

# Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo

Rosimar Bortolini Poker

**Como citar:** POKER, Rosimar Bortolini. Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 179-196. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p179-196>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## **ABORDAGENS EDUCACIONAIS E FORMAS DE ATUAÇÃO COM O ALUNO SURDO**

*Rosimar Bortolini Poker*

A principal consequência da surdez refere-se aos prejuízos na comunicação natural dos sujeitos com deficiência auditiva que atingem vários aspectos de seu desenvolvimento global. Não tendo acesso ao mundo sonoro, a criança com surdez é extremamente prejudicada no que concerne aos processos de aquisição e desenvolvimento de linguagem e fala, o que acarreta a dificuldade de se comunicar e de receber informações através da linguagem oral. Enquanto o desenvolvimento da linguagem ocorre naturalmente em uma criança ouvinte, no caso da criança surda, este desenvolvimento depende da intervenção de profissionais devidamente preparados, levando-a a adquirir uma língua de forma consciente e deliberada.

Inúmeros fatores interferem no desenvolvimento da linguagem e da fala da pessoa com surdez. Dentre eles, destacam-se: a época do surgimento da deficiência, a extensão e a natureza da perda auditiva, a época do atendimento especializado, as condições do uso do aparelho de amplificação sonora, as solicitações do meio familiar e escolar e as características individuais do aluno (cognitivas, emocionais e socioculturais).

Dessa maneira, no planejamento e execução de um programa educacional para o aluno com surdez, esses aspectos precisam ser considerados, para que sejam oferecidas as condições necessárias para o aluno desenvolver os meios de comunicação adequados às suas condições pessoais e familiares, propiciando a interação do sujeito com o ambiente social e escolar em que vive.

Vale ressaltar que o trabalho pedagógico a ser realizado com o aluno surdo não deve apoiar-se apenas nos diferentes graus de perda auditiva, mas, sim, na funcionalidade da sua audição residual e sua interferência no desenvolvimento da linguagem e da fala. São esses aspectos que irão direcionar o trabalho a ser desenvolvido com o aluno com surdez.

Assim, quanto antes for diagnosticada a surdez, mais fácil será diminuir ou evitar suas conseqüências no desenvolvimento emocional, social, cognitivo e escolar da criança. Devem ser realizados exames otorrinolaringológicos e audiológicos, bem como avaliação pedagógica identificando as competências curriculares do aluno nas diferentes áreas curriculares. Os primeiros exames serão realizados em clínicas especializadas ou hospitais e a avaliação pedagógica será feita nas escolas.

Além de um processo de escolarização diferenciado, que atende às necessidades do aluno surdo, faz-se necessário um programa de orientação à sua família, além de programas de conscientização da comunidade escolar e comunidade em geral, que complementam e auxiliam o seu processo educacional, criando condições para sua integração social efetiva e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

## Breve histórico da educação da pessoa com surdez

Ter conhecimento sobre a história, bem como sobre as filosofias e métodos educacionais criados para os alunos com surdez, permite a compreensão da relação existente entre o comprometimento lingüístico dessa população, a qualidade das suas interações interpessoais e o seu desenvolvimento cognitivo. A história serve de suporte para que seja feita uma análise crítica das conseqüências de cada filosofia ou método de ensino no desenvolvimento destas crianças, contextualizando as práticas vigentes.

Inicialmente a sociedade tinha uma idéia muito negativa da surdez, enfatizando sempre os seus aspectos negativos. Segundo Goldfield (1997), na antiguidade os surdos foram percebidos de diversas formas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas. Por isso mesmo, foram abandonadas ou sacrificadas.

Para Goldfield (1997), a crença de que a pessoa com surdez era uma pessoa primitiva fez com que persistisse até o século quinze a idéia de que ele não poderia ser educado. Sendo assim, tais pessoas viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado. Só a partir do século dezesseis é que se têm notícias dos primeiros educadores de pessoas com surdez.

Para Fornari (apud Reis, 1992), “Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, afirmando que era crime não instruir um *surdo-mudo*”.

A partir dessa época, vários educadores se propuseram criar diferentes metodologias para ensinar as crianças com surdez. Alguns se baseavam apenas na

linguagem oral, ou seja, a língua auditivo-oral utilizada em seu país. Outros, diferentemente, pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que se constitui em uma língua espaço-visual criada através de gerações pelos próprios surdos. Outros ainda elaboraram alguns códigos visuais, com o objetivo de manter a comunicação com seus alunos com surdez. Até hoje existem diversas correntes teóricas a respeito da educação do aluno com surdez.

