relação ao item O que os pais precisam saber sobre a escola regular, Motti afirma que: “*A escola mais adequada é a que atende o que a criança precisa no momento, pois outras necessidades vão surgir à medida que ela cresce*”. Isso vai ao encontro da fala contida em nosso livro, porém como a autora advoga a educação oralista, é compreensível que oriente os pais para levar “*em conta a condição auditiva, as habilidades de linguagem, a motivação para aprender, a estimulação que recebe em casa e os programas que já frequentou*”. Para a autora a “*criança deve continuar a ser encorajada a usar sua audição e olhar para as pessoas quando falam com ela, independentemente, do método de comunicação usado na escola*”. Essa orientação reforça a necessidade da criança fazer a leitura labial, uma das condições do método oral. Perguntamos como uma criança surda que não domina a língua oral do entorno escolar que é o português, fará a leitura labial de um idioma que desconhece ou conhece bem pouco?

Sobre o que os pais precisam saber os professores, a autora é bastante clara quando diz: “*Muitas vezes é solicitado ao professor que aceite a criança surda como aluno, mas nem sempre ele tem o preparo necessário. No entanto, mais do que a formação do professor, é essencial o interesse dele em trabalhar com a criança surda*”.

Em nossa opinião essa é uma das falhas da inclusão, quando, pela lei garante a matrícula do aluno, mas não garante a qualidade do ensino e de vida. Obviamente não basta o interesse do professor, pois que a educação de surdos é complexa e o professor merece uma especialização também de qualidade. Incluir fisicamente esse indivíduo somente leva à exclusão. Portanto, os pais precisam saber da realidade da inclusão, da escola e dos seus professores. O nosso livro discorre sobre a inclusão escolar e a diferencia da inclusão social reservando o capítulo *Aspectos educacionais* para abordar esses temas.

Do item O que os professores precisam saber, selecionamos algumas informações que, segundo Motti, são necessárias que o professor saiba:

[...] sobre a deficiência auditiva, o grau da perda, quanto e como compromete o desenvolvimento da linguagem (fala) e o aprendizado da criança, que a criança deve sempre usar os AASI e como cuidar deles, que o lugar mais adequado para a criança na sala, geralmente é a primeira carteira, sem prejuízo da iluminação da janela... (MOTTI, 2005)

Em relação à última frase da informação supracitada “*o lugar mais adequado para a criança na sala, geralmente é a primeira carteira, sem prejuízo da iluminação da janela*”, mais uma vez observamos que esse cuidado favorece a leitura labial, condição exclusiva do método oral. Ainda sobre orientações a serem dadas ao professor, observa-se a preocupação da autora em levar informações de cunho clínico-terapêutico como:

[...] sobre os aparelhos auditivos: O AASI é a opção mais acessível e seus recursos são cada vez maiores devido ao avanço tecnológico. O Implante Coclear traz benefícios para alguns casos, mas, ainda, é limitado, pois precisa de uma cirurgia para ser inserido na cóclea e seu custo é alto. Existe também o sistema FM que transmite a voz do professor diretamente ao aluno através de um microfone, recomendado em sala de aula porque amplifica somente a voz do professor (enquanto o aparelho auditivo e o IC amplificam todos os sons, inclusive ruídos do ambiente), mas é pouco utilizado devido ao seu alto custo... (MOTTI, 2005)

Essas informações em nosso livro são apresentadas aos pais, sim, mas como, exaustivamente já o dissemos, são fornecidas paralelamente outras informações sob a ótica do enfoque cultural.



No mesmo item a autora informa sobre a legislação e afirma que:

O professor pode contar com a *legislação* para obter apoio pedagógico para adaptação de currículos, formas de avaliação, materiais didáticos. Também pode requisitar ajuda especializada do professor itinerante e de profissionais de reabilitação. Com essas parcerias, todos saem ganhando! Hoje, o governo federal está "insistindo" mais na presença de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares... (MOTTI, 2005)

Nessa análise concordamos com a autora quando diz que “*o governo federal está ‘insistindo’ mais na presença de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares*”. Em nosso livro, alertamos aos pais para que conheçam não somente o modelo da inclusão, mas, que conheçam, com profundidade, as políticas governamentais que muitas vezes vem provocar a exclusão dos seus filhos na escola. É preciso que os pais sejam amplamente informados sobre todas as alternativas educacionais para que possam escolher qual delas será a melhor.

No item *Como ajudar outros pais*, que fornece a orientação de que os pais devem partilhar conhecimentos e experiências, ajudando a outros pais e obter deles apoio e incentivo para suas próprias necessidades, nota-se a similaridade com a nossa abordagem, na qual procuramos passar para os pais a ideia da união, não somente entre eles, os pais de surdos, mas também conhecer e conviver com pessoas surdas adultas, com a comunidade surda, porque, afinal, os filhos são surdos e devem poder se reconhecer dentro da sociedade brasileira e da comunidade surda que dela faz parte.

**Material 4** – Guia (folheto): “Guide for families of infants and children with hearing loss - Birth to 3” - Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program (2008), cuja capa é reproduzida na figura 6.

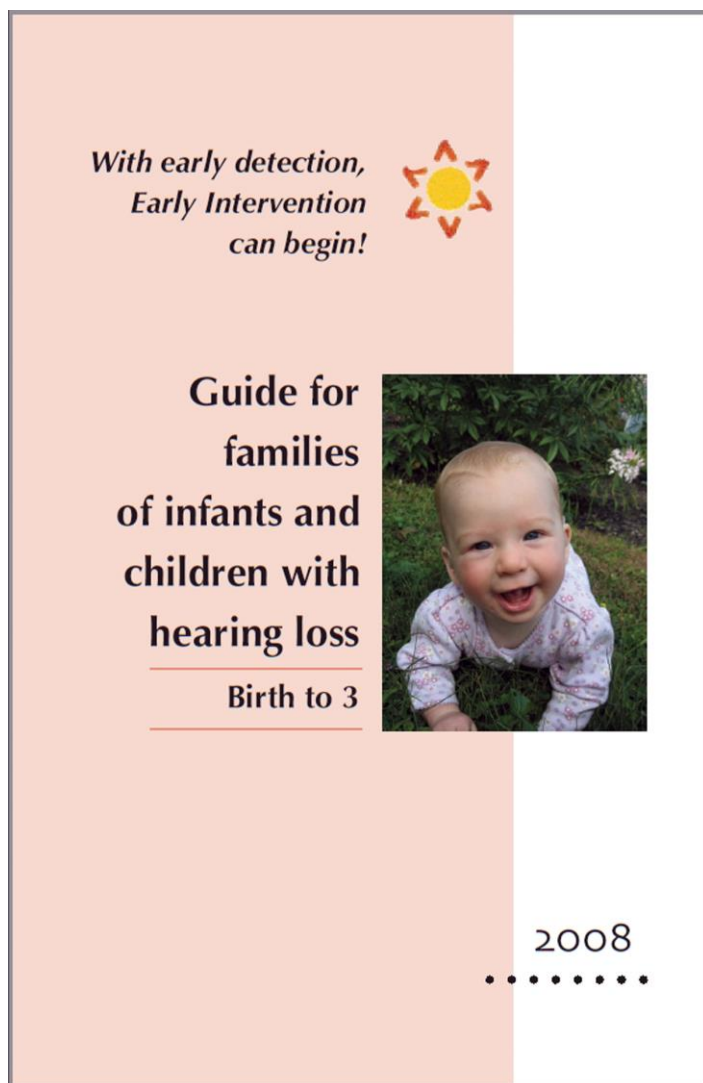


Figura 6: capa do Guia (folheto) *Guide for families of infants and children with hearing loss - Birth to 3* - Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program (2008).

O *Guide for families of infants and children with hearing loss: Birth to 3* foi organizado pelo “Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program” em 2008, no referido estado americano. Em sua capa, se pode ler: “*Com detecção precoce, a intervenção precoce pode ter início!*” do que se infere, então, que o Guia focaliza e direciona o olhar do leitor para a importância da intervenção precoce.

No Brasil, na educação de surdos, também é dada a devida importância ao que se denomina de Educação Precoce. No INES, atualmente (2015), consultando o site oficial da instituição encontramos:

Educação Precoce - O atendimento para crianças surdas, na faixa etária de 0 a 3 anos, é oferecido como o primeiro segmento da Educação Infantil. No INES este atendimento é denominado de Educação Precoce

por ter um caráter eminentemente pedagógico. Neste trabalho a família é valorizada como o primeiro grupo social da criança surda. Desta forma, os familiares são apoiados e orientados sobre a surdez e as potencialidades de sua criança. O atendimento pedagógico segue as mesmas diretrizes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com um enfoque maior para a área da linguagem. A criança que adquire uma língua amplia seu mundo, podendo interagir dentro de seus grupos, desenvolvendo potencialidades por meio da elaboração e expressão de seus pensamentos e emoções, criando uma imagem positiva de si e atuando de forma cada vez mais independente. A criança é atendida individualmente, na presença da mãe ou de um adulto da família, duas vezes por semana. Os atendimentos são prestados por uma professora especializada e também por uma fonoaudióloga... (INES, 2005)

O nosso livro não se destina especificamente a essa faixa etária de crianças surdas, mas ao pretender orientar as famílias de surdos, todos os pais são beneficiados incluindo os pais de bebês de 0 a 3 anos. De 1980 a 1997, a autora do livro descrito nessa dissertação esteve à frente de um trabalho na escola da APADA de Niterói, RJ, onde implantou a Educação Precoce nos mesmos moldes educacionais do INES. Foi durante esse trabalho que se confirmou a necessidade da formalização de uma orientação familiar sistemática. Durante 27 anos a presente autora realizou a orientação das famílias de alunos surdos, sendo que esse tema o fio condutor do livro aqui apresentado. Coincidentemente, em busca de materiais preexistentes para esta análise, encontrou-se o Guia de Vermont, que apesar de conter apenas 18 páginas, muito se parece com o trabalho da Educação Precoce do INES e com o trabalho anterior a Creche Bilíngue da APADA Niterói.

Na *Introdução* do Guia de Vermont, há uma frase impactante: “*ter um filho diagnosticado com perda auditiva pode ser uma experiência esmagadora*”. Esta frase pode servir para que os pais ouvintes que têm um filho surdo se predisponham a ler o Guia, talvez pela identificação com o conflito de sentimentos que surgem nesta situação e pela fala impactante que se coaduna com essa avalanche de sentimentos e questionamentos nessa nova conjuntura que se apresenta. A situação de ter um filho surdo pode ser realmente angustiante quando não há o conhecimento sobre a surdez e, é exatamente isso a que se propõe o referido Guia que traz informações básicas para ajudar a famílias a compreenderem a perda de audição e conhecer sobre o apoio e os serviços que estão disponíveis para elas.

O seu conteúdo contempla poucos itens, iniciado pelas *Informações audiológicas* onde, mais uma vez, nos deparamos com a estratégia de abordar os temas a serem trabalhados com os pais com o mecanismo de perguntas e respostas. Nesse item as duas

primeiras perguntas são: *O que é um audiologista? - O que é um audiograma?* Os organizadores respondem com informações simples e curtas. Quanto à pergunta: *O que o audiograma do meu filho me informa?* Os organizadores respondem fazendo novas perguntas: *O que o meu filho pode ouvir?* (sons e volume) *Quais sons da fala estão faltando?* (perda auditiva). *Ambas as orelhas têm perda auditiva? A perda auditiva é a mesma em ambas as orelhas? A perda auditiva é a mesma em todas as frequências?* Ao final, os organizadores dizem: *“seu fonoaudiólogo e orientador familiar podem fornecer mais informações sobre estas e quaisquer outras perguntas que você possa ter”* o que nos permite inferir que os profissionais são especialistas.

Na pergunta seguinte: *Quais são os graus de perda auditiva?* É apresentado um quadro informativo de graus de perda auditiva. A seguir respondendo a pergunta *Quais são os diferentes tipos de perda auditiva?* Os organizadores apresentam um texto maior com informações mais detalhadas sobre a perda neurossensorial, a perda condutiva, a perda mista, a perda unilateral e a bilateral.

O próximo item não é uma pergunta, mas uma proposta feita aos pais para que façam um teste sobre: *“a perda da audição do meu filho”* que contem um teste em um audiograma vazio, cuja lista de checagem encontra-se no próximo título *A perda auditiva de minha criança*. Neste item pode-se encontrar os tópicos para o preenchimento do audiograma como, por exemplo, se a surdez é neurossensorial, condutiva ou mista; se é moderada, severa ou profunda, etc.

