

Oralismo e Comunicação Total

Oralismo

Em meados do século XVIII, havia na Europa dois métodos de ensino voltados à educação de surdos. Um deles era o chamado método francês, proposto pelo Abade L'Épée, que baseava o ensino no uso da língua de sinais; e outro, concebido por Samuel Heinicke, conhecido como método alemão, que enfatizava a oralização.

Com o Congresso de Milão, o oralismo passou a ser a referência metodológica para a educação de surdos, sendo suas práticas amplamente desenvolvidas e divulgadas no mundo inteiro. Como consequência dessa deliberação, o cenário educacional dos surdos mudou drasticamente: foi banido o uso da língua de sinais, o que impossibilitou a atuação de professores surdos nas escolas, e os surdos foram excluídos de todas as decisões educacionais e políticas da época.

A filosofia do oralismo pregava que a única forma de comunicação aceitável era a expressão oral, ou seja, restringia o conceito de comunicação apenas à fala. Ainda para os seguidores dessa linha, essa seria a melhor forma de integração do surdo na comunidade ouvinte, ou seja, concebiam a surdez como deficiência e tentavam minimizar seus efeitos, tornando o surdo o mais parecido possível com os ouvintes. Em sua percepção consideravam que ser ouvinte era o “normal”, portanto, o surdo deveria ser estimulado em direção a essa normalidade, por meio do desenvolvimento e aprendizagem tanto da leitura labial como da fala.

No Brasil, com uma publicação de 1979, o Ministério da Educação (MEC) assumiu como proposta de ensino o oralismo, justificando o uso exclusivo da língua oral e escrita, com objetivo de preparação do educando para a participação efetiva na sociedade.

A base da metodologia era que as crianças surdas deveriam ser submetidas à reabilitação o mais cedo possível, portanto, de forma precoce, para que os objetivos fossem alcançados com plenitude. Inicialmente, fazia-se o treino para o aproveitamento dos resíduos auditivos, por meio de estí-

mulos sonoros, fazendo-os discriminar aquilo que ouviam. Para esse trabalho, era imprescindível a adaptação da prótese auditiva ou Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), que permitia um melhor aproveitamento das funções auditivas remanescentes. Também estavam incluídos no processo a utilização de vibrações e movimentos corporais, bem como a leitura labial ou orofacial, para que a criança compreendesse a fala dos outros. O último passo era a expressão oral, ou seja, a fala propriamente dita, pois para que ela ocorresse era necessário um longo trabalho sistemático e gradativo. Ainda nesse sentido, a criança passava aos poucos a interiorizar as regras gramaticais da língua, até que por fim atingia um grau satisfatório de domínio da língua portuguesa.

Ponce (*apud* GOLDFELD, 2002, p. 36) afirma:

Deve-se partir de situações concretas, vivenciadas através de um dinamismo natural, sem perda de tempo e procurando sempre “bombardear” linguisticamente tudo o que acontecer na aula, ou em casa com a ajuda dos familiares. Chamando a atenção da criança para todo e qualquer som. Ajudando-a, assim, a chegar à descoberta dos sons, à descoberta dos nomes das coisas que compõem o mundo sonoro, à compreensão daquilo que está sendo vivenciado e falado, enfim, a inferir regras da língua materna, com recursos de organização do pensamento para fazer uso de uma quantidade infinita de frases da mesma forma que o falante ouvinte, com base nas relações gramaticais da língua portuguesa.

Outro fator muito difundido nas práticas oralistas era que uma criança que recebia estimulação tardia tinha tendência a se comunicar por gestos, o que prejudicava o desenvolvimento da oralidade, ou seja, deveria se oferecer à criança a oportunidade de aprender a falar antes que algum tipo de linguagem gestual surgisse para suprir as dificuldades de comunicação.

De acordo com as políticas adotadas pelo MEC, a extinção do uso dos sinais teria ainda outro significado.

Todos os deficientes auditivos possuem esse tipo de linguagem sem que lhes tenha sido ensinado; a linguagem mímica é natural. A linguagem mímica tem vida própria e modifica-se com o transcorrer do tempo e, como toda a linguagem, vai se enriquecendo com novos termos. Seu principal e maior defeito é que só expressa o concreto, prescindindo do abstrato. Apresenta alterações e simplificações gramaticais e sintáticas, criando incorreções na linguagem escrita. (BRASIL, 1979, p. 25-26)

Embora aceito mundialmente, o método não atingiu seus objetivos, visto que nesse período a maior parte dos surdos profundos não desenvolvera uma fala socialmente satisfatória, e ainda se comprovou que o nível educacional desses alunos caíra de forma significativa. Além disso, estudiosos como Vygotsky também apresentaram críticas, afirmando que a fala dos surdos era mecânica e descontextualizada de situações reais de comunicação. Pesquisas apontaram, ainda, que os surdos educados por esse método eram limitados nas suas habilidades de leitura e escrita, sendo equiparados ao aprendizado de alunos ouvintes

da terceira série do Ensino Fundamental. Obviamente, alguns casos de sucesso puderam ser observados, mas num percentual muito pequeno, o qual resultou em controvérsias sobre o uso exclusivo dessa abordagem.