Conforme Goldfield (1997), no século dezesseis, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) desenvolveu uma metodologia de educação para crianças com surdez que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos. Em 1620, Juan Martin Pablo Bonet publicou, também na Espanha, um livro que tratava do alfabeto manual de Ponce de Leon.

Em 1750, na França, surge Abade Charles Michel de L'Épée, que aprende com as pessoas surdas a língua de sinais, criando os "Sinais Metódicos". Teve grande sucesso na educação das pessoas com surdez, transformando sua casa em uma escola pública. L'Épée e seu seguidor Sicard defendiam que todas as pessoas com surdez, independentemente de seu nível social, deveriam ter direito à educação pública e gratuita.

Na Alemanha, nessa mesma época, com Samuel Heinick, surge a filosofia educacional oralista, para a qual o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais é a melhor forma de educar o aluno com surdez. Heinick funda a primeira escola pública para crianças com surdez, baseada no oralismo.

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com Laurent Clerc, fundou a primeira escola permanente para alunos com surdez nos EUA, que empregava como forma de comunicação o francês sinalizado, adaptado para o inglês. A partir de 1821, todas as escolas públicas americanas passaram a caminhar na direção da ASL (Língua de Sinais Americana). Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet.

Apesar da disseminação da língua de sinais, a partir de 1860, com os avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelas pessoas com surdez, o método oral ganhou força.

Ainda segundo Goldfield (1997), o mais importante defensor do oralismo foi Alexander Graham Bell, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. No Congresso, foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. Ressalta-se que foi negado aos professores surdos o direito de votar.

No início do século vinte, a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de usar a língua de sinais. A oralização passa a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado para segundo plano, levando a uma queda significativa no nível de escolarização dos alunos com surdez.

O oralismo dominou até a década de sessenta, quando William Stokoe publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais se constituía- em uma língua com as mesmas características das línguas orais.

A partir dessa iniciativa, surgiram outras pesquisas destacando a importância da língua de sinais na vida da pessoa com surdez, bem como revelando a insatisfação por parte das pessoas surdas com a abordagem oral.

Em 1968, surge a filosofia da Comunicação Total, que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, acreditando que a comunicação e não apenas a língua deve ser privilegiada.

Conforme Goldfield (1997), a partir da década de setenta, percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Surge, assim, a filosofia bilíngüe, que, desde a década de oitenta, vem se disseminando por todos os países do mundo.

No Brasil, a educação das pessoas com surdez teve início em 1857, ao ser fundada a primeira escola especial no Rio de Janeiro por um professor surdo francês, Ernest Huet, com o apoio de D. Pedro II, e que hoje tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); ali se usava a língua de sinais.

Segundo Goldfield (1997), o INES, em 1911, seguindo a tendência mundial, passou a assumir a abordagem oralista, apesar da forte resistência dos alunos, que continuavam a utilizar de forma proibida a língua de sinais, nos corredores e pátios da escola.

A Comunicação Total chega ao Brasil no fim da década de setenta e, na década seguinte, começa o Bilingüismo, que surge com as pesquisas da professora e lingüista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Na atual conjuntura, essas três abordagens convivem no Brasil, tendo relevância no trabalho com os alunos com surdez, apesar das discórdias e conflitos existentes entre os profissionais que as seguem.

De um lado, os oralistas acreditam na normalização e, por isso mesmo, preconizam a integração e o convívio das pessoas com surdez com os ouvintes por meio da língua oral. Ao valorizar a modalidade oral de língua, acreditam que se estabelece uma relação direta entre o desempenho na fala e a cognição. Consi-

dera-se que o sujeito que se expressa com maior desenvoltura é mais inteligente, pois tem mais acesso à cultura, à compreensão da leitura orofacial, integrando-se efetivamente na sociedade.

Já os defensores da linguagem gesto-visual entendem que a pessoa com surdez, ao adquirir, espontaneamente, a Língua de Sinais no convívio com seus pares, têm a possibilidade de se desenvolver nos campos cognitivo, emocional e social; têm sua auto-estima elevada, uma vez que se valoriza a sua língua, podendo, assim, lutar política e socialmente por seus direitos como minoria lingüística.