O nosso livro, por não se tratar de um guia, possui nossas perguntas e respostas acerca dos aspectos clínicos mais abrangentes.

No item *Comunicação* encontra-se um texto mais longo, que explica sobre os títulos que os pais poderão encontrar. Para tanto levantam a pergunta: *Como vou me comunicar com meu filho?* E anunciam: *“A página a seguir tem um breve resumo das opções disponíveis para você, assim como uma lista de recursos”*. Quanto às opções a serem conhecidas pelos pais, os organizadores apresentam os títulos com breves explicações, a saber:

**Auditivo Oral:** Este método ensina as crianças a ouvir e utiliza pistas visuais e "leitura da fala / leitura labial."

**Auditivo Verbal:** Este método se concentra em habilidades auditivas e da audição da criança e não incentiva a utilização de pistas visuais.

**Bilíngue e Bicultural:** Com esta abordagem as crianças aprendem a língua de sinais americana, a língua gestual visual da Comunidade Surda. Eles também aprendem Inglês através da leitura e escrita e podem

aprender Inglês oral. Eles aprendem sobre cultura surda, bem como a sua cultura familiar e da comunidade.

**Cude Speech:** Este método usa oito configurações de mão que representam sons para fazer a língua falada mais fácil e compreensível através das pistas visuais.

**Comunicação Total:** Este método pode usar quaisquer combinações de comunicação para ajudar a criança com perda auditiva aprender a língua. Podem-se usar sinais, fala oral, amplificação e outras estratégias de comunicação combinadas.

**Fala apoiada por sinais:** Quanto aos recursos de comunicação estão divididos em recursos da comunidade local do estado de Vermont e de outros estados americanos... (Guide for families of infants and children with hearing loss: Birth to 3 - Vermont Center for the Deaf and Hard of Hearing Parent Infant Program, 2008).

Essa forma de explanação vai ao encontro de nosso livro, que pretende oferecer o conhecimento aos pais de todas as possibilidades e alternativas comunicacionais, levando-se em conta o caráter educacional.

No próximo item, a *Intervenção Precoce em Vermont*, há uma breve introdução iniciada com perguntas incluindo: *Porque a intervenção precoce é importante?* É explicada a importância dos primeiros anos de vida que são reconhecidos como um período crítico para o aprendizado de línguas e na pergunta seguinte: *O que são os serviços de intervenção precoce de Vermont?* São relatados os diferentes serviços, uma série de programas e serviços educativos que estão acessíveis a todos os pais.

Na sequência, aparecem os itens *Recursos na internet*, que é uma lista de endereços e sites confiáveis oferecidos aos pais, que são úteis e informativos subdividindo-se em: Informações Gerais e Genética e um *Glossário*, incluindo siglas, endereços, contatos telefônicos e e-mails importantes para os pais.

Apesar de sermos favoráveis a inclusão desses serviços em uma orientação formal aos pais, para nosso livro não houve oportunidade de organizamos uma listagem de serviços e/ou um glossário.

**Material 5** – Livro: Quem decide? – Os caminhos e escolhas na vida de uma criança surda, Leite e Leite (2014), cuja capa é reproduzida na figura 7.

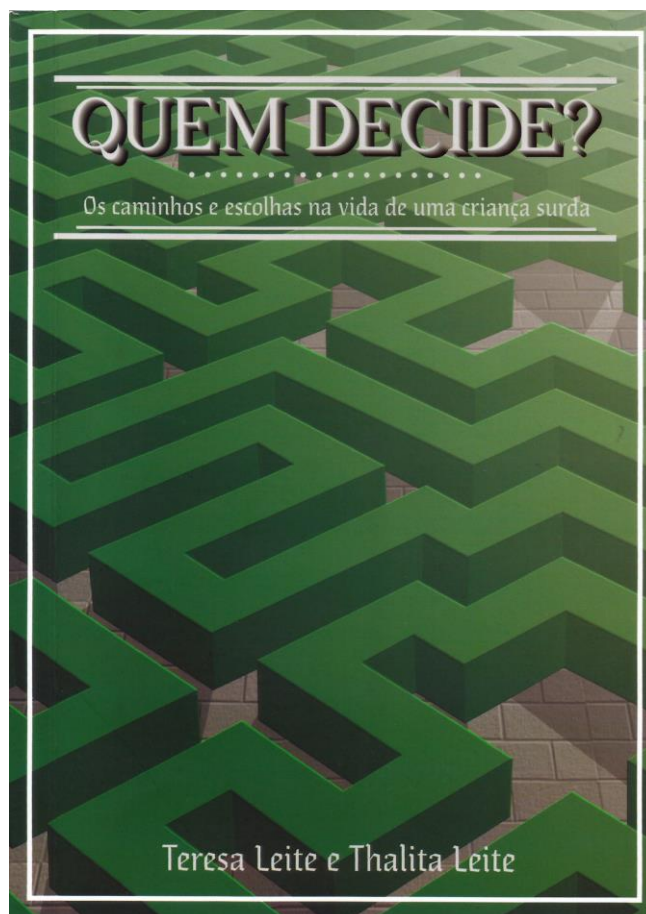


Figura 7: capa do livro *Quem decide? – Os caminhos e escolhas na vida de uma criança surda*, Leite e Leite (2014).

O livro *Quem decide? – Os caminhos e escolhas na vida de uma criança surda* tem como autoras a mãe ouvinte Teresa Leite e sua filha surda Thalita Leite. Esse livro não é exatamente um guia ou manual de orientação aos pais de crianças surdas, mas traz reflexões advindas de uma experiência pessoal com as quais a mãe-autora deseja compartilhar com outros pais que têm um filho surdo.

O livro não é um livro didático e nem paradidático; segundo a mãe-autora, é um conto, uma narrativa que se destaca por ser, ao mesmo tempo, emocionante, informativa e, sobretudo verdadeira. O *Prefácio* e a *Apresentação* deste livro mostram a coragem da mãe que enfrentou desafios e dificuldades, que tem o desejo de ver a filha incluída em um processo escolar, mas, segundo suas palavras, *infelizmente, exclusivo e preconceituoso*.

Na primeira página do livro, em epígrafe, pode-se ler: *Esta é uma história sobre o DIREITO. Direito à informação; Direito ao acesso; Direito a ter seu próprio caminho*. Em nosso livro também defendemos os mesmos direitos da família, sendo a sua construção uma forma literária de dar a acesso ao mesmo.

Como se trata da história de vida de uma criança surda filha de pais ouvintes, e como as histórias desses pais têm pontos em comum e, por vezes, são parecidas, este livro pode formar opiniões e influenciar as famílias nas suas escolhas, sendo, por essa razão, selecionado para fazer parte do *corpus* a ser analisado.

Apesar de ser médica pediatra, saber sobre a anatomofisiologia da audição, etiologia, causas e perdas auditivas, avaliação e outros temas ligados à surdez física a mãe-autora não conhecia a realidade da *surdez* e das *pessoas surdas*, “eu, como muitos colegas médicos, não tinha a menor ideia do que fazer. Aprendemos a fazer o diagnóstico das meningites e da surdez e depois nada sabemos” (LEITE e LEITE, 2014, p. 35) e ela também não possuía formação na área da pedagogia da surdez. Por isso, foi se informar para entender essas questões, procurou profissionais da saúde e da educação de sua cidade e de fora, conheceu diferentes instituições escolares e clínicas e leu muito a respeito. Apesar de seu esforço, nota-se, pelo texto do livro, que a mãe-autora não domina as questões educacionais, linguísticas e culturais da surdez – no entanto, ressaltamos como louvável e importante no que o livro de Leite e Leite toca no estímulo aos questionamentos e decisões prementes que têm que ser efetuadas pelos pais quanto à surdez, família e educação.

A mãe-autora fundou a APADA de Angra dos Reis, RJ e foi sua primeira presidente, conviveu com mães de surdos e educadores, porém, quando aconteceu momentos de discussão e a mãe se colocava, suas ideias não foram bem vindas na comunidade surda local (*ibid.*, p. 18). A mãe acredita e defende que *negar uma deficiência e depois criar um mundo à parte, só seu, não facilita em nada a inclusão.* (*ibid.*) O entendimento de *mundo à parte* pode significar que refere-se a cultura surda e, em nosso livro a cultura surda é valorizada, é necessária de ser desvendada e apresentada à família.

A mãe empenhou-se grandemente na educação da filha, a matriculou na escola regular, mas a afirmaram para ela que, aquele não deveria ser o espaço escolar para a menina e a aconselharam para que procurasse uma escola especial. Explicaram que sua filha precisava estudar uma escola especializada para surdos e que precisaria de Libras como língua natural. A mãe se indignou perguntou: *Qual é a nossa língua natural? Que equipamentos nossos corpos possuem para a comunicação? A língua natural é aquela que somos capazes de desenvolver.* (*ibid.*, p. 19) A mãe, então, seguiu adiante na sua batalha contra, o que considerou discriminação, inclusive afastou-se da cultura surda quando suas defesas foram rechçadas pelos ouvintes – em relação a opinião sobre língua natural, contrastamos com este exerto de Moura (2013, In: LACERDA e SANTOS, p. 15):

A família poderá procurar ajuda médica e fonoaudiológica, mas, mesmo com as estratégias modernas da medicina reabilitadora (aparelhos auditivos, implante coclear), a linguagem não se desenvolverá de forma natural. Serão necessárias medidas reabilitadoras, as quais enfraquecem as relações familiares e que. Mesmo quando têm bons resultados, demoram em surtir o efeito esperado: um desenvolvimento de linguagem completo, realizado por meio de relações naturais... (MOURA, 2013)

Nesse livro, a mãe conta que sua filha ficou surda aos quatro meses de vida por seqüela de meningite meningocócica (p. 31). No dia seguinte da internação ouviu do neurologista: “*sua filha vai ficar surda, nunca mais vai falar e vai usar sinais para se comunicar*”. A mãe descreve a culpa com a pergunta: por que comigo? Sem esmorecer sobre a educação da filha. A mãe providenciou um AASI que sua filha, de acordo com seu quadro de surdez, o usou desde os sete meses de vida.

Aqui pausamos para uma explicação. No que concerne a orientação de pais de crianças surdas, objeto a que se refere o conteúdo do nosso livro-produto, tivemos o cuidado de mostrar as opções atualmente existentes na área da educação de surdos, apresentando aos pais as alternativas para a educação dessas crianças. Esse proceder procurou respeitar as diferentes filosofias educacionais dos profissionais incumbidos das inúmeras atividades clínicas e pedagógicas pelas quais a criança surda será submetida. Dessa forma, nossa análise respeitou as crenças e opiniões dos autores e dos profissionais citados no livro.

O posicionamento e a opção clínica/educativa da mãe foram favoráveis a abordagem oral-auditiva e, desde o início, se apresentou empenho e perseverança. Ela trabalhou em conjunto com a fonoaudióloga, com muito empenho e dedicação, de forma diária e contínua, tendo como objetivo o desenvolvimento da fala oral e das habilidades auditivas da filha surda.

Importante destacar uma fala da fonoaudióloga que atendia Talhita quando pequena, como consta em (LEITE e LEIDE, 2014, p. 21):

A comunicação oral é a forma mais usual de se expressar clara e completamente para ser entendida por todos, por isso é necessário tomar muito cuidado ao escolher alternativas que podem ser usadas como apoio, e a criança acabar não realizando o esforço necessário para vencer cada etapa que o trabalho de oralização exige”. Essa declaração demonstra a preocupação da fonoaudióloga com a escolha de alternativas de apoio que poderiam vir a prejudicar o desenvolvimento oral da criança.



No dizer da mãe, os profissionais da escola insistiam que o único caminho era a Libras e mais nada (p. 37). Mas, a mãe não concorda que a Libras é a língua natural dos surdos e que essa deve ser apresentada a eles desde cedo. Ela diz: *“parece-me um contrassenso que a língua natural precisa ser imposta desde cedo. Se os pais são ouvintes por que a língua natural não pode ser a dos pais? Ou por que só a Libras pode ser apresentada, impedindo que a criança possa desenvolver suas potencialidades? E as alternativas? E a estimulação precoce? [...] Se há a possibilidade de se reduzir as dificuldades de comunicação dos indivíduos surdos, por que não o fazem? Apesar da firme posição oralista, a mãe relata que não é contra a Libras, mas não aceita a ideia de que não se possa minimizar as dificuldades de comunicação de uma pessoa surda por meio de outras alternativas. A mãe afirma que “negar uma deficiência e depois criar um mundo à parte só seu, não facilita em nada a inclusão”*. A nossa abordagem preza pela imparcialidade, posto que confiamos na escolha da família quanto a melhor abordagem para educação de seus filhos, desde que tenha acesso a informações de qualidade e de cunho acadêmico dos diferentes aspectos que envolvem sua criança surda.