Atualmente, sabe-se que o processo de aquisição da língua oral pelo surdo jamais ocorre de forma natural, como afirmavam os oralistas, porque esse processo exige um trabalho formal e sistemático. Outro fator importante, apresentado por pesquisas norte-americanas, é que apenas 20% da mensagem falada pode ser captada por meio da leitura labial, mesmo que o surdo tenha sido estimulado desde a mais tenra idade.

Dessa forma, contrapondo-se ao oralismo e numa visão mais ampla da linguagem, permitindo o desenvolvimento de uma comunicação real e reconhecendo algumas características próprias dos surdos, e aceitando-se que não haveria um método que fosse bom para todos, surgiu a *Comunicação Total*.

Esse método visava, na prática, à utilização dos sinais, leitura orofacial, amplificação sonora e alfabeto digital para fornecer capacidades linguísticas e comunicativas para estudantes surdos, ao passo que eles pudessem expressar-se nas modalidades preferidas.

Comunicação Total

Essa filosofia educacional surgiu como tentativa de minimizar os efeitos da imposição linguística gerada pelo oralismo. Tem sua base no uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, utilizando-se de recursos considerados necessários para a aquisição da fala como, por exemplo, um sistema artificial de códigos que favorece a visibilidade da língua falada. Segundo Capovilla (2001, p. 1.483), a comunicação total é o uso de todos os meios (fala, sinais, sistemas artificiais) que possam facilitar a comunicação, e ressalta ainda que a “ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é emitida simultaneamente”.

O intuito era tentar tornar a fala visualmente mais clara, para que assim o surdo tivesse melhor desempenho tanto na leitura como na escrita. Os seguidores desse método acreditavam que tudo o que é falado poderia ser acompanhado de elementos visuais que o representassem e que, portanto, melhorasse o desempenho acadêmico dos surdos. Além disso, promoveu a liberdade de utilização dos sinais, porém sempre acompanhados da articulação das palavras ou frases.

Iniciaram-se nesse período os primeiros estudos acerca das línguas de sinais e, em consequência disso, a mentalidade da época começou a mudar, já havendo uma compreensão de que o surdo não poderia desenvolver uma comunicação semelhante à dos ouvintes. Também se começou a perceber que a língua oral não bastava para formar um indivíduo pleno nos aspectos cognitivo, emocional e social, devendo-se, portanto, buscar soluções educacionais que melhor se adaptassem às características desses alunos.

Esse novo paradigma, com a língua falada sinalizada, permitiu que os surdos comesçassem a interagir mais ativamente na escola, na família e também na sociedade, situação nunca vista antes desde 1880, com o Congresso de Milão.

Os estudos de William Stokoe, iniciados na década de 1960, sobre a língua de sinais americana, comprovaram que as línguas de sinais são complexas, estruturadas e que preenchem todos os requisitos de uma língua oral, tendo apenas o diferencial de ser uma língua de modalidade espaço-visual.

Dessa forma, a comunicação total não enfatizava a língua, mas sim o próprio ato comunicativo, que poderia ser conseguido com a série de possibilidades permitida, desde o uso da língua de sinais, do alfabeto manual, do *cued-speech* (sinais manuais que representavam os sons da fala), e recursos visuais como desenhos e gravuras. Tudo isso visando facilitar a troca de informações entre surdos e ouvintes.

Vale ressaltar que sempre a língua de sinais estava submetida à estrutura sintática e semântica da língua oral, ou seja, os sinais usados simultaneamente com a fala respeitavam a ordem frasal do português.

Para Ciccone (1990, p. 70), as “[...] línguas de sinais e o português são idiomas autênticos, e que equivalem em níveis de qualidade e importância”, porém linguistas começaram a criticar o uso do português sinalizado observando que é impossível preservar as estruturas gramaticais das duas línguas ao mesmo tempo. De fato, a comunicação total foi um avanço na área educacional para surdos, principalmente pelo acesso efetivo da língua de sinais, mas por outro lado as questões de habilidades de leitura e escrita ainda estavam abaixo do esperado.