Para os defensores do Bilingüismo, o uso da Língua de Sinais traz grandes benefícios para a criança com surdez. Aponta-se a necessidade do surdo ser “bilingüe”, ou seja, de ter acesso e dominar a sua língua natural (Língua de Sinais) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, e, quando possível, na modalidade oral (pelo menos, compreendendo-a pela leitura orofacial).

Segundo Fernandes (1990), é fundamental o acesso à Língua de Sinais o mais precocemente possível, porque a dificuldade do surdo em adquirir a linguagem oral nos primeiros anos traz conseqüências para o seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social.

Poker (2002), em seus estudos, constatou que o problema da surdez não se localiza no retardo da linguagem oral em si, mas no que essa privação lingüística provoca: impede o sujeito de se expressar, de explicar e de compreender diferentes situações ocorridas no ambiente ao seu redor.

De acordo com Poker (2002), para enfrentar essa situação, é fundamental oferecer para o sujeito com surdez um instrumento simbólico (língua oral ou gestual), o mais precocemente possível, a fim de que sejam propiciadas as trocas simbólicas entre o sujeito e os outros.

Assim, é importante que se ofereça à criança surda um ambiente estimulante, que possibilite sua ação não só física mas, principalmente, mental, que se reconheça o sujeito com surdez como participante ativo do processo educativo, que se proporcionem situações constantes e sistemáticas de troca simbólica com o meio e, por fim, que se entenda a linguagem como instrumento efetivo de comunicação e expressão do pensamento, capaz de desenvolver as estruturas cognitivas mais complexas.

Segundo Poker (2002), na tentativa de facilitar a comunicação, os professores e as pessoas, geralmente, nas interações estabelecidas com os sujeitos com surdez, costumam simplificar frases, omitir informações complexas, restringir fatos a dados concretos, reduzir as informações. Preocupam-se mais com o *como* se fala do

que com o *que* se fala, evitam situações de conflito, não estimulando a argumentação, a troca de idéias.

Verificou que o maior problema do surdo não é a surdez em si, mas o que essa privação sensorial provoca, ou seja, a deficiência da experiência no âmbito da representação simbólica, da ação mental. Por isso mesmo, apesar de o sujeito com surdez ter possibilidade de compreender e de aplicar os seus princípios lógicos, como o sujeito ouvinte, ele não o faz, porque, na ausência da linguagem oral, não consegue desenvolver sozinho ou espontaneamente essa capacidade. Para tanto, precisa aprender de forma deliberada uma língua, de modo a estabelecer tais trocas, sejam elas orais ou gestuais.

Diante disso, torna-se imprescindível um ambiente adequado, rico em solitações, capaz de favorecer e propiciar as trocas simbólicas entre o sujeito e o meio físico e social a que pertence. A escola pode e deve constituir-se nesse lugar, fazendo-se um espaço privilegiado para o surdo desenvolver-se.

Schlesinger e Meadow (1992) realizaram estudos sobre a interação mãe e filho e entre professor e aluno com surdez. Preocuparam-se como as crianças passam do mundo perceptivo para o mundo conceitual e como isso depende do diálogo, que deve ser rico em interação comunicativa e conter indagações. Observaram que é comum crianças com surdez de oito anos apresentarem atraso na compreensão de perguntas, possuírem uma noção deficiente de causalidade e raramente introduzirem idéias sobre o futuro.

Concluíram os pesquisadores que é fundamental o papel exercido pelas mães e a seguir pelo professor, na interação com a criança surda. São importantes as perguntas estimulantes, que geram conflito cognitivo, como: “Por quê?”, “Como?” e “E se...?” As perguntas ou atividades que envolvem as expressões: “O que é isso?” ou mesmo “Faça isso” ou “Pegue isso” não são ricas em estímulo. Pode-se assim optar entre deixar o surdo impossibilitado de questionar e generalizar, ficando próximo do nível perceptivo ou, ao contrário, despertá-lo para a lógica e a causalidade, de forma a atingir as noções de tempo e espaço, provocando a reflexão sobre o mundo conceitual.

Existem mães que não só descrevem o mundo perceptual, mas ajudam os filhos com surdez a reorganizar esse mundo e a raciocinar sobre as suas múltiplas possibilidades. Isso pode acontecer independentemente da utilização da fala ou da Língua de Sinais. O importante é a ação comunicativa que se estabelece: é ela que pode promover o desenvolvimento e a autonomia da criança, de sorte que a questão é a efetividade da comunicação e não a forma utilizada.