Quanto à cultura surda, a mãe crê que nela há uma separação como se os surdos fossem diferentes e questiona: *“afinal, quem discrimina quem?”* E é categórica ao dizer: *“o mundo não fala a língua de sinais. Ela até pode aprender, mas que seja uma opção!”* A mãe, ainda nos conta que a filha estudou em escola regular de ouvintes e não quis aprender a Libras. Todas essas conclusões, opiniões e decisões são factíveis. A família pode e deve escolher seus caminhos, desde que conheça as consequências e limitações de cada escolha.

O mais importante é a lição que fica de que os responsáveis devem ter o direito de receberem *Todas* as informações de forma clara e honesta. Em nosso livro assim o fizemos, apenas informamos porque a escolha final é dos pais e como dizem as autoras: *Quem decide não é a criança e sim seus pais*.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **5.1 Conclusões**

Foram alcançados os nossos objetivos, que incluíram:

- ✓ A identificação e categorização de um conjunto de informações para a elaboração do livro planejado. Esse conteúdo abarcou os temas: família e surdez, aspectos clínicos, aspectos linguísticos, aspectos socioculturais e aspectos educacionais da surdez.
- ✓ Esses conteúdos foram desenvolvidos no corpo do livro por meio da formulação de perguntas e a redação das respostas respectivas com rigor científico, em linguagem acessível, mas sem excesso de terminologia técnica-científica. Criou-se também uma sequência das perguntas e respostas de modo a atender as necessidades de informação às famílias com filhos surdos.
- ✓ Após as etapas de construção do livro, foi cumprido o objetivo de avaliá-lo por meio da realização de uma análise comparativa do mesmo com publicações já existentes (livros, guias e cursos de ensino a distância). Assim, infere-se que o nosso livro-produto possui características únicas no que se refere ao atendimento às necessidades de informação dos pais de crianças surdas.
- ✓ Pelo resultado da análise, se pode concluir que foi alcançado o objetivo geral da construção do livro paradidático de orientação familiar para pais que têm filho surdo que apresenta um conjunto de informações e que aborda, de modo amplo, as opções clínicas e educacionais para que os pais possam realizar escolhas conscientes sobre como lidar com sua criança surda.

## **5.2 Perspectivas**

O livro-produto deverá ser impresso e distribuído por uma editora especializada em títulos sobre surdez.

Almeja-se, futuramente, a ampliação deste trabalho com a necessária atualização científica, técnica e pedagógica, e a reformulação do conteúdo informativo para outras mídias audiovisuais e interativas, envolvendo a produção de programas para televisão e canais da internet, por exemplo.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **Obras citadas**

ALBRES, Neiva de Aquino. *Surdos & Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

ALVARENGA, Kátia de Freitas; ANASTASIO, Adriana Ribeiro Tavares; MEIRA, Cintia Poloni; BANHARA, Marcos Roberto. Emissões Otoacústicas Evocadas e Potencial Evocado Auditivo de Tronco Cerebral Encefálico. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais da Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 6, p. 83-92.

ALVES, Patrícia de Figueiredo Camões. *Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo*. Rio de Janeiro, 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Fonoaudiologia) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2009.

ALVES, Angela Maria Vaccaro da Silva; LEMES, Valderez A. M. Prass. O poder da audição na construção da linguagem. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 10, p. 161-178.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso. Universidade Federal Fluminense. 10. ed. rev. Niterói: EdUFF, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. *Jornal do Alfabetizador*. 1999; 61:6-7.

\_\_\_\_\_. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. *Signos*, Lajeado, Univates, a. 20, n. 1, p. 92- 102, 1999.

BAPTISTA, Elaine da Rocha. *Análise das estratégias de ensino que facilita a leitura do surdo, nas séries iniciais do ensino fundamental*. Niterói, 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Plínio Leite, Niterói, 2005.

BEHARES, Luis Ernesto. Aquisição de linguagem e interações mãe ouvinte - criança surda. In: SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA. 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 1996.

BEVILACQUA, Maria Cecília; FORMIGONI, Gisela Maria Pimentel. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: *Deficiência Auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 11, p. 179-202.

BOÉCHAT, Edilene Marchini et al. (Orgs.). *Tratado de Audiologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

BONALDI, Laís Vieira. Estrutura e função do sistema auditivo periférico. In: BOÉCHAT, Edilene Marchini et al. (Orgs.). *Tratado de Audiologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. cap. 1, p. 3-8.

BORGES, Fábio Alexandre. *Institucionalização (sistemática) das representações sociais sobre a “deficiência” e a surdez: relações com o ensino de Ciências/Matemática*. Maringá, 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2006.

BOSCOLO, Cibele Cristina; SANTOS, Teresa Maria Momensohn dos. A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 1, 69-75, abr., 2005.

BOTARELI, Dieime de Souza; JOANUSSI, Carina Oliveira; MARQUES, Emanuely Fernanda. Escolarização de alunos com deficiência na modalidade substitutiva de ensino: uma análise do estado do Paraná. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Anais...* Londrina, 2013. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-042.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Proposta curricular para deficientes auditivos. Brasília, DF: MEC, 1979. (nove volumes: 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª série, 6ª série, 7ª série, 8ª série e o manual).

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRAZOROTTO, Joseli Soares. A terapia fonoaudiológica da criança surda. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 12, p. 203-224.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. In: Dossiê – Educação Bilíngue para Surdos: Políticas e Práticas. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 71-92, 2014.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, v. 6, n. 1, 2000.

CARNEVALE, Vanda. A Influência da lei 3.028 na idade de ingresso da criança surda no Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. 41 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2013.

CAVALCANTE, Fátima. Família, subjetividade e linguagem: gramáticas da criança anormal. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Saúde Coletiva – Manguinhos, v. 6, n. 1, pp. 125-137, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004.

CICCONE, Maria Marta Costa *et al.* *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CORTELO, Fernando Marcio; FRANÇOZO, Maria de Fátima de Campos. Pai ouvinte – filho surdo: um olhar para aspectos da comunicação. *Omnia Saúde*, Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI), v. 10, n. 1, p. 01-09, 2013.

COSTA, Orozimbo Alves; BEVILACQUA, Maria Cecília; AMANTINI, Regina Célia Bortoleto. Considerações sobre o Implante Coclear em crianças. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 8, p. 123-138.

COUTO, Álpia. *O deficiente auditivo de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro: Skorpis, 1981.

\_\_\_\_\_. *Posso Falar*: Orientação para o professor de Deficientes da Audição. Rio de Janeiro: EDC – Editora Didática e Científica, 1986.

COUTO-LENZI, Álpia Ferreira; PERDONCINI, Guy. *A audição é o Futuro da Criança Surda*. Rio de Janeiro: AIPEDA – Associação Internacional ‘Guy Perdoncini’ para o Estudo e a Pesquisa da Deficiência Auditiva, 1986.

DEMETRIO, Salimar Estilac Sandim. Deficiência Auditiva e Família. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 14, p. 235-252.

DIAS, Aline Fernanda Alves Duas. O papel da afetividade nas aulas de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. *Espaço*, v.42, p. 38-43, 2014.

DIDÓ, Andréia Gulielmin; FRONZA, Cátia de Azevedo. FILHOS SURDOS X PAIS MUDOS. In: IX ENCONTRO DO CELSUL, 2010, Palhoça – SC. *Anais...* Palhoça – SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, out. 2010.

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati. *Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia*. São Paulo, 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FERRARI, Deborah Viviane; BLASCA, Wanderléia Quinhoneiro; COUBE, Carmen Zaramella Vono. Conceitos Básicos e Características de Tecnologia dos aparelhos de Amplificação sonora individuais. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 7, p. 93-122.

FIAMENGHI, Geraldo Jr.; MESSA, Alcione. Pais, Filhos e Deficiência: Estudos sobre as relações familiares. *Psicologia, Ciência e Profissão*, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 1989.

FREEMAN, Roger; CARBIN, Clifton; BOESE, Robert. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1999.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 14).

\_\_\_\_\_. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino, 35).

GODINHO, Ricardo; SIH, Tânia; RAMOS, Sônia R. Avaliação Auditiva na Infância. In: *IV Manual de Otorrinolaringologia Pediátrica da IAPO*, 2004. Disponível em: <[http://www.iapo.org.br/manuals/iv\\_manual\\_47\\_pt.pdf](http://www.iapo.org.br/manuals/iv_manual_47_pt.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda*. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Cláudia A. Valderramas. A audição e a surdez. In: *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Saberes e práticas da inclusão. Atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.). p. 13-20.

GONZÁLEZ ASTUDILLO, M. Teresa; SIERRA VÁZQUEZ, Modesto. Metodologia de análisis de libros de texto de matemáticas. Los puntos críticos em la enseñanza secundaria em España durante el siglo XX. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 22, n. 3, p. 389-408, 2004.

GUARINELLO, Ana Cristina; CLAUDIO, Débora Pereira; FESTA, Priscila Soares Vidal; PACIORNIK, Roseli. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes - filhos surdos. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, n. 46, p. 151-168, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu Tomaz. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

HOFFMANN, Jussara. Inclusão: sonhar um sonho possível! [prefácio do livro] In: CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Mediação: Porto Alegre, 2004.

HOUAISS Dicionário Eletrônico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

HYPPOLITO, Miguel Angelo; BENTO, Ricardo Ferreira. Rumos do Implante Coclear bilateral no Brasil. *Braz. J. Otorhinolaryngol.*, São Paulo, v. 78, n. 1, jan./fev., 2012.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Série Audiologia*. Rio de Janeiro: INES, 2005.

\_\_\_\_\_. *Série Audiologia*. Rio de Janeiro: INES, 2007.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Orgs.) *Cultura Surda na contemporaneidade*. Negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora ULBRA, 2011.

KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria Gesueli. *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2013.

KELMAN, Celeste Azulay; Daniele Nunes Henrique Silva; Ana Cecília Ferreira de Amorim; Rosa Maria Godinho Monteiro; Daisy Cristina Azevedo. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, Universidade de Brasília, v. 17, n. 33, p. 341-365, maio-ago., 2011.

KELMAN, Celeste Azulay. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. *Espaço*. Rio de Janeiro: INES, n. 33, p. 37-41, jan.-jun., 2010.

KELMAN, Celeste Azulay; LIMA, Patrícia Oliveira de; MACHADO, Débora Pereira. Aspectos Educacionais e Desenvolvimentais de Crianças com implante coclear. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2007, Londrina, PR. *Anais...* Londrina, PR. 2007.

KELMAN, Celeste Azulay; SILVA, Eva Vilma Navegantes da. LIBRAS e Implante Coclear: Um estudo de caso. XIII Congresso Internacional, XIX Seminário Nacional do INES, Tema: Instituições Seculares de Educação de Surdos: trajetórias e atuais desafios. Rio de Janeiro, 08 a 12 de setembro de 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Ballieiro. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In: 30ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2007, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1 p. 1-14.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.). *Surdez. Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.



- LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEIBOVICI, Zigmund. A família e a criança surda. In: CICCONE, Marta. *Comunicação Total – Introdução – Estratégia – A Pessoa Surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- LEITE, Teresa; LEITE, Thalita. *Quem decide? Os caminhos e escolhas na vida de uma criança surda*. Angra dos Reis, RJ: edição das autoras, 2014.
- LIMA, Maria do Socorro Correia. Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas, 2004. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LOPES, Andréa Cintra; MUNHOZ, Graziella Simeão; BOZZA, Amanda. Audiometria Tonal Liminar e de Altas Frequências. In: BOÉCHAT, Edilene Marchini et al. (Orgs.) *Tratado de Audiologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. cap. 8, p. 57-66.
- Manual de Elaboração das Publicações (Relatório e Dissertação) do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI). Niterói: UFF, 2014.
- MARTINHO, Ana Cláudia de Freitas; SANTOS, Rodrigo de Paula. Avaliação da audição em crianças. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência Auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 5, p. 70-81.
- MARTINO, Martina Monteiro. *Ensaio sobre a surdez: perspectivas históricas*. Brasília, 2011. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2011.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. *Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ*. Niterói, 2014. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire*. Niterói, 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MELO, Mércia Maria Tavares de. *Família e escola: criando identidades na constituição do sujeito surdo*. Salvador, 2012. 279 f. Tese (Doutorado) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2012.

MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. Análise sobre a trajetória histórica da educação de surdos. 2009, Curitiba. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. *Anais...* Curitiba: PUC, 2009.

MORET, Adriana Lima Mortari. Princípios básicos a habilitação da criança deficiente auditiva com implante coclear. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 13, p. 225-234.

MORET, Adriane Lima; COSTA, Orozimbo Alves. Conceituação e Indicação do Implante Coclear. In: BOÉCHAT, Edilene Marchini, et al. *Tratado de Audiologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. cap. 43, p. 327-334.

MOTTI, Telma Flores Genaro. *Programa de orientação não presencial de pais de crianças deficientes auditivas*. São Carlos, SP, 2005. 222 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. cap. 1, p. 13-26.

\_\_\_\_\_. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter. 2000.

NASCIMENTO, Ana Lúcia do. *As primeiras aprendizagens da criança surda*. Rio de Janeiro, 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy - UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2010.

NASCIMENTO, Rejane Maria de Oliveira. *Resistência da família com filho surdo ao aprendizado da Libras*. Recife, 2009. 50 f. Monografia (Especialização) – Faculdade Santa Helena, Recife, 2009.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia F. do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 159-178, 2014.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta; MARTINS, Isabel. Images in Brazilian secondary science textbooks: an example in genetics. In: ESERA – EUROPEAN SCIENCE EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION CONFERENCE. 2005, Barcelona. *Anais...* Barcelona, 2005. 1 CD-ROM.

NOVAES, Beatriz C. A. Caiuby. A criança deficiente auditiva. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 1, p. 27-34.

NUNES, Débora R. P. Problemas de Pesquisa em Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014. p. 11-25.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca. *Inclusão Escolar: Contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; CÚNICO, Sabrina Daiana; CUNHA, Larissa Gonçalves da; KRUEL, Cristina Saling; TOCHETTO, Tania Maria. O Impacto do diagnóstico de surdez infantil e suas repercussões na vida da criança e de seus familiares. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 81-94, 2013.

OLIVEIRA, Raquel Gusmão; SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral; NEGRILLI, Maria Elizabeth Dumont; MARCON, Sonia Silva. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. *Acta Scientiarum. Health Sciences*. Maringá, v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004.

OMS (Organização Mundial da Saúde) [ WHO (World Health Organization)].

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision. Disponível em: <<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/H90-H95>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2006.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. In: Dossiê – Educação Bilíngue para Surdos: Políticas e Práticas. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2, Curitiba, 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37011>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

PONTES, Andréa de Cerqueira Lima Ribeiro; VITTO, Luciana Paula Maximino de; JUSTO, Maria Stella Crididio. Fundamentos de aquisição e desenvolvimento da

linguagem. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 9, p. 139-160.

PORTELLA, Fabiani Ortiz; FRANCESCHINI, Ingrid Schroeder. *Família e aprendizagem: uma relação necessária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

QUEIROZ, Luana de Sousa; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Aquisição da Linguagem e a Integração Social: A LIBRAS como formadora da identidade do surdo. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque, SP, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em:

<[www.facsaroque.br/novo/publicacoes/publi\\_atual\\_2014.html](http://www.facsaroque.br/novo/publicacoes/publi_atual_2014.html)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

RAMOS, Clélia Regina. *Olhar surdo: Orientações iniciais para estudantes de Libras*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2014.

RINALDI, Giuseppe. (Org.) *A educação dos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 1997. (série Atualidades Pedagógicas, 4).

ROCHA, Solange Maria da. *Antíteses, Díades, Dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. Rio de Janeiro, 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. História da Educação De Surdos: o que Dizem as Fontes Documentais – Pesquisa Documental: Questões da Historiografia na Educação de Surdos. In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL e XVIII SEMINÁRIO NACIONAL DO INES “Educação de Surdos em Países de Língua Portuguesa. ‘Há línguas em português’ (José Saramago)”, 2013, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013.

\_\_\_\_\_. *Memória e História: a Indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

\_\_\_\_\_. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, v. 1, p. 1-140, dez. 2007.

- SÁ, Nelson Pereira de; SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Escolas bilíngues de surdos: por que não?* Manaus: EDUA, 2015.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EDUFF, 1999.
- SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem*. São Paulo: Plexus, 2004.
- SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; ANDRADE, Cristiane Esteves de. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (Orgs.) *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 145-163.
- SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Marcas da LIBRAS e indícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa*. 254 f. Salvador, 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: As contradições da Inclusão. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (Orgs.) *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo, FENEIS, 2013. p. 13-37.
- SANTOS, Lara Ferreira dos; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Do gesto ao sinal na educação infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 58-73, 2012.
- SIGOLO, Ana Regina Lucato; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; CRUZ, Rosângela Aparecida Silva da. Políticas Educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 173-194, jul.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- SILVA, Ivani Rodrigues. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'*. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- SILVA, Luciana Santana da; BASTOS, Thereza. Pais ouvintes e filhos surdos: impasses na comunicação. *Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação*. Caderno Temático: Educação Especial e Inclusão. a. 4, n. 8, p. 25-34, jun. 2013.
- SILVA, Luciana Santos Gerosino da; GONÇALVES, Claudia Giglio de Oliveira. Processo de diagnóstico da surdez em crianças na percepção de familiares e gestores. *Audiology*,

*Communication Research*, São Paulo, v. 18, n. 4, out.-dez., 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312013000400010>>. Acesso em: 14 maio 2015.

SILVA, Rosilene Ribeiro. *A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas/SP*. Campinas, 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVESTRE, Núria. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. SOUZA, Maria Regina de; SILVESTRE, Núria; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

SKLIAR, Carlos. (Org.). *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-6.

SOARES, Carla Plech; MARQUES, Lauralice Raposo; FLORES, Nayyara Glícia Calheiros. Triagem auditiva neonatal: aplicabilidade clínica na rotina dos médicos pediatras neonatologistas. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 10, n 1. jan-mar., 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462008000100015>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação de surdos no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista; SP: EDUSF, 1999.

STELLING, Esmeralda. A Diversidade na Família [mesa redonda, texto integral]. In: SEMINÁRIO SURDEZ – DIVERSIDADE SOCIAL. 2001, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2001. p. 55-57.

\_\_\_\_\_. A Relação da Pessoa Surda com sua família. *Espaço*, Rio de Janeiro: INES, vol. 11, p. 44-47, 1999.

\_\_\_\_\_. O aluno surdo e sua família. In: SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA. 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas: Ed. Teatral, 1996. p. 64-68.

STELLING, Esmeralda; MEIRELES, Rosana do Prado Luz. Educação Bilíngue para alunos surdos em escola inclusiva no município de Niterói. *Forum*, Rio de Janeiro: INES, n. 28, jul.-dez., 2013.

STRNADOVA, Vera. *Como é ser surdo*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2000.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

*Sus manos hablan, orientaciones para educar a tu alumno sordo*. Federación de Personas Sordas de Cantabria (FESCAN), Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), Espanha, 2006.

SVARTHOLM, Kristina. Aquisição de segunda língua por surdos. *Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n. 9, p. 38-45, jun., 1998.

\_\_\_\_\_. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-24.

TEIXEIRA, Adriane Ribeiro; GARCEZ, Vera. Aparelho de Amplificação Sonora Individual – Componentes e Características Eletroacústicas. In: BOÉCHAT, Edilene Marchini et al. (Orgs.). *Tratado de Audiologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. cap. 33, p. 253-258.

TEIXEIRA, Cleide; GRIZ, Silvana; ADVÍNCULA, Karina; CALDAS. Sistema auditivo Central. In: BOÉCHAT, Edilene Marchini et al. (Orgs.). *Tratado de Audiologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. cap. 2, p. 9-14.

TURKENICZ, Abraham. Famílias Ocidentais no Século XX. In: PORTELLA, Fabiani Ortiz; FRANCESCHINI, Ingrid Schöeder. *Família e aprendizagem: uma relação necessária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

VERMONT CENTER FOR THE DEAF AND HARD OF HEARING PARENT INFANT PROGRAM. *Guide for families of infants and children with hearing loss: Birth to 3*. Vermont (USA), 2008. Disponível em <<http://dail.vermont.gov/dhhs-temp/dhhs-temp-content/guide-for-families>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

VICTORIO, Sheila Coelho Dantas. Avaliação da audição da criança, Parte I, In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 5, p. 63-69.

VIEIRA, Sheila de Souza; BEVILACQUA, Maria Cecília; FERREIRA, Noeli Machioro Liston Andrade; DUPAS, Gisele. Descoberta da deficiência auditiva pela família: vendo o

futuro idealizado desmoronar. *Acta Paul. Enferm.* n. 25 (número especial 2), p. 82-88, 2012.

VILHALVA, Shirley. *Despertar do Silêncio*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2004. (Coleção Cultura e Diversidade).

WITKOSKI, Sílvia Andreis. A complexidade das relações inclusivas: um caso de uma aluna surda em um curso de Doutorado em Educação. *Revista Iluminart do IFSP*, Sertãozinho, SP, v. 1, n. 2, p. 108-116, 2009.

\_\_\_\_\_. Problematizando a ideologia oralista. *Revista Virtual de Cultura Surda*, Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, n. 6, set. 2010. Disponível em:

<[http://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes/detalhes/45](http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes/detalhes/45)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

WITKOSKI, Sílvia Andreis; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína. *Contrapontos*, Itajaí, SC., v. 10, n. 3, p. 338-344, jul. 2010. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2180/1723>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

YAMADA, Midori Otaka. Como desenvolver a auto-estima da criança com deficiência auditiva. In: BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortari. *Deficiência auditiva: Conversando com Familiares e Profissionais de Saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 16, p. 269-283.

### **Obras consultadas**

AVELAR, Maria Celina Fleury. *Desabafo de mãe: um desafio possível*. Goiânia: Ed. UCG, 1996. (Educação Especial, 3).

BRITO, Angela Maria Waked de; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999.

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



\_\_\_\_\_. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ: Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CARVALHO, Cristianne Bara Mattei de Pacheco. A Proposta da escola bilíngue para surdos da APÁS – Educação de jovens e adultos na modalidade de Educação especial. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade do Paraná, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Mediação: Porto Alegre, 2004.

CHAVEIRO, Neuma. Qualidade de Vida em situações específicas - 1- Pessoas com deficiência [mesa redonda]. In: 6ª REUNIÃO IBERO-AMERICANA DE QUALIDADE DE VIDA – TEMA: APLICAÇÃO DAS MEDIDAS DE QUALIDADE DE VIDA NA PRÁTICA CLÍNICA. 2012, Goiânia, GO. *Anais...* Goiânia, GO, 2012.

CICCONE, Maria Marta Costa. *Comunicação total*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DANESI, Marlene Canarim. A significação do trabalho para o indivíduo surdo. Foro de Psicoanálisis y Trabajo. Disponível em <<http://www.psicomundo.com/foros/trabajo/surdo.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: A surdez em questão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan.-abr., 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

OMS (Organização Mundial da Saúde) ou WHO (World Health Organization).

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision. Disponível em: <<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/H90-H95>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2006.

PATERNI, Uéslei. *A política linguística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos*. Florianópolis, 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos. Florianópolis, 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RICOU, M.; NUNES, R. Comunidade surda: que futuro? Texto de Conferência do Departamento de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto no Seminário organizado pela ASPorto em 5 maio 2001. Disponível em <[http://www.feneis.org.br/Libras/portugal/comunidade\\_futuro.htm](http://www.feneis.org.br/Libras/portugal/comunidade_futuro.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ROCHA, Solange Maria. História do INES: edição comemorativa dos 140 anos. *Espaço*, Rio de Janeiro: INES, 1997 [reimpressão em 2006].

RODRIGUES, Norberto. Organização Neural da Linguagem. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. da C. *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia, v. 3).

SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Editora Valer; EDUA - Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁNCHEZ, Carlos M. *La Increible y Triste Historia de la Sordera*. Caracas, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo. Uma Análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 8, p. 44-57, maio-jun.-jul.-ago., 1998.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. *O Sujeito Surdo e a Psicanálise*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2005.

STELLING, Esmeralda. A Relação da Pessoa Surda com sua família. *Espaço*: Rio de Janeiro: INES, v. 11, p. 44-47, 1999.