Outra conclusão a respeito desse método, obtida por pesquisas diretas nas escolas de surdos, é que “[...] durante todo o tempo, os alunos não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais, nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente” (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Com a disseminação das pesquisas a respeito das línguas de sinais, já que a comunicação total não privilegiava o fato de esta ser natural e dotada de significação cultural para os surdos, começaram a surgir posições de que esse método deveria ser substituído. Assim, a educação de surdos entrou numa terceira fase, com estudos apontando para uma nova filosofia, chamada de bilinguismo.

Texto complementar

A questão da educação de surdos

(SÁ, 2006. Adaptado.)¹

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

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

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

Num trabalho anterior sobre a educação de surdos, analisando discursos de profissionais e de adultos surdos, percebi que a expressão *comunicação*

¹ Mãe de surda, psicóloga, mestre e doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, coordenadora do Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO).

total é usada com diferentes entendimentos: a) pode referir-se a um posicionamento “filosófico-emocional” de aceitação do surdo e de exaltação da comunicação efetiva pela utilização de quaisquer recursos disponíveis; b) pode referir-se à abordagem educacional bimodal que objetiva o aprendizado da língua da comunidade majoritária através da utilização de todos os recursos possíveis além da fala, quais sejam: leitura dos movimentos dos lábios, escrita, pistas auditivas e até mesmo de elementos da língua de sinais; c) pode referir-se a um tipo de bimodalismo exato, que faz uso simultâneo ou combinado de sinais extraídos da língua de sinais, ou de outros sinais gramaticais não presentes nela, mas que são enxertados para traduzir a linearidade da língua na modalidade oral e para auxiliar visualmente o aprendizado da língua-alvo, que é a oral” (SÁ, 1999, p. 99-102). Seja como for, qualquer abordagem que não considere a língua de sinais como primeira língua, e a língua utilizada por surdos proficientes como referencial, é uma mera conveniência para com os profissionais ouvintes que trabalham na área da surdez.

No Brasil a integração escolar de surdos tem sido defendida pelo poder oficial que, com um discurso que apela às emoções, tem tentado disseminar a ideia de que é um ato de discriminação colocar os surdos, bem como qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolados em escolas especiais – atribui-se que é um atentado à modernidade, ou ao avanço tecnológico, ainda se desejar manter grupos “isolados”. Defende-se a ideia de que colocar os “deficientes” junto às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões e ajustes que as escolas e instituições devem fazer para “receber” a estes. A ideia é manter “todos” juntos para assimilar a diversidade. O que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da comunicação; ou seja: “separação com o propósito de criar uniformidade” (WRIGLEY, 1996, p. 52).

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

Dica de estudo

O filme *Country of the Deaf* ou *Les Silencieuses* (Strana Glukhikh, Rússia, 1998) conta a história de Rita, que sob a proteção de laia, uma dançarina surda, tentará convencê-la a sair para um país imaginário: o país do silêncio.

Atividades

1. Defina o método oralista.

2. Apresente resumidamente o encaminhamento metodológico que o oralismo propõe.

3. Quais as principais características da comunicação total?

Gabarito

1. O oralismo pregava que a única forma de comunicação aceitável era expressão oral, ou seja, restringia o conceito de comunicação apenas à fala. Concedia a surdez como deficiência e tentava minimizar seus efeitos, tornando o surdo o mais parecido possível com os ouvintes. Em sua percepção, considerava que ser ouvinte era o “normal”, portanto, o surdo deveria ser estimulado em direção a essa normalidade, por meio do desenvolvimento e aprendizagem tanto da leitura labial como da fala.
2. As crianças surdas deveriam ser submetidas à reabilitação o mais cedo possível; fazia-se o treino para o aproveitamento dos resíduos auditivos, fazendo-os discriminar aquilo que ouviam; para esse trabalho era imprescindível a adaptação da prótese auditiva, e também estava incluída no processo a utilização de leitura labial. O último passo seria a expressão oral, ou seja, a fala propriamente dita.
3. As principais características da comunicação total eram: uso de todos os meios (fala, sinais, sistemas artificiais) que possam facilitar a comunicação; a produção dos sinais sempre seguia a ordem da produção das palavras da língua falada; promoveu a liberdade de utilização dos sinais, porém sempre acompanhados da articulação das palavras ou frases.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **A Educação de Alunos Surdos no Brasil do Final da Década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Tese (Mestrado em Educação). Campo Grande: 2005.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação de Surdos**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). **Proposta Curricular para Deficientes Auditivos**, v. 3. Brasília: MEC, 1979.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000.

_____. O implante coclear em questão: benefícios e problemas, promessas e riscos. In: CAPOVILLA, F. C.; RAFHAEL, W. P. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, v. 2. São Paulo: Edusp/Fapesp/Fundação Vitae/Feneis/Brasil Telecom, 2001.

CICCONE, Marta. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Marília: Unesp, 2007.

QUADROS, Ronice Mueller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

_____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