Boskis, Morozova, Korsunskaya (citados por Luria; Yudovich, 1989) realizaram estudos que mostravam as modificações produzidas nos processos perceptivos das pessoas com surdez, em decorrência do déficit lingüístico que apresentam. Apontam que a surdez não acarreta, apenas, a falta de audição e a dificuldade da fala. Traz implícitos comprometimentos relacionados à formação de conceitos e à capacidade de abstração; à personalidade, aos sentimentos de identificação e à integração social. Afirmam que a criança surda, de modo geral, nasce em uma família de ouvintes e sem ter a linguagem comum ao meio cultural em que vive, apresenta dificuldades de estabelecer contatos interpessoais e de interação social, crescendo com uma concepção de mundo diferenciada da maioria ouvinte.

Para amenizar os efeitos devastadores da surdez, é fundamental o papel desenvolvido pela escola e, com ela, os métodos e abordagens de ensino adotadas, tanto pelo professor especializado, como pelo professor da classe comum.

## **Métodos de ensino para alunos com surdez**

Durante o decorrer dos séculos, tem-se proposto uma variedade de abordagens e métodos para a educação dos alunos com surdez. A maioria deles fundamenta-se em substituir a audição perdida por um outro canal sensorial, como a visão, o tato, ou aproveitando os restos da audição existentes.

O aspecto dos métodos que tem sido mais problemático é a ausência de trabalhos ou a afirmação de que existe um único método para todas as crianças com surdez. Para aquelas que têm resíduos auditivos, pode ser oferecido um acesso para o código da fala dentro de uma abordagem oral. Diferentemente, para aquelas que não têm razoável resíduo ou mesmo grande dificuldade em desenvolver a oralidade, a Língua de Sinais constitui-se na língua mais adequada para o sujeito interagir com o meio.

A querela existente entre os defensores dos diferentes métodos ou abordagens demonstra que há diferentes formas de enfrentar as conseqüências da surdez, respeitando-se cada pessoa e sua família. O professor, junto com os pais, deve explorar e buscar alternativas para cada aluno, no sentido de provocar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Os requisitos básicos para se desenvolver bem uma abordagem ou método de ensino são:

- Oferecer um modelo de mundo ao aluno vinculado à sua idade cronológica e intelectual;
- Engajar o aluno no diálogo e na argumentação com outras pessoas;
- Levar o aluno a compreender o significado das sentenças;
- Oferecer condições para o aluno construir sentenças que expressem seus próprios pensamentos e desejos;
- Usar a linguagem para uma variedade de propósitos apropriados para seu nível de desenvolvimento cognitivo e social;
- Permitir à criança expressar seus pensamentos através de diferentes instrumentos simbólicos (desenho, escrita, gestos, dramatização etc.);
- Promover um ambiente de jogo em que as crianças possam se expressar com sucesso com o uso da linguagem oral e/ou gestual;
- Incitar a participação efetiva dos alunos, por meio de questionamentos que levam ao exercício da atividade representativa (por quê, quando, como, para quê, de quem, em que lugar, desde quando etc.);
- Levar o aluno a se manifestar e conhecer a opinião dos outros, provocando nele a descentração.

Os métodos de ensino dividem-se em três abordagens principais, que produziram muitas formas de se trabalhar com o aluno surdo. São elas: Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo.

## Oralismo

De acordo com Goldfield (1997), o Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores dessa filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral, sendo esta, por isso mesmo, a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam que, para a criança surda se comunicar, é necessário que ela saiba oralizar.

Para Goldfield, o Oralismo concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva, a qual possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como a de alguém que ouve. Isso significa que o objetivo do Oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

A educação oral requer um esforço total por parte da criança, da família e da escola. De acordo com os seus defensores, para se obter um bom resultado, é necessário:

- Envolvimento e dedicação das pessoas que convivem com a criança, no trabalho de reabilitação, todas as horas do dia e todos os dias do ano;
- Início da reabilitação o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência;
- Não oferecer qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral. O uso da língua de sinais tornará impossível o desenvolvimento de hábitos orais corretos;
- A educação oral começa no lar e, portanto, requer a participação ativa da família, especialmente da mãe;
- A educação oral requer a participação de profissionais especializados, como fonoaudiólogo e pedagogo especializado, no sentido de atender sistematicamente o aluno e sua família;
- A educação oral requer equipamentos especializados, como o aparelho de amplificação sonora individual.