\_\_\_\_\_. *Programa de apoio educacional: Ciclo de Palestras para Pessoas que Convivem com a Criança Surda*. Monografia (Especialização em Deficiência Auditiva) – Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

\_\_\_\_\_. *Surdez, Família e Educação*. [livro manuscrito] Niterói, 2006.

STELLING, Esmeralda; MEIRELES, Rosana do Prado Luz. Educação Bilíngue para alunos surdos em escola inclusiva no município de Niterói. *Forum*, Rio de Janeiro: INES, n. 28, p. 7-17, jul.-dez., 2013.

## 7. APÊNDICES E ANEXOS

### 7.1 Apêndices

#### 7.1.1 Perguntas originais do Programa educacional: Ciclo de palestras para pessoas que convivem com a criança surda (1992)

Você acha que:

- 1 – Só a escola pode resolver a educação de uma criança surda?
- 2 – Uma criança surda deve ser educada como uma criança que ouve?
- 3 – Pode-se deixar uma criança que ouve ser mal educada porque ela não houve?
- 4 – É certo fazer vontades à criança porque ela não houve?
- 5 – Uma criança surda precisa gritar?
- 6 – Se a criança surda fizer gestos ela deixa de falar?
- 7 - Uma criança surda aprende mais rápido quando pode utilizar a língua de sinais?
- 8 – Somente professores especializados podem ensinar linguagem à criança surda à criança surda?
- 9 – A surdez tem cura?
- 10 – Todas as perdas de audição são iguais?
- 11 – O surdo é uma pessoa diferente?
- 12 – Todas as crianças surdas alcançam um bom nível de escolaridade?
- 13 – Todos os surdos podem constituir família, trabalhar, etc.?
- 14 – O mais importante para a criança surda é falar?
- 15 – O uso do aparelho individual devolve a audição?
- 16 - A educação especializada só deve começar após a idade de sete anos?
- 17 – O surdo pode estudar na mesma sala dos ouvintes?
- 18 – Todos os surdos têm a mesma capacidade para a leitura labial?
- 19 – É melhor ser surdo do que cego, do que paralítico etc.?
- 20 – As pessoas surdas têm a mesma “quantidade” de inteligência que as pessoas ouvintes?

#### 7.1.2 Perguntas do livro: “O filho é surdo, a família quer saber” (2015)

- Capítulo I – *Conhecendo as famílias*

I.1 – O que é família?

I.2 – Como é uma família ouvinte?

I.3 – Como é a família ouvinte que tem filho surdo?

I.4 – Como é a família surda que tem filho surdo?

I.5 – Como é a família surda que tem filho ouvinte?

- Capítulo II – Compreendendo a surdez

II.1 – Como os ouvintes compreendem a surdez?

II.2 – Como os profissionais da saúde compreendem a surdez?

II.3 – Como os profissionais da educação compreendem a surdez?

II.4 – Como os surdos compreendem a surdez?

II.5 – Por que a família, geralmente, chama seu filho de deficiente da audição e não de surdo?

- Capítulo III – *Aspectos clínicos*

III.1 – Como é o sistema auditivo humano?

III.2 – Como nós ouvimos?

III.3 – O que é a deficiência auditiva?

III.4 – Quais são as causas da deficiência auditiva?

III.5 – Todos os surdos são iguais?

III.6 – Como é o atendimento clínico para a criança surda?

III.7 – Qual a função do fonoaudiólogo que atende o paciente deficiente auditivo?

III.8 – Como é realizada a avaliação auditiva?

III.9 – O que é o teste da “orelhinha”?

III.10 – Quais são os outros tipos de avaliação auditiva que existem?

III.11 – O que é audiograma?

III.12 – Meu filho pode aprender a falar?

III.13 – Existe um medicamento que cure a surdez?

III.14 – Existe algum aparelho que resolve a surdez?

III.15 – O aparelho auditivo de amplificação sonora individual (AASI) fará meu filho ouvir novamente?

III.16 – O que é o implante coclear?

- Capítulo IV – *Aspectos linguísticos*

IV.1 – O que é comunicação?

IV.2 – O que é linguagem?

IV.3 – O que é língua?

IV.4 – O que é língua materna?

- IV.5 – O que é bilinguismo?
- IV.6 – Quais são as modalidades da língua portuguesa?
- IV.7 – O que é leitura labial?
- IV.8 – O que é língua de sinais?
- IV.9 – O que é língua brasileira de sinais? O que é Libras?
- IV.10 – Existe língua natural dos ouvintes e dos surdos?
- IV.11 – Há diferença entre adquirir e aprender uma língua?
- IV.12 – A criança surda filha de pais ouvintes adquire Libras com facilidade?
- IV.13 – Como meu filho surdo poderá adquirir Libras?
- IV.14 – Se meu filho falar (sinalizar) em Libras, isso o impedirá de aprender a língua portuguesa?
- IV.15 – A família pode aprender Libras?
- IV.16 – Por que alguns pais resistem a aprender Libras?
- IV.17 – Com que idade uma criança consegue adquirir a língua de sinais?
- IV.18 – Como os surdos se comunicam?
- Capítulo V – *Aspectos socioculturais*
- V.1 – O que é povo surdo?
- V.2 – O que é comunidade surda?
- V.3 – A família ouvinte que tem filho surdo deve frequentar a comunidade surda?
- V.4 – O que é cultura surda?
- V.5 – O que é identidade surda?
- V.6 – Todo surdo tem identidade surda?
- Capítulo VI – *Aspectos educacionais*
- VI.1 – Meu filho vai poder estudar?
- VI.2 – O que é inclusão social?
- VI.3 – O que é inclusão escolar de alunos surdos?
- VI.4 – O que é educação bilíngue?
- VI.5 – O que é educação bilíngue para surdos?
- VI.6 – Quais são os tipos de escolas que existem para crianças surdas?
- VI.7 – Meu filho vai estudar na escola de surdos ou na escola de ouvintes?

**Pais ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar**

*Hearing parents and deaf son: communication issues and the family orientation need*

**Esmeralda Peçanha Stelling**

Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CPMDI) Universidade Federal Fluminense.

E-mail: epstelling@gmail.com

**Luiz Felipe Peçanha Stelling**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2007).

E-mail: luiz.stelling@ifrj.edu.br

**Elenilde Maria dos Santos Torres**

Professora da FAETEC – RJ, Escola Técnica Oscar Tenório. Doutora em Patologia pela UFF.

E-mail: elenildetorres@outlook.com

**Helena Carla Castro**

Professora Associada e Coordenadora do Laboratório de Antibióticos, Bioquímica, Ensino e Modelagem Molecular – LABioMol na Universidade Federal Fluminense Mestre em Química Biológica pela UFRJ e Doutorado Sanduíche na Universidade da Califórnia – Estados Unidos e na UFRJ

E-mail: hcastrorangel@yahoo.com.br

**Recebido em 30 de outubro e selecionado em 13 de novembro de 2014**

**RESUMO**

A surdez ainda é uma situação complexa para a família ouvinte, o que pode tornar o núcleo cultural familiar um espaço de exclusão para sua criança surda. O desconhecimento da família sobre a surdez compromete o desenvolvimento dessa criança, repercutindo em seu relacionamento com o mundo. Após o diagnóstico se iniciam as dificuldades de comunicação e se instalam bloqueios de compreensão pela ausência de uma língua em comum. Há também a não aceitação da surdez, o que ocorre pela falta de informações dos pais. Neste artigo, abordamos as questões dos pais ouvintes e seu

filho surdo, ressaltando a importância da orientação familiar na promoção de um melhor relacionamento e desenvolvimento desse sujeito. É sugerida a elaboração de um programa de orientação que ofereça informações aos pais, inclusive sobre a capacidade linguística plena dessa criança com relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que possibilitará que eles se tornem membros ativos e conscientes na educação desse tão amado filho.

**Palavras-chave:** Família. Pais ouvintes. Filhos surdos. Orientação familiar. Educação de surdos.

## ABSTRACT

*Deafness is still a complex situation for the hearing family, which can transform the familiar cultural nucleus into a space of exclusion to their deaf child. Their lack of knowledge about deafness compromises the development of this child, reflecting on his/her relationship with the world. After diagnosis, the communication difficulties begin together with understanding problems due to the absence of a common language. There is also the non-acceptance of deafness, which occurs due to the lack of parental information. In this paper we address the issues of hearing parents and their deaf child, emphasizing the importance of family counseling in promoting better relationships and the development of this person. The creation of a mentoring program that provides information to parents is suggested, including the full linguistic ability of the child with respect to Libras (Brazilian Sign Language), which will allow them to become active and conscious members in the education of their beloved son.*

**Keywords:** Family. Hearing parents. Deaf children. Family counseling. Deaf education.

## INTRODUÇÃO

O núcleo familiar é o local, por excelência, em que se inicia o desenvolvimento do indivíduo, sendo o lugar fundamental, básico e indispensável para promover a subjetividade, as habilidades e as competências sociais. É na família, também, que se inicia o processo de inclusão da criança na vida em sociedade. Para autores como Oliveira et al. (2004):

Os estudos envolvendo a família, nos últimos anos, têm recebido grande atenção e investimento por parte não apenas dos profissionais das ciências humanas e sociais, mas também da saúde, tendo sido verificado que a família tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo (p. 185).

A importância da família é comentada por Fiamenghi e Messa (2007), que se referenciam em Buscaglia (1997, p. 238) e confirmam que a família exerce fundamental influência sobre o desenvolvimento da criança, sendo o primeiro grupo no qual o indivíduo é inserido. Para esses autores:

[...] a família é uma força social que tem influência na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade. Pode ser definida como uma unidade social significativa inserida na comunidade imediata e na sociedade mais ampla. É interdependente, ou seja, os relacionamentos estabelecidos entre os familiares influenciam uns aos outros e toda mudança ocorrida nesse

sentido irá exercer influência em cada membro individualmente ou no sistema como um todo (p. 237).

Quando analisados na perspectiva da surdez, observamos três tipos de famílias que fazem parte da população brasileira. O primeiro tipo de família, e o mais frequente, é a de pais ouvintes com filho ouvinte, que ouve e fala a Língua Portuguesa. Há também a família de pais surdos com filho surdo – ambos usam a Libras – e, também, a família de pais ouvintes com filho surdo, que é a família de interesse maior nesse estudo. Nesse último caso, pretende-se refletir sobre a situação pela qual passam esses pais a partir do momento da detecção clínica da surdez de seu filho.

Este trabalho procura analisar as decorrências relacionadas a questões linguísticas, cognitivas, psicológicas, de intervenção clínica e de formação escolar do filho surdo oriundo de uma família ouvinte. As situações de despreparo e desinformação dos pais ouvintes quanto à surdez de seu filho são abordadas, sugerindo-se, como conclusão, a instituição de programas educacionais de orientação familiar que contemplem o maior número de informações possível sobre a surdez. Essa orientação visa habilitar os pais para possam escolher o melhor modo de lidar com seu filho surdo, com a surdez e suas peculiaridades em uma perspectiva de inclusão na diversidade social.

## QUEM SÃO OS PAIS OUVINTES COM FILHOS OUVINTES?

Os pais e filhos que ouvem e falam fazem uso da Língua Portuguesa oral em seus lares e núcleos familiares, comunitários e sociais são a maioria na população brasileira. Eles vivem, compartilham e participam da cultura que lhes é própria, ou seja, da cultura ouvinte. Ouvem e falam o tempo todo, externam suas emoções, ninam seus filhos ouvintes, brigam com eles, mas também os acalmam; ouvem músicas, veem TV, conversam aos seus telefones, celulares e computadores, comentam e debatem sobre os mais diferentes assuntos, escrevem e leem, cantam, riem, dão gargalhadas, recitam versos, dançam, reclamam, choram, lamentam e se queixam, desabafam, gritam, ofendem, insultam, desesperam-se e se asserenam, fazem fofocas e muito mais, sempre usando sua audição e sua fala articulada. Usam suas vozes em diferentes modulações, dando a elas a entonação necessária a cada ocasião propiciando uma melhor expressão em dada circunstância. Enfim, pais e filhos que ouvem e falam são pessoas que pensam, sentem e agem por meio de sua língua materna – a Língua Portuguesa. Essas pessoas, na educação de surdos, são denominadas ouvintes.