Para alcançar os seus objetivos, a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização: método acupédico, método Perdoncini, método verbo-tonal, entre outros. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em certos aspectos, práticas diferentes. O que as torna comum é o fato de defenderem a língua oral como a única forma desejável de comunicação da pessoa surda, rejeitando qualquer forma de gesticulação, especialmente a Língua de Sinais.

Em resumo, o Oralismo consiste em fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e a amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala. Gestos, Língua de Sinais e alfabeto digital são expressamente proibidos.

Alguns dos métodos orais são:

### **Método acupédico (Pollack)**

O objetivo do método acupédico de Pollack é explorar totalmente a audição residual da criança com surdez, para ajudá-la a desenvolver uma personalidade completamente integrada dentro do mundo sonoro e ensiná-la a falar através, apenas e unicamente, do sentido da audição. Por isso, ele é considerado unissensorial.

Um programa acupédico inclui detecção precoce da perda auditiva, uma adequação precoce do aparelho auditivo, uma abordagem unissensorial, um ambiente

de aprendizagem normal, o uso do mecanismo de *feedback* auditivo, a adequação e o desenvolvimento de linguagem seguindo padrões normais de aquisição da criança ouvinte, o reconhecimento dos pais como primeiro modelo de comunicação e o atendimento clínico individualizado.

Pretende-se integrar de forma efetiva a criança com surdez, no ambiente normal, onde ela irá se comportar como um ouvinte.

Segundo Pollack (1970), a criança deve construir uma nova fonte de informação e de compreensão através do desenvolvimento da memória auditiva adequada. Deve aprender a entender que tipo de informação é relevante, numa determinada situação, e que tipo não é. Deve aprender a usar esses mecanismos para melhorar a sua habilidade de compreender as situações de vida, ampliando seu ambiente de relações. Este é um processo de integração de audição na personalidade da criança com surdez.

O programa acupédico começa com a detecção precoce da perda auditiva, de forma ideal, no berçário, logo depois do nascimento. Tão logo o diagnóstico de perda tenha sido realizado e o tratamento médico tenha se completado, a criança com surdez deverá ser provida de um aparelho de amplificação sonora individual.

A primeira fase do tratamento acupédico, por conseguinte, é ensinar a criança a ouvir. Nesse método, não se treina a conscientização nem a atenção para pistas visuais, por meio da leitura orofacial, nem para a leitura do alfabeto digital.

Para Pollack (1970), todo treinamento está ligado à conscientização e interpretação dos sons através de aparelhos auditivos que são usados durante todas as horas do dia em que a criança está acordada. O desenvolvimento da fala se dá pelo uso do *feedback* auditivo. Isto é, a criança aprende, por meio da repetição, que o som tem significado. O desenvolvimento da linguagem segue, assim, os padrões normais da criança ouvinte. Todo treinamento acústico de fala e linguagem é realizado num contexto rico e significativo de experiências e brincadeiras diárias da criança, usando-se como estímulos os interesses naturais das crianças nas diferentes idades.

Os pais são os primeiros modelos de comunicação, portanto, é necessário que estes se tornem conscientes de seu lugar no programa acupédico. Isto é realizado através de visitas à casa da criança com surdez, observação e participação na clínica e pelos encontros nos grupos de pais. Tais reuniões se realizam periodicamente, para que os pais mais experientes encorajem, orientem e auxiliem os pais mais novos.

Como resultado de um programa acupédico, uma criança de 5 ou 6 anos pode ser capaz de integrar-se num ambiente normal de ensino com apoio da família e acompanhamento pedagógico e fonoaudiológico.

## Método Perdoncini

O Dr. Perdoncini, de Nice, na França, também é defensor da abordagem oralista. Enfatiza a utilização da via auditiva, empregando um aparelho de amplificação sonora especial denominado Pulsatone.

Criado após estudos científicos sobre comunicação humana, o método é baseado na estimulação da audição, voz e linguagem e permite o restabelecimento dos circuitos normais de comunicação, através da audição residual.

Conforme aponta Couto (1988), para a realização do trabalho proposto, é necessário observar os seguintes aspectos:

- Naturalidade: a educação auditiva e as aquisições lingüísticas devem ter um desenvolvimento natural, obedecendo aos interesses e dentro da capacidade de cada aluno;
- Desenvolvimento: o trabalho deve ter como objetivo o desenvolvimento das potencialidades do educando e não visar à deficiência, de modo a estimulá-lo a atingir o desenvolvimento mais compatível com a sua faixa etária, sempre dentro de suas possibilidades individuais;
- Movimento: o trabalho deve ser dinâmico, envolvendo o educando de uma forma global;
- Expressão: emprega e estimula o educando a usar toda a sua expressividade corporal, facial, vocal e verbal, incluindo a artística;
- Afetividade e segurança: deve estar presente no relacionamento entre pais, professores e alunos;
- Participação dos pais: é de suma importância, principalmente na fase da estimulação precoce;
- Variedade de estímulos e atividades: para tornar as aulas mais atraentes;
- Ênfase na educação auditiva: para obter-se uma boa percepção auditiva da linguagem, utiliza-se a percepção visual;
- Ênfase na comunicação oral: a linguagem oral é o principal objetivo do trabalho, superior à linguagem escrita e à escolaridade;
- Ênfase na compreensão: a compreensão da linguagem vem antes da expressão; desse modo, estimular a obter a compreensão é a primeira preocupação de quem orienta o educando com surdez. A expressão será uma consequência da educação auditiva e da compreensão.

Ainda segundo Couto (1988), os principais enfoques do método Perdoncini são:

- **Audição:** aproveitamento integral dos restos auditivos - aprender a “ouvir”, isto é, **desenvolver os limiares diferenciais** da audição;
- **Voz:** obter não apenas a voz, mas a voz de boa qualidade e seu domínio;
- **Fala:** antes se pensava que a articulação fosse o principal aspecto responsável pela inteligibilidade da fala; hoje, está comprovado que a inteligibilidade está intimamente ligada ao ritmo e à melodia da frase, dependendo da duração e da intensidade das estruturas fonéticas;
- **Linguagem:** a partir da compreensão da linguagem, facilitada pela educação auditiva, chega-se à expressão, primeiramente global e, depois, à organização gramatical da estrutura frasal, com o apoio do “organograma da linguagem”.

## Método Verbotonal

Segundo Guberina (1963), Verbotonal é um método de reeducação que se dispõe a ensinar as crianças com surdez, que apresentam qualquer grau de deficiência auditiva, a falar. Seu interesse ultrapassa largamente, entretanto, os problemas específicos das pessoas com surdez, pois não se ocupa unicamente do déficit auditivo ou da aquisição da fala. Não é apenas um método de desmutização: objetiva ser um verdadeiro método de educação da linguagem. Interessa-se pelos problemas de articulação, gagueira, disfonias e também pelo retardo de linguagem.

Esse método analisa os sons da fala na forma em que eles são percebidos pelo sujeito. São analisados os componentes do som pelos quais é preciso estudar a combinação estrutural, que é composta pela frequência e intensidade, o tempo (organização temporal do som) e o corpo (tanto como emissor quanto transmissor). Estes são os elementos que se compõem, no momento da percepção do som, e que, organizados adequadamente, constituem o “campo optimal” de percepção de cada som.

Segundo Peter Guberina (1963), criador do método, deve-se primeiro praticar a audiometria verbotonal e descobrir os campos optimais, os quais indicarão os campos de frequência que devem ser amplificados e os que devem ser atenuados.

O aparelho SUVAG possibilita a criação de campos auditivos optimais que são próprios, principalmente, das grandes lesões auditivas, e o trabalho inicial com a criança de pouca idade, através do vibrador, que permite a transmissão do som por via óssea ou corporal. Estimula as células nervosas e dá possibilidade às impressões sensoriais de chegarem até o cérebro por novos caminhos que não o conduto auditivo normal.

No método verbotonal, o corpo é entendido como portador de linguagem. O movimento corporal serve como mediador para fazer perceber as qualidades fonomotoras dos sons da fala, o ritmo e a entonação. Além disso, o corpo serve para conduzir a uma boa articulação e a uma fala modulada e harmoniosa.