## QUEM SÃO OS PAIS SURDOS COM FILHOS SURDOS?

Behares (1996) informa que 5% das famílias são formadas por pais surdos com filhos surdos. O autor relata que, nessas famílias, as crianças surdas

[...] adquirem a língua de sinais como primeira língua, de forma natural e na época certa com seus pais também surdos, e se desenvolvem bem linguisticamente. As crianças surdas filhas de pais surdos não apresentam bloqueios de comunicação com seus familiares, pois compartilham a mesma língua com eles. A instalação natural da língua de sinais propicia nestas crianças um suporte linguístico e, como consequência, elas têm um bom desenvolvimento cognitivo (p. 21).

Entre pais e filhos surdos não se observam bloqueios comunicativos porque todos usam a língua de sinais. A aquisição natural da língua de sinais pelos filhos surdos a partir do contato com seus pais igualmente surdos, comparando-a com a situação correspondente entre pais e filhos ouvintes, é comentada por Behares (*ibid*) neste excerto:

No caso das crianças surdas de pais surdos, o acesso natural e o contato precoce com o *input* [linguístico] permitiram colocar a questão nos mesmos termos em que se costumava colocá-la para as crianças ouvintes, sem diferenças significativas de interesse (*ibid*).

Nesse tipo de família, além de não se observarem conflitos e bloqueios comunicativos, a criança surda é acolhida com grande satisfação pelos pais, como descreve Strobel (2008):

O nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência naturalmente benquista pelo povo surdo, que não vê nessa criança um "problema social", como ocorre com a maioria das famílias ouvintes (p. 58).

Na família de pais surdos com filho surdo ocorre uma comunicação fluente, o que significa que todos têm uma língua para compartilhar. Além disso, nessa família, a questão da aceitação é realizada sem restrições porque o filho surdo é bem-vindo. Essas condições fazem com que tudo ocorra naturalmente, sem maiores problemas de ordem linguística, cognitiva e psicológica. Na família surda, a criança surda está totalmente integrada e participa de tudo - conversas corriqueiras, momentos de intimidade, horas alegres de comemoração, e também horas tristes e de angústia como no falecimento de um familiar ou amigo, ou na doença -, tudo é comunicado e discutido em língua de

sinais sem problemas.

## QUEM SÃO OS PAIS OUVINTES COM FILHOS SURDOS?

Cerca de 95% das crianças surdas congênicas ou que ficaram surdas nos primeiros meses de vida pertencem a lares ouvintes (BEHARES, 1996, p. 21). Os pais nessas famílias se encontram inicialmente abatidos e decepcionados porque o filho que esperavam não nasceu, por assim dizer, *perfeito*, fazendo com que eles almejem uma "cura" da surdez. Segundo Lane, Hoffmeister e Bahan (1996, p. 30-41), os pais ouvintes querem fazer de seu filho surdo uma pessoa ouvinte, ou seja, querem que o seu filho fale e escute. Além disso, esses pais ouvintes não têm os referenciais que os pais surdos têm acerca de si mesmos, da comunidade surda e sua língua.

É compreensível que, inicialmente, os pais ouvintes enfrentem bloqueios de comunicação com sua criança surda. Ela também se depara com dificuldades para se exprimir porque ainda não adquiriu uma língua para compartilhar com os seus familiares. Esse fato provoca isolamento e atritos entre a criança, a família e o seu entorno, produzindo uma situação problemática a ser resolvida.

## O QUE ACONTECE COM A FAMÍLIA DE OUVINTES APÓS A DESCOBERTA DA SURDEZ?

Em uma família de ouvintes, quando nasce uma criança surda, tudo se modifica. Os pais, após o diagnóstico médico que identifica ou confirma a surdez do filho, ressentem-se, pois não esperavam um filho assim, com uma deficiência que desconhecem, e que para eles não foi o filho que idealizaram. Segundo explana Vieira et al. (2012):

Para a família, a descoberta da DA [deficiência auditiva] em sua criança, seja durante a gestação, no nascimento ou nos primeiros anos de vida, significa ter seu futuro desmoronado. Isso porque, nesse momento, contempla a perda da criança perfeita e esperada, tem seus sonhos fragmentados, expectativas frustradas e o futuro incerto (p. 83).

Depois da certeza de que sua criança é surda surgem vários sentimentos negativos nos pais e na relação deles com seu filho. Vieira et al. (*ibid*) relaciona alguns desses sentimentos:

A descoberta de uma condição crônica de saúde em

um membro da família é um momento complexo, situação essa que se agrava na infância e é permeada de sentimentos negativos e comportamentos diversos, como: revolta, medo, frustração, não aceitação, susto, chateação, desespero, angústia, confusão, tristeza, culpa, contrariedade, preconceito, uma sensação de vazio interior, choque, vergonha, depressão e ansiedade (*ibid*).

### PAIS OUVINTES E O DESCONHECIMENTO DO SUJEITO SURDO

Os pais ouvintes, em sua maioria, conhecem a surdez somente do ponto de vista clínico, ou seja, da explicação da surdez como deficiência auditiva. Em sua grande maioria, eles não conhecem a surdez do ponto de vista dos próprios surdos, assim como podem não conhecer pessoas surdas adultas, não saber como elas agem, como é o seu dia a dia, como se comunicam, como pensam e sentem. Eles também podem não conhecer a Libras e não saber da sua importância na educação, na formação da subjetividade e na identidade de uma criança surda. Ao desconhecer que existe uma cultura surda, os pais ouvintes não possibilitam ao seu filho que desenvolva sua identidade surda. Strobel (2008) assim define a cultura surda:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (p. 29).

### COMO SE DESCOBRE A SURDEZ NA CRIANÇA

Na atualidade, a surdez pode ser detectada logo após o nascimento. A triagem auditiva neonatal, conhecida como "teste da orelhinha"<sup>1</sup>, objetiva avaliar a audição em recém nascidos para o diagnóstico precoce de perda auditiva. Esse exame deve ser realizado, a partir do nascimento, preferencialmente, nos primeiros três meses de vida do bebê. A técnica mais utilizada é o exame de Emissões Otoacústicas Evocadas (EOA), um exame indolor, de rápida execução (com tempo médio de 5 minutos). O resultado é informado logo ao final do exame. Um protocolo de avaliação junto com o laudo é enviado à família e ao médico solicitante. Quando houver suspeita de deficiência, a partir da triagem

<sup>1</sup> BRASIL. Lei Federal no 12.303/2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas.

auditiva, a criança será encaminhada para avaliação otológica e audiológica completas. Muitas instituições complementam a avaliação com o exame de Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico (PEATE), a imitancimetria e os diagnósticos por imagem (NOVAES in BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 30).

Contudo, em nosso país de dimensões continentais e de desigualdades sociais, muitas crianças provavelmente não irão fazer esses exames, pois nasceram em cidades do interior ou em regiões longínquas em que os exames ainda não são disponíveis. Pode acontecer, também, que uma criança com suspeita de surdez vá pra casa, ou nasça em casa e, depois de algum tempo, a mãe ou outro familiar próximo desconfie que a criança possa ser surda. Nesse momento, os pais procuram um médico para avaliar sua criança.

### O DIAGNÓSTICO DA SURDEZ E O SEU IMPACTO NA FAMÍLIA

O diagnóstico médico caracteriza o impedimento sensorial (a deficiência auditiva) por perdas em decibéis em diferentes faixas de frequências sonoras. Quanto maior for a perda auditiva, maior será o impedimento sensorial. Porque não ouve, evidentemente, a criança não consegue acessar as informações do mundo por meio da audição, e não adquire, de modo natural, a língua oral, que é a língua materna da maioria ouvinte. Deve-se notar que esse quadro é anterior a uma possível intervenção médica e/ou fonoaudiológica que pode vir, ou não, a modificá-lo.

O momento do diagnóstico é de grande significância para os pais, pois ainda há a esperança de que a criança não seja surda. Pires (2012) comenta que:

Quando nasce uma criança surda a família não se espanta a princípio, pois, geralmente, descobre-se a surdez posteriormente, mas o impacto de se ter um filho inaudível ainda é devastador apesar das relações afetivas já terem sido construídas. Esse diagnóstico evidencia um momento desestruturador, que altera o equilíbrio emocional familiar (p. 9).

Essa mesma autora (*ibid*) explica que os sentimentos dos pais são diversos e compõem um impacto inicial, que, muitas vezes, se estende por um longo período. Esse momento é constituído de forte abalo emocional. O momento ou fase de impacto, como define Vieira *et al.* (2012), é realmente um momento crucial na vida de uma família quando descobre que seu filho é surdo, e não é possível deixar de vivenciar esse período, pois

[...] é inevitável passar pela primeira

fase de impacto: a confirmação do diagnóstico. Esse período é permeado por um conjunto de sentimentos e sensações negativas, como revolta, não aceitação, susto, entre outras (p. 85).

Após terem recebido o diagnóstico, os pais ouvintes se sentem perplexos e em estado de choque. Segundo Pires (2012, p. 10), sobrevém, após o diagnóstico, “[...] um período de luto, um momento de assimilação da situação e é intensamente influenciado por uma avalanche de informações clínicas contidas no diagnóstico da perda da audição”.

### APÓS O DIAGNÓSTICO

Quando pais ouvintes recebem a confirmação do diagnóstico da surdez do filho, são acometidos por uma série de tensões e, como relata Stelling (1996, p. 64-68), sobrevém várias situações: a rotina do lar se modifica, há aumento de despesas, os pais ouvem opiniões conflitantes e não têm informações qualificadas sobre surdez e suas consequências. Então, todas essas tensões podem levá-los a uma grande frustração e eles podem apresentar reações como culpa, tristeza, solidão, ansiedade, frustração, vergonha, intolerância, ambivalência e outras. Toda essa situação os leva à instalação de uma grande angústia.

Nesse contexto, observa-se que os pais reagem movidos por suas emoções gerando conflitos da mesma ordem. Emocionalmente isto é compreensível, pois não foram atendidos em seu anseio de ter uma criança *perfeita ou normal*. Dentre os componentes dessa imaginária *perfeição ou normalidade*, inclui-se ter faculdade de perceber as sensações, de ter os órgãos sensoriais como o tato, a visão, a audição, o paladar e o olfato funcionando plena e eficazmente. No caso, ter um filho diagnosticado com surdez significa que a ele falta algo, que não tem a audição, que é deficiente, que é imperfeito, que não é normal; então os pais se sentem decepcionados, tristes e é natural que reajam negando a surdez.

Caso os pais não tenham recebido orientação de como lidar com a criança, sentem-se inseguros e não sabem, no início, o que devem fazer. Stelling (1996, p. 64-68) afirma que a criança, por ser surda, requer mais a atenção dos seus pais. A rotina do lar fica mais difícil, devido às frequentes consultas médicas, aos atendimentos fonoaudiológicos, às entrevistas, às anamneses e a outros eventos difíceis de enfrentar. Os pais se ressentem com a entrada repentina, em suas vidas, de pessoas diferentes dando ao casal conselhos e opiniões, por vezes, conflitantes. Soma-se a esses fatos, frequentemente, um desequilíbrio financeiro decorrente de gastos com consultas, avaliações e

exames médicos. Se os pais tiverem outros filhos, a situação se agrava, pois há menos tempo para aqueles.

Os pais, que antes do nascimento do filho surdo tinham planos, são obrigados a arquivá-los ou a adiá-los, ou esses planos terão que ser desfeitos. Assim, a vida de uma família que tem um filho surdo precisa ser replanejada. Núñez (2003) apud Fiamenghi e Messa (2007) diz que:

Os planos da família são geralmente postergados com o nascimento de uma criança, e alguns sacrifícios do casal são transitórios, mas, quando a criança nasce com deficiência, esse adiamento pode se prolongar (p. 239).

Esses sacrifícios citados pelo autor, mesmo que transitórios, causarão nos pais muita tristeza e frustração. No entanto, esses sentimentos podem ser direcionados para a reação maior de busca por soluções e podem provocar nos pais a vontade de entrar na luta pelo bem estar do seu filho e da família.

### O DESEJO DOS PAIS E A SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA DO FILHO

Os pais ouvintes acalentam o desejo de que seu filho venha a ouvir e falar tal qual eles; para tanto, empregam recursos, tempo e esforço e investem na recuperação da surdez, na busca da “cura”, pois não conhecem outras opções.

Como já comentamos, o nascimento de uma criança surda cria uma situação-problema, há um bloqueio de comunicação entre ela e seus pais ouvintes. De acordo com Silva e Bastos (2013, p. 28), os pais ouvintes precisam descobrir o mundo essencialmente visual-espacial [dos surdos] e conhecer a sua língua. Precisam também ter contato com a comunidade surda que os incentivará a aprenderem a língua de sinais. Desse modo, irão compreender que, quanto mais precocemente a criança aprender essa língua, melhor será o seu desenvolvimento e haverá menos bloqueios de comunicação.