Na linguagem normal, ainda que exista a participação gestual, o gesto segue a organização temporal da linguagem, seu tempo, as nuances de entonação, seu ritmo, suas pausas, seus acentos e, por isso, é usado para exprimir a significação, assegurando a transmissão da informação, particularmente em suas nuances afetivas. É esta propriedade de movimento que serve de apoio ao método, para que a audição e a fala sejam educadas conjuntamente como instrumentos de linguagem.

No ritmo corporal, os movimentos empregados são arbitrários: suas características devem estar de acordo com aquelas dos movimentos dos órgãos articulatorios necessários à produção dos sons. Exemplo: se movimento articulatorio é tenso, o movimento corporal também deve ser tenso.

## Comunicação Total

Define-se como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais, para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes.

Essa filosofia se preocupa também com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, somente por causa da aprendizagem da língua oral. Defende, assim, a utilização de qualquer recurso espaço-visual como facilitador da comunicação.

Segundo Ciccone (1990), os profissionais que adotam a Comunicação Total concebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa; nesse caso, a surdez surge como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

Diferentemente do Oralismo, a Comunicação Total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda.

Ciccone (1990) demonstrou que muitas crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram

ram aprender essa língua, mas, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não foram bem sucedidas.

Uma diferença marcante entre a Comunicação Total e as outras abordagens educacionais constitui-se no fato de que a Comunicação Total defende a utilização de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, seja a linguagem oral ou códigos manuais, para propiciar a comunicação com as pessoas com surdez.

A Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação e não apenas a língua. Seu objetivo maior não se restringe ao aprendizado de uma língua.

Outro aspecto a ser salientado é que essa filosofia respeita a família da criança com surdez. Acredita que cabe à família o papel de compartilhar valores e significados, formando, junto com a criança, através da possibilidade da comunicação, sua subjetividade.

Os defensores da filosofia da Comunicação Total recomendam, pois, o uso simultâneo de diferentes códigos, como: a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado etc. Todos esses códigos manuais são usados obedecendo à estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais.

Nesse sentido, a Comunicação Total acredita que esse bimodalismo pode atenuar o bloqueio de comunicação existente entre a criança com surdez e os ouvintes. Tenta evitar que as crianças sofram as conseqüências do isolamento.

Tal abordagem compreende, então, que a criança seja exposta:

- ao alfabeto digital;
- à língua de sinais;
- à amplificação sonora;
- ao português sinalizado.

A abordagem da Comunicação Total chegou ao Brasil na década de setenta e vem sendo adotada em escolas mais recentemente. Os Estados Unidos é o maior representante dessa abordagem, que sofreu muitas críticas, uma vez que não trouxe os benefícios esperados, no âmbito do desempenho acadêmico das crianças com surdez, no que se refere ao seu processo de escolarização (leitura e escrita).

## **Bilingüismo**

O Bilingüismo propõe uma nova perspectiva na educação dos alunos com surdez. Inova as práticas de ensino e a maneira de conceber a surdez, apontando o uso

separado da Língua de Sinais e do idioma do país, de modo a evitar deturpações por uso simultâneo.

Segundo Botelho (2002), na Suécia, a educação bilíngüe tem formado sujeitos surdos competentes em língua de sinais, leitura e escrita desde 1981, quando o Bilingüismo foi oficialmente implantado pelo Parlamento sueco. No Uruguai e Venezuela, verifica-se a presença dessa abordagem nas propostas de ensino das instituições públicas. Na Inglaterra, existem experiências consolidadas da abordagem bilíngüe desde a primeira infância e, na França e Dinamarca, tal proposta aparece nas escolas que trabalham especificamente com a educação dos alunos surdos.

No caso do Brasil, o Bilingüismo configura-se como uma proposta que vem se disseminando e ganhando força, nas últimas décadas, sendo defendida por lingüistas voltados para o estudo da Língua de Sinais, principalmente por pesquisadores dos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Segundo Santana (2007), o Bilingüismo inaugura uma nova discussão na área da surdez, por acreditar na primazia de uma língua sobre a outra, quer dizer, da Língua de Sinais sobre a língua portuguesa. Entretanto, conforme afirma a autora, a luta pelo bilingüismo parece menos uma questão lingüística e mais uma questão político-social, já que traz como idéia central o respeito e a inserção dos surdos na sociedade.

Parte do princípio de que o surdo deve adquirir, como sua primeira língua, a Língua de Sinais com a comunidade surda. Isso facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta o uso autônomo e não simultâneo da Língua de Sinais, a qual deve ser oferecida à criança surda o mais precocemente possível. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral. Contrapõe-se às propostas da Comunicação Total, uma vez que não privilegia a estrutura da língua oral sobre a Língua de Sinais.

Na abordagem bilíngüe, segundo Botelho (2002), a Língua de Sinais é utilizada para o ensino de todas as disciplinas, sendo oferecida aos surdos, em situações significativas, como brincadeiras, jogos, narrativas e interação espontânea com surdos adultos fluentes nessa língua. Já a língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras, sendo dependentes da Língua de Sinais.

Brito (1993) ressalta que, no Bilingüismo, a Língua de Sinais é considerada a principal via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, “propicia não apenas a comunicação surdo – surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social”.

Para os bilingüistas, os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, tendo, assim, uma forma peculiar de pensar e agir que devem ser respeitadas.

Existem duas vertentes dentro da filosofia bilíngüe. Uma defende que a criança com surdez deve adquirir a Língua de Sinais e a modalidade oral da língua, o mais precocemente possível, separadamente. Posteriormente, a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Outra vertente acredita que se deve oferecer, num primeiro momento, apenas a Língua de Sinais e, num segundo momento, apenas a modalidade escrita da língua. A língua oral, neste caso, fica descartada.

De fato, segundo Quadros (1997), o bilingüismo constitui-se na proposta mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como língua natural, partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A preocupação do bilingüismo é respeitar a autonomia da Língua de Sinais, organizando-se um plano educacional que respeita a experiência psicossocial e lingüística da criança com surdez. Conforme Fernandes (2003), a proposta educacional bilíngüe deve ser entendida não somente no sentido pedagógico, mas sim como um projeto educacional que respeita o surdo e sua cultura, propiciando a interlocução e a participação constante do surdo, na sociedade em que vive.

Diante dessa nova proposta educacional, em dezembro de 2005 foi aprovado o Decreto nº 5.626 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como o meio pelo qual a pessoa surda manifesta a sua cultura. A partir desse Decreto, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, passa a ser disciplina curricular obrigatória, em cursos de formação de professores, e as instituições federais de ensino passam a ter como atribuição o uso e difusão da LIBRAS para o acesso das pessoas surdas à educação. O Decreto estabelece também que as instituições federais devem garantir a inclusão de alunos com surdez, por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngüe, ou seja, escolas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam consideradas as línguas de instrução usadas em todo o seu processo educativo.

A partir do exposto, observa-se que, independentemente do método ou abordagem de ensino escolhidos, a criança surda precisa de escolas adequadas e de professores competentes e comprometidos, os quais saibam trabalhar com o desenvolvimento da fala, da audição e, principalmente, da Língua de Sinais, promovendo a aprendizagem da leitura e da escrita. Acrescenta-se ainda a importância da participação dos pais, que precisam estar envolvidos com todo esse processo,

tornando o desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou gestual, uma atividade envolvente e significativa.

Somente desse modo, respeitando e considerando as suas necessidades educacionais, é que será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo e a efetiva participação do aluno com surdez, no meio social.

Formar cidadãos emancipados, pessoas que pensam, que refletem e que, de fato, se tornem conscientes de que são sujeitos da própria história: este é o papel que a escola ainda tem a cumprir.

## BIBLIOGRAFIA

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Lei de LIBRAS nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

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

COUTO, A. *Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo*. Rio de Janeiro: Aula, 1988.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Atmed, 2003.

GOLDFIELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 1997

GUBERINA, P. *La méthode verbo-tonale et son application dans la rééducation des sourds*. Conférence faite au Congrès pour les reeduques sourds. Washington, juin, 1963.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

POKER, R. B. *Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional*. Tese (Doutorado em Educação). UNESP – Marília, 2002.

POLLACK, D. *Educational Audiology for the limited hearing infant*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1970.

QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, V. P. F. *A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias*. Dissertação (Mestrado). UFES, 1992.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolingüísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHLESINGER, H.; MEADOW, K. *Sound and Sign: childhood deafness and mental health*. Berkeley: University of California, 1972.

STEWART, D. Hearing parents and deaf children. . In CRAIG, H.; CRAIG, H. (editors) *American Annals of the Deaf*. 137 (2) 85-91, apr. 1992.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2.v.

SOARES, M. A L. *A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?*. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP : Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.