Porém, os pais ouvintes por terem o forte desejo que seu filho fale e escute a Língua Portuguesa, e por desconhecerem os benefícios da aquisição da Libras, apresentam, em grande parte, uma resistência à aceitação da Libras como língua de convívio no lar. Essa desinformação é compreensível, pois tanto os pais de criança ouvinte quanto os pais de criança surda não fazem um curso preparatório, como se verifica nesse excerto de Fonseca (2002):

[...] os pais não recebem ‘guias para usuários’ e não frequentam escolas formais onde aprendem a

educar. Aprendem com a vida, com os amigos, com os livros que procuram e com o embate desafiador da descoberta de caminhos no próprio caminhar (p. 7).

É importante ressaltar que a situação da criança surda exige uma reflexão diferenciada, sendo o "problema" essencialmente linguístico, a não ser que a surdez esteja associada a outros distúrbios; neste caso, estarão comprometidas outras áreas do desenvolvimento infantil. Esses outros comprometimentos não serão focalizados nesse artigo.

Segundo Ferreira (2003), a situação característica do surdo

[...] não é apenas de ordem biológica, como se costuma pensar. É de ordem linguística e, portanto, cultural. Não se pode negar que o surdo tenha uma deficiência auditiva. Entretanto, quando amparado pela aparelhagem adequada, ele pode ouvir ruídos da rua, música, etc. [...] Porém, não ouve com a devida nitidez os sons da língua "oral" e não conta com o *feedback* linguístico, tão importante no processo de aquisição de uma língua. E o atraso no desenvolvimento linguístico acarreta atraso no desenvolvimento cognitivo (p. 74).

Na grande maioria dos casos, a criança não tem como aprender a língua oral dos pais, principalmente nos primeiros tempos, pois não a ouve e ainda não deve ter sido iniciada a reabilitação auditiva. Contudo, a língua oral, que na criança surda depende de reabilitação e treinamento para ser aprendida, é utilizada na família em tempo integral; desse modo, a criança fica isolada, sem condição de adquiri-la de modo natural como acontece com os ouvintes. Confirmando essa condição, Pereira (2005) afirma que:

Diferentemente das crianças surdas filhas de pais surdos que adquirem a língua de sinais no convívio familiar, as filhas de pais ouvintes comumente chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua. A língua majoritária na modalidade oral, comumente usada em famílias ouvintes, lhes é inacessível. No entanto, mesmo não partilhando a mesma língua que os pais, essas crianças desenvolvem linguagem gestual. (p. 81)

À criança surda deveria ser oferecida uma língua visual gestual pela qual, com facilidade, ela seria beneficiada, pois o seu sentido da visão está preservado. Quando não é oferecido um ambiente linguístico adequado, a criança surda filha de pais ouvintes fica, então, duplamente prejudicada, pois também não consegue adquirir de forma natural a língua de sinais. Em alguns casos, pais ouvintes esclarecidos aprendem e utilizam a língua de sinais com a criança. A esse

respeito Góes (2000) alerta que:

[...] em que língua e em que experiências de linguagem as crianças estão se constituindo como sujeitos? A criança surda vai interagindo, ao longo da infância, com inúmeras pessoas, em diferentes "esquemas" comunicativos. Ela interage necessariamente com ouvintes e, por certo, de modo intenso com a mãe ouvinte. Cruzam-se, pois, as configurações de experiências linguísticas, por estar a criança necessariamente imersa em um mundo de língua oral e de aproximar-se, mais cedo ou mais tarde, conforme o caso, das possibilidades de interação com surdos que dialogam efetivamente na língua de sinais. (p. 40)

### A COMUNICAÇÃO INICIAL ENTRE PAIS OUVINTES E FILHO SURDO

Os pais ouvintes que têm filho surdo inicialmente não entendem a situação linguística em que seu filho e eles mesmos se encontram, porque, de fato, essa não é uma situação corriqueira na vida das pessoas. Mesmo quando nasce uma criança ouvinte, o desenvolvimento linguístico desta ocorre de modo tão natural que não são percebidas a importância e a complexidade deste processo. Além disso, há o fundamental papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, como diz Goldfeld (2002):

A linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O desenvolvimento cognitivo na primeira infância de qualquer criança baseia-se na existência de um suporte linguístico que a possibilita compreender o mundo e se comunicar com seus familiares, depois com seus vizinhos, amigos, professores e colegas da escola (p. 56).

Os pais ouvintes podem saber que seu filho é surdo, que ele possui uma perda auditiva, e o que ocasionou a surdez (etiologia). Podem até compreender que precisam lidar com ele e educá-lo de maneira diferente, mas o que não sabem e não conhecem, é o significado da surdez do seu filho do ponto de vista linguístico, social e cultural (SILVA e BASTOS, 2013, p. 25).

Os pais ouvintes, por não saberem como se dá a aquisição de uma língua (seja língua oral e/ou de sinais), não observam que sua criança não terá condições de adquirir naturalmente a língua oral. Além disso, os pais não têm a menor ideia da gravidade da situação e, portanto, não tomam as atitudes adequadas e necessárias para o desenvolvimento linguístico de seu filho nesse momento. Em alguns casos não sabem, ao menos, que não ouvir tem como consequência não falar ou falar com dificuldades, como comenta Stelling

(1992, p. 60). Mesmo que o filho esteja utilizando um aparelho auditivo e seja estimulado adequadamente, não consegue, em tempo hábil, adquirir e expressar-se na língua oral, já que os resultados não são imediatos, salvo em casos excepcionais. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2005, p. 99) confirma esse fato quando diz que o trabalho auditivo é importante para a criança surda, porém, ele não poderá dar conta, unicamente, do processo de comunicação. A mesma instituição (INES, 2005) recomenda o uso do aparelho auditivo, porém esclarece que ele não restitui totalmente a audição comprometida.

O aparelho auditivo não tem o objetivo de substituir a orelha da criança restituindo integralmente sua audição. Nas crianças com surdez profunda ou severa servirá para o aproveitamento dos restos auditivos, ou seja, do pouco de audição que sempre existe, mesmo nas perdas mais graves. (p. 92)

Apesar de os pais saberem que o uso do aparelho auditivo não devolve a audição, eles continuam almejando ter recuperada a audição do filho, e creem que o aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou o implante coclear (IC) resolverão todos os problemas auditivos da criança (STELLING, 1992). O aparelho de amplificação sonora individual, de acordo com Ferrari, Blasca e Coube (in BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 95), é um dispositivo eletrônico que permite a amplificação dos sons. O AASI irá suprir parcialmente as dificuldades causadas pela perda de audição e não irá restaurar a audição a ponto de trazê-la para a normalidade. O implante coclear, segundo Costa, Bevilacqua e Amantini (in BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 125), não cura a surdez, mas provê a sensação da audição à criança portadora de deficiência auditiva com a qualidade necessária para a percepção dos sons da fala. É necessário que nas ações de uma orientação familiar fiquem claras todas estas questões.

Pesquisas linguísticas, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30), preconizam que a língua de sinais deve ser considerada como a primeira língua da criança surda, porém, como a grande maioria é filha de pais ouvintes e nasce ou fica surda antes de completar dois anos, então, na maioria das vezes, não se constata a língua de sinais como primeira língua das crianças surdas filhas de pais ouvintes.

Por conta do não compartilhamento de uma língua comum, a situação no lar é preocupante e é preciso informar aos pais que, não havendo reciprocidade linguística, não há comunicação. O que se observa são tentativas de aproximações linguísticas que não satisfazem a necessidade comunicativa entre pais e filho. Como eles não têm língua para compartilhar, as situações decorrentes desse fato são prejudiciais

também ao aspecto emocional da criança, que se sente frustrada, constantemente, por não conseguir se expressar e ser compreendida. Seus pais, pelo mesmo motivo, tornam-se ansiosos e aflitos, podendo chegar, algumas vezes, ao descontrole emocional, como relata Stelling (1992, p. 62).

## AS CONSEQUÊNCIAS DE NÃO TER UMA LÍNGUA

A noção de subjetividade e linguagem foi objeto de estudo por Benveniste (1974) apud Cavalcante (2001, p. 128). Para essa autora

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem fundamenta a realidade, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de "ego". A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser que me dirigindo a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica reciprocidade - que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu (p. 128).

Como resultado, a privação de uma língua na comunicação inicial da criança surda filha de pais ouvintes pode trazer consequências muito sérias no desenvolvimento da criança e na formação de sua subjetividade. A falta de uma língua traz prejuízos nos relacionamentos da criança, na esfera emocional, em seus sentimentos mais profundos.

## O ENFOQUE CLÍNICO E O ENFOQUE CULTURAL

Denominamos *enfoque clínico* a concepção do surdo como um *deficiente auditivo*, em que a principal referência é a perda sensorial, classificada como uma *patologia*. O surdo é visto e representado como um paciente que deve ser curado ou "medicalizado", segundo a terminologia usada por Skliar (2013, p. 103) e Gesser (2009, p. 64). O enfoque clínico é compartilhado por profissionais da área da saúde, como médicos e fonoaudiólogos, principalmente, e por profissionais da educação identificados com a filosofia educacional oralista.

Por outro lado, o sujeito surdo é visto de maneira distinta pelo *enfoque cultural* ou *socioantropológico*, termos utilizados por Skliar (2013, p. 133) e Gesser (*ibid*). Nessa concepção, a surdez é uma *diferença* dentro da diversidade social. Esse enfoque está de acordo com Sá (2006, p. 67). Essa autora afirma que não utiliza a expressão "deficiente auditivo", usada

no contexto clínico, e que prefere o utilizar o termo “surdo”, pois está mais afeito ao marco sociocultural da surdez. Desse modo, o surdo, visto por ele mesmo e por alguns grupos de profissionais e acadêmicos, não é um paciente com deficiência auditiva, mas um indivíduo *diferente* da maioria, com características subjetivas de língua e cultura próprias.

Se a surdez é compreendida pelo enfoque cultural, a quantidade da perda auditiva não é um fator preponderante, pois, como diz Botelho (2002, p.13), “[...] *quando se concebe a surdez como uma experiência visual, a classificação das perdas auditivas, segundo o grau, não é fator determinante dos resultados* [...]”. O enfoque cultural fundamenta-se na língua de sinais, na cultura surda e na representação do indivíduo surdo como sujeito sociopolítico. Os profissionais identificados com este enfoque englobam, principalmente, os pedagogos e professores do ensino bilíngue para surdos, identificados com a filosofia educacional bilíngue, os psicólogos, os linguistas e os sociólogos.

Podemos relacionar o enfoque cultural com a filosofia educacional bilíngue conforme relata Gesueli (2006):

Garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para que haja o reconhecimento da surdez como referência cultural e linguística, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos (p. 287).

Ainda para essa autora:

Vale reafirmar que a presença do professor surdo contribui expressivamente para que as crianças adquiram a língua de sinais e passem a identificar-se com este sujeito que apresenta um papel de destaque na sala de aula. Esta convivência possibilita não só o reconhecimento da identidade surda, mas a identificação política e social com essa comunidade, pois é preciso trazer para a sala de aula a história da comunidade surda, de suas lutas e vitórias (p. 288).

Nesse sentido, também comenta Sá (2006, p. 127) que os processos identificatórios da criança surda começam na interação com outros surdos (adultos). Os surdos adultos podem apresentar aos pais ouvintes uma visão positiva acerca do futuro dos filhos surdos (LANE, HOFFMEISTER e BAHAN, 1996, p. 24-41), concepção que está em conformidade com a fala de Gesueli (*ibid*) sobre o papel do surdo adulto como modelo identitário para as crianças surdas. Os profissionais da educação que se fundamentam no enfoque cultural englobam, principalmente, pedagogos e professores surdos e ouvintes (proficientes em Libras) do ensino bilíngue para surdos.

## DISCUSSÃO

Durante toda a reflexão feita neste trabalho foi pontuada a questão principal da orientação aos pais, que é a da necessidade de transmitir-lhes apoio, aconselhamento e o maior número de informações disponíveis. Iniciamos essa discussão lembrando que o momento do diagnóstico clínico é extremamente delicado, caso o teste auditivo no recém-nascido confirme a surdez (CORTELO e FRANÇOZO, 2014, p. 7-9). Então podemos questionar se os profissionais de saúde estão preparados para dar a notícia de modo adequado, sem aumentar a ansiedade ou as preocupações nos familiares ouvintes. Como auxiliar os pais ouvintes, após o diagnóstico da surdez, tendo em vista que eles estão sob o impacto do diagnóstico, quando as reações negativas, as tensões e, principalmente, a angústia desse momento estão exacerbadas e os pais muito fragilizados?

Após o diagnóstico clínico, a primeira orientação que os pais ouvintes recebem, usualmente, é a do enfoque clínico pelo médico otorrinolaringologista ou pelo fonoaudiólogo, que recomendam a oralização com a instalação da fala oral, da estimulação auditiva e da leitura labial (SILVA e OLIVEIRA, 2014, p. 8-12). Além disso, preconizam a indicação e uso do AASI ou recomendam a cirurgia do IC. Tanto a oralização quanto o uso dos dispositivos eletrônicos auditivos têm como meta a reabilitação do deficiente auditivo, o que vai ao encontro do desejo dos familiares, pois “de certa maneira todo pai quer que o filho seja semelhante aos demais, temendo rótulos de que é ‘estranho’ ou ‘esquisito’ (YAMADA *in* BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 274).

Por outro lado, porque a família, comumente, recebe as primeiras orientações dos profissionais de saúde, a esses pais *não* é dada a oportunidade de conhecerem a surdez pelo prisma do enfoque cultural, onde a língua de sinais é adquirida de modo natural, e pode vir a solucionar o problema do bloqueio de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo.

No enfoque cultural e na alternativa educacional de educação bilíngue, onde a criança surda adquire a Libras com seus pares surdos e aprende a Língua Portuguesa escrita, os pais devem aprender a língua de sinais o mais precocemente possível. No entanto, isso praticamente não ocorre porque, segundo Goldfeld (2002, p. 114), o aprendizado da Língua de Sinais pelas famílias é difícil e longo, e mesmo que a aprendam e convivam com surdos, dificilmente se tornarão biculturais e bilíngues. Esse fato traz prejuízos, na relação entre pais e filhos, pois não há a troca linguística, a criança deixa de receber informações do mundo e a desenvolver sua fala, aqui entendida como desenvolver a sua fala em

língua de sinais. Strobel (2009, p. 60) comenta que os pais têm o anseio de tornar seus filhos "normais" perante a sociedade, esse anseio, esse sonho é um desejo muito forte que os impede de investirem na língua de sinais. Não conseguem entender o seu devido valor, e com isso muitos deles deixam de aprendê-la. É então que permanece o bloqueio de comunicação que não se desfaz rapidamente. E o questionamento que levantamos nesse item é: como fazer para demonstrar aos pais a importância da língua de sinais no âmbito familiar? É preciso, então, um trabalho de orientação familiar que os alerte para o envolvimento e aprendizado da Libras (QUEIROZ e RÚBIO, 2014, p. 10). Essa recomendação é consoante com a afirmação que os pais poderão tomar decisões baseadas em informações, quando encontrarem-se empoderados (HALLAU, 2002, p. 26).<sup>2</sup>

O trabalho com os pais deve ser organizado e apresentado com base em todas as informações possíveis; assim, deve apresentar os dois enfoques, o clínico e o cultural, de modo a propiciar aos familiares o conhecimento, com profundidade, de todas as opções técnicas, recursos e metodologias disponíveis. "Fica evidente a importância de a família ter uma concepção mais clara da surdez para que possa escolher de forma mais segura a modalidade de linguagem que será privilegiada na relação mãe-criança" SILVA, PEREIRA e ZANOLLI, 2007, p. 286). Se os pais não tiverem esses conhecimentos, não poderão escolher o melhor caminho para seguirem com seu filho.

Com relação às atitudes dos familiares, Hoffmeister (in SKLIAR, 1999, p. 123-126) afirma que se deve capacitar os pais ouvintes para agirem como pais de crianças surdas. Em contraposição, observa-se que os pais ouvintes, como usuários da língua oral, querem que os filhos surdos falem como eles. Os familiares vão em busca do que acreditam estar faltando para a criança surda, a audição e a fala. Por essa razão, os pais se identificam fortemente com o enfoque clínico.

É preciso que alguém os informe a se tornarem pais de filho surdo, pois, por mais que se procure reabilitar ou "curar" a deficiência auditiva, essa criança não será equiparada totalmente à normalidade sensorial de uma criança ouvinte. A família deve ver seu filho tal como ele é, independentemente do quanto ele estiver reabilitado auditivamente.

Como decorrência da oposição entre os dois enfoques, o clínico e o cultural, há uma situação complexa a se resolver: quais são as informações que devem ser trabalhadas com a família ouvinte? De um ou de outro enfoque, dando preferência a um deles, portanto? Ou apresentá-los ambos, imparcialmente? A escolha de ações orientadas pelo enfoque clínico poderá resultar

<sup>2</sup> No original: "Empowered parents make informed decisions".

em um período prolongado da criança sem língua oral o que ocasionará entraves comunicativos com a família e demais grupos sociais e dificultará a sua escolarização. A instalação pela via auditiva é longa e difícil, mas isso pode não acontecer se houver aparelhagem adequada e recursos tecnológicos avançados como os AASI mais recentes, o implante coclear e um intensivo trabalho fonoaudiológico. Tudo pode dar certo ou não, tanto em um quanto em outro enfoque, mas é preciso que as informações sejam amplas e detalhadas na orientação familiar. A comparação entre os dois enfoques e as decorrências de uma escolha pelos pais terá consequências no tipo de ações no âmbito familiar e social, assim como resultará na decisão de qual ambiente educativo a criança terá sua formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pais ouvintes, pela especificidade da situação de seu filho, têm a necessidade e o direito de ter acesso às informações sobre a surdez nos seus aspectos clínicos e nos aspectos culturais. No entanto, conhecer a surdez relacionada aos seus aspectos clínicos não deve ser o único tema trabalhado. É importante conhecer também os aspectos culturais do surdo e sua comunidade, seus modos de vida, características e valores específicos, como a Libras.

É necessário conscientizar os pais das necessidades linguísticas da criança surda, suas implicações no desenvolvimento cognitivo e escolar e quais são os caminhos possíveis em relação à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa oral e escrita.

Pelo conhecimento do maior número possível de informações procura-se promover a aceitação do filho pelos pais. Essa afirmação tem consonância com o pensamento materializado na frase "o conhecimento é o início da aceitação",<sup>3</sup> inscrita no frontispício da Kendall Demonstration Elementary School, Gallaudet University (Washington, DC, USA). A mesma escola acredita que as famílias informadas e envolvidas são a pedra angular do sucesso de um aluno e seu bem-estar.<sup>4</sup>

Como resposta aos problemas de uma família ouvinte com filho surdo sugere-se a instituição de programas educacionais que visem oferecer ampla orientação aos pais e que privilegiem a explanação das diferentes concepções pedagógicas existentes para seus filhos surdos. Dessa maneira, estaremos assegurando o direito à informação e às escolhas dessas famílias.

<sup>3</sup> No original: "Knowledge is the beginning of acceptance".

<sup>4</sup> No original: "We believe that informed and involved families are the cornerstone of a student's success and well-being". Disponível em <[http://www.gallaudet.edu/clerc\\_center/our\\_schools/mis-sion\\_and\\_belief\\_statements.html](http://www.gallaudet.edu/clerc_center/our_schools/mis-sion_and_belief_statements.html)>. Acesso em: 18 set.2014.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHARES, L. E. Aquisição da linguagem e interações mãe ouvinte - criança surda. In: Anais do Seminário Repensando a Educação da Pessoa Surda. Rio de Janeiro: INES, 1996.
- BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005.
- BOTELHO, P. Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Trajetória, 5).
- BRITO, L. F. Integração Social & Educação de Surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- CAVALCANTE, F. Família, subjetividade e linguagem: gramáticas da criança "anormal". *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 6, n. 1, p.125-137, 2001.
- CORTELO, F. M.; FRANÇOZO, M. F. C. Pai ouvinte - filho surdo: um olhar para aspectos da comunicação. *Omnia Saúde*, v. 10, n. 1, p. 01-09, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ser pai de filho surdo: da suspeita ao enfrentamento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 3-11, jan./mar. 2014.
- COSTA, O. A.; BEVILACQUA, M. C.; AMANTINI, R. C. B. Considerações sobre o implante coclearear crianças. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 8, p. 125-138.
- FERNANDES, E. (Org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FERRARI, D. V.; BLASCA, W. Q.; COUBE, C. Z. V. Conceitos básicos e características de tecnologia dos aparelhos de amplificação sonora individuais. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 7, p. 95-122.
- FERREIRA, L. Legislação e a língua brasileira de sinais. São Paulo: Ferreira & Bergoncci Consultorias e Publicações, 2003.
- FIAMENGHI G. A.; MESSA, A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia, Ciência e Profissão*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.
- FONSECA, V. Pais e filhos em interação: aprendizagem mediatizada no contexto familiar. São Paulo: Salesiana, 2002.
- FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1999.
- GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.
- GÓES, M. C. R. "Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?" Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, cap. 3.
- GOLDFELD, M. A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.
- HALLAU, M. (Org.) We are Equal Partners: Recommended Practices for Involving Families in Their Child's Educational Program. Washington (DC): Laurent Clerc National Deaf Education Center, Gallaudet University, 2002. (Sharing Results Series) Disponível em: <<http://www.gallaudet.edu/documents/clerc/FamInvolv.pdf>>. Acesso em: 26 jul.2014.
- HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In: SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- HOUAISS Eletrônico. São Paulo: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Série Audiologia. Rio de Janeiro: INES, 2005.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. A Journey into the Deaf-World. San Diego (California): DawnSignPress, 1996.
- NOVAES, B. C. A. C. A criança deficiente auditiva. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 1, p. 29-34.
- OLIVEIRA, R. G.; SIMIONATO, M. A. W.; NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. *Acta Scientiarum. Health Sciences*. Maringá, v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004.
- PEREIRA, M. C. da C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005. cap. 6, p. 81-86.
- PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e educação de surdos. *Revista Intercâmbio*. v. 19, p. 62-



67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

PIRES, P. M. P. S. D. Do luto à luta: percursos familiares na educação escolar de crianças surdas. Monografia (Especialização em Educação Especial - Deficiência Auditiva) - Universidade do Estado da Bahia, 2012.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira. Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, L. S.; RÚBIO, J. A. S. A aquisição da linguagem e a integração social: a LIBRAS como formadora da identidade do surdo. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014.

RODRIGUES, N. Organização neural da linguagem. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C. Língua de Sinais e Educação do Surdo. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia, v. 3).

SÁ, N. R. L. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção pedagogia e educação).

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 279-286, 2007.

SILVA, A. L. P.; OLIVEIRA, R. C. M. A assistência fonoaudiológica no processo de inclusão do portador de deficiência auditiva: uma revisão de literatura. Revista Saúde em Foco. Teresina, v. 1, n. 1, art. 1, p. 01-14, 2014.

SILVA, E. V. N.; KELMAN, C. A. Libras e implante coclear: um estudo de caso. Anais... XIII Congresso Internacional do INES. (arquivo em pdf) p. 223-232, 2014.

SILVA, L. S.; BASTOS T. Pais ouvintes e filhos surdos: impasses na comunicação. Entrelaçando (Caderno temático: Educação Especial e Inclusão), ano 4, n. 8, p. 25-34, 2013.

SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STELLING, E. P. A relação da pessoa surda com sua família. Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro: INES, n. 11, p. 44-47, jan-jun, 1999.

\_\_\_\_\_. O aluno surdo e sua família. In: Anais do Seminário Repensando a Educação da pessoa Surda. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 1996.

\_\_\_\_\_. Programa de Apoio Educacional: Ciclo de Palestras para Pessoas que convivem com a Criança Surda.

Monografia (Especialização em Deficiência Auditiva) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 1992. 179 p.

STROBEL, K. L. A visão histórica da IN(EX)CLUSÃO dos surdos nas escolas. Dossiê do Grupo de Estudos Surdos e Educação. Educação Temática Digital. Campinas, 2006; v. 7, n. 2, p. 244-252.

\_\_\_\_\_. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIEIRA, S. S.; BEVILACQUA, M. C.; FERREIRA, N. M. L. A.; DUPAS, G. Descoberta da deficiência auditiva pela família: vendo o futuro idealizado desmoronar. Acta Paul. Enferm. 25 (Número Especial 2), p. 82-88, 2012.

YAMADA, M. O. Como desenvolver a auto-estima da criança com deficiência auditiva. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 16, p. 271-283.